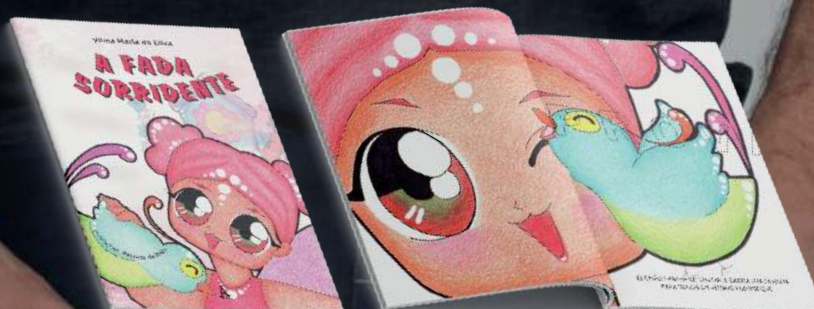


Fiori Romano Manchini

**ENSINAR É MAIS DO QUE
TRANSMITIR CONHECIMENTO,
É TRANSMITIR EMOÇÕES**

LANÇAMENTO



Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano IV - nº 44 - Setembro 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:

Vilma Maria da Silva

Organização:

Manuel Francisco Neto

Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS) DESTA EDIÇÃO

Elizabeth Hama Francisco

Luís Venâncio

Manuel Francisco Neto

Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Girlene Nascimento da Silva Mantovani

Giselda Trindade da Silva

Gizilda Barreto de Almeida Ribeiro

Jonatas Hericos Isidro de Lima

Lidiane Oliveira Leopoldo da Silva

Maria Aparecida da Silva

Rita de Cássia Gonçalves Paccola

Simone Moreira Garcia

Sheyla Maria Silva Pimentel

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 4, n. 44 (set. 2023). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2023. 106 p. : il. color

Bibliografia

Mensal

ISSN 2675-2573 (on-line)

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.44

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.44>



São Paulo | 2023

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

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. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Dr. Isac dos Santos Pereira
Prof. Me. José Wilton dos Santos

Edição, Web-edição e projetos:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
Vilma Maria 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. Antônio Raimundo Pereira Medrado

FIORI ROMANO MANCHINI

“ENSINAR É MAIS DO QUE TRANSMITIR
CONHECIMENTO, É TRANSMITIR EMOÇÕES”.



ARTIGOS

ARTIGOS

1. O IMPACTO CAUSADO POR UM PROFESSOR ARROGANTE E PREPOTENTE NA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNO
ELIZABETH HAMA FRANCISCO, LUÍS VENÂNCIO, MANUEL FRANCISCO NETO, MARIA MBUANDA CANECA GUNZA FRANCISCO 13
2. A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS
GIRLENE NASCIMENTO DA SILVA MANTOVANI 31
3. ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA
GISELDA TRINDADE DA SILVA 41
4. DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO 49
5. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ABORDAGEM PIKLER PARA O DESENVOLVIMENTO
JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA 55
6. OS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
LIDIANE OLIVEIRA LEOPOLDO DA SILVA 63
7. AS CONTRIBUIÇÕES DAS MULHERES NA SOCIEDADE E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS
MARIA APARECIDA DA SILVA 73
8. AS BRINCADEIRAS E JOGOS: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ASPECTOS PSICOLÓGICOS, FÍSICOS E SOCIAIS
RITA DE CÁSSIA GONÇALVES PACCOLA 81
9. MUSICALIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
SHEYLA MARIA SILVA PIMENTEL 89
10. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SIMONE MOREIRA GARCIA 97

APRESENTAÇÃO

Bem-vindos à edição de setembro da Revista Primeira Evolução, um reflexo do ciclo perene de continuidade, mudanças e florescimento, espelhando a chegada da primavera.

Nossa revista é a realização do sonho de um coletivo de professores, principalmente mulheres, que enxergam na educação o poder transformador. Acreditamos no potencial da educação para alcançarmos um mundo melhor.

Assim como a primavera traz renovação e transformação, esta edição reflete nossa evolução contínua. Cada artigo é uma oportunidade para aprender, crescer e desafiar limites, em sintonia com o renascimento que a primavera representa.

A Revista Primeira Evolução é mais que um veículo informativo; é uma jornada de iluminação e aprimoramento, guiada pela crença no poder da educação. Esta edição é um convite para florescermos juntos, inspirando um mundo mais radiante.

Agradecemos por fazer parte dessa jornada de evolução e aprendizado. Unidos, construímos um futuro mais brilhante, alimentados pela sabedoria da educação e pela energia revigorante da primavera.



Antônio R. P. Medrado
Editor responsável

A stylized, handwritten signature in black ink, appearing to read 'Antônio R. P. Medrado'.

DESTAQUE

FIORI ROMANO MANCHINI



Emef.Prof.Henrique Pegado/ Prof. Fiori durante a aula de Geografia 2023



E.E Said Murad 2013 -Professor Fiori com os estudantes em uma atividade musical.

A full-body portrait of Fiori Romano Manchini, a man with a goatee and short hair, smiling and wearing a dark grey t-shirt. He is standing with his hands on his hips against a plain light grey background. In the top right corner, there is a yellow rounded rectangle containing the word "DESTAQUE".

DESTAQUE

FIORI ROMANO MANCHINI

FIORI ROMANO MANCHINI

10 ANOS DE SALA DE AULA

**“ENSINAR É MAIS DO QUE TRANSMITIR
CONHECIMENTO, É TRANSMITIR EMOÇÕES”.**

Neste ano, a educação pública de São Paulo celebra uma conquista especial, representada pelos 10 anos de dedicação e paixão do Professor de Geografia e Música Fiori Romano Manchini.

DESTAQUE

FIORI ROMANO MANCHINI



E.E Said Murad 2013 - Professor Fiori com os estudantes na aula de geografia.



Emef.Prof.Henrique Pegado/ DRE -PENHA Prof. Fiori sala de Geografia 2023

A trajetória desse educador inspirador reflete não apenas sua própria jornada, mas também o impacto positivo que um compromisso de longo prazo pode ter na formação das futuras gerações.

Ao ingressar na rede de escolas públicas de São Paulo há uma década, o professor encontrou um cenário desafiador, com recursos limitados, salas de aula superlotadas e demandas complexas de aprendizado. No entanto, esse ambiente também proporcionou a oportunidade de fazer a diferença de maneira significativa. Com uma

paixão inabalável pela educação e pelo progresso de seus estudantes, ele se empenhou em criar um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante.

O Professor Fiori iniciou sua carreira de educador em setembro de 2013 como contratado na Rede Estadual de São Paulo pela E.E. Said Murad, passou por inúmeras escolas até chegar na presente data como professor efetivo pela Rede Municipal de São Paulo EMEF. Professor Henrique Pegado na DRE-PENHA.



E.E Benedita de Rezende Festa Junina 2017



Emef.Prof.Henrique Pegado - estudantes personalizando a Sala de Geografia 2021

Vilma Maria da Silva

A FADA SORRIDENTE



Nossos agradecimentos a todos que compareceram, pelo apoio, e ao CEU Curuçá, pela acolhida.



Edições
Livro Alternativo

A FADA SORRIDENTE

Vilma Maria da Silva



**JUNTOS,
PODEMOS MUDAR
O MUNDO.**

Ilustrado por:
Patrícia de Brito



ADQUIRA O SEU!

livroalternativo@gmail.com
Chave Pix: Email



LEVE A FADA PARA SUA ESCOLA



@afadasorridente



<https://www.facebook.com/afadasorridente>



11 99543-5703



afadasorridente@gmail.com



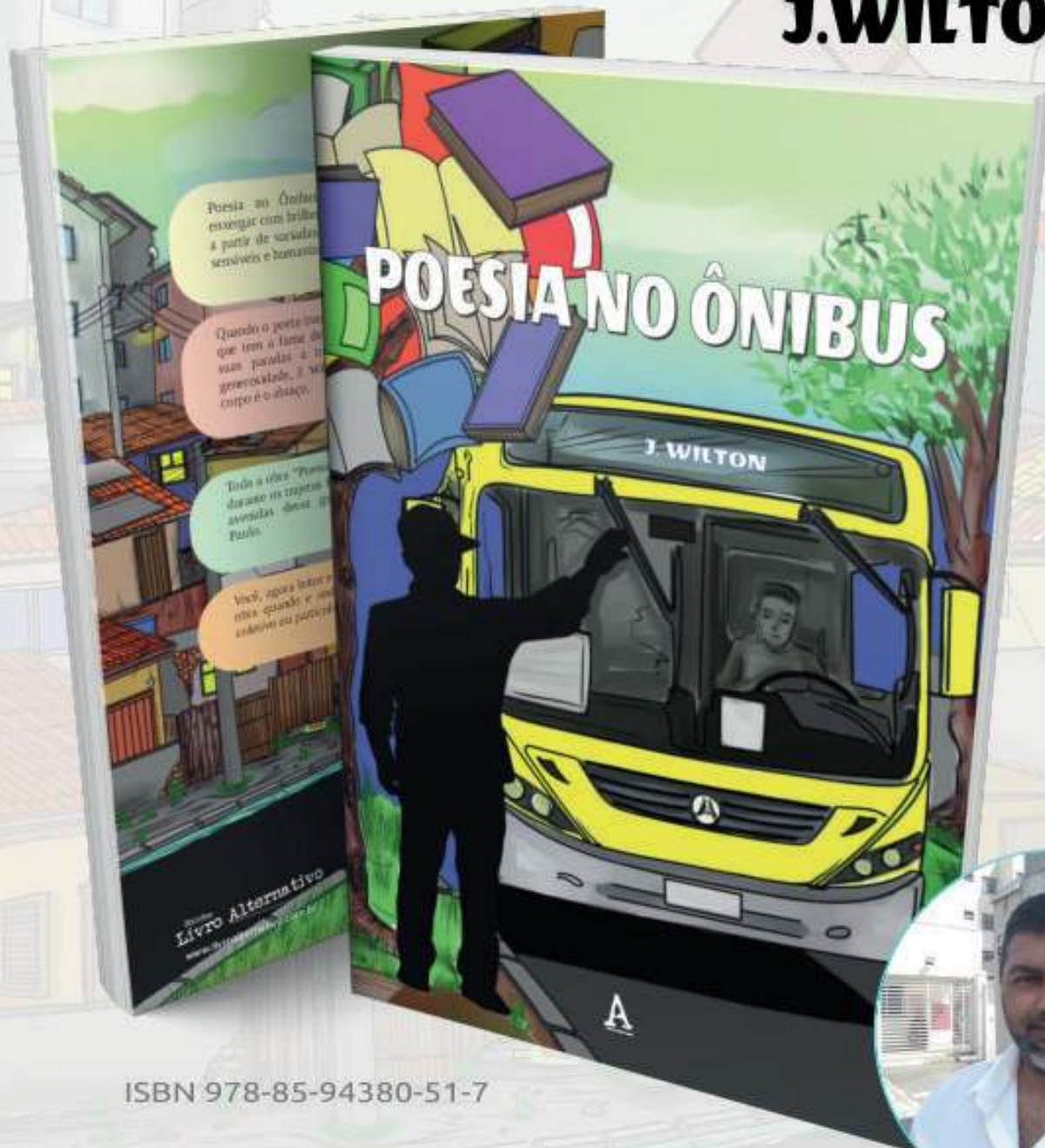
<https://livroalternativo.com.br>

EVOLUÇÃO

Edições
Livro Alternativo

POESIA NO ÔNIBUS

J. WILTON



ISBN 978-85-94380-51-7



CONTATOS



@poesianoonibus



wiltonj10@hotmail.com



<https://livroalternativo.com.br>

ADQUIRA O SEU!



livroalternativo@gmail.com
Chave Pix: 000000

EVOLUÇÃO

PRÉ-VENDA

12x18

86 páginas

ISBN 978-85-94380-50-0

R\$ 19,00



Edições
Livro Alternativo



O IMPACTO CAUSADO POR UM PROFESSOR ARROGANTE E PREPOTENTE NA APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS

¹ELIZABETH HAMA FRANCISCO

E-mail: betyhama@gmail.com

²LUÍS VENÂNCIO

E-mail: luisvenanciovenancio332@gmail.com

³MANUEL FRANCISCO NETO

E-mail: netomanuefrancisco@gmail.com

⁴MARIA MBUANDA CANECA GUNZA FRANCISCO

E-mail: mariambuanda@yahoo.com.br

RESUMO

Em todas profissões identificam-se os bons e os maus profissionais, analisando a ética profissional, sua produção, relacionamento, empenho e a qualidade de seu trabalho e no caso em questão, o de professor arrogante e prepotente, também sua didática e relacionamento com os alunos em sala de aula bem como com os colegas de profissão. Acredita-se que uma grande quantidade de pessoas já teve contacto com esse tipo de professor porque infelizmente ele está presente em quase todas escolas independentemente do nível e subsistema de ensino, há sempre um professor arrogante e prepotente. O presente artigo serve como alerta a alguns professores, que muitas vezes se intitulam como super-dotados e gênios em professorado, educadores por excelência, e que equivocadamente, confundem a arrogância, rigidez e o algebrismo, como sinónimo de um professor excelente ou como forma de melhor controlar e dominar seus alunos. O professor arrogante e prepotente faz da sala de aula um local onde tudo é estabelecido por ele e pelas normas da instituição, acatadas passiva e comodamente, vendo o aluno como um receptor de conhecimentos; sem espaço para discussão, nem momento para esclarecimento de dúvidas. Este professor se sente no pleno direito de manipular, humilhar e até injustiçar o aluno conforme sua vontade sem, no entanto, se importar com as consequências que advenham desta atitude que vão desde o mau rendimento académico à desistência do aluno. Para esta pesquisa, optou-se por uma metodologia qualitativa, valorizando a fala dos sujeitos, através do estabelecimento de categorias de análise. A escolha foi de uma metodologia que trabalhe com significados, valores e atitudes, no intuito de apreender e compreender a questão do estudo, que vai, aos poucos, se configurando em quase todas as escolas, níveis e subsistemas de ensino. Os dados quantitativos serviram de base e direcionamento para as análises.

Palavras-Chave: Impacto. Professor. Arrogante e Prepotente. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

No novo século que se inicia, constata-se a vivência de uma crise que atinge todos os segmentos sociais. A qualidade no ensino tem ocupado, nos últimos anos, um lugar de destaque seja no discurso de agentes da educação, como na agenda de políticos, sendo o bom relacionamento professor/aluno um dos principais elementos discutidos para a garantia da qualidade que se deseja, sobretudo a nível do Ensino Primário e Secundário, mas também do Superior.

Quem nunca se deparou com a figura insolente daquele professor autoritário, arrogante, prepotente e extremamente exigente em suas relações de aprendizagem, que se colocam como senhores de sabedoria suprema, que ostenta ter um nível de conhecimento elevado e bem acima de todos até de seus próprios colegas de profissão e superiores hierárquicos. Mesmo fora da escola, encontramos facilmente esse tipo de profissional, como por exemplo, um chefe presunçoso e arrogante, ou daqueles colegas invejosos, ou mesmo no contacto e convívio social com aquele amigo, que se julga o mais esperto e importante, por ganhar mais dinheiro e exercer cargos mais elevados em suas profissões etc.

Mas, voltando ao convívio escolar, em nossas conversas com muitos profissionais desta área, normalmente temos conhecimento daqueles professores que julgam não terem problemas disciplinares em sala de aula, que sempre cumprem todo programa de ensino antecipadamente, e ainda estariam gozando de bom relacionamento com os gestores da escola, etc., enquanto muitos outros colegas de profissão, não gozam de todos esses privilégios, encontrando uma gama de problemas, como de indisciplina e distorções do aprendizado. Acredita-se que existem mesmo esses profissionais eficientes, dedicados e que nunca encontram dificuldades profissionais, nas relações com os alunos e gestores, e sempre conseguindo transmitir um bom aprendizado aos alunos, mas como será que eles agem para conseguirem esse feito? Denota-se que esses poucos educadores existem e praticam métodos inovadores e eficientes de aprendizado.

O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

Num modelo tradicional de ensino, o professor na sala de aula ensina e dá ordens e os alunos aprendem e obedecem. Zagury (1999) deixou bem claro isso, ao mencionar que a teoria educacional subjacente é que "quando o professor ensina, os alunos aprendem, ou seja, aprender era considerado consequência inevitável do ensinar" (p. 9). Nesse sentido pode-se dizer que o professor quebra a possibilidade de um relacionamento harmonioso entre ele e o aluno, e se este não se adapta ao controle, ele é considerado rebelde, indisciplinado, quando na verdade pode ser apenas uma forma de não aceitação de imposições estabelecidas pelo professor e pela escola. Há um distanciamento entre professor e aluno no que diz respeito à subjectividade, sendo que, muitas vezes, as relações são mecânicas, ritualistas e sem vida.

Segundo Fernández (1991):

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. E para chegar a uma aprendizagem efectiva deve haver um ensinante e um

aprendente e, entre eles, um relacionamento. Quando há um fracasso na aprendizagem, é preciso pensar sobre estas situações, pois o problema pode estar no professor, na escola, nos pais e não exclusivamente no aprendente (p.47).

Nesta vertente, deveria haver aqui um equilíbrio das duas partes: o aluno respeitando o professor como autoridade em sala de aula e, o professor respeitando o aluno como ser humano em processo de aprendizagem, formação de valores e construção de novos conhecimentos, o que não acontece quando o professor é arrogante e prepotente. Pois, este se sente como o deus do saber, o dono exclusivo de todo processo de aprendizagem e até dos próprios alunos e, para tal, somente os alunos lhe devem respeito e nunca ele aos alunos esquecendo-se desta feita da importância do relacionamento interpessoal.

Segundo Lindsey & Rice, (2015), (...) os relacionamentos interpessoais positivos têm impactos significativos na motivação, engajamento, desempenhos e nos resultados acadêmicos dos alunos” (p. 84). E de acordo com Lowman (2004), os professores com grande potencial de gerar relacionamento interpessoal são vistos como positivos, democráticos e previsíveis.

Por outro lado, os que apresentam baixo potencial nessa dimensão são considerados como negativos, autocráticos e caprichosos. Essa dimensão afeta mais a função do professor enquanto motivador dos alunos dentro e fora da sala de aula Gil (1994), enfatiza que por meio da motivação o professor estabelece uma relação mais profunda com os estudantes. Assim, o docente deve estimular e despertar no aluno o interesse, fazendo com que este participe ativamente das aulas, desenvolvendo um olhar e pensamento crítico. Ainda de acordo com o autor, os docentes que desenvolvem essa dinâmica em sala de aula são vistos de forma diferente, sentem-se valorizados e acreditados, e estimulam resultados positivos.

O professor deve ter em conta que, o ensino é uma tarefa complexa que se realiza num ambiente complexo e que envolve fatores emocionais, culturais, interpessoais e ambientais que influenciam professores e alunos e tudo que ocorre na sala de aula e para o efeito o professor precisa ter em consideração algumas qualidades e atitudes auxiliam nesse processo de ensino-aprendizagem tais como autenticidade, apreço, aceitação, confiança e compreensão empática.

TEORIA COMPORTAMENTAL

Para expor a influência da relação professor-aluno nos processos de aprendizagem podemos usar como base algumas abordagens psicológicas tais como as teorias comportamental, humanista, sociocultural dentre outras que abordam as formas de interação do professor e suas consequências na vida estudantil dos alunos. No nosso caso concreto, preferimos abordar na visão behaviorista/comportamental.

Segundo Rocha (1980, citado por Mizukami, 1986), “para os behavioristas, a aprendizagem pode ser definida como uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçadora” (p. 30). Para Mizukami (1986), ensinar consiste na organização e planejamento de contingências de reforço em que os alunos irão aprender, e que é de responsabilidade do

professor a aquisição do comportamento. Com isso, pode-se pensar que a aprendizagem consiste na aquisição de novos comportamentos, mediados por outrem. Na aprendizagem escolar, essa aquisição de novos conhecimentos é mediada e facilitada pelo professor. De acordo com Mizukami (1986):

Os comportamentos esperados dos alunos são instalados e mantidos por condicionamentos e reforçadores arbitrários (elogios, prêmios, reconhecimentos do mestre e dos colegas) e que estão associados a uma classe de reforçamentos mais remotos e generalizados (diploma, vantagens da futura profissão, aprovação final no curso, possibilidade de ascensão social e monetária) (p. 107).

Assim, para aquisição de novos comportamentos, dependemos de condicionamentos e reforçadores, podendo ser negativos ou positivos. Neste contexto, o professor teria a responsabilidade de planificar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado. A função básica do professor consistiria em arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida. De acordo com Skinner (1972), “o professor é quem está em contacto directo com os alunos e quem planeja as contingências de reforço sob as quais eles aprendem; se ele falha, todo o sistema fracassa” (p. 238). O que significa dizer que, os sucessos e fracassos dos alunos estão relacionados ao tipo de professor. Pois, o sucesso do aluno é sucesso do professor, assim como o fracasso. Bons professores sabem disso, e cada nota de reprovação que eles têm de dar os arrasa. Existe uma influência direta entre professores e alunos, que podem gerar consequências positivas ou negativas.

Quando se fala de atenção, aprovação, amizade ou afeição, queremos significar mais especificamente o comportamento do professor quando olha para o aluno, quando o chama, fala com ele, sorri, diz “certo” ou “bem”, facilita-lhe, faz-lhe um agrado, etc. Do lado negativo, significa ignorar o aluno, sobranceá-lo, dizer-lhe “errado!” ou “mal!”, dificultando-lhe as coisas, punindo-o, etc., (Skinner, 1972, p. 273).

Quando os alunos fazem sugestões para melhoria do ensino, quase sempre pedem mais e maior contacto com os professores. Esses comportamentos citados podem ser exemplos das formas de interação entre professor e aluno, que por um lado podem melhorar a vida escolar, e por outro ir para escola pode se tornar algo aversivo. Quando um professor facilita as aprendizagens e dá um apoio para os alunos, eles se sentem bem e à vontade para demonstrarem suas dificuldades, empenhando-se assim para melhorar. Por outro lado, quando um professor aponta somente o errado, humilha publicamente, dificulta cada vez mais as atividades, o aluno sente-se desestimulado e cada vez sua presença na escola ou na aula deste professor será mais reduzida.

Baseando-se na teoria behaviorista/comportamental podemos pensar que a forma com que um professor lida com os conteúdos escolares e os seus alunos irá interferir na relação entre os dois. Se um professor utilizar sempre a coerção, a arrogância, punindo os comportamentos dos alunos aleatoriamente, estes por sua vez irão procurar formas de fugir

da “ameaça”, seja realizando as tarefas apenas para se verem livres ou criando desculpas para se ausentarem das aulas. Por outro lado, quando o professor desenvolve uma relação em que estimula o seu aluno e desperta nele o interesse pela aprendizagem, este já demonstra uma outra forma de relação em que se mostrará satisfeito por suas conquistas e buscará aprender sempre mais.

Um professor que reforça positivamente seus alunos, independente do que eles façam, estará gerando uma forma de aprendizagem em que o aluno sabe o que é certo e errado. No outro extremo um professor que pune todos os comportamentos, independente das razões para o aluno agir daquela maneira, também não estará colaborando para que este aprenda diferentes formas de se comportar, e também estará transformando a escola e a aprendizagem em elementos negativos, onde o aluno só recebe castigos.

Por outro lado, o professor que só reforça seus alunos quando está de bom humor também não é o ideal, uma vez que faria apenas com que estes discriminem os comportamentos do professor. Pensamos que o ideal seria um professor que demonstre apoio, carinho e atenção por seus alunos em detrimento da arrogância e prepotência.

A CONDOTA DO PROFESSOR ARROGANTE PERANTE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DO ALUNO

Quem nunca conheceu aquele professor que inicia suas aulas exatamente no horário previsto e termina rigorosamente na hora marcada, sem intervalo algum, e que ainda se queixa de que não dá tempo de dar todo conteúdo que queria. Para esses profissionais, o objectivo a ser conseguido na sua aula é mostrar trabalho, escrevendo textos longos e cansativos, para deixar claro que sabe muito mais que todos seus alunos, para que estes acreditem que pouco ou nada sabem, e que necessitem dele para aprender tudo (Nunes, 2016). De acordo com o autor, normalmente, esse tipo de profissional, usa suas provas para constranger e até perseguir seus aprendizes, onde ela deve ser programada para a metade ser de fácil resolução e a outra metade muito difícil de ser resolvida (espécie de vingança), obrigando seus alunos a ficarem presos até o final do horário sem, contudo, resolvê-la completamente. O objetivo é que, na medida do possível, todos os alunos tirem uma nota baixa, e assim ele vai amedrontar os medíocres e diminuirá a vaidade dos bons alunos. Quando o aluno tira, por exemplo uma nota zero, ele não alivia em nada e até pelo contrário humilha, muitas vezes expondo este aluno ao ridículo perante os demais colegas de sua turma (Nunes, 2016).

Usando destes artifícios anti-éticos nesse tipo de avaliação já mencionada, esses algebristas ou arrogantes e prepotentes, sempre mantêm seus alunos digamos “dominados” e com receio de serem sumariamente reprovados. Então, aquele aluno bom e cumpridor de suas obrigações, motivado pelo desafio proposto pelo teste, normalmente resolve ou perde muito tempo com as questões mais difíceis e não tem tempo para abordar as mais fáceis, e mesmo quando o aluno merece uma nota 10 no caso do Ensino Primário ou uma nota 20 no caso do 1º ou IIº ciclo, ele procura todos os mecanismos possíveis para descontar pelo menos 3; 2; ou 1 ponto, por exemplo, alegando erros de organização, entre outros. Esse tipo de docente pratica um tipo de aprendizagem irracional e confusa, totalmente baseado no medo e na intolerância, pois além de tudo que já foi mencionado, ainda planifica

provas longas e trabalhosas, onde ele afirma que a velocidade deve ser democrática. Seu lema é complicar ao máximo para ser conhecido como o professor mais inteligente e rigoroso da escola, por isso ele aplica esse tipo de avaliação, que somente possam ser resolvidas, por exemplo decorando várias fórmulas matemáticas, usando de palavras-chave nas perguntas. Assim, os alunos que estudam duramente os conteúdos, e que pretendem deduzir as fórmulas para conseguirem sucesso nas avaliações, não terão tempo suficiente e, certamente receberão uma nota baixa neste tipo de prova.

Podemos encontrar esse temido professor lecionando tranquilamente em várias escolas do país, porque para alguns gestores, ele apesar de causar alguns transtornos dentro da escola, ainda assim mantém boa disciplina em sala de aula pela prática temerosa do medo e excesso de rigor sem se preocupar, infelizmente com o impacto dessa actuação no rendimento escolar dos alunos. Outro facto que podemos mencionar é que o professor arrogante e prepotente sempre complica as questões de suas provas, com problemas diferentes daqueles que foram solucionados em sala de aula e que, muitas vezes dependem do resultado das questões anteriores, pois eles acreditam que assim, seus alunos receberão notas baixas e em consequência aumentará muito sua reputação como professor rigoroso e exigente como se diz na linguagem popular angolana “professor rijo”. Normalmente, ele não devolve e evita corrigir suas provas na sala de aula, para que seus alunos não o contestem e avaliem suas péssimas notas. Ou, mesmo para que nunca encontrem algum erro seu. A justificativa para esta atitude é simples: sem as provas corrigidas em mãos, não existe contestação e ele nunca poderia se retratar e retificar a nota de nenhum aluno, mesmo quando a situação justifique. Assim, ele poderia facilmente abaixar alguns pontos na nota dos alunos tidos como desafiadores, por motivos pessoais ou estratégicos.

