Photo by MeerART//2014

EDUCAR E EVOLUIR

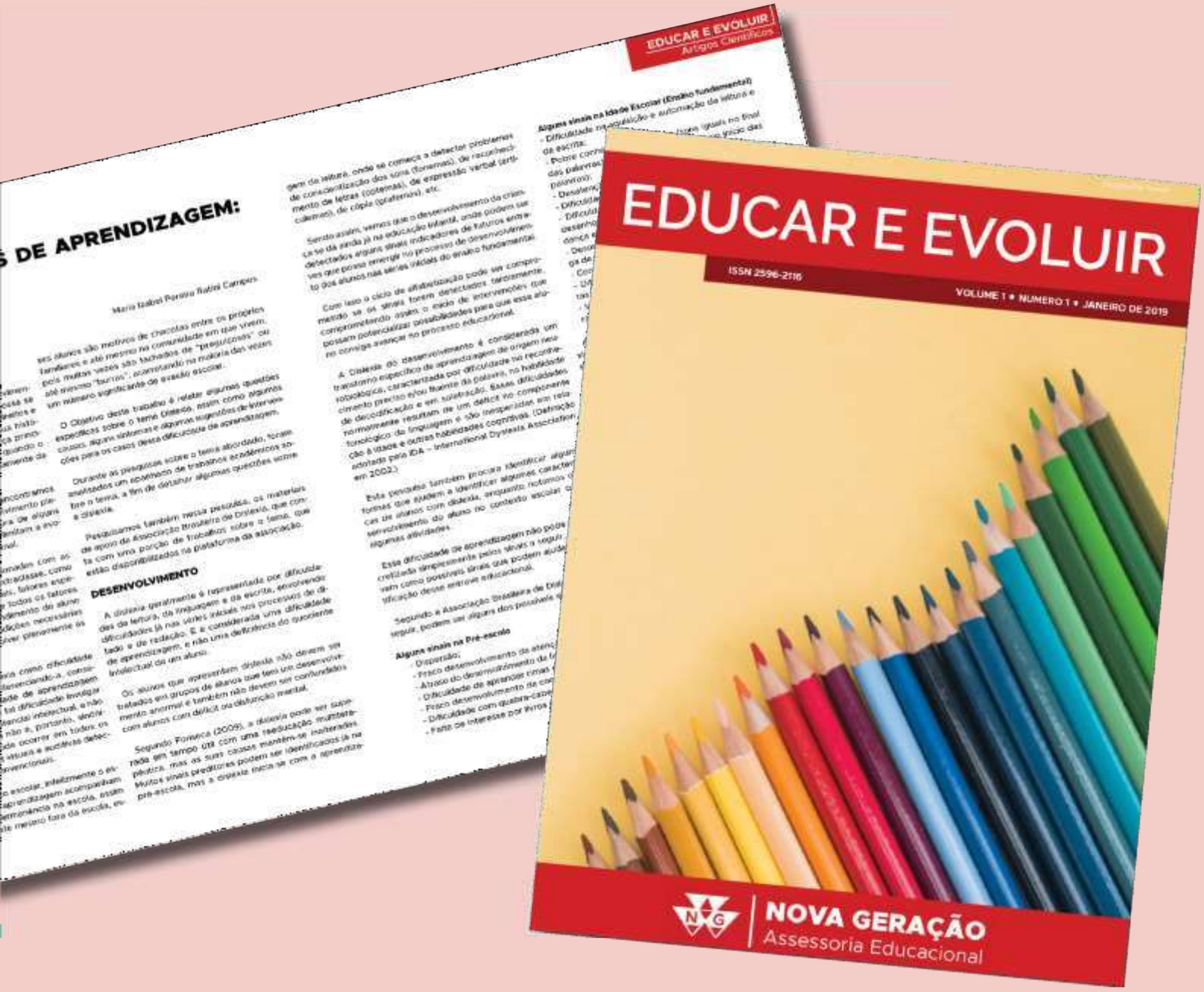
ISSN 2596-2116

VOLUME 1 • NUMERO 15 • JUNHO DE 2025

NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

PUBLIQUE SEU ARTIGO NA REVISTA DA NOVA GERAÇÃO E GANHE PONTOS PARA EVOLUÇÃO FUNCIONAL



(11) 2025-8405 (11) 99179-7848

www.novageracaoeducacional.com.br

Revista Educar e Evoluir - Nova Geração Assessoria Educacional / CNPJ: 10660102/1000-97