Nas escolas onde é obrigatório a revisão de nota, normalmente ele se faz o mais constrangedor possível, para que o aluno se envergonhe de pretender saber por que tirou, por exemplo uma nota 8 e não 10 (caso do ensino primário) ou uma nota 17 e não 20 (caso do I e II ciclo), para que este aceite isso como um trunfo e não conteste o desconto nivelador. Quando isso for realizado na sala de aula, ele sempre usa meios, para que se forme uma boa fila; e dessa forma, aquele aluno se sentirá mal de se queixar do 8 ou do 17 quando seus demais colegas estão se queixando da péssima nota como 2, 4, ou 7 atribuída injustamente pelo professor.

Quase sempre são poucos os protestos e as reclamações, porque existe o medo já instituído de que o aluno com essa postura, vai ser perseguido e de alguma forma poderia ser prejudicado no final. Certamente, esse tipo de profissional, quando se sente ameaçado e acusado, usa de alguns artifícios anti-éticos e até imorais, para coibir as queixas, dizendo que age em nome de um aprendizado mais eficiente e que tudo tem sido feito, com o objectivo de que seus alunos estejam mais preparados para os desafios do futuro e o mundo do mercado. As ameaças inicialmente são sempre contidas, para que nunca cheguem ao conhecimento da direcção da escola, mas com o decorrer dos factos as retaliações citadas podem ser mais agressivas, indo desde uma simples intimidação verbal, até outras mais graves, como ameaças de reprovação, de mudança de turma ou período e até mesmo de escola. Eles finalmente acreditam que mantendo esses alunos calados e amedrontados, deverão conseguir o respeito e admiração de todos e assim se sentirão como verdadeiros donos do poder dentro da escola.

O PAPEL DO PROFESSOR/ AS RELAÇÕES HUMANAS

Desde os primórdios da cultura grega, o professor ocupa posição de fundamental importância para a propagação do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade. Já os primeiros filósofos refletiam sobre a essência da natureza humana de maneira envolvente e sedutora, despertando nos seus alunos a curiosidade e a permanente busca do saber. Sócrates andava com os seus alunos e ironizava a sociedade da época com o objectivo de fazê-los pensar, de provocar-lhes a reflexão e o senso crítico (Chalita, 2001). Não se conformava com a passividade de quem acha que nada sabe e nunca conseguirá saber, nem com a arrogância de quem que tudo sabe e, portanto, nada mais há que mereça ser estudado ou refletido.

Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava histórias, parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo uso da pedagogia do amor. A multidão vinha de longe para ouvi-lo falar e para aprender sobre esse novo reino e sobre o que seria preciso fazer para alcançar a felicidade. O grande mestre não precisava registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado nem com a forma de avaliação, se havia muitos discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor. Navegava em águas tranquilas, com a autoridade de quem tem conhecimento, de quem tem amor e de quem acredita na própria missão (Price, 1980). Sócrates e Cristo foram educadores, formaram pessoas melhores. Não há como negar que os numerosos profetas ou simples contadores de história conseguiram tocar e educar muito mais do que qualquer professor que saiba de cor todo o plano curricular e tudo o que o aluno deve decorar para transitar de classe. Ninguém foi obrigado a seguir a Cristo, não havia lista de presença nem chamada, e mesmo assim a multidão se encantava com os seus ensinamentos. Ele tinha o que dizer e acreditava no que dizia, por isso foi tão marcante.

O professor precisa acreditar no que diz, ter convicção em seus ensinamentos para que os alunos também acreditem e se sintam envolvidos. Precisa de preparo para ir no rumo certo e alcançar os objectivos que almeja. A planificação das aulas e o respeito pelos alunos é próprio do ofício do educador. Tudo na vida exige uma preparação. Uma aula bem preparada, organizada, com o conteúdo refletido muito provavelmente será bem-sucedida, reduzindo o trabalho durante o ano para o cumprimento dos objectivos desejados.

O professor é o grande agente do processo educacional. Qualquer instituição de ensino, por mais que invista em recursos tecnológicos e aspectos materiais, tem sempre como referência o professor. Por mais sofisticados e evoluídos que sejam os equipamentos eletrônicos, jamais serão capazes de substituir o professor. A máquina não reflete e não é capaz de dar afeto, de passar emoção, de vibrar com a conquista de cada aluno. Isso permanece somente como privilégio entre os humanos.

Num toque de teclas, podemos ter acesso às doutrinas, poemas, romances ou informações no computador, como há nos livros, nas bibliotecas, no entanto falta a emoção humana, o olhar atento, a interacção, a gesticulação, a fala, a interrupção e o brilho nos olhos diante da descoberta e da construção colectiva do conhecimento (Chalita, 2001, p. 138).

A formação é um factor importante para o professor. Não apenas a graduação ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla e actualizada. Não basta que um professor de matemática conheça profundamente a matéria, ele precisa entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto e vida. Não basta que o professor de filosofia conheça bem sua área e consiga dialogar com áreas afins como história; ele precisa entender de ética, política, amor, projectos, família, possuir uma visão crítica e abrangente da realidade em que está inserido. Para que um professor desempenhe com mestria a aula na matéria de sua especialidade, ele precisa conhecer as demais matérias, os temas transversais que devem perpassar todas elas e, acima de tudo, conhecer e ter afeto pelo aluno. Tudo o que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece. Quem ama sabe ensinar. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar os sentimentos. Há pessoas que não conseguem elogiar, não conseguem abraçar, não conseguem sorrir. O professor precisa cultivar essas virtudes humanas e trabalhar suas limitações e a dos alunos e não ao contrário.

Chalita (2001), apresenta um quadro com os tipos mais comuns de professor que se pode encontrar designadamente e dentre eles o professor arrogante:

Aquele que se sente como o detentor do conhecimento absoluto. Fala de si o tempo todo durante a aula e fora dela e coloca os alunos em um patamar de inferioridade (...). Gosta de parecer um mito; teima em propalar, às vezes inventando, os elogios que recebe em todos os congressos dos quais participa; conta histórias a respeito de si mesmo para mostrar quanto é competente e querido. Não gosta de ser interrompido, não presta atenção quando algum aluno quer lhe contar um feito seu. Só ele interessa; só ele se basta (Chalita, 2001, p. 163).

Normalmente o professor arrogante tem uma rejeição de si mesmo e não acredita em quase nada do que diz. Como sofre, possivelmente, de complexo de inferioridade, precisa de autoafirmação, usando a plateia cativa de que dispõe que são os alunos. É um professor que para além de inferiorizar os alunos e denigrir a imagem destes inferioriza igualmente seus colegas de trabalho e até seus superiores hierárquicos. Ainda de acordo com Chalita (2001), o professor arrogante carrega dentro de si em simultâneo as características de um professor ditador.

Ele não respeita a autonomia dos alunos. Trabalha como se fosse um comandante em batalha;

(...) exige disciplina a todo custo. Grita e ameaça. Não quer um pio, zela pela sala como se fosse um presídio; ninguém pode entrar atrasado nem sair mais cedo; ninguém pode ir ao banheiro, é preciso disciplinar também as necessidades fisiológicas. Dia de prova parece também dia de glória: investiga aluno por aluno, proíbe empréstimo de material, ameaça quem olhar para o lado direito ou esquerdo. Tem acesso de inspetoria higiênica, investiga as unhas das mãos e os cabelos. Grita exigindo silêncio quando o silêncio já reinava desolado na sala (p. 167).

É um professor que está perdido na necessidade de poder. Poder e respeito não se impõem, se conquistam. Há determinadas práticas que se perpetuam sem razão; são contraproducentes e muito maléficas para o aluno, mas, principalmente, fazem muito mal ao professor que as revive. A dignidade de um profissional é requisito básico para uma relação de trabalho. No magistério, essa norma é um mandamento, na medida em que o professor trata com pessoas em formação, que não são seus iguais em nenhuma hipótese daí a importância do professor olhar para as relações humanas como vias facilitadoras da aprendizagem e peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. A relação entre professor e aluno envolve interesses e intenções, sendo esta o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores nos membros da espécie humana. O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva se este representar o afeto positivo, o apoio necessário, constituindo-se num fator de proteção no ambiente escolar. É importante destacar que os aspectos afetivos e uma relação professor-aluno positiva tem papel preponderante nas afinidades que se desenvolvem entre aluno-professor no gostar do professor. Segundo (Goldani, 2010), aluno visa o professor como uma direção, um percurso o qual busca o aprendizado e o bom relacionamento com afeto e atenção, possibilita ao aluno gostar de aprender. Esta afinidade entre ambos torna prazeroso, motivador e interessante a aprendizagem. De facto o afeto é uma importante ferramenta no auxílio ao professor, o afeto sendo desenvolvido em sala de aula para alcançar a atenção do aluno, certamente pode provocar por parte do aluno uma boa recepção do mesmo, em querer aprender (Siqueira 2002).

O afeto é a “chave mestre” para uma aprendizagem mais significativa pois torna-se um facilitador neste processo, potencializando o ser humano ao contrário da arrogância e prepotência. É um dispositivo pedagógico que está à frente do uso do giz e da lousa, traz a vivência de um prazer e de uma alegria, empenha qualidades e emoções, tal como afirma (Siqueira, 2002) o professor deve influenciar de forma positiva, realçando pontos fortes do seu carácter que despertam no aluno o desejo de aprender, de querer adquirir valores e virtudes, transformando-se em um cidadão crítico” (p. 9).

Desta maneira, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. Para tal, é necessário a consciencialização do professor de que seu papel é de facilitador de aprendizagem e não o de criar dificuldades. Deve estar aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização.

Apesar da importância da existência de afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autônoma (...), os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor (Siqueira, 2002, p. 205).

A relação professor-aluno é concretizada por meio de vínculos e atitudes como o modo de falar, de se portar, em saber ouvir e compreender as necessidades do aluno, é necessário ser mediador e sensível, o professor sempre deve visar o sucesso no ensinar com amor, carinho, alegria e prazer, mas com compromisso e responsabilidade.

A AUTORIDADE DO PROFESSOR

Aqui não se trata da questão da autoridade que muitos professores confundem com autoritarismo e terminam por manter a disciplina e realização das atividades por via do medo que passam aos alunos/as de sua turma, não.

Quando o professor é autoritário, dominador, arrogante e prepotente, não permite que os alunos se manifestem, participem aprendam por si mesmos. Esse tipo de professor considera-se o dono do saber e procura transmitir esse saber aos alunos, que deverão permanecer passivos a receber o que seu/sua professor/a lhes repassa e exige nas avaliações. Essa situação é prejudicial à aprendizagem, pois, cria a passividade e a dependência, não permitindo que os alunos se desenvolvam autonomamente, aprendendo a decidir por conta própria, a reconhecer problemas e contribuir espontaneamente com a solução dos mesmos.

Cabe ao professor desenvolver habilidades ao utilizar de sua autoridade de professor em sala de aula. Do contrário, construir a autoridade cobrando obediência, impondo suas vontades, fará com que o professor obtenha por parte dos alunos um respeito unilateral, baseado no medo das punições ou humilhações. O professor que mantém relações baseadas no respeito mútuo obterá autoridade por competência, além de nutrir nos seus alunos um clima de afetividade, respeito e confiança.

Muitas das dificuldades que surgem no processo de aprendizagem, como alunos distraídos, rebeldes, que não conseguem aprender, que chegam a desistir entre outros, são reflexos da falta de liberdade em aprender, em vista do autoritarismo, da arrogância e prepotência do professor. Ninguém se sente bem quando é obrigado a ler um texto, a ouvir uma aula que não lhe interessa naquele momento, a realizar um trabalho que não gosta, a ficar sentado horas seguidas sem se mexer. Nessas circunstâncias, o que é feito com má vontade não produz aprendizagem e muito menos realização. Ao contrário, a pressão exercida sobre os professores e a imposição de atividades desinteressantes só pode levar à frustração e à revolta.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia (...), o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredi os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2009, p. 25).

Um professor motivado a aprender interessa-se pelo que faz, confia em sua própria capacidade, participa da aula com mais dedicação, produz mais e consegue alcançar seus

objetivos. O trabalho em liberdade gera alegria e satisfação para quem o faz e resulta em realização pessoal e atitudes positivas em relação aos outros. Se o professor deseja promover um clima de liberdade em sala de aula, é necessário que cultive algumas qualidades como: Autenticidade; Confiança; Aceitação e Compreensão empática (Freire, 2009).

O professor contribuirá muito para a aprendizagem se, se envolver pessoalmente com seus alunos. Isto é: o professor pode mostrar-se interessado ou não nos alunos numa certa aula, satisfeito ou insatisfeito com o trabalho destes. Porém, quando o professor é autêntico em relação a seus alunos manifesta seus sentimentos, e mostra-se aberto ao diálogo e às sugestões, chega mais facilmente a seus objetivos: a aprendizagem e a realização pessoal, e, por sua vez, os alunos mostram-se compreensivos em relação aos sentimentos do professor, respeitam esses sentimentos e, sentindo-se valorizados e livres para trabalhar, colaboram para que os objetivos da aula sejam atingidos. Para tal, torna-se imperioso a construção da afetividade na relação pedagógica professor-aluno, já que esse fator é essencial para o crescimento e desenvolvimento do ser de forma integral. Os autores Borba e Spazziani (2007) afirmam que “a afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar” (p. 2).

De acordo com Mahoney e Almeida (2007), a afetividade refere-se “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, conferindo significado e valor sentimental a essas situações (p. 61). O processo de ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao outro. As aprendizagens tornam-se mais facilitadas “quando o indivíduo trabalha com prazer e quando os seus esforços são coroados de êxito. Isto significa que o êxito escolar depende tanto dos aspectos intelectuais como dos afetivos” (Neves & Carvalho, 2006). Dito de outro modo, se as aprendizagens escolares dependem de um conjunto de exigências de ordem técnica, assentes num “saber fazer” que o avanço nos conhecimentos e novas tecnologias garante e exige, não podem deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afetivas identificáveis que faça com que os conteúdos toquem a pessoa do aluno e ativem “os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efetue” (Gonçalves & Alarcão, 2004). Neste caso, torna-se fundamental a questão da afetividade em sala de aula, “as condições concretas pelas quais se estabelecem os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdos escolares)” tendo em conta a interação e as condições de ensino propostas pelo professor.

RESULTADOS DA PESQUISA

O estudo de natureza qualitativa foi aplicado numa das Instituições do IIº Ciclo do Ensino Secundário localizada no Distrito Urbano do Kilamba, município de Belas, província de Luanda.

RELATIVAMENTE AO GUIÃO Nº 1 DIRIGIDO À DIRETORA DA INSTITUIÇÃO

Procuramos primeiramente saber se já alguma vez registou ou identificou professores arrogantes e prepotentes em sua Instituição. Esta por sua vez respondeu que “SIM” e justificou afirmando que os identificou pela “(...) forma de agir com os seus alunos; pelo baixo rendimento escolar dos alunos nas suas disciplinas e pela reclamação dos pais e

encarregados de educação”. A resposta da nossa entrevistada encontra sustentabilidade nas palavras de Chalita (2001), ao afirmar que o professor arrogante e prepotente “não respeita a autonomia dos seus alunos. Trabalha como se fosse um comandante em batalha. Exige disciplina a todo custo. Grita e ameaça. Não quer um pio, zela pela sala como se fosse um presídio”. E de certeza que essa forma de agir com os alunos inibe a participação ativa dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem o que conseqüentemente se repercutirá no baixo rendimento escolar.

De seguida, procurou-se saber se a Diretora já havia recebido reclamações vindas dos alunos sobre comportamentos arrogantes de certos professores e que medidas tomou. A esta questão a Diretora afirmou que “**SIM**”, tem recebido reclamações a respeito. E como medidas tem optado pelo diálogo. “Convocamos o professor em causa, conversamos com o mesmo e o aconselhamos. Mas se o caso for recorrente encaminhamos para o conselho disciplinar”.

Finalmente questionou-se a Diretora se já teve casos de alunos que desistiram por serem humilhados ou injustiçados por certos professores. Nesta questão a Diretora afirmou que “**NÃO**”. Divergindo desta feita com as respostas dos alunos que afirmam terem visto vários colegas sobretudo na 10ª e 11ª classe a desistirem a pois terem sido humilhados e injustiçados por certos professores, tal como transcrevemos no guião nº 3 dirigido aos alunos.

RELATIVAMENTE AO GUIÃO Nº 2 DIRIGIDO AOS PROFESSORES

A princípio foram selecionados 15 professores o que corresponde a 100%. Destes apenas 10 responderam às entrevistas correspondendo 66,6 %.

Dos professores procuramos saber logo na primeira instância como tem sido a relação com os alunos em sala de aulas. 7 dos nossos entrevistados respondeu “Boa”; 2 “Razoável” e 1 “Muito Boa”.

De seguida interessou-nos saber se já alguma vez o professor terá brigado ou se desentendido com um aluno. Nesta questão as respostas foram repartidas. (7) Professores responderam “**Nunca**” e (3) “**Sim**”. Aos que afirmaram “**Sim**” pedimos que descrevessem as razões e obtivemos as seguintes justificativas: (P1) “Sim, já me desentendi ou briguei com os meus alunos visto que o processo de ensino e aprendizagem é uma troca de experiência entre professor-alunos e vice-versa, quando me apercebi que não havia essa troca, me entristeci e briguei com os alunos. Graças a Deus, tudo ficou resolvido e hoje os meus alunos são participativos nas aulas de Geografia”; (P2) “Sim, já briguei com os alunos por razões metodológicas e exigências de minha parte no que diz respeito ao cumprimento do regulamento da instituição”; (P3) “Sim, já briguei várias vezes com os alunos porque boa parte deles anda convencido com certas informações que buscam por aí na internet e por vezes não aceitam facilmente a correção do professor e naquela de procurar sempre defender-se o que era uma simples troca de ideias poderá terminar em briga e desentendimento”. A luz dos depoimentos dos nossos entrevistados consegue-se perceber que a grande dificuldade está na relação professor-aluno e na exigência do cumprimento de forma rígido do regulamento interno da instituição por parte dos professores o que de certa forma tem estado na base de

certas brigas e desentendimentos. As exigências são importantes desde que não retirem a liberdade de actuação do aluno. Tal como afirma Freire (2009), “O trabalho em liberdade gera alegria e satisfação para quem o faz e resulta em realização pessoal e atitudes positivas em relação aos outros” (p. 153). É importante que o professor promova um clima de liberdade em sala de aula e cultive ao mesmo tempo a autenticidade, a confiança, a aceitação e a compreensão empática.

Questionados se o comportamento do professor influencia na aprendizagem dos alunos. Os nossos entrevistados foram unânimes ao responderem “**Sim**”. De seguida pedimos que justificassem de que maneira influencia e obtivemos as seguintes respostas: **(P1)** “um professor bem comportado transmite bons valores e serve de inspiração para os seus alunos ao passo que, um professor arrogante e mau comportado transmite uma energia negativa o que consequentemente influencia na aprendizagem dos seus alunos”. **(P2)** “Se o comportamento do professor for daquele que só amedronta ou ameaça os alunos então, isso poderá influenciar na fraca participação dos alunos durante as aulas pois estes se sentirão inibidos”; **(P3)** “uma vez que o professor é o exemplo vivo e prático das aprendizagens do aluno, sua forma de estar, agir, falar e se comportar influencia bastante na aprendizagem dos seus alunos”; **(P4)** “Há alunos que para se sentirem motivados para aprender uma determinada matéria de uma disciplina depende muito da relação que este tem com o professor da referida cadeira”. De acordo com as opiniões dos nossos entrevistados urge aqui a necessidade de se olhar para a postura do professor e sobretudo o seu lado afetivo. Tal como (Siqueira et al., 2002) asseguram ao afirmar que, o afeto é uma importante ferramenta no auxílio ao professor, o afeto sendo desenvolvido em sala de aula para alcançar a atenção do aluno, certamente pode provocar por parte do aluno uma boa recepção do mesmo, em querer aprender. O professor deve ser capaz de influenciar de forma positiva os seus alunos realçando pontos fortes do seu carácter de modo a despertar no aluno o desejo de aprender, de querer adquirir valores e virtudes, transformando-se assim num cidadão crítico.

Perguntou-se aos entrevistados se em sala de aulas têm usado de autoridade ou autoritarismo. Desta questão obtivemos as seguintes respostas: Uns afirmaram que têm usado da autoridade como forma de manter a ordem e o equilíbrio no pensar e no agir dos alunos. Ao passo que outros, disseram que usam a autoridade tal como lhes foi conferida pela instituição como professor. Já outros, afirmaram que usam da autoridade para criar limites entre alunos e professores de modo a se ter um ambiente saudável na sala de aulas. Com base nas afirmações dos entrevistados notou-se que há ainda uma pequena dificuldade em diferenciar a autoridade de autoritarismo. Pois, boa parte dos professores entrevistado usa do autoritarismo em sala de aula como forma de garantir sua autoridade e terminam por manter a ordem, a disciplina e realização das atividades por via do medo que passam aos alunos/as de sua turma. Quando o professor é autoritário ele não permite que os alunos se manifestem, participem e aprendam por si mesmos.

No final, procurou-se saber dos entrevistados se com a democracia os professores conseguiriam ensinar melhor e os alunos assimilarem os conteúdos. Os entrevistados responderam unanimemente que “**SIM**”. Justificando que, onde há liberdade de ensino há aprendizagem e assimilação, pois, o professor torna-se um parceiro do aluno na construção dos conhecimentos e não um impostor. A luz das respostas dos intervenientes se veio a

concluir que a democracia é a melhor opção para se transmitir e assimilar um conhecimento em detrimento do autoritarismo ou ditadura. O professor ditador não respeita a autonomia dos alunos. Trabalha como se fosse um comandante em batalha, não há democracia e nem parceria (Chalita,2001).

RELATIVAMENTE AO GUIÃO Nº 3 DIRIGIDO AOS ALUNOS.

Participaram do trabalho 60 alunos sendo: 20 da 10ª classe; 20 da 11ª classe e 20 da 12ª classe dos Cursos de Ciências Físicas e Biológicas e Económicas e Jurídicas com idades compreendidas entre 16 a 22 anos de idade, sendo 39 (65%) do sexo feminino e 21 (35%) do sexo masculino.

Aos alunos procurou-se primeiramente saber se já ouviram falar de arrogância e prepotência e quando é que se pode dizer que uma pessoa é arrogante e prepotente. Todos os entrevistados afirmaram que sim, já ouviram. E disseram que uma pessoa é arrogante e prepotente quando: “alguém não respeita as opiniões dos outros mesmo que estas sejam boas”; “(...) quando alguém se sente superior e melhor que os outros” “(...) acha-se o centro de tudo e de todos. Alguém que se sente como aquele que sabe tudo e que não necessita de aprender mais nada com os outros”; “Quando abusa de sua posição e menospreza os outros”. As opiniões dos nossos entrevistados coincidem com as de Chalita (2001), ao afirmar que, uma pessoa arrogante é semelhante a um ditador que só exige e se sente como o único à quem todos devem obediência e cumprimento. O arrogante e prepotente não respeita a autonomia dos outros. Sente-se como um semi-deus. Só ele está certo; só ele tem razão e só as suas ideias devem ser validadas.

Quando procurou-se saber sobre as possíveis razões que poderão estar na base de certos professores serem arrogantes e prepotentes sobretudo com os alunos. Se obteve as seguintes respostas: “Vários professores se sentem inseguros nos conhecimentos que transmitem e de modo a evitar afrontas com os alunos ou serem contrariados então, optam pela arrogância e prepotência”; “alguns professores se tornam arrogantes por causa dos indisciplinados alunos”; “(...) Porque certos professores não se formaram para efetivamente exercerem a atividade docente e descontam todos os problemas de suas casas e famílias aos alunos”; “se tornam arrogantes e prepotentes para manter a ordem na turma e o respeito”; “(...) se tornam arrogantes e prepotentes com o objetivo de ganharem notoriedade na instituição e confundem arrogância com rigor”. Olhando para as opiniões dos entrevistados concluiu-se que alguns professores optam pela arrogância e prepotência como mecanismo de garantir o respeito, a autoridade, o rigor e o medo por um lado. E por outro, por falta de princípios éticos e deontológicos da atividade docente tal como afirma (Freire, 2009);

(...) o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, desconhece os princípios fundamentalmente éticos da sua profissão (p. 25).

Questionados se alguma vez já brigou ou desentendeu-se, foi humilhado (a), injustiçado (a) ou assistiu um colega (a) a ser humilhado ou injustiçado por um professor.

Dos entrevistados obteve-se as seguintes respostas: i) 49 afirmou que “Sim”, o que corresponde a 81,6%; ii) 2 responderam “Várias vezes” correspondendo a 3, 3% e iii) 9 responderam “Não”, o que equivale a 15 %.

Aos que responderam “Sim” e “Várias vezes”, pedimos que descrevessem suas experiências ou as de outros colegas vivenciadas dentro da sala de aulas e obtivemos os seguintes relatos: **(A1)** “Lembro-me como se fosse hoje, quando na 11ª cl. em plena prova trimestral de uma das disciplinas uma das minhas colegas pediu que o professor lhe ajudasse a compreender certas perguntas que ela não estava a entender infelizmente o professor a chamou de burra, atrasada e doente. A turma pôs-se a rir enquanto a colega chorava. Desde lá, nunca mais vimos a colega. Ela desistiu e isso marcou muito a minha vida”; **(A2)** “Ainda este ano tive um colega que desistiu por ser humilhado e chamado de gay (guei) por uma professora em plena aula”; **(A3)** “Quando estudei a 11ªcl. tive uma colega que desistiu porque uma das aulas de um dos professores ela atrasou-se e quando o professor a permitiu entrar chamou-a de suja, porca, (...) disse que ela não tomava banho e prometeu comprar-lhe um frasco de desodorizante. A colega saiu da sala chorando e já nunca mais voltou”; **(A4)** “Já fui injustiçado e humilhado em plena turma e enfrente dos colegas quando no dia de entrega e correcção das provas após ter visto que teria 17 valores ao invés de 13,5 que apareceu na prova procurei reclamar junto do professor o mesmo para além de recusar-se em rever a minha prova mandou que eu entregasse ao meu pai e minha mãe para corrigir melhor. E isso, deixou-me bastante desanimado e de lá pra cá nunca mais tentei reclamar de alguma coisa junto do professor até mesmo quando fico com algumas dúvidas nas suas aulas eu me mantenho calado”. Os depoimentos dos nossos entrevistados encontram sustentabilidade nas afirmações de Freire (2009):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia (...), o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredi os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p. 25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente esse tipo de professor e seu comportamento citado no presente artigo existe e está bem presente em quase todas escolas e até por vezes é temido. Mas essas atitudes anti-éticas e por vezes até imorais são totalmente incorretas e combatidas pela Pedagogia moderna. Hoje, a vida de um bom profissional da educação é agir como um verdadeiro mediador do aprendizado e não como aquele que sabe tudo e que tudo tem de girar em seu torno. A prática educativa actual exige muito mais compreensão, do que conhecimento da matéria que é ministrada e mais ainda, o professor deve ensinar, mas também aprender com seus alunos. Muitas vezes o professor arrogante e prepotente, que se

julga ter um pouco a mais de conhecimento do que a média dos demais, pode acreditar equivocadamente que sabe tudo, enquanto seus alunos nada sabem, e assim se julgar erroneamente como "dono da verdade absoluta", prejudicando imensamente o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos o que poderá resultar indubitavelmente num fraco rendimento escolar dos alunos e até na desistência destes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. R. de e MAHONEY, A. A. (2007). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola.
- BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M. de L. (2007). **Afetividade no contexto da educação infantil. Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07. SEE-SP**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>. Data de acesso: Abril de 2023
- FERNANDEZ, A. (1991). **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: ARTMED.
- FREIRE, P. (2009). **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GIL, A. C. (1994). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- GOLDANI, A. M. (2010). Ageismo no Brasil: O que significa? Quem pratica? O que fazer com isto? **Revista Brasileira de Estudos de população**, 27 (2), 385-405.
- GONÇALVES, L. e Alarcão, I. (2004). Haverá Lugar para os Afetos na Gestão Curricular? In. **Gestão Curricular- Percuro de Investigação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 159-172.
- LINDSEY, N.S. & RICE M. L. (2015). Habilidades interpessoais e educação nos ambientes de sala de aula tradicional e online. **Journal of Interactive Online Learning**. University of North Alabama. Vol.13, Nº 3. Disponível em: <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/13.3.3.pdf>. Data de acesso: Abril de 2023.
- LOWMAN, J. (2004). **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo: Atlas.
- MIZUKAMI, M. G. N. (1986). **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U.
- NEVES, M. C. e CARVALHO, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2, p. 201-215.
- SIQUEIRA, M. M. (2002). **Avaliação docente: implicações éticas**. Avaliação, 7 (1), 97-105.
- SKINNER, B. F. (1972). **Tecnologia do ensino**; tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo, Herder, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.
- ZAGURY, T. (1999). Relação professor/aluno, disciplina e saber. Pátio: **Revista Pedagógica**, 2(8), 9-12.
- BALLENATO, G. (2008). **Educar sem gritar. Pais e Filhos: Convivência ou Sobrevivência?** Lisboa. Editora: A Esfera dos Livros.
- CHALITA, G. (2001). **Educação: a solução está no afeto**. 1ª Ed. São Paulo: Gente.
- PRICE, J. M. (1980). **A pedagogia de Jesus**. O mestre por excelência. 3ª Ed. Rio de Janeiro. JUERP.
- NUNES, M.A.M.C. (2016). **A interação professor e aluno e a aprendizagem**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – FLUP.