Quarta Edição - Volume 1 – N 15, (Junho de 2025)

Trimestral

ISSN 2596-2116

E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

Endereço Eletronico: http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/revista/

Bibliotecária Responsável: Mariah Aparecida Alves do Nascimento

Número de Credenciamento: CRB 0/9508

CARTA AO LEITOR

Estamos em uma sociedade transformadora e a educação deve atender aos anseios da comunidade. As novas perspectivas de um futuro é tudo aquilo que todos nós educadores, tentamos há décadas, direcionando nossos docentes à uma especialidade de ser auto suficiente.

Para uma educação voltada para a reflexão, a crítica, a ação e a inovação estamos criando a revista Educadores do Futuro, com intuito de auxiliar nossos educadores a direcionar melhor a educação num todo, com novas habilidades e mudanças no cotidiano educacional.

Ao direcionar a criação desta, levamos em conta as mudanças econômicas e tecnológicas, que propiciaram uma abundância de informações e a aceleração na circulação dos conhecimentos.

Quando as mudanças são apresentadas, há relutância, mas com uma forma diferente para enxergarmos a educação como prioridade máxima e suas razões futuristas.

Garantimos à todos um propósito de alcançar seus objetivos e se aliar aos grandes pensadores, profissionais da educação num modo geral, que relutem contra tudo e contra todos por um futuro melhor na cumplicidade dos projetos intra e extra curriculares, estratégicos, na revolução do mundo criativo e de fontes na interdisciplinaridade mundial transformadora para um futuro brilhante de toda nação.

Destacamos que a educação hoje se fundamenta no desenvolvimento de competências fundamentais para a educação do futuro e apresenta princípios legais que regem os processos educacionais neste início do século XXI. O entendimento de que precisamos aprender a aprender, nos remete à revisão habitual das praticas que envolvem a educação.

Assim, adaptar-se aos saberes necessários a uma prática pedagógica contextualizada com realidades atuais é essencial para construir um modelo educacional de qualidade.

Severino José Gonçalves
Diretor da Nova Geração Assessoria Educacional

EDITORIAL

É muito claro que o processo educacional está sempre em constante transformação, permeado pelo contexto da nova realidade de mundo e cotidiano que vivemos atualmente.

Aos longos anos que participamos do processo de formação de educadores, nós da Nova Geração Assessoria Educacional percebemos a grande necessidade de trocas de experiências entre os profissionais da educação.

Sabendo que além da prática docente, a troca de experiências e vivências no contexto educacional com uma linguagem produzida com a experiência dos professores e educadores é uma forma de transmissão e compartilhamento de conhecimentos e consequentemente da evolução e aprimoramento na formação dos agentes transformadores.

Com a experiência que temos e a pedido de muitos dos nossos queridos alunos educadores, é que nós da Nova Geração Assessoria Educacional propomos esse projeto de compartilhamento de práticas, vivências e materiais de pesquisa entre educadores, através dessa ferramenta, pois sabemos o quão útil esse canal se tornará para o futuro da educação.

Acreditamos no diálogo entre os educadores, das suas práticas, das suas vivências e das suas pesquisas na área da educação, tanto bibliográficas quanto in loco, confiamos assim que essa é uma forma objetiva e efetiva de troca de saberes e conhecimentos, com teores educacionais essenciais para a prática, reflexão e auto-reflexão docente.

Dessa forma, apresentamos a revista "Educar e evoluir", material que será publicado em edições on-line e Trimestrais que sempre terá como conteúdo artigos científicos, projetos educacionais, práticas docentes e pedagógicas, materiais de pesquisas acadêmicas que sempre serão publicados com o intuito de formação dos professores e educadores em geral.

A Nova Geração Assessoria Educacional tem a participação de seus alunos, formadores e seus conhecimentos como o maior patrimônio de conhecimento e a ampliação está no compartilhamento que será possível com esse projeto.