1Elizabeth Hama Francisco, Doutorada em Psicologia Social e Evolutiva na vertente de Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social pela Universidade de Valência. Licenciada em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Psicologia. Mestre em Psicologia Social e Evolutiva pela Universidade de Valencia, na vertente de Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social. Docente de Psicologia, Desenvolvimento Curricular e Prática Pedagógica no Departamento de Ciências da Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação, (ISCED-LUANDA). Autora do livro "O Envelhecimento e o Estado Psicossocial do Idoso em Angola".

²**Luís Venâncio**, Mestrando em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Educacional pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED - LUANDA). Licenciado em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA), na opção de Pedagogia. Docente. Fundador da AEPEX - Academia de Excelência Profissional e Exclusividade. Membro da Comissão Nacional de Jovens Voluntários de Angola. Palestrante em matérias de Gestão Escolar e Aperfeiçoamento Profissional. Acompanhante de Crianças com Dificuldades na Aprendizagem. (+244) 936.486..420.

³**Manuel Francisco Neto**, Doctorado em Psicologia Social pela Universidade Argentina John F. Kennedy. Mestre em Ciências Pedagógicas, opção Pedagogia e Psicologia, pelo Instituto Superior Estatal Pedagógico de nome V. I. Lênine, em Moscovo-Rússia. Docente Universitário do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-LUANDA). Diretor do Projeto Vakueto Tudilongui que significa "Pessoal vamos todos aprender juntos". Palestrante de vários temas psicopedagógicos e formador dos Cursos Básicos de Pedagogia e de Psicologia, de Professores e para Pais e encarregados de educação. Autor de vários artigos nacionais e internacionais. Autor do livro "O rendimento do aluno e o papel do professor. Uma aprendizagem para melhor servir a sociedade". (+244) 938 630 020.

⁴**Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco**, Doctoranda pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Agostinho Neto. Mestre em Psicologia Social pela Faculdade de Ciências Sociais-Luanda da Universidade Agostinho Neto. Mestre em Gerontologia Social pela Universidade de Granada/Espanha. Vice-Diretora do Projeto Vakueto Tudilongui. Palestrante de vários temas psicopedagógicos e formadora dos cursos básicos de Pedagogia e Psicologia, de Professores e para Pais e encarregados de educação. Autora de vários artigos nacionais e internacionais. Linhas de pesquisa que desenvolve: 1- Violência e agressividade nas relações humanas. 2- Orientação educacional e Tecnologia Social e 3 - Prevenção primária e secundária.

PUBLIQUE SEU LIVRO

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

Editora
Livro Alternativo

POEMAS
ROMANCES
CONTOS
ILUSTRAÇÕES

TRAGA O SEU SONHO

e nós faremos dele uma REALIDADE.

PESQUISAS
TESES
ESTUDOS
VIVÊNCIAS
RELATOS
BIOGRAFIAS



<https://livroalternativo.com.br>

A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

GIRLENE NASCIMENTO DA SILVA MANTOVANI

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre o ensino de matemática nas séries iniciais. Embora haja diferenças significativas entre a matemática e o ensino eficaz da leitura, é fundamental que as crianças desenvolvam um conjunto comum de habilidades de pensamento e resolução de problemas de alto nível para se tornarem leitores e matemáticos bem-sucedidos. É importante auxiliar os professores a compreender as particularidades de um ensino eficaz tanto na matemática quanto na leitura, assim como as similaridades existentes entre ambas as áreas. Essa compreensão se revela crucial em programas abrangentes de leitura e matemática, especialmente quando os mesmos professores são responsáveis pelo ensino de ambas as disciplinas. Ao abordar o ensino de matemática nas séries iniciais, é necessário reconhecer que as habilidades matemáticas básicas são essenciais para o desenvolvimento acadêmico futuro das crianças. O domínio de conceitos numéricos, como contagem, adição, subtração e noções de espaço e forma, é fundamental para o progresso contínuo na matemática ao longo dos anos escolares.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Habilidades; Raciocínio lógico; Problemas.

INTRODUÇÃO

É importante ressaltar que o ensino de matemática não deve se limitar apenas à memorização de fatos e procedimentos. Os educadores devem buscar estratégias que estimulem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a compreensão conceitual. Os alunos precisam entender o "porquê" por trás dos conceitos matemáticos, em vez de apenas seguir regras e fórmulas sem compreendê-las verdadeiramente.

Além disso, é fundamental estabelecer conexões entre a matemática e o mundo real. Os professores podem incorporar exemplos práticos e situações do cotidiano para tornar os conceitos matemáticos mais significativos e relevantes para os alunos. Por exemplo, ao ensinar sobre formas geométricas, os alunos podem explorar o ambiente ao seu redor em busca de objetos com formas específicas, como círculos, quadrados e retângulos. Essa abordagem contextualizada ajuda as crianças a compreenderem como a matemática está presente em suas vidas diárias.

Os alunos devem ser desafiados a enfrentar situações-problema autênticas, que exigem que eles apliquem seus conhecimentos matemáticos para encontrar soluções. Isso

desenvolve suas habilidades de raciocínio lógico, análise e tomada de decisões, preparando-os para enfrentar desafios matemáticos mais complexos no futuro.

Portanto, o ensino de matemática nas séries iniciais deve ir além da simples transmissão de conceitos e procedimentos. Os educadores devem adotar abordagens que estimulem o pensamento crítico, a compreensão conceitual e a resolução de problemas.

Todas as crianças, independentemente de sua posição socioeconômica, possuem a capacidade de adquirir conhecimento. No entanto, aquelas inseridas em camadas sociais menos favorecidas podem enfrentar desafios e, ao mesmo tempo, vivenciar experiências enriquecedoras no campo numérico, uma vez que são confrontadas com responsabilidades próprias dos adultos em sua dura realidade. Conforme citado por Rangel (1992, p.91):

Crianças que interagem com adultos que não tem o hábito da leitura e escrita por serem semi-analfabetos, restringido o acesso a materiais gráficos; e em muitos municípios os professores que trabalham com essa clientela são menos valorizados socialmente e até em condições salariais inferiores.

Uma das consequências mais significativas de uma abordagem de aprendizado baseada no algoritmo ocorre quando a criança se depara com uma situação-problema no mercado, no ônibus, na feira, e não pode sempre depender de lápis e papel. As demandas imediatas do dia a dia exigem cálculo mental, e a criança não pode se tornar dependente do cálculo escrito. Esse é um desafio a ser superado no ambiente escolar.

O objetivo da intervenção pedagógica é identificar possíveis dificuldades que o aluno possa enfrentar e, com base nesse diagnóstico, elaborar atividades que atendam às suas necessidades. Por meio de atividades significativas para a criança, seu desenvolvimento se expande à medida que seu interesse é despertado. É importante levar em consideração as construções cognitivas do aluno, promover o diálogo com o aluno, observar suas ações, organizar atividades e fornecer situações experimentais para facilitar a descoberta pelo aluno.

Os conceitos matemáticos e o desenvolvimento cognitivo estão intrinsecamente ligados. Durante o processo de ensino-aprendizagem em matemática, é comum encontrarmos diversas dificuldades. Os alunos muitas vezes têm dificuldade em fazer conexões entre a matemática ensinada em sala de aula e a matemática aplicada em seu cotidiano. Por sua vez, os professores repensam suas práticas pedagógicas em busca de novos elementos para ensinar a matemática.

De acordo com Rangel (1992, p.17):

O ensino de matemática nas séries iniciais não leva em conta suas experiências diárias, nas quais estabelece relações de semelhanças e diferenças entre objetos e fatos, classificando-os, ordenando-os e quantificando-os. Assim, o ensino torna-se distante da realidade, a criança é induzida a aceitar uma situação artificial, sem significado para ela.

É evidente que os educadores devem ponderar sobre a relevância de reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios de cada estudante, a fim de tornar o ensino de matemática verdadeiramente significativo.

Os conceitos matemáticos estão intrinsecamente entrelaçados com os processos cognitivos, conforme ressaltado por Kamii (2011) ao mencionar a teoria de Piaget. Nesse contexto, destaca-se a importância dos estímulos aos quais as crianças são expostas diariamente:

O objetivo para ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, à sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança, o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinada para obter das crianças a produção de respostas “certas. (KAMII, 1985, p. 41)

No entanto, é responsabilidade do educador explorar o universo da criança em busca de eventos relevantes para ela e relacioná-los ao ensino da matemática de maneira significativa, a fim de promover a consolidação e compreensão do conteúdo.

Os jogos e desafios desempenham um papel favorável no desenvolvimento social, psicológico e intelectual das crianças.

Seguindo as palavras de Bicudo (2005, p.213):

Sempre houve muita dificuldade para se ensinar Matemática. Apesar disso, todos reconhecem a importância e a necessidade da Matemática para se entender o mundo e nele viver.

As perspectivas contemporâneas reconhecem a necessidade de preparar os alunos para viver em uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, o papel do professor é o de atuar como um facilitador durante o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos em suas dúvidas e não apenas corrigindo-as.

Conforme afirmado por Demo (1995, p.130):

A velha aula vive ainda da quimera do “fazer a cabeça do aluno”, via relação discursiva, decaída na exportação e na influência autoritária, sem perceber que isto, no fundo, sequer se diferencia do fenômeno da fofoca. Educação encontra no ensinar e aprender apenas apoios instrumentais, pois realiza-se de direito e de fato no aprender a aprender. Dentro desse contexto, caduca a diferença clássica entre professor e aluno, como se um apenas ensinasse, outro apenas aprendesse. Ambos colocam-se o mesmo desafio, ainda que em estágios diversos. A pedagogia da sala de aula vai esvaindo-se irremediavelmente, porque está equivocada na raiz.

A educação precisa direcionar seus esforços para o desenvolvimento das habilidades de comunicação, resolução de problemas, tomada de decisões, inferência, criação e aprimoramento de conhecimentos e valores de maneira colaborativa.

Identificar as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da matemática requer estudos, pesquisas e discussões, especialmente no que diz respeito aos aspectos cognitivos.

A disciplina de matemática apresenta uma grande complexidade, pois abordar o ensino dessa disciplina buscando oportunidades para sua qualificação e contextualização no ambiente escolar é um desafio diário.

GEOMETRIA E ARTES INSPIRADAS POR TARSILA DO AMARAL

Na fase inicial da alfabetização, é fundamental desenvolver as habilidades de leitura e escrita, além do letramento, onde a escrita e a leitura adquirem um propósito social, sendo imediatamente úteis para os alunos, levando em consideração as questões sociais e culturais que os cercam. A matemática também está seguindo esse caminho, tornando-se mais tangível e próxima dos alunos, relacionando-se com os conceitos que são aplicados em seu cotidiano. No entanto, percebe-se que um conteúdo de extrema importância dentro da matemática muitas vezes não é abordado em sua totalidade, e pior ainda, muitas vezes é estudado de forma superficial, causando desconforto nos alunos.

Tarsila do Amaral foi uma das artistas brasileiras mais proeminentes em nossa arte nacional, pois sua obra é atemporal, crítica e continua presente nos estudos de artes dos alunos durante seu processo de ensino e aprendizagem ao longo dos anos escolares.

Ela era uma mulher à frente de seu tempo, única e engajada, com um pensamento crítico e inteligente! Essas características descrevem Tarsila do Amaral, uma artista que, se estivesse viva hoje, se encaixaria perfeitamente devido às suas ideias e conceitos inovadores. Sua vida refletiu constantemente essa inquietação e pensamento emancipado para a época.

A Semana de Arte Moderna de 1922, tão estudada até hoje nas escolas brasileiras, principalmente na disciplina de artes, foi um movimento criado com o objetivo de expor no Teatro Municipal de São Paulo, apresentações artísticas de natureza literária e musical, além de exposições de pintura e escultura, durante uma semana em fevereiro. Esse evento marcou um movimento cultural no Brasil que se opôs à cultura conservadora da época.

No entanto, Tarsila do Amaral não participou ativamente da Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922. Naquela época, a ligação da pintora, que estava na França, com o mundo artístico de São Paulo era feita por meio de cartas de sua amiga Anita Malfatti, que não apenas compartilhava técnicas inovadoras, mas também a informava sobre as polêmicas que envolviam o novo movimento e a crítica.

Paris sempre esteve presente na vida dessa artista, pois para confirmar essa ideia, em dezembro de 1922, Tarsila já estava decidida a passar uma nova temporada em Paris para aprimorar sua formação e se manter atualizada sobre os movimentos artísticos europeus. Ela escolheu uma escola para seus quatro sobrinhos e para sua filha Dulce, e começou a procurar um estúdio com apartamento na cidade francesa. Esse ano também foi importante para sua

vida pessoal e amorosa, pois terminou seu relacionamento com Mário de Andrade e começou a trocar cartas com Oswald de Andrade, iniciando uma nova fase em sua vida. Como resultado, ela iniciou seus estudos em janeiro de 1923, após uma viagem de lua de mel com Oswald na Espanha e em Portugal.

Tarsila teve vários mestres e inspiradores que buscavam constantemente desenvolver todo o potencial artístico dela, que a essa altura já exalava arte em todos os dias de sua vida.

Com Oswald de Andrade, Tarsila chegou a ficar noiva e realizou sua primeira exposição individual em uma galeria em Paris. Depois, ela retornou ao Brasil e se casou com ele, estabelecendo residência em uma das fazendas que herdou de seus pais, localizada no interior de São Paulo.

A primeira exposição individual de Tarsila do Amaral no Brasil ocorreu na cidade do Rio de Janeiro em 1929. No entanto, nessa época, devido à crise resultante da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, Tarsila perdeu uma de suas fazendas de café. Além disso, seu casamento com Oswald de Andrade chegou ao fim, uma vez que ele se envolveu com Patrícia Galvão, mais conhecida como Pagu. (ARAÚJO, 2018)

Com relação à geometria, é importante destacar que essa disciplina está presente em nosso cotidiano de maneira mais frequente do que se imagina. Desde a organização dos espaços em nossa casa até a construção de grandes edifícios, a geometria desempenha um papel fundamental.

No entanto, é comum que os estudantes encontrem dificuldades ao lidar com os conceitos básicos da geometria. Isso pode ser atribuído, em parte, à forma como esses conceitos são apresentados nas salas de aula. Muitas vezes, o ensino da geometria se restringe a fórmulas e definições abstratas, o que pode afastar os alunos e tornar o aprendizado desinteressante.

Uma abordagem mais dinâmica e contextualizada pode contribuir para uma melhor compreensão da geometria. Por exemplo, a utilização de materiais manipulativos, como blocos ou dobraduras, pode auxiliar os alunos a visualizarem e explorarem as propriedades dos objetos geométricos. Além disso, é possível estabelecer conexões entre a geometria e outras áreas do conhecimento, como a arte.

A relação entre geometria e artes pode ser explorada de diversas maneiras. Um exemplo inspirador é a obra da renomada artista brasileira Tarsila do Amaral. Suas pinturas, como "Abaporu" e "A Negra", apresentam elementos geométricos e podem servir como ponto de partida para discussões sobre formas, proporções e composição.

Ao conectar a geometria com a arte, os estudantes podem desenvolver uma visão mais ampla e criativa dessa disciplina. Eles podem perceber que a geometria está presente não apenas em fórmulas e cálculos, mas também em obras de arte que expressam ideias e emoções.

Além disso, a abordagem interdisciplinar entre geometria e artes pode incentivar os alunos a explorarem sua própria criatividade. Eles podem ser encorajados a criar suas próprias obras de arte inspiradas em conceitos geométricos, utilizando diferentes materiais e técnicas.

Dessa forma, a geometria deixa de ser vista como algo distante e abstrato, e passa a ser compreendida como uma ferramenta para a expressão artística e a compreensão do mundo ao nosso redor. Isso pode despertar o interesse dos alunos e tornar o processo de ensino-aprendizagem da geometria mais significativo e prazeroso.

A inclusão da matemática e da geometria no currículo escolar requer ajustes e progressos contínuos no processo educacional. Portanto, é essencial que os educadores busquem reconstruir a abordagem do ensino da geometria em sala de aula, utilizando a leitura de imagens por meio da arte, para permitir que os alunos aprendam de maneira mais prazerosa, estimulante e em busca de novos conhecimentos.

"A prática da matemática e da arte é uma atividade fundamental para o desenvolvimento completo do ser humano e essencial para a evolução da sociedade como um todo." (FAINGUELERNT e NUNES, 2006, p. 38)

Quando exploramos mais a fundo a capacidade desses dois componentes curriculares em promover aprendizagem, é importante considerar que ambos têm o potencial de modificar não apenas a cognição, mas também o pensamento crítico dos alunos. Graças a isso, a educação alcança o tão almejado desenvolvimento abrangente.

Após extensivas pesquisas e observações, os profissionais da educação passaram a reconhecer uma conexão significativa entre a geometria e a arte do movimento cubista, uma vez que nessas obras de arte os elementos são compostos e estilizados por meio de formas geométricas.

O Cubismo situa-se como um dos movimentos históricos, fruto de mudanças devido ao desenvolvimento tecnológico que impulsionaram uma liberdade artística nunca antes experimentada, rompendo paradigmas cultivados até o final do século XIX. (PEREIRA e PELACHIN, 2004, p. 207)

O movimento artístico do Cubismo, de maneira geral, representa uma contraposição à arte tradicional, que se baseava na imitação, e exerceu uma influência intensa em toda a cultura ocidental, sendo reconhecido como um movimento vanguardista.

O Cubismo se caracteriza pela geometrização das formas e volumes, renunciando à perspectiva tradicional. No Cubismo, as noções de claro e escuro perdem sua função, dando lugar à representação de volumes coloridos em superfícies planas, criando uma sensação que se assemelha a uma pintura próxima de uma escultura. O movimento prioriza cores austeras, que vão desde o negro ao branco, passando por tons de cinza, ocre apagado ou castanho suave, e utiliza cores fechadas. Isso resulta em uma arte verdadeiramente brasileira, devido à diversidade de cores e formas presentes.

Conforme Tufano (1998, p.32), "a Arte Cubista abandonou a perspectiva e incorporou formas geométricas que passaram a compor os elementos".

A ligação entre a matemática, especificamente a geometria, e o Cubismo é muito mais profunda do que se imagina, uma vez que até mesmo a origem do seu nome remete à palavra "cubo", uma forma geométrica capaz de representar objetos em todas as suas formas e planos.

No cenário brasileiro o Cubismo tem início a partir de 1922 imbricando com a Semana de Arte Moderna. Esse evento culminou com o início de novas rupturas na pintura brasileira. Dentre os precursores da arte moderna no Brasil que apresentam algumas obras com tendências e características cubistas está Anita Malfatti com ideias inovadoras e influenciando outros pintores brasileiros, mudando a fisionomia da pintura brasileira a partir da exposição que provocou grande polêmica com os adeptos da arte acadêmica. (SANTOS, 2004, P.228)

Da artista Anita Malfatti, podemos mencionar obras como "O Ser Amarelo", "Nu em Estilo Cubista" e "O Homem das Sete Cores", todas claramente com características do cubismo.

Tarsila do Amaral, com sua influência cubista e marcante conceito de brasilidade nas cores e nos temas, é uma pintora que deixou uma marca na história do movimento modernista brasileiro, contribuindo de forma decisiva para o cubismo no Brasil. Em suas obras cubistas, ela representou formas geométricas, frequentemente utilizando cubos e cilindros, rompendo com os padrões estéticos que priorizavam a perfeição das formas na busca por uma representação realista da natureza. Além disso, suas obras demonstravam um espírito crítico e social, exibindo não apenas a diversidade cultural de nosso país, mas também as desigualdades presentes desde aquela época.

Tarsila do Amaral estudou em Paris e em 1922 retornou ao Brasil e entrou em contato com artistas modernistas. Neste contexto suas obras foram influenciadas pelo movimento cubista e iniciou a pintura intitulada "Pau-Brasil", em que inspirou no cubismo as relações que lhe permitiram fazer uma leitura estrutural da visualidade brasileira sobre a ótica e solidez incorporando característica do estilo cubista. As características cubistas da fase "pau-brasil" privilegiaram uso de cores ditas caipiras (cores vibrantes), rosas e azuis, a estilização geométrica das frutas e plantas tropicais, dos caboclos e negros buscando criar uma identidade de arte brasileira. (FARACO, 2004, p. 58)

Com isso, torna-se evidente a estreita relação entre a geometria e as artes, através da incorporação de elementos geométricos para desfragmentar a realidade dos objetos naturais. Essa abordagem possui a capacidade positiva de estimular uma reflexão sobre como a geometria deixa marcas nas formas de perceber, representar sentimentos e até mesmo a natureza, por meio da fragmentação utilizando formas geométricas. Essa abordagem é aplicada de maneira criativa dentro de um contexto artístico.

GEOMETRIA E ARTES

A geometria e as artes podem caminhar juntas, proporcionando aos estudantes uma abordagem mais dinâmica e criativa desse campo do conhecimento. Ao explorar os conceitos básicos da geometria de forma contextualizada e conectada à arte, é possível despertar o

interesse dos alunos e promover uma compreensão mais profunda e significativa desses conceitos.

É essencial evitar essa situação, uma vez que a presença da matemática é facilmente identificável em todos os aspectos de nossa existência, seja nas atividades diárias, nas ruas ou nas tarefas profissionais e domésticas, desde as mais simples até as mais complexas. Portanto, a aplicação e a compreensão da matemática deveriam ocorrer de maneira natural e agradável, assim como o processo de alfabetização de um indivíduo. A matemática permeia nossa vida cotidiana, desde o momento em que acordamos até mesmo durante o sono. Por essa razão, é fundamental que seu aprendizado seja significativo, prazeroso e estimulante.

A geometria atualmente vem ganhando a alcunha de grande vilã nas escolas, dentro da matemática.

A disciplina da Geometria tem suas raízes na palavra grega que significa "medir a terra", derivada de "geo", que significa terra, e "métron", que significa medir. Desde os tempos antigos, essa área do conhecimento se desenvolveu em sociedades que dependiam de conceitos matemáticos para a divisão de terras e a construção de moradias.

A falta de efetividade ao abordar a Geometria no contexto escolar pode ser atribuída a diversos fatores. Entre eles, destaca-se a priorização de outros conteúdos matemáticos por parte de muitos professores. Além disso, é importante ressaltar que alguns educadores podem não ter recebido uma formação adequada em Geometria durante sua graduação.

Outro aspecto relevante que não pode ser negligenciado é o fato de a Geometria muitas vezes ser abordada no final dos livros didáticos de Matemática. Infelizmente, muitos professores não conseguem alcançar essa parte do currículo com seus alunos devido aos inúmeros desafios enfrentados pela educação em nosso país atualmente.

Aproximar a geometria desse nosso cotidiano tem sido com certeza um dos maiores desafios para os professores dentro das escolas.

A busca por estabelecer uma conexão entre os conceitos matemáticos, incluindo a geometria, e o ambiente em que o aluno está inserido é uma preocupação relevante, evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática.

O ensino da Matemática deve ser balizado por uma proposta de trabalho que vise à aprendizagem significativa. Tal proposta necessita propiciar a exploração de uma grande variedade de ideias relativas à geometria, às medidas e à estatística, incorporando sempre contextos do cotidiano, para que jovens e adultos adquiram diferentes formas de perceber a realidade. (PCNs/BRASIL, 2002, p. 25)

A geometria proporciona ao estudante a habilidade positiva de reconhecer similaridades, diferenças e regularidades em um mundo real e geométrico, onde a diversidade é constante. Da mesma forma que a matemática e a geometria, as artes têm acompanhado a humanidade desde os primórdios, sempre presentes em sua vida e educação ao longo do tempo. Acreditar e compreender uma aproximação viável e benéfica entre geometria/matemática e artes é uma perspectiva cada vez mais alcançável.

A geometria é vista como um campo muito rico de oportunidade para o desenvolvimento de outros tipos de raciocínio, na resolução de problemas que exigem visualização e manipulação de modelos de figuras geométricas; também no desenvolvimento do senso estético e da criatividade, com a utilização das formas geométricas em atividades de composição e decomposição, na valorização de alunos cujo raciocínio é mais voltado aos aspectos espaciais que quantitativos da realidade, conseguindo, assim, melhor desempenho nas atividades de Geometria do que naquelas relacionadas com números. (TOLEDO e TOLEDO, 2009, p. 13)

Estimular essa conexão entre as artes e a geometria resultará no aluno adquirindo não apenas novos conceitos, mas também perspectivas distintas ao observar o mundo ao seu redor, o que contribuirá para seu crescimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos empreendimentos e colaborações podem ser realizados, fazendo uso das artes como componente curricular para o ensino de conceitos geométricos na disciplina de matemática aos estudantes.

Cada educador deve ter clareza sobre os objetivos a serem alcançados e encontrar a melhor abordagem, com uma metodologia e didática adequadas, baseadas na realidade da sala de aula e da comunidade escolar em que atuam. A partir desse ponto, devem aproveitar todos os seus conhecimentos teóricos e práticos e, por meio de colaborações apropriadas, elaborar seu projeto e plano de estudo para o tema proposto.

No contexto da interdisciplinaridade entre Arte e Matemática, é possível, por exemplo, explorar as formas geométricas utilizando algo familiar aos alunos, como fotografias de seus próprios familiares. Essa atividade é relativamente fácil de ser executada, encontrando-se registros literários sobre ela, e proporciona muito prazer aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, K. L. "**Tarsila do Amaral**"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/biografia/tarsila-amaral.htm>>. Acesso em 20 set.2023.
- BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Editora de Autores Associados, 1996.
- FARACO, E. C. **Ofício de Professor: Aprender mais para ensinar melhor**. 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Biografias. Vol.5. São Paulo, Fundação Victor Civita, 2004.
- FERREIRA, R. T. **Diálogos entre a obra de Tarsila do Amaral e o feminismo negro**. Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Mídia, Informação e Cultura pela Universidade de São Paulo Escola de Comunicação e Artes. 2017.
- IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. – 11º ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- OLIVEIRA, K. M. . Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. nº12. Set. 1999.

PEREIRA, Helena Bonito. PELACHIN, Marcia Maisa. **Português: Na trama do texto**. Coleção Delta. Volume Único. Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2004.

RANGEL, A. C. S. **Educação Matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RIBNIKOV, K. **História de lãs matemáticas**. Moscou: Mir, 1987.

SADOVSKY, P. **O ensino de Matemática hoje: Enfoques, sentidos e desafios**. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, P. V. G. M. **História da Arte**. 16ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

TOLEDO, B. A. M. e TOLEDO, A. M. **Teoria e Prática de Matemática**: como dois e dois. São Paulo: FTD, 2009.

ALFABETIZAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

GISELDA TRINDADE DA SILVA

RESUMO

Na atualidade, questões que envolvem a Alfabetização e Letramento têm sido cada vez mais discutidas em âmbito educacional. Os pesquisadores têm procurado encontrar maneiras para facilitar o processo, pois, na Educação Básica, muitas vezes, ocorre o primeiro contato com o mundo letrado. Para contribuir com a melhoria da Educação, o governo criou em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Uma das questões principais é garantir a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, a presente pesquisa teve por objetivo identificar os aspectos que ajudam no processo de Alfabetização e Letramento, bem como a importância de construir essas habilidades para além dos muros da escola. Foi utilizada metodologia qualitativa através de levantamento bibliográfico, para discutir a visão de diferentes autores sobre o assunto. Os resultados indicaram que a alfabetização precisa ultrapassar as barreiras existentes, evitando que os estudantes saiam da escola e mantenham os números do que a sociedade conhece por analfabetismo funcional.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Desenvolvimento; Ensino Fundamental; PNAIC.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade exige muito das escolas, em especial, a questão da alfabetização e letramento e a qualidade do ensino, para que se possa desenvolver diferentes competências e habilidades nos estudantes:

Desta forma, os indivíduos se emancipam, amadurecem e passam a conhecer o mundo letrado através da leitura e escrita. Na chamada sociedade do conhecimento, não basta somente decifrar os signos linguísticos; mas, reconhecer e atribuir sentido ao que se lê. A leitura e a escrita promovem a emancipação do ser humano em relação ao meio em que vive, facilitando a sua inclusão e participação na sociedade (SANTOS e ALBUQUERQUE, 2007).

É possível dizer que as atividades humanas estão relacionadas direta ou indiretamente ao desenvolvimento da linguagem. Comunicar-se verbalmente através de um gênero ou texto, desenvolve a linguagem não só nos aspectos formais e estruturais, mas os aspectos cognitivo, social e histórico.

Nesse caso, a linguagem funciona como um sistema simbólico pertencente a toda a sociedade. A aplicação de sistemas simbólicos é primordial no desenvolvimento dos

processos mentais, pois, ao utilizar signos internos, os indivíduos acabam por se libertar do espaço, tempo e necessidade de interação concreta com os demais objetos (OLIVEIRA, 1997).

No Brasil, na década de 1980, o domínio da leitura e a produção de textos tornou-se o principal foco a ser trabalhado nas escolas. Antes, a prioridade era a análise linguística e o estudo da gramática:

Começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura redação. Tem o lugar o ensinamento de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 8).

Apesar disso, ainda ocorre certo fracasso atribuído às dificuldades voltadas para a leitura e escrita e a ineficiência por parte das escolas em ensinar a ler e escrever, durante o processo de alfabetização, pois, não possibilita aos estudantes utilizarem a linguagem com a competência necessária, trabalhando não só essa questão dentro da escola, mas, também fora dela.

Por isso, a presente pesquisa teve como objetivo discutir sobre a alfabetização e a sua importância no desenvolvimento da linguagem e no convívio em sociedade nos dias atuais.

SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Falar sobre Alfabetização envolve discutir sobre o processo de aprendizagem e as habilidades de ler e escrever. Já o Letramento depende do primeiro, já que desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais:

O indivíduo alfabetizado é capaz de codificar e decodificar o sistema de escrita, enquanto que o letrado vai além, pois, é capaz de dominar a linguagem no cotidiano nos mais diferentes contextos.

No Brasil, o processo de alfabetização começou inicialmente com os jesuítas, que ensinavam os indígenas a ler e escrever. O método adotado por eles parece que está presente ainda nos dias atuais, uma vez que existem professores que ainda ensinam de forma padronizada e mecânica, contribuindo para a grande defasagem observada na formação ao longo do Ensino Fundamental.

Um dos problemas na área da alfabetização, em não relacionar a alfabetização com o conceito de letramento, resulta na perda da sua especificidade:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p.8).

O autor ainda discute que é possível perceber que a alfabetização faz parte da leitura de mundo, pois, é um processo que acontece antes, durante e depois do período de permanência na escola.

O indivíduo leva esse conhecimento por toda a vida, pois, ao desenvolver diferentes competências e habilidades relacionadas à leitura e a escrita, influenciará sua vida para sempre, seja de forma pessoal, social, profissional, entre outras situações.

Ainda em relação ao processo:

A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola (PEREZ e BAIRON, 2002, p. 66).

Assim, é possível observar que a alfabetização está em boa parte relacionada à aprendizagem dos gêneros textuais, sendo que a alfabetização e o letramento são processos que acontecem antes, durante e depois do período escolar como já dito anteriormente, ou seja, as duas vertentes têm por função apropriar o estudante com habilidades que o levem a ler e escrever, sendo que uma das possibilidades de desenvolver esse tipo de competência é através da utilização de gêneros textuais em sala de aula.

Uma boa base alfabética, conseguindo argumentar, redigir, interpretar e organizar os pensamentos através do uso da língua. Por isso, um dos maiores problemas enfrentados atualmente no país tem sido o chamado alfabetismo funcional. Este é definido como a falta de capacidade de entender, compreender textos, incluindo operações matemáticas e de organizar suas próprias ideias ao se expressar. O indivíduo considerado analfabeto funcional não é necessariamente aquele que não sabe ler e escrever, mas, o que apresenta dificuldades em se comunicar (LEITE e CADEI, 2016).

Geralmente, este indivíduo sabe ler, contar, escrever frases simples, mas não é capaz de interpretar textos ou transpor suas ideias. Nos dias atuais, existem diferentes conceitos para classificar o tipo de analfabetismo funcional. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o analfabeto funcional é aquele que apresenta menos de quatro anos de escolaridade completa. São pessoas que frequentam ou frequentaram a escola, e mesmo tendo sido alfabetizadas não conseguem compreender textos curtos.

A falta de habilidade da leitura compreensiva, da escrita remete a diversas consequências como a queda de produtividade nas empresas, pois, o indivíduo sente dificuldade em compreender avisos de perigo, instruções de higiene e de segurança do trabalho, bem como manuais e orientações, normas técnicas, além de outros procedimentos normais de trabalho (BOTELHO, 2007).

Assim, Leite e Cadei (2016), discutem que é necessário resolver essa situação através da educação, além de alfabetizar com uma melhor qualidade nas escolas. Por isso, a discussão é sobre qualidade e não quantidade. Infelizmente, o resultado no Brasil, é a quantidade

enorme de analfabetos funcionais com diploma. O indivíduo antigamente, tinha menos acesso às informações e conhecimento, quando comparado aos dias atuais, mas apresentava maior capacidade de raciocínio.

A sociedade do conhecimento trouxe em diferentes aspectos, a facilidade de acesso às informações, o que pode justificar a enorme dificuldade que essas pessoas têm em apresentar esse conhecimento de forma lógica, coerente e concisa através da linguagem verbal, oral ou escrita.

Leite e Cadei (2016), afirmam que o analfabetismo funcional é silencioso, pois, muitas vezes em sala de aula esses estudantes passam despercebidos trazendo prejuízos a ele e consequentemente a sociedade. Isso desestimula a criança que está na escola, resultando inclusive em indisciplina, além de reduzir suas chances futuras de ingressar no mercado de trabalho, e se relacionar com as outras pessoas. Elas sabem ler, escrever e contar; mas não conseguem compreender a palavra escrita.

A escola, também promove aprendizagens tradicionais que infelizmente não são capazes de atingir as expectativas do Letramento. As metodologias relacionadas à leitura e a produção de textos envolvendo o letramento, não se adequaria as expectativas da sociedade, como o desenvolvimento socioeconômico-cultural ao conviver com outros indivíduos, já que os contextos onde a escrita está presente são muito mais complexos.

Portanto, o ensino tradicional da Alfabetização e Letramento em que se aprende a decifração de um código para na sequência ler de forma efetiva, não assegura a formação de leitores e escritores eficazes (ALBUQUERQUE, 2007).

A leitura facilita não só a comunicação, mas a apreensão de conhecimentos, para o convívio em sociedade, uma vez que é por meio dela que se compreende melhor a realidade e pode-se intervir sobre ela.

Góes (2010), relata que quando a pessoa se apropria de uma leitura rica e variada, acontece um aprofundamento dos conhecimentos intrínsecos ao ser humano que permitirão a ele uma maior participação no mundo que o cerca e desenvolve seus valores culturais:

O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico principalmente a leitura dos livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição empobrece. O exercício da mente e do espírito aguça a inteligência, refletindo no pensamento lógico e seu sentido prático; no equilíbrio para harmonizar realidade e irrealidade; na capacidade de imaginação e fantasia; na lucidez, originalidade, poder de observação e captação do fundamental. Podemos dizer que a leitura é a melhor ginástica para a mente. Ela capacitará o melhor uso inteligente e de interação das potências mentais e espirituais (GÓES, 2010, s/p.).

Segundo Coelho (2000), a leitura enquanto diálogo entre o leitor e o escritor, é uma atividade que estimula o ser em sua totalidade, como o desenvolvimento das emoções e do intelecto, e pode levar a uma informação imediata, como uma situação ou conflito, ou a formação interior, pela conscientização dos valores em relação ao convívio social.

Porém, é preciso lembrar que no Brasil, o sistema educacional é um tanto quanto deficiente, e por esse motivo não tem sido possível dar uma educação de qualidade a todos. Entre as deficiências possíveis de serem identificadas encontram-se a falta de estímulo à leitura como um fator importante que deveria estar presente no contexto escolar.

Segundo Abramovich (1997), ao ouvir ou ler uma história à criança desenvolve seu potencial crítico. É a partir disso que ela pode pensar, argumentar, perguntar, etc. A leitura promove certa inquietação, fazendo com que a criança sinta vontade de querer saber mais.

Por isso é necessário que os professores façam da leitura algo prazeroso já a partir da Educação Infantil, unindo imagens à escrita, fazendo da ilustração um entrelaçamento entre textos e imagens.

Pensando nisso, é de suma importância investir em projetos e pesquisas que venham a estimular a leitura desde o início da Educação Básica, desenvolvendo diferentes habilidades para a construção do conhecimento. Sendo a leitura considerada um instrumento de acesso à informação, é importante a relação que o estudante mantém com essa prática.

Assim, é essencial que a escola e principalmente o professor resgate o significado verdadeiro da alfabetização e delimite corretamente o conceito de letramento, pois os dois devem acontecer de maneira inter-relacionada. Uma prática educativa construtiva deve aliar alfabetização e letramento, sem perder a especificidade em cada um desses processos, mantendo a relação entre o conteúdo e as práticas e que tenha como principal objetivo formar um indivíduo leitor e escritor.

Por isso, é essencial que o professor alfabetize de forma correta, cuidando para não privilegiar demais um ou outro processo, compreendendo que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e que ao mesmo tempo devem ocorrer de forma simultânea:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (SOARES, 2003, p.11).

Destaca-se, portanto, a importância do trabalho do professor nesse processo. Ele deve criar ações e condições a fim de promover a construção do pensamento crítico tanto em relação ao seu trabalho quanto no que quer atingir com seus estudantes. O processo de letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento, intervindo no mundo a sua volta e combatendo situações de opressão (FREIRE, 1996).

Ou seja, o letramento vai muito além do ler e escrever, pois o mesmo tem uma função social, enquanto que a aquisição do alfabeto encarrega-se de preparar o educando para a leitura e um maior desenvolvimento de letramento do mesmo. Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento devem caminhar juntas, pois, se completam e enriquecem o desenvolvimento do indivíduo.

Na escola e no contexto atual, o ato de alfabetizar letrando é mais que uma prática necessária, pois, só assim é possível atingir a tão sonhada educação de qualidade e utilizar uma metodologia de ensino, em que os educandos não sejam apenas um depósito de conhecimentos, como na escola tradicional, mas que venham a se tornar seres pensantes, críticos e transformadores da sociedade em que vivem.

Pode-se destacar que essa preocupação resultou na criação por parte do governo, pesquisadores e educadores, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2012, Aloízio Mercadante, então Ministro da Educação, no uso de suas atribuições redimensionou o Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir da Portaria nº 867/2012.

Quanto ao Governo Federal, Estados e Municípios, o documento trouxe e se comprometeu a garantir a:

I. Alfabetização de todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos estudantes concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III. No caso dos Estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p.11).

A concepção de alfabetização passou a ser realmente voltada para inserir os estudantes em práticas sociais, favorecendo a apropriação do sistema alfabético de escrita através de atividades lúdicas e reflexivas:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p.24).

Assim, a partir do PNAIC, a formação do professor alfabetizador tornou-se prioridade, uma vez que depende em muito dele o sucesso da alfabetização e o desenvolvimento dos educandos. Porém, muitas crianças concluem o Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizados. Problemas na alfabetização e no letramento podem comprometer gravemente o futuro da criança e, conseqüentemente, do país (BRASIL, 2007, p.6).

Souza e Moraes (2011) discutem que as experiências do professor também influenciam no processo de alfabetização. Aqueles que apreciam a leitura tem maiores condições de despertar nas crianças o gosto e o prazer pela mesma. É importante que ele conheça a literatura bem como o que pretende que os estudantes aprendam:

O domínio da leitura é uma experiência tão importante na vida da criança, que determina o modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido

pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se a certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes. (SARAIVA, 2001, p.80).

O estudante, portanto, deve ser desafiado a construir a sua apropriação sobre a escrita, através da análise, da comparação e da relação que ele estabelece entre os mais variados elementos que constituem a linguagem escrita.

Como já dito, o atual cenário educacional brasileiro apresenta ainda grandes desafios. Especialmente, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, é necessário dentre outras medidas a capacitação continuada desse professor. O trabalho realizado no processo de alfabetização constitui-se em uma ação complexa. Tanto os livros didáticos como a prática dos professores alfabetizadores, ainda não trazem clareza:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das "técnicas" de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 92).

Logo, a educação nas séries iniciais, que compreende justamente com o período de início da alfabetização é, portanto, o alicerce de todo o desenvolvimento do estudante que ocorrerá depois, pois, é a partir disso que ele conseguirá acompanhar a aprendizagem em outras disciplinas, bem como socializar em grupo com seus colegas e com o ambiente em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação no Brasil, tem passado por diferentes problemas na atualidade, podendo-se destacar a falta de qualidade durante o processo de alfabetização e letramento, havendo a necessidade de novos olhares e práticas transformadoras.

É preciso desenvolvê-los para além da sala de aula, a fim de se tornarem competentes, criativos e cientes da sua responsabilidade enquanto formadores de sujeitos intelectuais e cidadãos comprometidos com uma transformação social.

Por isso, uma prática pedagógica que leve os estudantes a desenvolverem a linguagem, o cognitivo, a leitura e a escrita, facilitará não só o processo de alfabetização, mas também desenvolverá diferentes competências e habilidades até então não desenvolvidas ou atingidas pelos estudantes.

Infelizmente, sabe-se que atualmente, apesar da dedicação dos educadores, muitos estudantes ainda saem da escola com certa dificuldade em perceber o mundo que os cerca e de que qualquer prática social está diretamente relacionada a um determinado gênero textual, já que estes estão materializados nos textos que circulam socialmente, o que reforça a necessidade de uma alfabetização de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALBUQUERQUE, E.B.C. Conceituando alfabetização e letramento. 1 ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.
- BOTELHO, A. Sequências de uma sociologia política brasileira. DADOS Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2007, vol. 50, no 1, pp. 49-82.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.094/2007. Alfabetização na idade certa. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 01 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: DF, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- COELHO, N.N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2000
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GÓES, L. P. Introdução à Literatura para crianças e jovens. São Paulo: Paulinas, 2010.
- LEITE, F.R.; CADEI, M.M.S. Analfabetismo Funcional: uma realidade preocupante. Revista Científica do Instituto Ideia. RJ, nº 01, Abril – Setembro de 2016.
- OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PEREZ, C.; BAIRON, S. Comunicação & Marketing. São Paulo: Futura, 2002.
- SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetizar Letrando. 1 ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.
- SARAIVA, J.A. Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.
- SOUZA, R.K.M.A.; MORAES, R.CL. Literatura infantil e Alfabetização. 2011.

DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GIZILDA BARRETO DE ALMEIDA RIBEIRO

RESUMO

O assunto tratado será a valorização da diversidade cultural na Educação Infantil e a importância desse trabalho na representatividade e empoderamento de todas e todos na escola. Esse tipo de proposta deve ser uma prática iniciada ainda na Educação Infantil, até porque é nessa etapa da vida, que as crianças estão em processo de formação de sua personalidade. Desse modo, o problema da pesquisa será: entender como trabalhar com a diversidade cultural na etapa da Educação Infantil? A apropriação dessa abordagem educativa é uma proposta que requer o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, na otimização desse fazer educativo. O objetivo apresentado terá por finalidade, valorizar a cultura e a diversidade brasileira, de modo que o respeito às diferenças seja uma forma de empoderamento da identidade das crianças. Os resultados apontaram que esse tipo de trabalho é uma necessidade emergente nesta atualidade. Desse modo, conclui-se que trabalhar a diversidade e a cultura na etapa da Educação Infantil, engloba fatores como, domínio estético, cultural, político e social, relacionados à formação da personalidade e identidade dos mais diferentes sujeitos nesse espaço.

Palavras-chave: Cultura; Diversidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Historicamente as escolas foram pensadas, apenas a um pequeno grupo de privilegiados e no qual estava atrelada as suas condições sociais, econômicas, políticas e culturais. Com o passar do tempo e as intensas mudanças na educação e no mundo, essa visão de escola, criança, infância e cultura, foi ganhando novos enfoques (GADOTTI, 1992).

Atualmente a escola é caracterizada por ser um espaço democrático e inclusivo de acolhimento às diferenças. Os principais tipos de diversidade existentes dentro e fora das escolas são compostos pela diversidade étnica, religiosa, cultura e social (BRASIL, 2018).

E valorizar esses aspectos, torna-se uma necessidade importante desta contemporaneidade, até para que se possa possibilitar no contexto da escola e da sala de aula a construção e a formação de identidades múltiplas. Nesse cenário a pesquisa possui por justificativa, perceber o quanto é importante à convivência com o outro, com o diferente e com as diferenças, pois essa uma forma de combater o preconceito e a discriminação que mesmo nesta atualidade ainda se mostra tão presente nessa sociedade.

O problema tratado será entender como trabalhar a diversidade cultural na Educação Infantil? Sabendo que a cultura apresenta diversos significados, torna-se essencial na apropriação dessa abordagem, o trabalho com leituras, jogos, brinquedos e brincadeiras, que valorize propostas com leituras, culinárias, sotaques, ritmos musicais, dentre outras muitas ações.

O objetivo geral será valorizar a cultura e a diversidade brasileira, de modo que o respeito às diferenças seja uma forma de empoderamento da identidade das crianças, desde a etapa da Educação Infantil. Já os objetivos específicos terão por finalidade: 1. refletir sobre a diversidade e todas as formas de discriminação e preconceito, a partir de seus aspectos históricos e legais; 2. Articular discussões potentes acerca da importância dos jogos e brincadeiras na construção de identidades múltiplas; 3. Valorizar tempos, espaços e contextos, de aprendizagens e prática pedagógica.

O método utilizado foi uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, no qual teve por finalidade, discorrer sobre a valorização da diversidade cultural em meio aos precedentes da representatividade e do empoderamento de todas e todos, desde a etapa da Educação Infantil.

Os resultados apontados foram levantados através de leituras de artigos científicos, livros e documentos vigentes de bases legais, retirados do banco de dados do Google acadêmico. O trabalho foi organizado em capítulos e subcapítulos, contendo como temas principais, os seguintes tópicos: 1. Reflexões teóricas e práticas sobre cultura e diversidade no contexto da Educação Infantil; 2. A influência dos jogos e brincadeiras na construção da personalidade e identidade da criança pequena; 3. Educação, Identidade e Cultura: reflexões sobre a prática pedagógica.

Discorrer e refletir a importância dessa temática, engloba, portanto, a afirmação e valorização no que tange a diversidade, o preconceito, o incentivo e combate à discriminação tanto de cunho social como cultural, o domínio e o empoderamento estético, cultural, político, relacionados à formação da personalidade e identidade da criança.

REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS SOBRE CULTURA E A DIVERSIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A sociedade de modo geral está vivendo cotidianamente um momento globalizado de afirmações das diferenças e mudança de paradigma, inclusive no próprio currículo escolar. O avanço da tecnologia, por exemplo, e a pandemia da Covid-19 impactou totalmente as relações sociais, de convivência, pensamento e comunicação nesse meio, emergindo novos posicionamentos e reflexões sobre o que tange cultura e diversidade (AZEVEDO, 2023).

Nesse contexto quatro grandes marcos legais se mostraram efetivos na consolidação de direitos e valorização do protagonismo infantil, são eles: a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a normatização de Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil no ano de 2004, a implementação de Bases Nacionais Curriculares no ano de 2017 e sua reformulação em 2018 e por fim a valorização de uma educação antirracista, bem como a importância dessa representatividade da identidade negra no ano de 2022 (BRASIL, 1996, 2004, 2018, 2022).

Nesse novo cenário de educação e escolarização, a obrigatoriedade do ensino multicultural também se estende a etapa da Educação Infantil para alunos de 4 a 5 anos de

idade, assim como a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para toda a etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2022).

Segundo Feliciano (2021), a cultura é uma palavra que apresenta diversos significados, ela pode estar ligada a diferentes conhecimentos, habilidades, modos de pensar, sentir e agir, de um determinado grupo de pessoas. A maneira como se é compartilhado os sentidos é o que caracteriza a cultura e a diversidade cultural.

Conforme apresenta o próprio Referencial Curricular para Educação Infantil (Brasil, 1998), o respeito a diversidade e a busca pela valorização do diferente e das próprias diferenças, devem ser elementos primordiais na elaboração de um currículo e de uma educação de qualidade, promovendo assim mentalidades e atitudes menos preconceituosas.

A aprendizagem cultural transmitida por meio da educação escolar causa, mesmo nesta contemporaneidade muitas indagações no que tange o fazer educativo, a prática docente e a implementação do currículo, levando as mais diferentes pessoas, a rever constantemente valores políticos, sociais e culturais de compreensão do outro, do eu e do mundo (BRASIL, 2018).

E lançar mão desse princípio significa ao mesmo tempo, entender o saber e a cultura como parte da produção sócio-histórica de uma determinada sociedade e também problematizar os ditos valores sociais e culturais universais, tão defendidos em documentos vigentes. Diante dessa questão é importante ressaltar o quanto é preciso ir além da simples constatação, adotando métodos e estratégias eficazes, a fim de proporcionar mudanças na metodologia de ensino e na inserção de propostas educativas que de fato leve a criança pequena a sentir-se empoderada dentro e fora dos muros da escola.

A INFLUÊNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE E IDENTIDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Sabe-se que um dos locais onde o cenário de diversidades se estende, é sem dúvida a comunidade escolar, pois, é nela que se encontra a diversidade humana, como alunos, professores, órgãos administrativos, funcionários etc. Cada um com seus hábitos, costumes, crenças e valores, conforme apresenta (SILVA, 2017).

Nesse espaço caracterizado pela escola, a pluralidade cultural e a diversidade é discutida e apresentada as crianças da Educação Infantil, principalmente por meio de jogos e brincadeiras. As atividades lúdicas realizadas por meio dos jogos e brincadeiras, não só é uma forma de entretenimento, mas uma possibilidade real e concreta de apropriação do conhecimento de mundo, pois é meio delas que as crianças desde pequenas aprendem a compartilhar experiências, vivências, a respeitar o outro, a adquirir valores e saberes essenciais a formação da sua personalidade e identidade própria (BRASIL, 2018).

Segundo Silva (2017), algumas possibilidades lúdicas envolvendo jogos e brincadeiras na Educação Infantil, que podem favorecer e contribuir com a valorização da diversidade cultural no contexto escolar podem ser desenvolvidas por meio das seguintes propostas educativas: brincadeira do espelho na caixa, escravos de jó, amarelinha, brincadeiras de roda, cama de gato, cinco marias, pipa, pula corda, cabo de guerra entre outras.

Nesse cenário os jogos e as brincadeiras como acrescenta Kishimoto (2010), apresentam-se como fonte de aprendizado, desenvolvimento e empoderamento da criança como ser social no mundo da cultura, até para que elas possam entender as diferenças não mais como um problema, mas como uma forma de elaborar sua autonomia de ação.

Aprender a valorizar a diversidade e aquilo que o outro tem de diferente é o mais importante em uma verdadeira educação para o futuro, pois conforme expressa Munanga (2005), sem esse sentimento de subjetividade e emancipação para com o outro, fica impossível formar seres pensantes, críticos e reflexivos. Nesse sentido o papel da educação na reprodução de assuntos pertencentes a temática da diversidade e valorização das diferenças está ligado a vários fatores, entre os quais o empoderamento do sujeito e as diferentes formas de representatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre a diversidade cultural na Educação Infantil implica muito mais que apresentar esses temas em datas comemorativas, mas compreende uma dinâmica de ensino mais ativa e inovadora a ser realizada desde a etapa da Educação Infantil, assim como preconiza a Lei. Essa reflexão educativa deve prever como posto em documentos oficiais, uma melhor qualidade do ensino e da educação de todos, tendo em vista, o respeito as diferenças e ao diferente.

Nesse cenário educativo é fundamental, o uso de vivências e práticas educativas, que potencialize esse fazer em sala de aula, até para que as crianças possam, desde pequenas sentir-se empoderadas e representadas em suas particularidades. Desse modo, para poder entender o quão significativo é o trabalho com a diversidade cultural na Educação Infantil, é preciso valorizar também o que existe de mais rico e preciso dentro de uma sociedade, que são as diferentes etnias, culturas, culinárias, religião, brinquedos, leituras e brincadeiras, entre outros.

Como se percebe a pluralidade cultural e seus precedentes educativos, desafia a todos: escola, professores, famílias e estudantes, a construir uma proposta pedagógica para esse tempo e para as necessidades desses novos estudantes que estão chegando na escola. Estudantes estes, que precisam se sentir representados e valorizados em suas diferenças e subjetividades.