EXPEDIENTE

EQUIPE EDITORIAL
Leandro Riverti de Souza
Severino José Gonçalves

EDITOR CHEFE
Severino José Gonçalves

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTO
Thainara Riverti Gonçalves
Luciene Martins Riverti

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Larissa Riverti do Nascimento

Revista Educar e Evoluir
Sexta Edição - Volume 1 – N 15
(Junho de 2025)

PERIODICIDADE: Trimestral

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

COPYRIGTH: Nova Geração Assessoria Educacional
Rua Professor Antônio Gama de Cerqueira, 325 – Vila Americana – São Paulo/SP
CEP 08010-130 – Telefone: 2025-8405
E-mail: educareevoluir@novageracaoeducacional.com.br

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Mariah Ap. A. do Nascimento
Número de Credenciamento: CRB 0/9508

ÍNDICE

08 **A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E OS CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO**
- Alcineide Vieira Soares

14 **A ESCOLA: EMEF VLADIMIR HERZOG SEUS ESPAÇOS E TEMPOS**
- Géssica Strege Moreno

21 **A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC**
- Daniella Pereira da Silva

27 **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Solange Faustino Brito

34 **A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
- Solange Faustino Brito

41 **ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES BOLIVIANOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UM OLHAR SOBRE A ZONA LESTE E O CICLO AUTORAL DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
- Géssica Strege Moreno

47 **AMAZÔNIA: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE**
- Reginaldo dos Santos Silva

51 **BULLYING NA AUTOIMAGEM EAUTOESTIMA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**
- Alcineide Vieira Soares

56 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**
- Alcineide Vieira Soares

64 **ENSINO APRENDIZAGEM E RELAÇÕES INTERPESSOAIS**
- Alessandra Soares de Jesus Silva

69 **FORMAÇÃO CIDADÃ NA CIDADE DE SÃO PAULO**
- José Ricardo da Silva

74 **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
- José Ricardo da Silva

80 **O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO**
- Reginaldo dos Santos Silva

85 **OS DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**
- Solange Faustino Brito

91 **PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE**
- José Ricardo da Silva

96 **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS**
- Reginaldo dos Santos Silva

100 **PROPOSTA CURRICULAR**
- Alessandra Soares de Jesus Silva

105 **RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO APRENDIZAGEM**
- Alessandra Soares de Jesus Silva

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA E OS CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Alcineide Vieira Soares
Graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas em 1999, Especialista em Português/ Inglês, Professora de Ensino Fundamental e Médio na EMEF. Dr. José Pedro Leite Cordeiro.

RESUMO

Nosso trabalho foi desenvolvido com a certeza de auxiliar o processo educativo no que diz respeito à escrita. Procuramos desenvolve-lo, mostrando em primeira mão a escrita como fator de exclusão. A partir daí, destacamos o processo de construção da escrita, os caminhos percorridos por ela até o homem autônomo, como chama Paulo freire. As vias de acesso ao mundo da escrita foi um capítulo iniciado, para discutirmos a reinvenção do processo de alfabetização, destacando o futuro, olhando o passado educacional, até chegarmos à evolução da alfabetização através da linguagem. As taxas de analfabetismo foram iniciadas no capítulo três, para que tivéssemos um parâmetro sobre a educação atual no paìs, buscando assim mostrar o histórico da população brasileira quanto a alfabetização, desvendando caminhos de preparação para seu desenvolvimento, através das teorias de Emilia Ferreiro e Vygotsky, que defendem o pensamento através da linguagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem e Desenvolvimento.

ABSTRACT

Our work was developed with the certainty of assisting the educational process with regard to writing. We sought to develop it, showing first-hand how writing is a factor of exclusion. From there, we highlighted the process of constructing writing, the paths it took until the autonomous man, as Paulo Freire calls it. The access routes to the world of writing was a chapter that began to discuss the reinvention of the literacy process, highlighting the future, looking at the educational past, until we reached the evolution of literacy through language. The illiteracy rates were started in chapter three, so that we would have a parameter for current education in the country, thus seeking to show the history of the Brazilian population regarding literacy, revealing paths of preparation for its development, through the theories of Emilia Ferreiro and Vygotsky, who defend thinking through language.

Keywords: Literacy; Learning and Development.

INTRODUÇÃO

Na busca de aprofundar o entendimento das relações entre a língua, a escrita, a educação, o ensino e a aprendizagem, o curso pretende repensar o escrever dentro e fora da escola, uma temática relevante que, indiscutivelmente, desafia educadores e pesquisadores da educação.