Com isso é possível concluir que trabalhar e promover o bem ao outro por meio de preceitos ligados a diversidade cultural, significa no contexto educativo, garantir e promover as crianças pequenas a construção de referenciais importantes e significativos a valorização da sua representatividade e identidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICOS

AZEVEDO, C. B. Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. Revista Linguagem, Educação e Sociedade, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum, 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. Versão atualizada. São Paulo: SME/COPEP, 2022.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: CNE/CP, 2004.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.


FELICIANO, L.S; Azevedo, C.B. Etnicidade e ensino de História: como estão sendo formadas as crianças no século XXI? Educação e Cultura Contemporânea, 2021.

GADOTTI, M. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Perspectivas atuais, Lisboa, v.4, n. 90, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na Escola. 2. ed. revisada. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

SILVA, M. F. S. et al. As brincadeiras das crianças de ontem e de hoje no contexto sociocultural. HOLOS, Rio Grande do Norte, v.3, n. 33, p. 62-74, 2017.



**NÃO CUSTA NADA
HOMENAGEAR
UM PROFESSOR/A
ESPECIAL**

Envie sua homenagem com algumas fotos para:
primeiraevolucao@gmail.com

Revista
1a
E

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ABORDAGEM PIKLER PARA O DESENVOLVIMENTO

JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA

RESUMO

Pensando na Educação Infantil e na preocupação de um currículo engajador que tenha como base o brincar, é possível escolher dentre diferentes metodologias, a abordagem Pikler, que pode ser utilizada especialmente em bebês, mas, também com crianças maiores. Esse tipo de abordagem apresenta como objetivo principal desenvolver a integralidade da criança em toda a sua essência, a partir de estimulação precoce. Dessa forma, o presente artigo traz como objetivo geral, as concepções de aprendizagem ao longo da Educação Infantil; e como objetivos específicos, a discussão sobre a aplicação da abordagem Pikler nesta etapa escolar, pensando na sua importância junto ao desenvolvimento de bebês e crianças. A metodologia utilizada foi a qualitativa com pesquisa bibliográfica a respeito do tema. Os resultados encontrados demonstraram que o brincar livre, proporciona maior autonomia junto às crianças, possibilitando que elas se tornem protagonistas do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagens; Currículo da Cidade; Infância; Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o professor deve ocupar um papel fundamental como mediador das interações e brincadeiras, na intencionalidade do planejamento e da pesquisa, para uma melhor seleção das atividades educativas, além dos cuidados essenciais voltados à criança, potente e sujeito de direitos, proporcionando um ambiente mais equitativo, acolhedor, democrático, com base no lúdico, brincando e produzindo a cultura infantil.

Diferentes ambientes educacionais que atendem crianças por volta de 0 a 3 anos de idade, adotam métodos diversificados para o ensino e a aprendizagem, dentre eles a abordagem Pikler, que visa o desenvolvimento integral da criança.

Avaliar as ações pedagógicas é essencial, havendo a necessidade do professor estar atento ao que os responsáveis relatam, as falas e brincadeiras em casa também, pois, as crianças se expressam a partir do brincar, de uma forma que as vivências proporcionadas reverberam as concepções de infância que a Educação Infantil coloca em prática.

Ainda, no processo avaliativo, as observações elencadas e os pontos positivos ao longo do trabalho são importantes, além dos pontos que precisam ser revistos ou replanejados, sempre partindo da escuta atenta dos bebês e crianças.

Desta forma, justifica-se o presente artigo no sentido de discutir metodologias eficazes voltadas para a Educação Infantil, fazendo com que o leitor reflita sobre o assunto, ao mesmo tempo em que se pense nos objetivos de aprendizagem desta etapa e que se tornam essenciais para o desenvolvimento infantil.

Como objetivo geral, tem-se a discussão sobre a concepção da aprendizagem ao longo da Educação Infantil; e como objetivos específicos, a discussão da aplicação da abordagem Pikler neste ambiente, pensando na sua importância junto aos bebês e crianças.

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança é considerada um sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua própria identidade e reconhece de forma coletiva, brincando, imaginando, fantasiando, desejando, aprendendo, observando, experimentando, dentre outras situações e construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade a fim de produzir cultura (ROCHA et al., 2016).

Segundo a Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (ou zero a cinco, na medida em que as crianças de seis anos ingressem no Ensino Fundamental), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, s/p.).

Trazendo como exemplo a Orientação Normativa nº 01/2013 que traz: “Para que a Educação Infantil seja um “locus” de vivência de múltiplas experiências e diferentes linguagens, espaço privilegiado de socialização se faz necessária à construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico centrado na criança” (SÃO PAULO, 2013, s/p.).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), trouxe uma maior visibilidade a Educação Infantil no Brasil, segundo a Portaria nº 6771/2013 que dispõe sobre a Organização das Unidades de Educação Infantil de Ensino Municipal e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de Ensino, além de outras orientações normativas e de acordo também com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em seu Artigo 9º que trata dos eixos estruturantes voltados para as práticas pedagógicas.

Ou seja:

Para que as noções, inclusive as mais elementares, se desenvolvam nas crianças. Elas têm que ter vivido algumas experiências concretas. É preciso que disponham de conhecimento adquiridos por explorações práticas da natureza, dos materiais do meio, a partir dos quais poderão fazer abstrações e generalizações (TARDOS, 2016, p.71).

Em consonância com a Normativa voltada para os Centros de Educação Infantil (CEI), é preciso contemplar os objetivos desta etapa escolar a fim de satisfazer as necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos, ofertando o cuidar e o educar ao mesmo tempo, resultando

em uma educação de qualidade a partir do bem-estar físico, social e psicológico, em parceria entre escola, família e comunidade.

Ainda:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

O papel específico das instituições voltadas para a Educação Infantil, complementa a vivência de experiências e conhecimento das crianças, seus interesses, e o convívio em sociedade, sempre relacionado aos eixos estruturantes desta etapa escolar que são as interações e brincadeiras (MOYLES, 2006).

Além disso, as atividades desenvolvidas no CEI e os cuidados essenciais precisam garantir os direitos da criança que são: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer, pois, deve-se compreender a criança em sua totalidade e integralidade, construindo e se apropriando de conhecimentos através das interações entre o meio físico e social.

O professor da Educação Infantil precisa criar situações para que as crianças construam a identidade pessoal, cultural e social, a fim de refletir sobre seu grupo de pertencimento, as diferentes experiências vivenciadas, os cuidados, brincadeiras, interações, além das vivências integrando a todas as crianças. Essa questão aponta que o aprendizado deve ser contínuo e o grupo necessita estar em constante movimento (DIAS e SAMPAIO, 2010).

No ambiente escolar, em especial nesta etapa, os laços afetivos necessitam ser fortalecidos, assim como a relação de confiança entre professor e criança, que deve ser boa e prazerosa ao mesmo tempo:

Se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas a receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início de sua vida, uma relação de confiança e colaboração (SOARES, 2017, p. 22).

O professor deve ser um mediador do conhecimento, propondo vivências e experiências desafiadoras para o progresso da criança, planejando, refletindo e se necessário realizando o planejamento reverso:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma íntegra e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos das potencialidades corporais, afetivos e emocionais, estéticos, na perspectiva de construir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p 23).

Assim, a Educação Infantil não substitui a educação familiar, mas, amplia esses significados, por isso a participação da família na instituição é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, para a promoção do trabalho democrático participativo, havendo a necessidade de garantir condições para as trocas, interações, entre crianças e adultos.

Essa participação efetiva contribui imensamente na medida em que informações são compartilhadas, aprendizagens são construídas e reconstruídas com base em contextos específicos.

O BRINCAR, A ABORDAGEM PIKLER PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Pensando na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, uma das abordagens utilizadas na Educação Infantil é a Pikler, criada pela pediatra Emmi Pikler, tornando-se umas das ferramentas mais efetivas nesta etapa escolar. Esse tipo de abordagem traz uma aprendizagem mais qualitativa para todas as crianças.

Os principais aspectos tratados na abordagem Pikler são a autonomia, o movimento livre, além das rotinas e cuidados:

Emmi Pikler observou, em suas pesquisas, que as crianças que se movem em liberdade seguem a mesma seqüência de posições baseadas na maturidade biológica e raramente pulam etapas, embora existam diferenças individuais importantes no ritmo desse desenvolvimento (SOARES, 2017, p. 51).

De acordo com esta abordagem, brincar é sugerido como um ato livre e importantíssimo, pois, possibilita a criança demonstrar suas potencialidades cognitivas e também criativas. Nos momentos em que a brincadeira ocorre livremente, a criança conhece texturas diferenciadas, seus formatos, pesos e tamanhos. O professor ao possibilitar esse momento, está contribuindo para que ela se torne um ser pensante, criativo, autônomo, fazendo com que a criança se torne de fato protagonista (KÁLLÓ e BALOG, 2017).

As interações de bebês e crianças possuem intencionalidade a fim de proporcionar a cultura lúdica quando as crianças brincam entre si. As brincadeiras proporcionam e reproduzem ações em contextos multifacetados e culturais, fazendo com que a criança aprenda brincando sozinha e em grupo. As crianças maiores podem aprender também auxiliando as menores. As interações e as diferentes vivências resultam em aprendizagens, em consonância com o Currículo da Cidade:

Para as crianças maiores, a convivência com bebês e crianças menores é igualmente uma oportunidade de aprendizado: fortalece a sua autoestima, pois se sentem responsáveis pelos menores. Aprendem, percebem que ensinam e, assim, aprendem juntamente com o grupo (SÃO PAULO, 2019, p. 71).

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, a abordagem Pikler envolve a comunicação e o acolhimento de crianças de 0 a 3 anos de idade e pode ser utilizado também com as crianças maiores.

Ou seja:

Ao facilitar a liberdade de movimentos assegurando as condições necessárias de um entorno material e de cuidado, brindamos ao bebê a possibilidade de mover-se a seu gosto. Isto permite descobrir, unicamente por si mesmo, por sua própria iniciativa e a seu próprio ritmo, os sucessivos estágios de desenvolvimento de suas posturas e movimentos: experimentá-los, exercitá-los, aperfeiçoá-los e logo utilizá-los segundo sua conveniência, e, chegado o momento, abandonar alguns deles (PIKLER Apud GRUSS e ROSEMBERG, 2016, p. 19).

No entanto, não é somente as interações entre crianças e adultos que promovem brincadeiras e interações de qualidade. É preciso levar em consideração a organização do ambiente, já que os espaços facilitam o ato de brincar. Os ambientes e espaços devem ser convidativos, inclusivos, seguros, devem respeitar a individualidade de cada bebê e criança.

Ainda, de acordo com o Currículo da Cidade, o ambiente escolar deve proporcionar o raciocínio infantil, a partir de situações de aprendizagem em que bebês e crianças se tornem protagonistas quanto a sua aprendizagem, com base na ludicidade especialmente, pensando, explorando, planejando, testando, a fim de descobrir o mundo a sua volta; o que culmina na aprendizagem autoral tão requerida pela rede em todos os ciclos.

A rede traz muito esta questão no sentido de ficar claro que as crianças de uma mesma turma, apesar de morarem provavelmente no mesmo território umas das outras, não podem ser consideradas de forma massificada, uma vez que cada criança é única e apresenta suas especificidades. Suas experiências e vivências ao longo da infância, carregam consigo uma ressignificação pessoal, construindo suas identidades pessoais e sociais a todo o momento:

Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Ainda, de acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana deve ocorrer a construção coletiva do currículo, em que bebês e crianças vivenciem a infância em sua plenitude, trazendo propostas que atendam as vivências infantis, compreendendo a Educação

Infantil como espaço de formação da criança, do protagonismo e da autoria de bebês e crianças, com respeito e valorização da diversidade existente (SÃO PAULO, 2015).

Pensando no brincar livre, a atividade pode proporcionar as crianças diferentes aprendizagens. Para o bebê a estimulação através de um brinquedo promove o desenvolvimento da motricidade, enquanto uma criança com 4 a 5 anos, por exemplo, promove dentre outras questões a criticidade e a autonomia. Esse brincar precisa ocorrer em ambiente seguro, a fim de que tanto o bebê quanto a criança sejam autônomos durante as diferentes ações, e que ao mesmo tempo sintam-se protegido, acolhido e desafiado, o que o instigará ainda mais (KÁLLÓ e BALOG, 2017).

Como exemplo, tem-se:

[...] acredito que esse tipo de descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa sua aprendizagem, e ocorre por meio da sua ação de poder iniciar a investigação sobre os materiais dos "conflitos" causados pelos materiais durante as tentativas de combinações feitas entre eles e / ou com receptáculos, do prazer do êxito ao efetivar soluções nas combinações, da relação física com as propriedades do material disponível, da escolha de posturas para as atuações com o material e, com isso, tendo um papel importante na concentração das crianças (FOCHI, 2015, p. 132).

Reconhecê-las como crianças reais e concretas no espaço da Educação Infantil enquanto produtoras de cultura é essencial para criar condições de apropriação e articulação dos diferentes conhecimentos a partir das diversas linguagens, assim como a garantia do direito ao brincar e as interações com outras crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil e os cuidados essenciais devem garantir os direitos da criança em sua totalidade como conviver, participar, brincar, explorar, expressar e conhecer, pois, entende-se que a criança é um ser de direitos em sua integralidade, construindo e se apropriando de conhecimentos por intermédio das interações do meio físico e social.

Existe também a importância do professor em planejar tempo, espaços, materialidades, relações e um currículo que considere bebês e crianças em sua integralidade, considerando suas especificidades, onde estes são sujeitos socialmente capazes, com direito a voz e participação nas escolhas, em especial no momento de brincar.

O Currículo da Cidade da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo traz as interações e brincadeiras como potentes fios condutores relacionado aos diferentes modos de ser criança. O currículo relata que desde o nascimento, bebês e crianças, suas histórias de vida são parte ativa do conhecimento, pois, nas interações com pessoas, objetos, linguagens, que vão se construindo como sujeitos pertencentes a um dado território.

Contemplando-se os campos de experiências em conjunto com o currículo, a partir das múltiplas linguagens, de forma ampla, ampliando o repertório infantil, além de possibilitar a autonomia da expressão infantil, pois, acredita-se que enquanto uma criança brinca, ela não só está representando os papéis sociais, mas, está experienciando todas as linguagens possíveis para o seu desenvolvimento, sendo assim experencia vários campos de experiências em sua forma de brincar, o que se faz presente no Currículo da Cidade.

Em síntese, é preciso trabalhar diariamente todos os campos de experiências, considerando a BNCC e as múltiplas linguagens do Currículo da Cidade. Deve-se enfatizar o campo de experiência, o eu, o outro a partir das atividades desenvolvidas, a maneira como são acolhidas, como o ambiente está preparado para recebê-las, assim como toda a rotina.

Ou seja, em consonância com os documentos da rede, a Educação Infantil compreende que a criança é sujeito de direitos, capaz de falar e participar das escolhas e que através das brincadeiras e interações, ela cria e recria culturas, dando significados e ressignificados culturais e sua forma de compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DIAS, T; SAMPAIO, M. A brincadeira como eixo estruturante do currículo na educação infantil. In: CAMPOS. Gleisy, Vieira. LIMA. Lilian (orgs) Por dentro da educação infantil: a criança em foco. 1ª Ed. RJ: Walk, 2010.
- FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. 1º. Edt. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: < <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290390/pageid/0>> acesso em: 24 set. 2023.
- GRUSS, L.; ROSEMBERG, F. Bebés en movimiento: el desarrollo postural em imágenes. Buenos Aires: Continente, 2016.
- KÁLLÓ, É; BALOG, G. As origens do brincar livre. 1ª Ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.
- MOYLES, J. et al. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- ROCHA, E.A.C.; LESSA, J.S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa Educação. Da Investigação às Práticas [online], Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 224p. il.
- SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO. Orientação Normativa 01/2013 Avaliação na Educação Infantil aprimorando os olhares. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/204-reorganizacao-curricular-e-administrativa-sme-programa-sao-paulo-integral/3400-orientacao-normativa-01-2013-avaliacao-na-educacao-infantil-aprimorando-os-olhares>. Acesso em: 25 set. 2023.
- SOARES. S.M. Vínculo, movimento e autonomia. Educação até 3 anos. 1ª Ed. São Paulo: Ominisciência, 2017.
- TARDOS, A. Atividade dirigidas. In: FALK, Judit. Abordagem Pikler- Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.



OS DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

LIDIANE OLIVEIRA LEOPOLDO DA SILVA

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo procurar entender sobre os desafios de se trabalhar com as tecnologias na educação. Atualmente, a relação entre tecnologia e educação é um tema muito debatido no contexto educacional. A tecnologia tem influenciado significativamente o processo de ensino e aprendizagem, o que tem gerado discussões sobre seus impactos e desafios para a prática pedagógica. Embora a utilização de tecnologias na educação seja cada vez mais comum e necessária, há alguns desafios que precisam ser enfrentados pelos educadores e instituições de ensino. Um dos principais desafios em trabalhar com as TICs é a disponibilidade de equipamentos e internet de qualidade, que são fundamentais para a utilização de tecnologias na educação. No entanto, muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura necessária para implementar essas práticas. Outro desafio é a necessidade de os professores estarem preparados para utilizar as tecnologias de forma efetiva e integrada à prática pedagógica. Muitos educadores ainda não possuem formação adequada nessa área. Além disso, nem todos os alunos têm acesso aos mesmos recursos tecnológicos, o que pode gerar desigualdades e dificuldades para alguns estudantes. Isso pode agravar a exclusão social e limitar o alcance das tecnologias na educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Desigualdades; Formação; TICs.

INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias na educação pode gerar preocupações em relação à segurança e privacidade dos dados dos alunos, especialmente em relação à coleta e uso de informações pessoais e sensíveis. A manutenção e atualização dos equipamentos e softwares utilizados nas práticas educacionais é fundamental para garantir o funcionamento correto e a segurança das tecnologias, mas muitas vezes isso não é feito de forma adequada.

A tecnologia apresenta desafios que precisam ser enfrentados pelos educadores e instituições de ensino. É importante buscar soluções para garantir a inclusão digital, a formação adequada dos professores, a integração coerente das tecnologias ao currículo escolar, a segurança e privacidade dos dados dos alunos, além da manutenção e atualização dos equipamentos e softwares utilizados nas práticas educacionais.

As redes de comunicação tecnológica têm se tornado uma ferramenta cada vez mais utilizada para a aprendizagem colaborativa e para a troca de informações que estimulam a

cooperação. As redes sociais, por exemplo, são recursos representativos da Web que não podem ser ignorados no contexto educacional, visto que oferecem grandes possibilidades de aprendizado.

A revolução digital da Web e a expansão das redes sociais têm transformado a forma como nos comunicamos e aprendemos, e isso tem desafiado a educação atual a se adaptar a essa nova realidade. As redes sociais são um alicerce para a aprendizagem colaborativa e promovem espaços de troca de informações que estimulam a cooperação.

Dois dos desafios da educação atual são reconstruir o espaço educacional e adaptá-lo a uma sociedade em constante mudança. É essencial que as redes sociais sejam consideradas para o estudo, visto que suas raízes e fascínio oferecem possibilidades didáticas enormes, especialmente por conta de sua capacidade de interação e comunicação rápida e eficiente.

As ferramentas disponíveis na Web podem ser utilizadas como vantagem competitiva para o trabalho colaborativo, com plataformas gratuitas e acessíveis que favorecem a motivação e o interesse dos alunos em busca de estratégias que beneficiem seu aprendizado.

Em universidades de todo o mundo, as redes sociais têm sido utilizadas para facilitar a comunicação e a aprendizagem colaborativa, introduzindo novas formas de trabalho entre os participantes em processos de treinamento. Embora os impactos das redes sociais tenham sido objeto de debates não acadêmicos, é inegável que elas oferecem grandes possibilidades para a educação e a aprendizagem.

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nos dias atuais, as crianças já nascem em um ambiente tecnológico, imersas nas novas tendências e possibilidades que a tecnologia oferece, o que as leva a explorar novos conhecimentos. O papel do professor, portanto, é preparar e auxiliar as crianças em seu desenvolvimento integral e significativo, utilizando as ferramentas tecnológicas de forma prática e coerente no cotidiano educacional.

Como educadores, é crucial que utilizemos todos os recursos disponíveis para tornar nossas aulas interativas e dinâmicas, e a tecnologia é uma excelente ferramenta para acrescentar mais conhecimento ao processo de aprendizagem. Podemos utilizar as tecnologias de maneiras diversas, buscando novas possibilidades educacionais e tornando as aulas mais atrativas para as crianças.

Atualmente, é possível apresentar novas formas de ensinar e aprender por meio das tecnologias, como por exemplo, utilizando jogos que apresentam conteúdos de forma lúdica e atrativa para as crianças durante o processo de aprendizado.

Moran (2014, p. 112) afirma que:

O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Observa-se que a tecnologia, através de jogos e vídeos educativos, pode transformar uma aula em algo divertido e produtivo para as crianças, ampliando assim seus conhecimentos durante o processo educacional. Os avanços tecnológicos têm impactado positivamente diversas áreas, especialmente a educação, que tem recebido informações de forma mais rápida, aprimorando e inovando o processo de aprendizagem.

A utilização de tecnologia instrucional nas escolas tem como objetivo principal melhorar a aprendizagem dos alunos, e a tecnologia tem demonstrado sucesso em ajudá-los a aprender de maneira mais eficiente e eficaz. Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas sobre o assunto, a resposta ainda não é clara e a maioria dos estudos em tecnologia educacional se concentra em comparações de mídia.

A escolha de incluir ou não a tecnologia na sala de aula já não é mais uma opção, uma vez que ela faz parte da vida dos alunos fora da escola. Portanto, a sua aplicação em benefício do desenvolvimento educacional é vista como uma excelente oportunidade e necessidade para tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA USANDO A TECNOLOGIA

A história da tecnologia educacional é marcada pelo aumento da complexidade e sofisticação dos dispositivos, com defensores exagerando sua eficácia e professores implementando-os esporadicamente em sala de aula, sem muitas evidências de que a tecnologia melhorou o aprendizado dos alunos. Embora alguns defensores da tecnologia aleguem que ela substituirá os professores, isso não aconteceu.

A relação entre aprendizagem e tecnologia é complicada por divergências sobre o que constitui aprendizagem. Durante a primeira metade do século XX, os professores acreditavam em teorias de transferência de aprendizagem, onde a tarefa principal era transferir o conhecimento do professor e do livro didático para a mente do aluno, verificando o resultado por meio de exames periódicos. A mídia instrucional ajudava nesse processo por meio de apresentações precisas e convincentes do conteúdo.

Durante a segunda metade do século, os educadores adotaram outras teorias da aprendizagem, como o behaviorismo e o construtivismo. O behaviorismo enfatizava a importância de fornecer declarações claras sobre o que os alunos deveriam ser capazes de fazer após a instrução, enquanto o construtivismo argumentava que os aprendizes deveriam construir sua própria compreensão do que estava sendo ensinado.

Independentemente da teoria da aprendizagem adotada, muitas tecnologias estão disponíveis nas escolas para melhorar a instrução e apoiar a aprendizagem dos alunos. Embora os professores variem muito no uso dessas tecnologias, eles selecionam a mídia que acreditam promover seus objetivos instrucionais.

A visão comum entre os educadores é que a tecnologia pode ser usada efetivamente para complementar a instrução, fornecendo variedade instrucional, tornando conceitos abstratos mais concretos e estimulando o interesse dos alunos. É fundamental que as tecnologias sejam incorporadas rapidamente na educação e que os professores estejam atualizados com as novas tecnologias.

Com a evolução das tecnologias, é necessário repensar as formas de ensino e aprendizagem. As tecnologias podem transmitir competências e informações com maior rapidez e eficiência do que o professor, mas há desvantagens como a falta de preparo dos próprios professores e a possibilidade de as crianças preferirem as máquinas ao invés do ensino tradicional.

Para ter sucesso na era digital, os profissionais de educação infantil precisam de acesso à tecnologia que suporte seus processos de trabalho, ofereça oportunidades de aprendizado on-line e desenvolvimento profissional, e forneça a capacidade de conectar-se e interagir com pais, equipe e colegas profissionais.

AS TECNOLOGIAS NO ENSINO BÁSICO

A tecnologia educacional possui significados amplos e específicos. Para a maioria dos educadores e público em geral, significa o uso de computadores, televisão e outros tipos de hardware e software eletrônicos para fins instrucionais.

É importante que os professores, especialmente aqueles que trabalham com a educação infantil, estejam atentos às novas experiências e recursos que as tecnologias estão trazendo.

De acordo com Mamede-Neve & Duarte (2008, p. 778):

Deixando de professar a primazia do texto impresso como fonte exclusiva de conhecimentos válidos, os jovens de hoje vêm migrando do livro, jornal e revistas impressos para a internet, onde acreditam poder encontrar tudo de que necessitam para se manter informados e vinculados ao seu grupo, assim como para aprender.

As tecnologias têm se tornado cada vez mais presentes em nossas vidas, alterando nossos hábitos e se tornando cada vez mais essenciais para nós.

O uso de tecnologias na educação infantil e no ensino fundamental pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessante para as crianças, mas isso também representa um novo desafio para a educação, já que a escola precisa se adaptar a essas tendências e reorganizar seu modelo de ensino.

A escola precisa buscar maneiras de tornar o processo educacional mais agradável e contextualizado, despertando o interesse pelo conhecimento e proporcionando experiências com o novo.

Almeida (2000):

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade de linguagens em constante busca por tecnologias cada vez mais avançadas, e a educação não fica de fora dessa

tendência. A inserção de práticas midiáticas no ensino visa melhorar a qualidade da educação, explorando a tecnologia a favor do aprendizado.

Percebe-se que a informática, como um recurso midiático, contribui para a construção do conhecimento e amplia o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, diante das tecnologias apresentadas às crianças, o professor assume o papel de mediador nessa nova forma de ensino, fornecendo suporte necessário para o uso adequado e responsável dos recursos tecnológicos.

Para isso, é importante que o professor esteja atualizado não apenas em sua área de especialização, mas também em relação às tecnologias que podem auxiliar em suas práticas pedagógicas. Com o uso dessas tecnologias na educação infantil e no ensino fundamental, é possível obter informações e estabelecer uma conexão entre crianças e professores, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.

No entanto, é necessário compreender que o uso de tecnologias na educação infantil e no ensino fundamental exige novas formas de compreensão, novas competências e novas formas de se realizar o trabalho pedagógico. Os educadores não podem mais ignorar os benefícios da tecnologia no aprendizado inicial, pois as crianças estão entrando em um novo ciclo e necessitam de recursos midiáticos avançados.

Apesar disso, ainda é baixo o uso de tecnologia na educação infantil, mas as exigências regulatórias para abraçar o digital continuam a aumentar. As abordagens românticas à educação e à aprendizagem perdem a oportunidade de aproveitar as possibilidades únicas abertas pela integração da tecnologia moderna na experiência inicial de ensino e aprendizagem.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TECNOLOGIA

A educação de jovens e adultos no Brasil atual é uma resposta aos aspectos sociais, demográficos, econômicos, políticos e processos educativos que marcaram o país na segunda metade do século XX e aos desafios que surgiram com a transição para o novo milênio. O aumento da expectativa de vida mudou o perfil etário da população, tornando os adultos a maioria em muitos estados brasileiros e destacando a importância das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

A educação de jovens e adultos é um ambiente que acolhe problemas sociais e diversidade sociocultural, oferecendo uma oportunidade para a reintrodução de adolescentes e jovens em um sistema educacional do qual foram excluídos em idade escolar e acelerando os estudos daqueles que ficaram para trás academicamente.

As mudanças sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e climáticas das últimas décadas desafiam o desenvolvimento humano e a educação. A educação deve equipar os indivíduos com as ferramentas necessárias para lidar com esses desafios, refletindo o contexto local e os interesses do indivíduo.

O objetivo da educação de jovens e adultos é motivar as pessoas a continuarem aprendendo por toda a vida, equipando-as com habilidades práticas para o mercado de trabalho ou para adquirir um senso de dignidade e valor, aprimorando os conhecimentos e

habilidades adquiridas ou perdidas ao longo da vida, como leitura e escrita. É importante que a educação de jovens e adultos utilize técnicas de aprendizagem específicas e apropriadas para atender às necessidades diferentes, interesses, habilidades e capacidades de aprendizado dos alunos.

A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para transformar a aprendizagem, ajudando a estabelecer relações entre educadores e estudantes, reinventando abordagens de aprendizagem e colaboração, reduzindo lacunas de igualdade e acessibilidade e fornecendo experiências de aprendizagem satisfatórias para todos os alunos.

Os educadores devem ser colaboradores na aprendizagem, buscando novos conhecimentos e constantemente adquirindo novas habilidades ao lado de seus alunos. Os líderes da educação devem definir uma visão para criar experiências de aprendizado que forneçam as ferramentas e os suportes corretos para todos os alunos prosperarem.

No entanto, para perceber plenamente os benefícios da tecnologia em nosso sistema de ensino e fornecer experiências autênticas de aprendizagem, os educadores precisam usar a tecnologia de forma eficaz em sua prática. As partes interessadas da educação devem comprometer-se a trabalhar em conjunto para usar a tecnologia para melhorar a educação.

A escola, como instituição social, possibilita a articulação de interesses em detrimento de outros, por meio de suas práticas na área do conhecimento, dos valores e das atitudes. Pensar a função social da escola requer repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a integram.

Os instrumentos usados durante todo o processo de formação e organização humana são extremamente importantes para a construção e reprodução de visões de mundo, para formação de cidadãos efetivamente participativos e estimulados. Por isso, é necessário adequar as didáticas de ensino-aprendizagem para alcançar tais expectativas, criando condições que permitam interconexões com o processo educacional e a evolução de recursos tecnológicos como meios para alcançar uma aprendizagem diferenciada e significativa.

Embora o atual momento de transformação seja um processo histórico, a eficácia das iniciativas de alfabetização na educação de jovens e adultos é relativa e depende de muitos fatores, incluindo a realidade socioeconômica local, as competências e motivações dos alunos, o envolvimento de políticos, da sociedade civil e outros interessados, a qualidade e relevância do conteúdo do material didático e das avaliações, a gestão de recursos e o nível de coordenação técnica.

A aprendizagem e a educação de jovens e adultos estão localizadas no coração de um paradigma que precisa mudar para a aprendizagem ao longo da vida para todos. Isso significa proporcionar oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários ao longo de toda a vida. A educação de jovens e adultos é um componente crucial desse processo, oferecendo uma segunda chance de aprendizagem para aqueles que não conseguiram completar sua educação em idade escolar e permitindo que os adultos continuem aprendendo e se desenvolvendo ao longo de suas vidas.

Para garantir que a educação de jovens e adultos cumpra seu papel na construção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, é importante que sejam fornecidos recursos

adequados para os programas educacionais, incluindo professores bem treinados e materiais didáticos de qualidade. Além disso, é essencial que sejam criadas condições favoráveis para a aprendizagem, como o acesso a tecnologias modernas, a oferta de aulas em horários flexíveis e a disponibilidade de serviços de apoio, como aconselhamento e suporte emocional.

Em resumo, a educação de jovens e adultos no Brasil é uma resposta aos desafios sociais, demográficos, econômicos, políticos e educacionais enfrentados pelo país nas últimas décadas. É fundamental que sejam fornecidos recursos adequados para que os programas educacionais possam ser eficazes e que sejam criadas condições favoráveis para a aprendizagem. Ao fazer isso, podemos ajudar a construir uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e garantir que todos os brasileiros tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades e conhecimentos ao longo de suas vidas.

O MUNDO TECNOLÓGICO E A EDUCAÇÃO

A utilização da tecnologia na educação pode proporcionar aos alunos a oportunidade de participar de atividades do mundo real, mesmo quando a escola não tem recursos para oferecer todos os cursos desejados pelos alunos, como cursos de língua estrangeira e colocação avançada. Tecnologias como televisão interativa e videoconferência permitem que os alunos participem de aulas em escolas diferentes, em cidades, estados ou países diferentes.

Computadores têm uma função diferente de outras tecnologias educacionais, como filmes, rádio e televisão. Enquanto essas tecnologias são usadas para apoiar e aprimorar o papel do professor como instrutor, os computadores são considerados uma parte importante do currículo escolar. Aprender sobre computadores e informática é visto como uma exigência curricular necessária para equipar os alunos com as habilidades necessárias para funcionar efetivamente na sociedade moderna.

Vivemos em um mundo midiático, que é potencializado por diferentes recursos tecnológicos e digitais desde o nosso nascimento. A introdução da tecnologia na educação tem sido justificada não apenas pelo apoio aos professores, mas também pela necessidade de fornecer aos alunos as habilidades e conhecimentos necessários para prosperar na sociedade atual.

Almeida (2007), afirma que;

O novo não é uma propriedade da matéria, mas uma qualidade de consciência. Portanto, ele não reside em lugar algum, mas habita as consciências receptivas. Isto significa dizer que o novo é imaterial, não é o objeto que carrega consigo a novidade, mas o olhar de crescente consciência que percebe a diferença no novo e sempre antigo mundo material. (ALMEIDA, G, 2007, p.1)

A utilização de recursos midiáticos na vida cotidiana está se expandindo cada vez mais na sociedade, refletindo a cultura de um povo. Castells (1999) argumenta sobre essa tendência:

A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade

em rede. Essa sociedade é caracterizada pela globalização das atividades econômicas decisivas do ponto de vista estratégico; por sua forma de organização em redes; pela flexibilidade e instabilidade no emprego e a individualização da mão-de-obra. Por uma cultura de virtualidade real construída a partir de um sistema de mídia onipresente, interligado e altamente diversificado. E pela transformação das bases materiais da vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um tempo intemporal como expressões das atividades e elites dominantes. (CASTELLS, 1999, p. 17)

Com o avanço das mídias, é importante que os professores utilizem recursos tecnológicos disponíveis para trabalhar conteúdos em sala de aula, especialmente para a Educação de Jovens e Adultos, que está interligada à tecnologia. A produção cultural é ampliada com o acesso a essas tecnologias, o que traz novas possibilidades para a comunicação e a expressão.

A escola tem a responsabilidade de preparar os alunos para a realidade tecnológica da sociedade atual. Os avanços tecnológicos geram mudanças e preocupações, mas a internet é uma ferramenta importante para o desenvolvimento dessas tecnologias.

As tecnologias são amplamente utilizadas em diferentes áreas da vida, incluindo a educação. A sua inserção na sala de aula deve ser considerada para além da melhoria da eficácia do ensino tradicional ou da mera utilização tecnológica escolar. A sua aplicação deve contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania participativa e crítica, permitindo aos alunos compreender profundamente o mundo em que vivem.

Entre os recursos tecnológicos mais utilizados na sociedade atual, destaca-se a internet, que contribui para o desenvolvimento da informação e da sociedade como um todo, conforme Santos (1994, p.30):

Há, hoje, um relógio mundial, fruto do progresso técnico, mas o tempo-mundo é abstrato, exceto como relação. Temos, sem dúvida, um tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônica, que comanda o tempo dos outros. Esse tempo despótico é responsável por temporalidades hierárquicas, conflitantes, mas convergentes.

Santos (1994) descreve o relógio mundial hegemônico como o tempo mecânico tecnológico abstrato e vazio, o que significa que as pessoas têm tanto acesso às Tecnologias da Informação que às vezes não pesquisam a fundo o assunto em questão. Embora muitos acreditem que as tecnologias podem transformar positivamente a educação, é importante considerar que há muitos desafios associados à incorporação de tecnologias nas escolas.

Embora a educação possa ocorrer em qualquer ambiente social, a escola tem uma função importante na formação dos indivíduos, proporcionando um ambiente organizado para a aprendizagem planejada e a reelaboração dos conhecimentos legitimados pela sociedade.

É crucial reconhecer a importância dos espaços informais de aprendizagem e do tempo entre as aulas. O ambiente em que os alunos se envolvem ativamente com o conteúdo, estudam e colaboram com outras pessoas fora da sala de aula formal é tão importante quanto o tempo gasto em sala de aula. Infelizmente, muitas vezes as salas de aula são mais cuidadosamente projetadas do que os outros espaços do campus onde os alunos e professores passam a maior parte do tempo. Perde-se a oportunidade de incentivar a colaboração e personalização do aprendizado se esses espaços informais não forem projetados intencionalmente.

Ao repensar os espaços de aprendizagem e avançar no futuro da sala de aula, professores e alunos estão construindo juntos o futuro da educação. O uso da tecnologia pode ajudar a repensar as práticas pedagógicas e melhorar o ensino e aprendizado nas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto evidencia a crescente utilização de tecnologias e recursos midiáticos na Educação, desde a Educação Infantil. As tecnologias permitem a fácil reprodução de diversos tipos de mídia, como programas de TV, obras de arte, fotos e artigos, além de acesso a imagens, filmes, músicas e obras escritas de todo o mundo pela Internet.

No entanto, as desigualdades digitais podem existir entre diferentes grupos sociais, econômicos, acadêmicos e geográficos, afetando o acesso à informação e ao conhecimento.

As tecnologias da informação e da comunicação fazem parte da nossa vida cotidiana e a Educação não pode ficar indiferente a essas mudanças. O trabalho docente tem passado por profundas mudanças com o uso das tecnologias, exigindo uma nova postura dos professores e alunos em relação ao ensino-aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto na Educação de Jovens e Adultos.

Os professores precisam utilizar as tecnologias da informação e comunicação de forma favorável à aprendizagem, transformando atitudes, comportamentos e modos de agir e pensar dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. E. Informática e formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006.
- KALINKE, Marco Aurélio. Para não ser um Professor do Século Passado. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.
- MAMEDE-Neves & DUARTE, M. A. C. Rosalia, O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 05 mai.2023.
- MANZO, A. J. Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis. Buenos Aires: Humanistas, 1971.
- MORAN, José Manuel. Entrevista publicada no Guia para educação a distância 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/evolucao.pdf>. Acesso em 04 mai.2023
- MORAN, José Manuel. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do meu livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Papirus, 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf.

Acesso em 10 mai.2023.

MORAN, José Manuel. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em 10 jul.2023.

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TRUJILLO, F.A. Metodologia da ciência. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS MULHERES NA SOCIEDADE E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

MARIA APARECIDA DA SILVA

RESUMO

Durante vários séculos, a mulher foi excluída da sociedade. Frente a isso, diferentes movimentos feministas trouxeram questões como o direito à Educação, a igualdade no mercado de trabalho, a igualdade salarial, o direito ao voto, entre outras questões. O presente artigo teve por objetivo trazer uma discussão sobre as mulheres na história e a sua contribuição na formação da sociedade. Essa questão não só pode como deve ser trabalhada na disciplina de História, no sentido de contribuir para uma maior democratização em relação as oportunidades e tentando diminuir as desigualdades sociais relacionadas ao gênero. Assim, foi possível observar uma evolução social no trato as mulheres, conquista dos movimentos feministas no Brasil, enquanto objeto de estudo das questões étnico-raciais. Os resultados encontrados demonstraram que as mulheres contribuíram de diferentes formas para a evolução da sociedade, mas, seus direitos foram conquistados a pouco tempo relativamente, assim, estudar sobre esse tema contribui para promover o exercício da cidadania e o respeito.

Palavras-chave: Direitos da Mulher; História; Pluralidade cultural.

INTRODUÇÃO

O ensino de História atualmente tem trazido discussões mais intensas a respeito das questões étnico-raciais, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe os objetivos de aprendizagem e as habilidades que os estudantes precisam desenvolver ao longo da Educação Básica, em especial sobre essa questão.

Tem-se como problemática a discriminação e a segregação existente no Brasil, não só em uma área específica, mas, em várias, incluindo o papel da mulher na sociedade e sua posição de submissão que perdurou por vários séculos.

Com o passar do tempo diversos movimentos sociais foram surgindo passando a exigir seus direitos, como acesso à Educação, boas condições de trabalho, salários iguais para ambos os sexos, envolvendo a igualdade de direitos, a fim de se sentirem pertencentes à sociedade de fato.

É preciso incentivar mais pesquisas sobre o assunto, pois, os estudantes precisam compreender não só o processo histórico pelo qual se deu as contribuições das mulheres na sociedade, em especial, as mulheres negras, mas, também desenvolver o respeito e a cidadania.

Assim, como objetivo geral temos a discussão da trajetória da história da mulher no Brasil; e como objetivos específicos, sobre o papel da mulher negra e a forma como contribuíram para o desenvolvimento da sociedade.

A MULHER NO BRASIL

Historicamente, a mulher sempre se encontrava em uma posição submissa, principalmente devido a visão que a sociedade tinha sobre ela. Os homens se encontravam em uma posição superior e dominavam as mulheres no sentido de manter o patriarcalismo. Segundo a sociedade da época essa relação era vista como: “figura como a primeira forma de opressão na história da humanidade” (SARDENBERG e COSTA, 1994, p. 81).

A mulher era educada de forma a acreditar que essa situação era normal. A opressão já acontecia desde a infância fazendo com que elas se sentissem inferiores aos homens, limitando-se aos afazeres domésticos (TOLEDO, 2005).

Ainda, a sociedade já fazia com que o comportamento do homem fosse baseado na opressão. Isso só poderia ser solucionado se houvesse uma ruptura da economia da época e a mudança de valores como as crenças e os costumes que influenciavam uma ideologia de prepotência e tirania:

É de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (SAFFIOTI e BONGIOVANI, 2004, p. 11).

As mulheres de forma geral, em especial as negras e as pessoas com deficiências, eram excluídas da sociedade. Essa visão só começou a mudar a partir do Século XIX, onde a sociedade começou a compreender a necessidade da formação acadêmica para as mulheres.

No Brasil, algumas cidades começaram a criar salas para receber mulheres, mantendo-se a separação entre os homens, com o objetivo de formação docente. O que parecia algo impossível, passou a mudar a partir do momento em que a maioria das pessoas que estavam se formando educadores eram mulheres.

Assim, elas começaram a ganhar espaço na Educação, mas, quando comparadas aos homens, ainda sentiam o reflexo da sociedade um vez que eles continuavam ocupando funções hierárquicas superiores, como diretores, enquanto as mulheres se limitavam apenas a ensinar, ficando limitadas as salas de aula (LOURO, 2006).

Ainda de acordo com o autor, o trabalho em comércios, fábricas e escritórios eram acumulados com as tarefas de casa, o que sobrecarregava a mulher, ainda recebia salários mais baixos. Não havia legislação a fim de garantir os direitos das mulheres, ainda mais da mulher negra, o que resultava entre outras questões, em péssimas condições de trabalho, jornadas extremamente longas, assédio sexual, dentre outras questões:

De que modo as mulheres que passavam a trabalhar durante todo o dia, ou mesmo parcialmente, poderiam se ocupar com o marido, cuidar da casa e educar os filhos? O que seria de nossas crianças, futuros cidadãos da pátria, abandonados nos anos mais importantes de formação do seu caráter? [...] (RAGO, 2006, p. 588).

Segundo os historiadores, existem pouquíssimos registros referente a luta das mulheres no Brasil. Esse cenário também só começou a se modificar quando a própria mulher passou a escrever em revistas e periódicos, a partir de 1850, contribuindo para mudanças na visão da sociedade.

Muitas mulheres passaram a demonstrar insatisfação com relação aos modelos sociais e políticos existentes no Brasil. Essa insatisfação passou a ser publicado inclusive em jornais, com a pretensão de alcançar mais e mais mulheres, incentivando-as a se expor e reivindicar seus direitos:

A “emancipação da mulher” estava adquirindo um significado cada vez mais vasto. No final do século XIX, algumas mulheres não mais queriam apenas respeito, tratamento favorável dentro da família ou direito à educação, mesmo educação universitária, mas sim o desenvolvimento pleno de todas as suas faculdades, dentro e fora do lar. (...) elas visualizavam as mulheres trabalhando em pé de igualdade com os homens em todas as esferas, a ocupar “todos os cargos, desempenhar todas as funções; em tudo devemos competir com os homens - no governo da família, como na direção do estado”. Vinculavam a causa pelo sufrágio à igualdade da mulher e aos direitos humanos gerais (HAHNER, 1981 apud SANTOS, 2017, p. 46).

Ao final da década de 1880, os ideais republicanos começaram a se expandir, fazendo com que boa parte das feministas passassem a exigir o direito ao voto, o que lhes traria igualdade de direitos e contribuiria para sua participação na sociedade, enquanto cidadãs. Esse desejo foi ganhando maiores proporções. O jornal *O Sexo Feminino*, por exemplo, do Estado de Minas Gerais, dedicava uma coluna exclusiva sobre o assunto (SANTOS, 2017).

Ainda, quanto à submissão feminina, muitas feministas afirmavam que a submissão a que as mulheres eram submetidas na maioria das vezes ocorriam principalmente devido a dependência econômica e que com o direito ao trabalho, as mesmas poderiam modificar essa situação.

Uma conquista importante ocorreu em 1910, com a fundação do Partido Republicano Feminino (PRF), o qual era presidido por uma mulher. Leolinda Daltro, professora, tinha como um dos seus principais ideais o direito de se pleitear um cargo público independentemente do sexo, contribuindo para a emancipação feminina em todo o país, em especial da mulher negra.

Santos (2017), relata que o voto passou a ser considerado fundamental para o exercício da cidadania. Essa igualdade, em termos educacionais, trabalhistas, sociais, políticos, entre outras questões, só aconteceria através de uma participação política. O direito ao voto feminino seria uma importante forma de conquistar os direitos que até então eram tirados das mulheres.

Até o Golpe de 1964, havia ocorrido uma verdadeira luta das mulheres, a fim de conquistar os direitos das crianças e da maternidade, o que acabou contribuindo para a criação das creches. Porém, a situação mudou e assim muitas associações foram fechadas e ao mesmo tempo muitas mulheres foram mortas, torturadas ou desaparecidas, retornando somente onze anos depois, com a Proclamação do Ano Internacional da Mulher, em 1975, pelas Nações Unidas ganhando enorme repercussão.

Nessa década pode-se destacar questões como condições dignas no trabalho, equiparação de salários, valorização, sociedade mais justa, entre outras situações que trariam a mulher enquanto cidadã de direitos e deveres (SARDENBERG E COSTA, 1994).

Com isso, o direito ao voto feminino deixou de ser voluntário. Desta forma, o Código Eleitoral de 1965, acabou com a distinção eleitoral entre mulheres e homens (LIMONGI et al., 2019).

Mas foi somente a partir da Constituição Federal do ano de 1988, que se tem uma visão realmente diferenciada das mulheres perante a sociedade:

[...] as mulheres brasileiras deixaram de constar como cidadãs de segunda categoria [...] tornando-se agora legalmente reconhecidas como seres responsáveis e socialmente produtivos, tendo por respaldo uma legislação mais progressista, menos discriminatória, que leva em consideração a especificidade da condição feminina. [...] Só um movimento de mulheres conscientes de seus direitos e devidamente mobilizadas para exigir o cumprimento da lei e a punição para aqueles que porventura a transgredirem, é que garantirá a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (SARDENBERG E COSTA, 1994, p. 109).

No caso das mulheres negras: “A mulher negra no Brasil é discriminada duas vezes: por ser mulher e por ser negra” (AGUIAR 2007, p.87). As mulheres negras sofreram um processo histórico diferenciado quanto a opressão da mulher, e nos dias atuais a sociedade não tem a real dimensão do efeito que a opressão fez e ainda faz para a identidade feminina.

Elas receberam menor consideração pela sociedade resultado do processo de colonização brasileira, da qual as mulheres negras eram escravas dos senhores de engenho, vivenciando uma posição submissa, que as colocaram durante séculos em uma posição inferior a das mulheres brancas. Ainda, possuíam uma dominação sobre as negras desde o tempo colonial, restando as negras posições de menor prestígio na sociedade.

A sociedade com sua visão machista as via como: “numa ideologia patriarcal e eurocêntrica, acredita que tem maiores qualidades físicas, biológicas, intelectuais, de liderança para gerir a sua vida e a de outrem” (SILVA, 2000, p.4).

Essa dominação histórica em cima das mulheres negras desenham um perfil submisso: “concorre ainda o aspecto ideológico que alimenta o imaginário social e atrela à mulher negra a imagem de subserviente, menos capaz, “mãezona”, “boazinha” e resignada à sorte” (SILVA, 2000 p. 4), não correspondendo a imagem eurocêntrica de beleza, ao mesmo tempo consideradas fortes, uma vez que seriam capazes de suportar qualquer tipo de dor:

A história do movimento feminista, [...], pode ser compreendida a partir de três grandes ondas. A primeira situa-se no final do século XIX, denominado de movimento sufragista (luta por direito ao voto feminino) e por direitos democráticos (direito ao divórcio, educação completa, trabalho, etc.). A segunda, no final dos anos 60, a luta por liberação sexual, e a terceira, no final dos anos 70, uma luta de caráter sindical, protagonizada pela mulher trabalhadora, na América Latina (TOLEDO 2005 apud RAIMUNDO et al., 2016, p. 2).

Com os movimentos feministas as desigualdades de gênero contribuíram para que as mulheres se transformassem em indivíduos políticos, fazendo com elas se enxergassem a partir do seu pertencimento na sociedade:

[...] padeciam de duas dificuldades para as mulheres negras: de um lado, o viés eurocentrista do feminismo brasileiro, ao omitir a centralidade da questão de raça nas hierarquias de gênero presentes na sociedade, e ao universalizar os valores de uma cultura particular (a ocidental) para o conjunto das mulheres, sem as mediações que os processos de dominação, violência e exploração que estão na base da interação entre brancos e não-brancos, constitui-se em mais um eixo articulador do mito da democracia racial e do ideal de branqueamento. Por outro lado, também revela um distanciamento da realidade vivida pela mulher negra ao negar toda uma história feita de resistências e de lutas, em que essa mulher tem sido protagonista graças à dinâmica de uma memória cultural ancestral – que nada tem a ver com o eurocentrismo desse tipo de feminismo. (GONZÁLEZ, 2000, apud PINTO 2016, s/p.).

Até os dias atuais, infelizmente, muitas dessas mulheres ainda ocupam diferentes níveis de pobreza no Brasil. Isso pode estar relacionado as oportunidades ofertadas, lembrando que o acesso à educação é bastante precário, assim como muitas são obrigadas a abandonar os estudos para contribuir com o sustento da família. Ainda, os cargos de empregos são geralmente servis quando comparados aos da sociedade.

A MULHER E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A SOCIEDADE

Inicialmente no Brasil, foram criadas algumas salas para receber mulheres com o objetivo de formar docentes. O que parecia algo impossível, passou a mudar a partir do momento em que a sociedade começou a perceber que se formavam muito mais mulheres do que homens para trabalhar com Educação.

Historicamente, o papel das mulheres na Ciência se expressa nas contribuições científicas nas diferentes áreas de conhecimento. Como exemplo, tem-se os avanços nas áreas de Fisiologia, Genética e Farmacologia. Apesar disso, desde a criação do Prêmio Nobel, das 870 pessoas premiadas, apenas 48 eram mulheres.

Essa desigualdade em relação ao gênero, como por exemplo, na Ciência, área considerada masculina até então, deveria ser mudada pela sociedade:

Ignorar esta dimensão é um obstáculo maior para a participação da mulher na Sociedade do Conhecimento e também priva a sociedade de uma porção significativa da sua força intelectual, um caminho certo para enfraquecer sua capacidade científica nacional (ABREU, 2009, p. 117).

No caso de Ciências, o convite para a participação das mulheres veio através da obra *Women in Science*, escrita pelo padre Mozans no ano de 1913. Desta forma convidava: "as mulheres a atuarem no empreendimento científico e desencadearem as energias de metade da população do planeta" (SCHIENBINGER, 2001, s/p.).

A partir dessa obra, a discussão sobre gênero na Ciência aumentou consideravelmente, destacando-se Alice Rossi, uma das primeiras mulheres a publicar um artigo científico em um periódico. O artigo foi publicado em uma das maiores revistas científicas, a *Science*, discutindo a participação das mulheres nas Ciências e na Tecnologia, entre 1950 e 1960 nos Estados Unidos.

O estudo da época mostrava uma pequena participação das mulheres nesse tipo de atividade. Nas Ciências Naturais, as mulheres representavam 10%; na Biologia a representação era de 27%; já a pouquíssima representatividade estava entre a Física, 5%; e a Engenharia, com apenas 1%. Rossi discutiu em cima desses resultados as questões sociais e psicológicas que envolveriam a pouca participação das mulheres nessas áreas de conhecimento.

Ainda, outros fatores influenciaram como desempenho menor que o dos homens, menor acesso aos cargos acadêmicos, menos recursos para pesquisarem, salários inferiores. Porém, é preciso destacar que as possíveis causas para todas essas diferenças são complexas e envolvem inúmeros fatores:

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família vis-a-vis as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria) (VELHO, 2006, p. 15).

Ainda de acordo com o autor, a inserção das mulheres na Ciência foi baseada em um modelo masculino de carreira, em que elas deveriam se dedicar em tempo integral à pesquisa, pensando na produtividade, na competitividade e na valorização das próprias características dos homens que de certa forma restringiam e dificultavam a participação dessas mulheres (TABAK, 2002, p. 49).

No Brasil, a comunidade científica começou a se expandir de forma recente. Até meados do Século XX, havia poucas instituições ligadas à Ciência. Somente a partir do Plano Estratégico de Desenvolvimento Nacional, no final da década de 1960, é que a Ciência finalmente começou a aparecer como planejamento nacional.

Foi somente entre as décadas de 1980 e 1990 que a participação das mulheres na Ciência aumentou. No Brasil, infelizmente, existem poucas pesquisas voltadas para essa questão, mas, é possível perceber que o aumento do número de mulheres nas Universidades aumentou consideravelmente nas últimas décadas. No caso das mulheres negras cientistas:

[...] em 2015 no Brasil, onde a maioria da população se autodeclara preta e parda, apenas 7% das pesquisadoras com bolsa de Produtividade em pesquisa do CNPq eram negras. A baixa representatividade de mulheres negras na atividade científica denuncia a confluência do racismo e sexismo. Esta investigação se configura como uma pesquisa participante, a qual busca a participação da comunidade e na qual a relação tradicional de sujeito-objeto é convertida em uma relação sujeito-sujeito, e objetiva dar visibilidade à contribuição de pesquisadoras negras contemporâneas na construção do conhecimento (apresentando a trajetória e discutindo a construção da subalternidade), desmistificando as ciências como uma atividade unicamente masculina, branca e de laboratório (TAVARES et al, 2015 apud VARGAS, 2018, p. 13).