Historicamente, concepções restritas acerca da língua escrita têm sustentado práticas pedagógicas inconsequentes que, não raro, subestimam a complexidade dos processos de aprendizagem. Muitos projetos de ensino falham pela frágil articulação de seus meios e metas à compreensão dos condicionantes sócio pedagógicos e dos processos cognitivos na conquista da língua escrita. Para além da aprendizagem do sistema notacional, a alfabetização merece ser tomada pela perspectiva da cultura escrita, um processo contínuo e multifacetado, cuja compreensão está longe de se esgotar.

Tomando a língua escrita em uma dimensão ampla e a sua aprendizagem como um processo complexo e multifacetado, pretendemos repensar concepções, aprofundadas na compreensão dos processos de aprendizagem e também dos mecanismos condicionantes de sua evolução. As diversas possibilidades de sutura entre conceitos e implicações pedagógicas, tendências de produção da escrita e diretriz didático-metodológicas, impasses e desafios no ensino à língua materna têm por objetivo ampliar a compreensão acerca do tema e alimentar a possibilidade de novas pesquisas na área. A fim de explicitar e dar ênfase a este contexto, apresentamos nossa monografia sobre o tema “A construção da escrita e os caminhos para a alfabetização”, onde procuramos mostrar a educação brasileira através do aparato de nomes como Emilia Ferreiro, Vygotsky, Freire, entre outros que como nós não se cansam de pesquisar por soluções que elevem a alfabetização aos primórdios que ela realmente merece, pois é a base de todo o nosso conhecimento.

1. A ESCRITA EM UMA LÓGICA DE EXCLUSÃO E SEUS CAMINHOS

Nossa cultura biparte em corpo e mente a totalidade do organismo e supervaloriza as atividades intelectuais,

em detrimento das físicas. O produto de tal postura é o desprezo por aquilo que o mundo infantil tem de mais evidente e característico: a atividade, a necessidade de movimento e de vivência corporal. Este bloqueio da ação é a própria negação da cultura infantil, um verdadeiro entrave ao desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

A maior parte das escolas nega o dialeto, a cultura, o saber popular da criança, e direciona suas atividades objetivando a linguagem escrita culta e formal. A criança se vê obrigada a abandonar seu universo em nome de algo que não conhece e com o qual não tem afinidade. Além de não se levar em conta o conhecimento trazido pela criança, seus comportamentos motores uma face da linguagem também é ignorada.

O movimento, o jogo, a ação corporal e a vivência das sensações constituem um elo entre o eu, o mundo e os outros, sendo este o primeiro plano de um fazer mental e expressivo. Durante toda a infância, atividades corporais, movimentos específicos, brincadeiras constituem meios insubstituíveis para o desenvolvimento pessoal nas esferas motora, afetiva e cognitiva.

Em que sentido se pode dizer que a tradicional prática de ensino da língua escrita contribui para a produção do fracasso escolar? Sem a pretensão de esgotar a temática, a análise da questão envolve pelo menos cinco pontos fundamentais e relacionados entre si: a desconsideração do aluno como “sujeito falante”, as restritivas metas do ensino, a artificialidade do conteúdo desenvolvido, a inadequação metodológica e a falta de sintonia na relação professor-aluno.

A consideração dos fatores de exclusão inerentes ao tradicional ensino da língua escrita explicita o divórcio entre vida e aprendizagem, evidente tanto no campo das concepções quanto no plano da prática pedagógica. Ao desconsiderar a realidade do aluno, subestimar as metas da educação, banalizar o conteúdo próprio da língua e artificializar os modos de aprendizagem, a escola se fecha para o impacto de novas concepções em prol da democratização e qualidade do ensino.

A construção da identidade pessoal é, pois ao mesmo tempo histórica e cultural e se constitui através da interação entre os homens num processo de espelhamento e diferenciação dentro de um contexto de significações sociais, onde o corpo enquanto suporte físico-afetivo-cultural tem papel fundamental.