Ou seja, as mulheres negras estão presentes na história, mas, apresentando uma posição de invisibilidade enquanto cidadãs e conseqüentemente como protagonistas do seu próprio caminho na sociedade brasileira. Infelizmente, esta invisibilidade atingiu a área da Ciência, ainda relacionada ao rigor científico, errando-se ao diminuir a importância dessas pesquisadoras (SILVA, 2016).

Assim, o mundo da Ciência historicamente foi estruturado com base no trabalho masculino, excluindo-se inicialmente as mulheres e depois o negacionismo das suas produções científicas. Fica humanamente impossível discutir a presença feminina no desenvolvimento das Ciências sem falar na história das mulheres:

[...] por produzir conhecimento objetivo e universal, transcendendo as restrições culturais. Entretanto, no que diz respeito ao gênero, à raça e a muito mais, a ciência não é um valor neutro. Estudiosos começaram a documentar como as desigualdades de gênero, construídas nas instituições científicas, influenciaram o conhecimento nelas produzido (SCHIEBINGER, 2008, p. 274).

Por esse motivo deve-se lembrar que apesar da história recente, elas contribuíram em muito não só para o desenvolvimento da sociedade, mas, também da Ciência, mesmo ocorrendo em um mundo historicamente machista e conservador (PERROT, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no papel das mulheres na História e as suas contribuições para a formação da sociedade, pode-se perceber que a informação é fundamental para enfrentar qualquer tipo de violência, discriminação, desrespeito, intolerância, entre outras situações que a diminuam. Isso faz com que a discussão em sala de aula sobre os direitos da mulher, percorre

um caminho histórico, fazendo com que os estudantes reflitam sobre essas questões a fim de eliminar ou diminuir ao máximo as situações citadas.

As mulheres negras no contexto histórico brasileiro sofreram ainda mais, por serem colocadas em uma posição de submissão, servindo de todas as formas aos senhores de engenho e sendo submetidas a inúmeras dores, o que inclusive ao longo do processo histórico fez com que elas se mantivessem numa posição mais baixa e ainda mais submissa, não só perante uma sociedade machista, mas, também em relação as próprias mulheres brancas quando comparadas.

Por isso, a importância de discutir sobre as suas contribuições para a sociedade, incluindo-se a todas, independente de raça e cor, uma vez que mesmo timidamente em alguns momentos, as mulheres foram importantíssimas para a sociedade que temos hoje.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. Women for Science: public policies for improving gender equity. Trabalho apresentado no Evento: Women For Science na Mesa Redonda I: Gender and Public Policies in Education, Science and Technology. Improving gender equity, Academia Mexicana de Ciências, abr. 2009.
- AGUIAR, M.M. A construção das hierarquias sócias: classe, raça. Gênero e etnicidade. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, v. 1, n. 37, 2007.
- ALVES, B.M. Ideologia e feminismo: a luta da mulher pelo voto no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980, 197 p.
- LIMONGI, F.; OLIVEIRA, J.S.; SCHMITT, S.T. Sufrágio universal, mas... só para homens. O voto feminino no Brasil. Rev. Sociol. Polit. v. 27, n. 70, e003, 2019.
- LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: História das Mulheres no Brasil. PRIORE, Mary Del. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 443 – 481.
- PERROT, M. As mulheres ou o silêncio da História. Bauru: EDUSC, 2005.
- PINTO, G. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais. Anais, p. 1- 16, 2016.
- RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: História das Mulheres no Brasil. PRIORE, Mary Del. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 578 – 606.
- RAIMUNDO, V.J.; GEHLEN, V.; ALMEIDA, D. Mulher negra: inserção nos movimentos sociais feminista e negro. Caderno de Estudos Sociais, p.1-8, 2016.
- SAFFIOTI, H.; BONGIOVANI, I. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. 151p.
- SANTOS, L.C. Sufrágio Feminino e Democracia no Brasil. Monografia de final de curso. Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Rio de Janeiro. 2017. 80 p.
- SARDENBERG, C.M.B.; COSTA, A.A.A. Feminismos, feministas e Movimentos Sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luíza Ribeiro e BINGEMER, Maria Clara L. (Orgs.). Mulher e Relações de Gênero. Seminários especiais. Centro João XXIII. São Paulo: Loyola, 1994. p. 81 – 114.
- SCHIEBINGER, L. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. História, Ciências e Saúde – Manguinhos, 2008, vol. 15, p. 269-281.
- SILVA, D.S. Gênero, Raça e Classe: Discursos de Mulheres Negras Acadêmicas e Mulheres Negras Comunitárias. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2016. 115p.
- SILVA, E.B. Tecendo o fio, aparando as arestas: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA: ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE. 2000.
- TABAK, F. Estudos substantivos sobre mulher e ciências no Brasil. In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Org.). Feminismo, ciência e tecnologia. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002. p. 39-49.
- TOLEDO, M.A.L.T. A disciplina de História no Império brasileiro. Revista HISTEDBR, Campinas, n.17, p. 1-10. 2005.
- VARGAS, R.N. Sobre produção de mulheres negras nas Ciências: Uma Proposta para a Implementação da Lei 10.639/03 no Ensino de Química. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-graduação em Química. 2018, xci, 91 f.
- VELHO, L. Prefácio. In: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006. p. XIII-XVIII.

AS BRINCADEIRAS E JOGOS: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ASPECTOS PSICOLÓGICOS, FÍSICOS E SOCIAIS

RITA DE CÁSSIA GONÇALVES PACCOLA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o papel das brincadeiras e dos jogos e suas influências nos aspectos psicológicos, físicos e sociais, assim como no desenvolvimento global da criança na educação infantil. Também explora como diferentes abordagens educacionais atualmente abordam a prática do jogo em sua rotina. A fim de esclarecer o significado do jogo como um elemento contribuinte para o desenvolvimento integral da criança, foram desenvolvidos conceitos relacionados a aspectos-chave dessa prática, como espaço, tempo, criança e escola. O tema tratado não deve ser considerado apenas uma lista de atividades estáticas, mas sim mais um elemento do planejamento escolar. Afinal, os aspectos organizacionais do jogo são tão abrangentes que, se devidamente planejados, levando em consideração a ação da criança, eles sustentam todo esse contexto de aprendizagem: o jogo e sua contribuição nos aspectos psicológicos, físicos e sociais. A metodologia utilizada para elaboração dessa pesquisa é bibliográfica, pautada em autores que corroboram com o tema em questão.

Palavras-chave: Desenvolvimento Integral; Influências; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica apresenta uma visão holística do corpo e do movimento, refletindo a ordem psíquica e simbólica do universo infantil. O ato de brincar promove o prazer do movimento de forma espontânea, estabelecendo uma relação entre aprendizagem e adaptação ao meio social. Nessa perspectiva, o brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento motor, uma vez que envolve o indivíduo como um todo, abrangendo os domínios cognitivo, afetivo e motor.

É importante ressaltar que, quando surgem necessidades específicas, a família desempenha um papel complementar nesse processo. Mesmo quando há um trabalho coordenado por profissionais de psicomotricidade, o envolvimento da família pode favorecer a criança no enfrentamento de desafios relacionados à aprendizagem.

De acordo com Saura (2014, p.166),

[...] a linguagem do corpo também é uma linguagem simbólica, sensível para a criança, que regula a função simbólica de sua dimensão social e corporal na brincadeira, sendo que o brincar

espontâneo adequada e emprega-se no cotidiano o qual proporciona o desenvolvimento com expressões, falas e gestos, com o uso do pensamento simbólico.

As crianças têm a necessidade de interação social e o brincar proporciona essa condição, através da vivência corporal com função psicomotora, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A CRIANÇA

Piaget (1996) e Vygotsky (1991) foram proeminentes pesquisadores do desenvolvimento infantil. Segundo Piaget (1996), os atos biológicos são formas de adaptação ao ambiente físico e auxiliam na organização do ambiente. Já os atos intelectuais são vistos como atos de organização e adaptação ao meio. Para Piaget, a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento global do organismo. Portanto, o funcionamento intelectual é considerado uma forma especial de atividade biológica. Ambas as atividades fazem parte do processo global pelo qual o organismo se adapta ao ambiente e organiza suas experiências.

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que são definidos pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada fase da vida. O primeiro estágio descrito é o Sensório-Motor, no qual o pensamento é formado por sensações (sensório) e movimentos (motor), dando origem ao surgimento da inteligência à medida que a criança incorpora o mundo e a si mesma, podendo diferenciá-los. Assim, a criança sai de um estágio de reflexos puros e se desenvolve até alcançar o início do pensamento representativo, que ocorre quando ela percebe que um objeto continua a existir mesmo que não esteja visível.

Piaget (1982) afirma que a inteligência existe antes mesmo da linguagem.

O segundo estágio é o Pré-Operacional, no qual a criança começa a desenvolver aspectos lógicos. Alguns desses aspectos são:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não percebe que os objetos podem ser transformados e manter a mesma quantidade, peso ou volume.
- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança tem apenas uma direção, sem a capacidade de retornar ao seu estado inicial.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Piaget elucidou em suas pesquisas que essas etapas seguem uma sequência específica e não ocorrem de forma aleatória. Cada estágio prepara o terreno para o próximo estágio, mas não há uma idade fixa para a ocorrência de cada um deles, pois Piaget reconhecia que o desenvolvimento depende da interação entre o indivíduo e o ambiente.

À medida que o bebê desenvolve cognitivamente, as mudanças afetam seu comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem de forma isolada. O comportamento sugere que a criança já tem a noção de constância na forma dos objetos. Os objetos não mudam de forma quando mudam de perspectiva. Como todas as ações ocorrem no espaço, a criança também deve ter um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas habilidades emerge aproximadamente ao mesmo tempo e segue um caminho de desenvolvimento semelhante. Todos os esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e acomoda.

É essencial reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo autorregulatório. O processo de assimilação e acomodação é controlado internamente, e não externamente. O afeto desempenha um papel importante nesse controle. Em cada estágio do desenvolvimento sensório-motor, surgem habilidades novas e mais sofisticadas, e o autocontrole aumenta. Cada pequeno progresso torna o indivíduo mais capaz de lidar com as demandas da vida.

Ao completar o estágio sensório-motor, a criança deve ter alcançado um nível conceitual necessário para o desenvolvimento da linguagem e outras habilidades cognitivas e sociais, que são aspectos principais do próximo estágio: o pensamento pré-operacional. Neste estágio, o desenvolvimento intelectual da criança ocorre predominantemente na área simbólica, em contraste à área sensório-motora. Isso não significa que o desenvolvimento sensório-motor tenha acabado, mas indica que o desenvolvimento intelectual passa a ser influenciado principalmente por atividades representacionais, simbólicas e sociais, e não apenas pelas atividades sensório-motoras.

Durante o período dos dois aos sete anos os desenvolvimentos cognitivos e afetivos não estão estagnados. Pelo contrário, eles estão em constante mudança, com os processos de assimilação e acomodação contribuindo para a construção de um sistema cognitivo novo e enriquecido. O comportamento da criança no estágio pré-operacional é semelhante ao do estágio sensório-motor no início, mas aos sete anos há pouca semelhança.

O estágio das operações concretas representa uma transição entre o pensamento pré-operacional e o pensamento formal. Durante o desenvolvimento das operações concretas, a criança adquire pleno uso de operações lógicas. O pensamento deixa de ser dominado pelas percepções, e a criança se torna capaz de resolver problemas que são baseados em situações reais ou passadas em sua experiência.

A criança no estágio das operações concretas não tem um pensamento egocêntrico como as crianças no estágio pré-operacional. Ela é capaz de adotar o ponto de vista dos outros, e sua linguagem é comunicativa e social. O pensamento reversível é desenvolvido. Duas operações intelectuais importantes que se desenvolvem são a seriação e a classificação, que formam a base para o conceito de número.

Nesse estágio, há uma relação paralela entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. O desenvolvimento da vontade, que gera um senso de responsabilidade em relação às normas e valores, permite a regulação do julgamento afetivo. A autonomia de julgamento e o afeto continuam a se desenvolver nas interações sociais que encorajam o respeito mútuo. A criança se torna capaz de avaliar suas próprias ideias. Isso é

acompanhado por uma compreensão da intencionalidade e um aumento na capacidade de considerar os motivos ao fazer julgamentos. É possível observar o progresso dos conceitos morais, como a compreensão de regras, mentiras, acidentes e justiça.

De acordo com Elias (2000, p. 7), "além dos aspectos biológicos e psicológicos descritos por Piaget, no processo de aprendizagem também estão envolvidos o contexto histórico, político e social de cada indivíduo".

Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecimento e aprendizagem são construídas por meio das interações entre o sujeito e o ambiente, caracterizando o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo infantil como um processo dinâmico que ocorre simultaneamente e de forma integrada, tendo a própria atividade da criança como elemento central.

Segundo o modelo epistemológico Construtivista Interacionista defendido pelos dois estudiosos, Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio-histórico), o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio da interação entre o sujeito, com sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o ambiente em que está inserido, que engloba uma variedade de fatores, desde objetos materiais até valores morais, passando necessariamente pela presença do outro.

A abordagem pedagógica desempenha um papel significativo na vida da criança, fornecendo uma visão abrangente da infância com base em conceitos pedagógicos de natureza e cultura que têm uma dimensão temporal. Como a infância precede a idade adulta, o elemento tempo é incorporado ao conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento físico da criança pode levar a uma certa ambiguidade entre a natureza humana e a natureza biológica. Ao mesmo tempo, a dimensão temporal confunde a infância como a origem individual do ser humano com a origem da humanidade em si: a infância representa o estágio primordial da humanidade, expressando os traços essenciais da natureza humana.

O tempo foi concebido para dar ritmo à vida cotidiana e, portanto, deve ser organizado de maneira a promover e facilitar o alcance das metas estabelecidas durante o dia.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, é proposto que o tempo seja dividido em três modalidades:

Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.

Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

É evidente que uma das principais preocupações nas instituições de educação infantil está relacionada ao aspecto temporal, uma vez que os educadores precisam criar atividades significativas que se adequem à idade de cada criança, levando em consideração o tempo necessário para o desenvolvimento dessas atividades.

A abordagem pedagógica deve ter relevância, permitindo que os professores planejem suas aulas de acordo com cada faixa etária e que suas ideias sejam compreensíveis para as crianças.

O professor que compreende a educação como uma prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos para expandir o conhecimento, relacionando os conteúdos de ensino à realidade e selecionando métodos que garantam uma aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no dia a dia dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um desafio considerável. Tornar cada situação de ensino uma experiência nova é o que confere ao trabalho de cada professor um toque original e único.

Não é possível, portanto, estabelecer práticas pedagógicas padronizadas. No entanto, é sempre interessante refletir sobre elas. Os métodos adotados em determinadas situações geralmente revelam abordagens criativas do professor e demonstram maneiras originais de promover a aprendizagem, alinhadas à concepção de educação que o professor adota.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem estar relacionadas a eventos que despertem o interesse da turma ou a temas que sejam oportunos.

O professor deve levantar hipóteses e fornecer pistas para que o aluno seja capaz de chegar a suas próprias conclusões, de acordo com sua própria perspectiva. Somente assim ele será capaz de construir seu próprio conhecimento e apropriar-se daquilo que mais deseja e aprecia.

AS ATIVIDADES LÚDICAS

As atividades lúdicas e recreativas desempenham um papel complementar no desenvolvimento integral da criança.

Os jogos e as brincadeiras englobam movimentos e ações que estimulam o desenvolvimento psicomotor, promovendo a criatividade e a imaginação, exercendo uma influência significativa na aprendizagem infantil.

A família desempenha um papel crucial nesse processo, ao criar ambientes adequados que proporcionam condições para que a criança brinque e tenha uma ampla variedade de experiências, auxiliando no desenvolvimento intelectual e no uso pleno do corpo.

À medida que as brincadeiras evoluem, a criança começa a se expressar de forma mais eficaz, construindo uma imagem positiva de si mesma. Isso a torna mais sociável, capaz de estabelecer vínculos e obter cooperação dos outros por meio da expressão corporal.

Por meio de jogos e brincadeiras, a criança desenvolve suas habilidades perceptivas como forma de ajustar seu comportamento psicomotor. As atividades coordenadas favorecem a educação psicomotora por meio da prática do movimento.

A inteligência se constrói a partir da atividade física, e o desenvolvimento das habilidades motoras não pode ser dissociado do desenvolvimento intelectual e afetivo. Portanto, para que o ato de brincar ocorra de forma adequada, é essencial ter um domínio das habilidades psicomotoras, com o apoio da família e de outros profissionais que ajudem no planejamento das brincadeiras.

A criança vive em um mundo de significados, onde os gestos têm um propósito e o corpo possui uma linguagem que pode ser interpretada e traduzida. De acordo com LaPierre e Aucouturier (2004, p. 231), existem comportamentos inatos que a criança manifesta e comportamentos que são aprendidos.

Os comportamentos adquiridos por meio das aprendizagens básicas, como higiene pessoal e alimentação, fazem parte da formação da personalidade e da imagem corporal. O desenvolvimento psicomotor da criança é de extrema importância para sua vida. É essencial que a criança assimile cada um de seus avanços antes de adquirir novos.

A MEDIAÇÃO DA ESCOLA NAS BRINCADEIRAS

No que diz respeito às relações entre família e escola, surgem diversas concepções sobre o papel da instituição escolar em "educar" as crianças onde a família não consegue. Embora a família não seja a única forma de lidar com a socialização, ela é um ambiente privilegiado, sendo o primeiro grupo social a que a criança tem acesso. A família desempenha um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. No entanto, é na escola que essa mediação assume sua função educativa. O brincar adquire uma nova dimensão, assim como a escola precisa se adaptar a essas mudanças, as famílias também precisam compreender essa nova realidade que permeia a vida de seus filhos e reconhecer que a escola deve ser sua parceira nessa jornada, não o agente determinante.

De acordo com Navarro e Prodócimo (2012, p. 164),

[...] a organização do espaço e tempo e dos materiais é essencial, e que sejam disponibilizados ao alcance das crianças, pois esses elementos possibilitam fazer a diferença na experimentação do espaço e dos materiais que ali estão para melhorar o desenvolvimento e a interação que vai ter com diferentes sujeitos e materiais.

Para a escola, compreender o brincar significa reconhecer que a brincadeira é uma ferramenta em que se favorece a aprendizagem, mas isso não significa simplesmente permitir que as crianças brinquem sem qualquer intervenção.

A aprendizagem derivada da brincadeira surge da experimentação que a atividade proporciona. Existem diversas formas de mediação que os professores podem utilizar no ambiente educacional, desde reconhecer o valor e a utilidade dos objetos e ambientes até oferecer ajuda e orientação, além de organizar o espaço de forma a alcançar seus objetivos pedagógicos por meio do brincar dos alunos.

A busca por integrar estudo e prazer não é algo recente. Desde os primórdios da educação greco-romana, como os filósofos Platão e Aristóteles, essa busca já existia.

O acúmulo de riquezas provenientes da exploração de novos continentes pelos europeus e os avanços científicos significativos foram fatores que impulsionaram o início da Revolução Industrial. Isso resultou em mudanças em toda a sociedade, incluindo a transformação da estrutura familiar, deixando de ser patriarcal para se tornar nuclear.

Nesse contexto, surgiu um novo pensamento pedagógico e as crianças passaram a ser vistas como cidadãs com características próprias. Segundo Wajskop (1999, p.20), a valorização cada vez maior da criança dentro da família nuclear em desenvolvimento, juntamente com a necessidade de controle e orientação educacional, estabeleceu uma conexão estreita entre brincadeira e educação. É importante lembrar que, nesse período histórico, as crianças não eram mais educadas apenas no ambiente familiar, pois muitas mulheres estavam trabalhando nas fábricas e não podiam se dedicar exclusivamente à educação de seus filhos.

Wajskop (1999, p.19) menciona os pensadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi como aqueles que contribuíram para esse sentimento de valorização das crianças. A autora também destaca Froebel, Montessori e Decroly como influentes na mudança de perspectiva em relação à educação infantil, superando concepções tradicionalistas de ensino e inaugurando uma época em que as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas como seres ativos. Diante disso, a brincadeira ganhou espaço no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, durante os primeiros estágios de sua vida, pode apresentar necessidades especiais que surgem a partir de experiências que lhe permitem intervir no mundo exterior e modificá-lo por meio do brincar. Ao mesmo tempo, ela aprende a perceber as trocas nesse mundo e a integrá-las a um sistema concreto por meio de jogos e atividades recreativas que têm como objetivo promover o desenvolvimento psicomotor.

Refletir sobre a organização das atividades lúdicas na Educação Infantil significa ponderar sobre a relação entre professores e crianças no que diz respeito ao conhecimento. O brincar assume diferentes formas dependendo dessa relação: o uso do espaço e do tempo varia, assim como as interações interpessoais.

O professor de Educação Infantil que reconhece a importância da interação e do brincar no processo de aprendizagem proporciona oportunidades para a troca de informações, ideias e opiniões.

Conclui-se que brincar, por meio da interação, promove melhorias na aprendizagem. Isso ocorre quando um organismo, ao ser exposto repetidamente a uma mesma situação, altera sua resposta de maneira relativamente duradoura e sistemática, permitindo assim seu desenvolvimento nos aspectos psicológicos, físicos e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.
- LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B. Simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. Revista brasileira de ciência esporte, Florianópolis, v. 34, n 3, p. 633-648. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf>>. Acesso em: 05. Set.2023.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Forense Universitária. 1998.

SANTOS, G. F. de L. Jogos tradicionais e a Educação Física. Londrina: EDUEL, 2012.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciando em práticas espontâneas. Rev. Bras. Edu Física Esporte, São Paulo, v. 28, n. 1, p.163-175, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015>>. Acesso em: 11 set.2023.

WAJSKOP, Gisela Wajskop. Brincar na pré – escola. 3.ed. São Paulo: Cortez,1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MUSICALIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

SHEYLA MARIA SILVA PIMENTEL

RESUMO

Pensando no desenvolvimento infantil, as propostas envolvendo diferentes metodologias baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos norteadores desta etapa escolar, consideram fundamentais as manifestações culturais e artísticas que envolvem as diferenças culturais, étnicas, sociais, dentre outras questões. Utilizar a música como instrumento de aprendizagem, provoca reflexões a respeito das interações das crianças com o mundo ao seu redor. Nesse sentido é extremamente importante garantir o seu ensino, introduzindo ao seu cotidiano a linguagem sonora. O presente artigo tem como objetivo geral, discutir o processo de musicalização durante esta etapa; e como objetivos específicos as contribuições que ela provoca no desenvolvimento infantil. A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica trazendo importantes discussões a respeito do tema. Os resultados encontrados demonstraram que a música é de suma importância para desenvolver o processo sociocognitivo, contribuindo com outras aprendizagens.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Educação Musical; Socialização.

INTRODUÇÃO

Ao pensar no universo musical, as crianças geralmente entram em contato desde pequenas, até mesmo quando se encontram na barriga da mãe devido ao hábito de cantarem ou ouvirem músicas ao longo da gravidez. Essa relação ocorre de forma prematura, contribuindo para o desenvolvimento dos processos cognitivos, linguísticos e motores.

A música estrutura envolve os signos sonoros, levando-se em consideração determinado tempo e espaço. O planejamento na Educação Infantil necessita levar em consideração determinados princípios, voltados para as diversificadas manifestações artísticas e culturais considerando a heterogeneidade cultural, social, étnica, entre outras questões.

A música pode ser criada durante uma brincadeira com diferentes sons o que transforma os ambientes. Assim, no caso das escolas, tem-se entre outras questões, a problemática de que muitos professores não conseguem compreender a importância de utilizá-las ao longo das aulas para ensinar conteúdos.

Assim, como justificativa tem-se as contribuições da música para o aprendizado das crianças em relação a identidade e o reconhecimento do ambiente a sua volta, a partir dos

diferentes sons e suas particularidades como timbre, altura e grau, através das brincadeiras, risadas, objetos, entre outros instrumentos emitindo os mais variados sons.

Como objetivo geral, o artigo traz discussões a respeito das implicações da musicalização na Educação Infantil; e como objetivos específicos, a legislação que discute esse tipo de ensino relacionada ao desenvolvimento sociocognitivo das crianças.

LEGISLAÇÃO VOLTADA AO ENSINO DE MÚSICA

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), trouxe discussões com relação ao ensino de música enquanto conhecimento de mundo, havendo a necessidade de desenvolver a linguagem: “excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998, p.46).

Essa vertente deve ser proporcionada pelo professor, uma vez que: “se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento e traz uma ênfase na relação com alguns aspectos da cultura” (BRASIL, 1998, p.46).

A Lei nº 11.769/2008, voltada para o ensino de música nas Escolas de Educação Básica, de forma obrigatória, alterou o Artigo 26 da LDBEN nº 9394/1996, fazendo com que as práticas artísticas fossem repensadas.

As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (CNE/CEB nº 12/2013 de 04/12/2013), trouxe a urgência de um currículo baseado em uma matriz de saberes para o ensino da música, em todas as etapas da Educação Básica.

No caso da BNCC, unificou-se o currículo. Ampliou-se a carga horária destinada às experiências, incluindo as musicais, onde é preciso repensar na prática docente a fim de torná-la significativa, a partir de metodologias adequadas nesta etapa escolar em especial (BRASIL, 2019).

Os documentos que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil trazem o trabalho com a linguagem musical, que deve envolver corpo, mente e alma, assim como contribuir para a construção de diferentes instrumentos musicais. Através da música, a criança aprende a se expressar e o papel da escola é o de desenvolver potencialidades apresentando sua parte poética, sua composição e sua diversidade.

A BNCC, no caso específico da Educação Infantil, resultou na ampliação da carga horária voltada para as experiências, envolvendo a arte como um todo e suas linguagens; a música como elemento obrigatório nesta etapa escolar; dentre outras situações. As discussões sobre o trabalho do professor devem ocorrer de forma significativa, contribuindo com métodos adequados esse contexto (BRASIL, 2019).

As crianças quando escutam música aprimoram determinadas habilidades, diferenciando o ouvir, os diferentes sons e as diferenças culturais existentes (BRITO, 2003).

Nesse sentido, é preciso encontrar alternativas a fim de que seu ensino se concretize na 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).

A MÚSICA AO LONGO DA INFÂNCIA

Muitas vezes, a criança entra em contato com a música ainda na barriga da mãe ou ao nascer. A música encontra-se presente nas cantigas, nas brincadeiras, nos brinquedos, nas danças, além de outras situações. Culturalmente, a música auxilia a fixar determinadas regras, possibilitando novos aprendizados (SIMIONATO e TOURINHO, 2007).

O contato contribui para desenvolver os aspectos cognitivo, linguístico e motor: “A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada pela música valendo-se da criação e da livre expressão” (LOUREIRO, 2003, p.1).

A música desenvolve certas capacidades como a distinção de diferentes sons, incluindo as diferentes culturas existentes. Existe a possibilidade de ampliação das formas de comunicação, além do desenvolvimento de diferentes habilidades.

Documentos antigos como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais direcionam atividades que podem ser desenvolvidas:

[...] 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 (BRASIL, 2010, p.12).

É preciso ficar atento com a visão educacional, uma vez que pode ocorrer julgamento de certas músicas desconsiderando-as em seu caráter evolutivo, onde as músicas ou sons são compreendidas como barulhos, contrariando as regras do silêncio. A música muitas vezes, é a parte principal das brincadeiras, fazendo parte da cultura como é o caso do folclore brasileiro (GOBBI, 2010).

É preciso compreender a dimensão do universo musical e não deixar de lado determinados gêneros, músicas de outras culturas, levando em consideração também o que a criança escuta em seu contexto familiar, cultural e social. A ideia central não é apenas trazer músicas prontas para trabalhar com as crianças, mas, utilizar a música como fonte de descoberta partindo inclusive para as construções sonoras. Os objetos também podem ser transformados em instrumentos musicais, valorizando o trabalho das crianças e enriquecendo o repertório musical.

A escuta, a percepção, o som, a diferenciação também pode estar presente ao longo da contação de histórias, de brincadeiras, entre outras situações, importantes para o desenvolvimento da aprendizagem a partir de diferentes linguagens.

As funções psicológicas desenvolvidas na infância envolvem duas fases: a primeira, está relacionado as transformações que poderão ajudar no desenvolvimento da fala e da escrita; e a segunda, para aprimorar e desenvolver funções como a memória, a concentração e a inteligência (TULESKI e EIDT, 2016).

Ainda segundo os autores, as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir de dois fenômenos, em especial a partir das contribuições da música: as transformações psíquicas que envolvem o desenvolvimento da fala, da escrita e do desenho; e os processos e funções relacionadas a lembrança, concentração e inteligência conceitual.

Outras mudanças educacionais trouxeram a necessidade da criação da BNCC:

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).

Para a Educação Infantil, o documento trouxe uma ampliação da grade horária destinada ao estudo de outras formas de linguagem, no caso da Arte, por exemplo, considerando a música como elemento obrigatório desde a primeira infância. As discussões sobre a utilização da música têm ocorrido de forma significativa, dispondo de métodos adequados (BRASIL, 2019).

A MÚSICA E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO CORPORAL

A música envolve as diferentes culturas podendo ser utilizada como fator determinante para diferentes tipos de desenvolvimento: linguístico, psicomotor e afetivo.

Seu ensino na Educação Infantil deve levar em consideração que a criança começa a falar antes mesmo de ler e escrever, tornando-se importante para que ela desenvolva também uma linguagem musical que venha de encontro com as necessidades da infância (ORFF, 1982 Apud CAMARGO, 1994).

Ou seja:

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).

Existe a necessidade de se repensar no currículo infantil, havendo como ponto de partida a infância, suas necessidades e especificidades, além de pensar em um currículo que contemple diferentes formas de expressão e linguagem:

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.).

A linguagem corporal também é um fator importante para desenvolver diversas competências e habilidades e por isso, o professor precisa explorar esse eixo temático para desenvolver a expressão corporal, dentre outros conhecimentos.

O trabalho de musicalização contribui para adquirir noções de esquematização corporal:

Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (BARRETO, 2005, p. 27).

A autonomia desenvolvida através dos movimentos corporais ajuda a construir a identidade corporal durante a infância. O processo ocorre nas relações com o outro durante a socialização, apropriando-se de elementos culturais que traduzem conhecimentos, atitudes, valores, práticas e regras (GARANHANI, 2010).

A criança passa a se expressar e se movimentar corporalmente em especial, durante o período escolar. Desta forma, o ambiente contribui para sistematizar e ampliar conhecimentos, considerando as características e as necessidades que a educação corporal representa para elas.

A integração ocorre através do brincar, pois, é por intermédio das brincadeiras que a criança experimenta, explora e compreende diversos significados culturais presentes no meio, resultando em aprendizagem.

Diferentes pesquisadores têm discutido questões como ritmo e movimento, que inclusive são comuns na área de Arte e Educação Física, onde uma associação equilibrada entre as duas pode ser utilizada como recurso educacional.

Esta etapa escolar, compreende especialmente a faixa etária de 3 a 6 anos, devendo-se levar em consideração as teorias que conduzem as práticas pedagógicas voltadas para a motricidade durante o ensino e aprendizagem. A educação é um processo contínuo e ao

mesmo tempo evolutivo que deve ser pensado nas crianças, tornando necessário evidenciar o processo.

É preciso considerar que a infância é uma fase que compreende o início do desenvolvimento histórico e social em que as aprendizagens ocorrem a partir das interações entre a criança e o mundo ao seu redor. Independentemente das orientações didáticas é preciso priorizar a utilização de jogos e brincadeiras, assim como a música, envolvendo o reconhecimento do corpo e a imitação gestual:

O movimento, o brincar, 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).

Pensando desta forma, a música se faz presente em todas as culturas podendo ser utilizada como fator determinante para o desenvolvimento psicomotor, linguístico e afetivo. No ambiente escolar, as crianças podem se expressar e se movimentar corporalmente, havendo a necessidade de sistematizar e ampliar conhecimentos, além de considerar as características que a educação corporal necessita:

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).

É preciso repensar no não aconselhamento de iniciar nesta etapa escolar o aprendizado musical, pelo fato de que no aprendizado musical exige uma utilização técnica de determinado instrumento musical, o que não cabe na etapa escolar discutida; podendo ser aplicado posteriormente após o processo de musicalização justamente nesta etapa (MELO et al., 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão bibliográfica a respeito do tema, é possível trazer algumas considerações a respeito da musicalização na Educação Infantil, no sentido de estimular o desenvolvimento global das crianças, integrando os mais diferentes contextos como as questões culturais, além de possibilitar que as crianças sejam acolhidas, tanto a partir das interações quanto no respeito as diferenças.

A legislação evidencia que o processo de ensino e aprendizagem a partir da aplicação da música enquanto instrumento na Educação Infantil, contribui para uma série de situações, incluindo o desenvolvimento e o aprimoramento de diferentes competências e habilidades junto as crianças.

A musicalização, assim como diferentes manifestações artísticas, são a base da Educação Infantil. O ensino de música nesta fase deve se basear em recursos e práticas que trabalhem a pluralidade e o contexto das crianças, no tocante a suas potencialidades.

A música deve estar relacionada à alfabetização musical para desenvolver a linguagem. Esse tipo de apropriação transforma as crianças, principalmente nas formas de agir, refletir, perceberem, envolvendo ainda o desenvolvimento dos aspectos subjetivos.

Nesta etapa, as crianças brincam, experimentam, ajustam e constroem diferentes movimentos corporais principalmente durante a interação com os colegas, tornando esse ambiente privilegiado no sentido de desenvolver a autonomia corporal e ter contato a partir de diversas vivências com os movimentos corporais provenientes da cultura que as cerca.

Pode-se concluir que os resultados demonstraram que a música funciona como uma peça-chave importante para o desenvolvimento do aspecto sociocognitivo infantil, contribuindo para outras aprendizagens, como a questão sociocultural e a apropriação do próprio esquema corporal.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BARRETO, D. Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <. Acesso em: 19 set. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Ministério da Educação. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2023.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: 2010, p. 12. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2023.
- 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: 19 set. 2023.
- BRITO, T.A.de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAMARGO, M.L.M. de. Música/movimento: um universo em duas dimensões. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994.
- 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, 2000.
- GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 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: 19 set. 2023.
- LOUREIRO, A.M.A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- 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: Papyrus, 2003.

MELO, N.N.M.M; SANTOS, V.A.M; NUNES, D.A.S; SILVA, V.L.L.G. A importância da música para o desenvolvimento da criança de educação infantil. Disponível em: . Acesso em: 19 set. 2023.

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.

QUEIROZ, L.R.S.; MARINHO, V.M. Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Anais... Brasília, 2006. Disponível em: < www.pesquisamusicaufpb.com.br/Masters/ed_musica.pdf >. Acesso em: 19 set. 2023.

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.

ROSA, N.S.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

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.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE MOREIRA GARCIA

RESUMO

Este estudo aborda a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, explorando avanços, desafios e perspectivas relacionadas a essa temática. Contextualizando o tema, são discutidas as mudanças nas políticas públicas e na percepção social, que têm levado a um maior reconhecimento do direito das crianças com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade. No desenvolvimento, são analisados os avanços alcançados, como o fortalecimento das políticas inclusivas, a formação adequada dos educadores e o uso de tecnologias assistivas. Além disso, são apresentados os desafios enfrentados, incluindo a falta de recursos, a formação insuficiente dos educadores e a necessidade de avaliações mais abrangentes e inclusivas. Por fim, são exploradas perspectivas promissoras, como a valorização da diversidade, a colaboração entre os profissionais e a participação ativa das famílias. A metodologia utilizada neste estudo consistiu em uma revisão exploratória da literatura, na qual foram consultadas fontes acadêmicas, pesquisas e documentos oficiais para embasar a análise e a discussão dos temas abordados. Os resultados deste estudo destacam a importância de um compromisso coletivo para promover a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, visando à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Acolhimento; Avanços; Desafios; Perspectivas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil tem sido objeto de crescente interesse e debate na área educacional. A perspectiva de proporcionar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento a todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou limitações, é um princípio fundamental que permeia as políticas educacionais contemporâneas. Nesse contexto, a educação infantil desempenha um papel crucial, pois é durante essa fase inicial da jornada educacional que as bases para o desenvolvimento integral das crianças são estabelecidas.

No entanto, a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil não é um desafio simples. Requer o engajamento e a colaboração de educadores, gestores, famílias e da sociedade como um todo. Além disso, demanda uma compreensão aprofundada das necessidades específicas dessas crianças, a adaptação do ambiente educacional e a

implementação de estratégias pedagógicas inclusivas que possibilitem uma participação ativa e significativa.

A inclusão educacional, como conceito, vai além de uma mera presença física das crianças com deficiência nas escolas. Envolve a promoção de uma educação que valorize a diversidade, que proporcione oportunidades igualitárias de aprendizado e que considere as necessidades individuais de cada criança. Isso implica reconhecer que todas as crianças têm o direito de acesso a uma educação de qualidade, que estimule seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico.

A educação infantil é uma etapa crucial para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que é nessa fase que ocorrem avanços significativos em sua linguagem, cognição, socialização e habilidades motoras. A presença de crianças com deficiência nesse contexto educacional é de extrema importância, uma vez que oferece oportunidades de interação, aprendizado colaborativo e promoção da empatia e do respeito às diferenças desde a mais tenra idade.

Diversos estudos têm enfatizado os benefícios da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Esses benefícios não se limitam apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também se estendem ao desenvolvimento socioemocional dessas crianças. A interação com seus pares sem deficiência proporciona um ambiente enriquecedor, no qual elas podem desenvolver habilidades de comunicação, colaboração, resolução de problemas e autonomia.

Diante desse contexto, é essencial analisar e compreender os avanços, desafios e perspectivas da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Essa compreensão embasada em evidências é fundamental para a formulação de políticas e práticas educacionais que garantam uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma análise aprofundada da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Para tanto, será realizada uma revisão exploratória da literatura, com o intuito de identificar os avanços, desafios e perspectivas desse processo inclusivo. A partir dessa revisão, serão discutidas práticas pedagógicas inclusivas, formação de educadores, adaptação do ambiente educacional, envolvimento da família e o papel das políticas públicas na promoção da inclusão. Espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, bem como para a conscientização da importância desse processo para o desenvolvimento integral e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO OU METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem de revisão exploratória da literatura, com o objetivo de analisar os avanços, desafios e perspectivas da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. A revisão exploratória da literatura permite uma compreensão abrangente e aprofundada do tema, a partir da análise de estudos anteriores, pesquisas, políticas educacionais e outros documentos relevantes.

A busca por literatura foi realizada em diversas fontes acadêmicas e bibliotecas virtuais, incluindo bases de dados especializadas, como CAPES, Scielo e Google Scholar. Foram utilizadas palavras-chave relacionadas ao tema, como "inclusão", "crianças com deficiência",

"educação infantil", "práticas inclusivas" e "desafios". Essas palavras-chave foram combinadas e utilizadas em diferentes combinações para otimizar os resultados da pesquisa.

Os critérios de inclusão dos estudos foram definidos da seguinte maneira: (1) estudos publicados em periódicos científicos, livros, dissertações e teses; (2) estudos que abordam a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil; (3) estudos que discutem práticas inclusivas, desafios e perspectivas; (4) estudos publicados em inglês, português ou espanhol; e (5) estudos publicados no período de 2010 a 2023. Esses critérios foram estabelecidos para garantir a relevância e atualidade dos estudos selecionados.

Após a busca inicial, os títulos e resumos dos artigos foram examinados para verificar sua adequação aos critérios de inclusão. Os estudos selecionados foram lidos na íntegra para uma análise detalhada de seu conteúdo e contribuição para o tema. Além disso, a análise de documentos governamentais, políticas educacionais e outras fontes relevantes também foi realizada para complementar a revisão exploratória da literatura.

Os dados coletados foram organizados e sintetizados em categorias temáticas, de acordo com os aspectos abordados pelos estudos selecionados. As categorias temáticas incluem avanços na inclusão, desafios enfrentados, práticas pedagógicas inclusivas, formação de educadores, adaptação do ambiente educacional, envolvimento da família e importância do apoio governamental. Essas categorias fornecerão a estrutura para a discussão dos resultados e a elaboração dos tópicos de desenvolvimento do artigo.

AVANÇOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos anos, tem havido avanços significativos na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Esses avanços refletem uma mudança de paradigma na compreensão da educação inclusiva e na valorização da diversidade no ambiente educacional. Diversas políticas públicas e legislações têm sido implementadas em diferentes países, buscando garantir o acesso e a participação de todas as crianças, independentemente de suas capacidades e limitações.

Um dos principais avanços na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil está relacionado às políticas públicas e legislações que promovem a educação inclusiva. Apresenta Alves(2018), que muitos países têm adotado leis e diretrizes que garantem o direito das crianças com deficiência a uma educação de qualidade, no mesmo ambiente educacional que as demais crianças. Essas políticas têm impulsionado a implementação de práticas inclusivas nas escolas, bem como o desenvolvimento de recursos e suportes necessários para atender às necessidades individuais de cada criança.

Além das políticas públicas, Santos e Almeida(2017), refletem que tem sido a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que vem auxiliando no desenvolvimento de estratégias e abordagens que atendam às diferentes necessidades das crianças com deficiência, valorizando suas habilidades e promovendo sua participação ativa na sala de aula. A criação de ambientes de aprendizado colaborativo, em que as crianças com e sem deficiência interagem e aprendem juntas, tem se mostrado eficaz na promoção da inclusão.

Neste ínterim, conforme Dias(2019), a adaptação do currículo e dos recursos educacionais é outro avanço significativo na inclusão de crianças com deficiência na educação

infantil. Reconhecendo que cada criança possui habilidades e ritmos de aprendizado diferentes, os educadores têm buscado flexibilizar o currículo e adaptar as atividades para atender às necessidades de cada criança. O uso de recursos e tecnologias assistivas também têm desempenhado um papel importante, facilitando a participação e o acesso ao conteúdo educacional por parte das crianças com deficiência.

Além disso, a formação de educadores tem sido aprimorada, visando capacitar os profissionais para lidar com a diversidade e as necessidades individuais das crianças com deficiência. Observa-se em Padilha(2013) que os programas de formação continuada têm sido implementados, abordando temas como pedagogia inclusiva, estratégias de ensino diferenciadas, adaptação curricular, entre outros. Essa formação tem se mostrado essencial para que os educadores estejam preparados para promover a inclusão e oferecer um ambiente de aprendizado acolhedor e enriquecedor para todas as crianças.

Esses avanços na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil têm trazido benefícios significativos para todas as crianças envolvidas. Estudos têm mostrado que a presença de crianças com deficiência nas salas de aula regulares promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em todas as crianças, promovendo o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva. Além disso, as crianças com deficiência têm a oportunidade de se desenvolverem integralmente, tanto em termos acadêmicos quanto sociais, uma vez que são expostas a estímulos e desafios educacionais apropriados às suas necessidades.

Porém, apesar dos avanços, é importante reconhecer que ainda existem desafios a serem enfrentados na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Esses desafios serão abordados no próximo tópico deste artigo, destacando a importância de superá-los para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

DESAFIOS ENFRENTADOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora tenham ocorrido avanços significativos na inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, ainda existem desafios importantes a serem enfrentados. A superação desses desafios é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

Um dos desafios mais significativos é a falta de recursos adequados para atender às necessidades individuais das crianças com deficiência. Ilustra Carvalho, Coelho e Tolocka(2016) que a adaptação do ambiente educacional, a disponibilidade de recursos pedagógicos e o acesso a tecnologias assistivas são fundamentais para promover a participação plena das crianças com deficiência. No entanto, com base em seus estudos empíricos, muitas vezes, escolas e professores enfrentam limitações de recursos financeiros e infraestrutura, o que dificulta a implementação efetiva de práticas inclusivas. A falta de recursos adequados pode comprometer a qualidade da educação oferecida e limitar as oportunidades de aprendizado das crianças com deficiência.

A formação e capacitação dos educadores para a inclusão de crianças com deficiência requer um corpo docente preparado para lidar com as necessidades individuais dessas

crianças, adaptar o currículo, implementar estratégias pedagógicas inclusivas e criar um ambiente acolhedor e estimulante. No entanto, apresentam Paula e Peixoto(2019) que muitos educadores não recebem uma formação adequada nesta área durante sua formação inicial, o que pode gerar insegurança e falta de conhecimento sobre práticas inclusivas. A formação continuada dos educadores é essencial para capacitá-los a lidar com a diversidade e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

Além disso, a falta de conscientização e sensibilização da comunidade escolar e da sociedade em geral ainda é um desafio significativo. Muitas vezes, há estigmas e preconceitos em relação às crianças com deficiência, o que pode resultar em exclusão e discriminação no ambiente escolar. É fundamental, na perspectiva de Pinheiro(2015), promover uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e respeite os direitos de todas as crianças. Isso requer um trabalho contínuo de conscientização, sensibilização e combate aos estereótipos e preconceitos em relação às crianças com deficiência.

Asseveram Andrade(2021), Batista e Moutinho(2019), que a falta de coordenação e integração entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional também é um desafio a ser enfrentado. A inclusão de crianças com deficiência requer a colaboração e a parceria entre educadores, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde. No entanto, muitas vezes há uma falta de comunicação e articulação entre esses atores, o que pode prejudicar a implementação de práticas inclusivas. A falta de integração entre os serviços de saúde e educação, por exemplo, pode dificultar o acesso a diagnósticos precisos e a apoios especializados para as crianças com deficiência.

Adicionalmente, a avaliação e o monitoramento do processo de inclusão são desafios importantes a serem superados. Ressalta Benini e Castanha(2016), que a avaliação do progresso e do desenvolvimento das crianças com deficiência, bem como a identificação de suas necessidades educacionais específicas, são fundamentais para garantir um apoio adequado e individualizado. No entanto, os sistemas de avaliação muitas vezes não são adaptados para capturar a diversidade de habilidades e o progresso das crianças com deficiência. É necessário desenvolver estratégias de avaliação inclusivas e abrangentes, que considerem as múltiplas formas de expressão e aprendizado das crianças.

Superar esses desafios requer um compromisso contínuo de todos os envolvidos no processo educacional. É necessário investir em recursos, formação de educadores, conscientização e coordenação entre os atores para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas capacidades e limitações. A superação desses desafios contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reflete-se de acordo com Andrade(2021), Paula e Peixoto(2019) e Alves(2018), que a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é um processo complexo e em constante evolução. Embora existam desafios a serem enfrentados, também há perspectivas promissoras que podem impulsionar a melhoria e a expansão da inclusão nesse nível de

ensino. Uma das perspectivas promissoras é o fortalecimento das políticas públicas e das legislações voltadas para a educação inclusiva. O reconhecimento dos direitos das crianças com deficiência à educação de qualidade tem sido cada vez mais valorizado em diferentes países. A implementação de políticas inclusivas, juntamente com a garantia de recursos adequados, é essencial para a promoção da inclusão na educação infantil. Além disso, o monitoramento e a avaliação dessas políticas são fundamentais para garantir sua efetividade e identificar áreas que requerem aprimoramento.

Outra perspectiva importante é o avanço na formação de educadores, que para Dias(2019), a preparação adequada dos professores é essencial para a implementação de práticas inclusivas na educação infantil. Já em Alves(2018), a inclusão de conteúdos relacionados à educação inclusiva nos currículos de formação de professores e a oferta de programas de formação continuada são iniciativas que podem aprimorar a capacidade dos educadores de atender às necessidades individuais das crianças com deficiência. Além disso, é importante promover a colaboração entre os educadores, permitindo o compartilhamento de experiências, conhecimentos e boas práticas no contexto da inclusão.

A valorização da diversidade e o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas escolas são perspectivas fundamentais para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Assevera Andrade(2021) que é necessário promover a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e funcionários. Isso pode ser alcançado por meio de atividades educativas, programas de conscientização, diálogos abertos e a promoção de uma atmosfera acolhedora e respeitosa no ambiente escolar. A valorização da diversidade não apenas beneficia as crianças com deficiência, mas também contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e tolerantes.

A utilização de tecnologias educacionais e recursos assistivos é uma perspectiva apresentada por Carvalho, Coelho e Tolocka(2016), que pode ampliar as possibilidades de inclusão na educação infantil. As tecnologias assistivas, como dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, softwares educacionais adaptados e recursos digitais, podem auxiliar no acesso ao currículo e no desenvolvimento das habilidades das crianças com deficiência. Além disso, essas tecnologias podem facilitar a participação ativa das crianças nas atividades educacionais, promovendo a sua autonomia e a interação com os demais colegas.

A colaboração entre diferentes profissionais e serviços, como educadores, terapeutas, médicos e psicólogos, é outra perspectiva relevante para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Essa colaboração multidisciplinar pode auxiliar na identificação precoce de necessidades especiais, no desenvolvimento de planos de apoio individualizados e na provisão de suportes necessários para garantir a participação plena das crianças com deficiência. A integração desses serviços também contribui para uma abordagem holística e abrangente no atendimento às crianças.

Por fim, a participação ativa das famílias é uma perspectiva fundamental para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. A parceria entre escola e famílias é essencial para criar um ambiente de apoio e compreensão. As famílias podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades individuais de seus filhos, compartilhar experiências e colaborar na implementação de estratégias de apoio. Além disso, a inclusão

das famílias no processo educacional fortalece os laços de confiança e promove uma educação mais contextualizada e centrada na criança.

Essas perspectivas para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil demonstram a importância de uma abordagem integrada, envolvendo políticas públicas, formação de educadores, conscientização da comunidade escolar, uso de tecnologias assistivas, colaboração entre profissionais e participação ativa das famílias. Ao abraçar essas perspectivas e enfrentar os desafios existentes, podemos avançar na construção de um sistema educacional mais inclusivo, garantindo o direito de todas as crianças à educação de qualidade, independentemente de suas capacidades e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é uma pauta de extrema relevância e que tem sido cada vez mais discutida e valorizada no contexto educacional. Este estudo explorou o tema, analisando os avanços, os desafios e as perspectivas relacionadas à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

Os avanços na inclusão demonstram que é possível criar ambientes educacionais que acolham e promovam o desenvolvimento pleno de todas as crianças, independentemente de suas capacidades e limitações. As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva têm desempenhado um papel fundamental nesse processo, garantindo o direito das crianças com deficiência a uma educação de qualidade. A implementação de práticas inclusivas, o desenvolvimento de recursos adequados e a formação de educadores são elementos essenciais para a concretização desse direito.

No entanto, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. A falta de recursos, a formação inadequada dos educadores, os estigmas e preconceitos sociais, a falta de coordenação entre os atores envolvidos e a avaliação limitada são obstáculos que requerem atenção e ação contínua. É preciso superar esses desafios por meio de investimentos, capacitação, conscientização e integração para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

Diante desses desafios, este estudo também identificou perspectivas promissoras. O fortalecimento das políticas públicas, a formação adequada dos educadores, a valorização da diversidade, o uso de tecnologias assistivas, a colaboração entre os profissionais e a participação ativa das famílias são elementos que podem impulsionar a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Essas perspectivas destacam a importância de uma abordagem integrada, que envolva diferentes atores e aspectos do processo educacional.

É fundamental ressaltar que a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil não é apenas uma questão de direitos, mas também uma questão de justiça social. Todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial e de se beneficiar de uma educação inclusiva e de qualidade. A inclusão não apenas beneficia as crianças com deficiência, mas também promove a diversidade, a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Fabíola Cristina . A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. *Revista Educação*, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822018000200270&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 12 maio 2023.
- ANDRADE, Vitória Hellen tavares de . A inclusão de crianças com Síndrome de Down em uma creche municipal do Recife: desafios e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2021. Disponível em: <<https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4319>>. Acesso em: 13 maio 2023.
- BATISTA, Gessivânia De Moura ; MOUTINHO, Ana Karina. Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika: o olhar docente. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 68, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902074/313158902074.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2022.
- BENINI, Wiviane ; CASTANHA, André Paulo. A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM: Desafios e Possibilidades. [s.l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.
- CARVALHO, Alexandre N; COELHO, Vitor Nazário ; TOLOCKA, Rute Estanislava . Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 3, p. 713–726, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/BT5hhtcZsNH3hzwFtyptdS/>>. Acesso em: 13 maio 2023.
- DIAS, Renan Coelho . A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. *Revista Ead e Tecnologias digitais na educação*, v. 7, n. 9, p. 123–130, 2019. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745>>. Acesso em: 12 maio 2023.
- PADILHA, Adriana Cunha. Educação infantil e a Criança com Deficiência: Desafios e Possibilidades. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 18, n. 01, p. 55–64, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932013000100006&script=sci_abstract&tlng=en>. Acesso em: 18 maio 2023.
- PAULA, Jessyca Brennand ; PEIXOTO, Mônica Ferreira . A INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. *Cadernos da Pedagogia*, v. 13, n. 26, 2019. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289>>. Acesso em: 16 maio 2023.
- PINHEIRO, Fernanda Costa. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: dificuldades e possibilidades. *Ufma.br*, 2015. Disponível em: <<http://www.tedebr.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/97>>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yasmim de Souza. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10170>>. Acesso em: 15 maio 2023.

LANÇAMENTO

Edições
Livro Alternativo

A RARA BOOKS, A EDIÇÕES LIVRO ALTERNATIVO
E O AUTOR CONVIDAM

LANÇAMENTO

POESIA NO ÔNIBUS

J. WILTON

Embarque nesta viagem poética.

07 DE OUTUBRO - 15H



Rara Books
ler é ganhar asas para o mundo

Rara Books Livraria e Café. Rua Capitão Francisco Inácio 116 - Centro / Poá.SP



Revista **EVOLUÇÃO**



Revista **a EVOLUÇÃO**

Ano IV 44 Set. 2023
ISSN 2675-2573

Fiori Romano Manchini

ENSINAR É MAIS DO QUE TRANSMITIR CONHECIMENTO, É TRANSMITIR EMOÇÕES

LANÇAMENTO

A FADA SORRIBRE



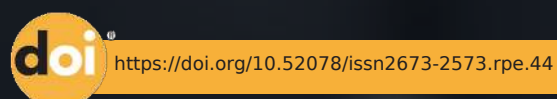
www.primeiraevolucao.com.br

Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) | OJS / PKP

ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Elizabeth Hama Francisco
Luís Venâncio
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Girlene Nascimento da Silva Mantovani
Giselda Trindade da Silva
Gizilda Barreto de Almeida Ribeiro
Jonatas Hericos Isidro de Lima
Lidiane Oliveira Leopoldo da Silva
Maria Aparecida da Silva
Rita de Cássia Gonçalves Paccola
Simone Moreira Garcia
Sheyla Maria Silva Pimentel



Produzida com utilização de softwares livres



Platform & workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