Um dos caminhos para o entendimento da linguagem verbal das crianças é aquele que, centrando o estudo nas situações de interação verbal adulta-criança, criança-criança busca a qualidade linguística dessas emissões em seus aspectos cognitivos, semânticos, fonológicos etc. Partindo de um outro enfoque, baseado nos aspectos psicossociais dessas falas no contexto da socialização primária de um grupo de crianças de classes populares, buscamos compreender como elas usam a palavra como forma de expressão de suas percepções e relações com o mundo e com os outros.

As maneiras através das quais elas utilizam à linguagem permitem perceber, para além da performance linguística, a lógica das suas ações, na luta que essas crianças travam cotidianamente pela sobrevivência e na maneira como se movem dentro de um campo de sentidos caracterizado pelas contradições de uma sociedade autoritária e excludente.

O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita num sentido amplo é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma técnica. Chamamos a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável.

A outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de micro-ondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de micro-ondas é aprender a tecnologia com o próprio uso.

Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento.

Quando nos mostramos decepcionados com os êxitos da alfabetização no presente, não estamos olhando para o passado nem para outras facetas de nosso mundo; estamos olhando para o futuro, para os nossos ideais. E, é claro, quando comparamos nosso mundo com nossos ideais, a conclusão é irrefutável: estamos muito longe de tê-los alcançado.

Há duas figuras históricas que encarnam os ideais sobre a alfabetização que podem ajudar-nos a entender nossas pretensões educativas. A primeira delas é Santo Ambrósio, bispo de Milão na segunda metade do século IV. Santo Agostinho refere-se a ele em suas confissões, ressaltando

o assombro que ele causava por ser capaz de ler utilizando unicamente o movimento dos olhos e prescindindo dos gestos articulatórios que acompanham a oralidade, como era habitual na época. O segundo personagem é o filósofo mulçumano Averróis, que, oito séculos depois, conquistou o respeito de várias gerações de estudiosos ocidentais por seu talento para apropriar-se dos textos de Aristóteles, naquela época pouco conhecidos e entendidos, motivo pelo qual recebeu o nome, de o comentador.

Tendo chegado aos nossos dias, o excepcional é que alguém não consiga reunir as duas competências encarnadas em personagens tão renovados. Quem iria dizer isso aos que os admiram? Desse modo, aqueles que hoje não conseguem percorrer a página impressa à velocidade de um raio podem ser considerados incapazes e aqueles que não conseguem encarar a aprendizagem de novos conceitos por meio de leitura engrossam as fileiras do chamado fracasso escolar.

Em outras palavras, precisamos de uma dupla comparação: em que os êxitos do passado e com outros êxitos do presente; e outro em que o contraste seja entre o presente e os nossos ideais. Ambas são necessárias e complementares. Talvez devêssemos repensar o que a alfabetização supõe.

Naturalmente, não queremos que pensem que estamos pondo em dúvida a necessidade de estabelecer uma comparação entre o que somos e o que queremos ser, pois, sem ela não teríamos um horizonte ao qual nos reportar. Estamos querendo dizer apenas que esse modo de contemplar o fenômeno é insuficiente para enfrentar com lucidez esses problemas inegáveis que constatamos tão facilmente.

2. EVOLUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA LÍNGUAGEM

A distinção entre alfabetização e letramento obriga a considerar o acesso ao mundo da escrita como muito mais que um processo de apenas aprender a ler e a escrever.

Com isso, podemos dizer que, a lei de responsabilidade educacional, evidentemente, só fornece um sistema mais conducente à melhoria, ela não age diretamente sobre a sala de aula, nem cria métodos pedagógicos mais eficientes. Contudo, não é esse o problema.

Falamos aqui de alfabetização, do ensino de competências básicas. Não se trata de inventar saídas, mas de copiá-las e adaptá-las às condições locais. A técnica já existe: a questão é por que ela não é utilizada em escala mais ampla.

A chegada da palavra letramento é um exemplo da permanente e irrefreável evolução da língua. Novas palavras surgem para nomear novos fenômenos, ou para designar novas percepções de fenômenos já existentes, novos modos de compreendê-los.

Os professores carecem de motivação, mas essencialmente de preparo: sua formação é academista e teórica, e as preocupações rasteiras, com coisas como 100% de alfabetização na 1ª série, são substituídas por movimentos políticos ou teóricos pedagógicos.

O estabelecimento educacional também não está lá muito preocupado. A maioria dos diretores de nossas escolas é fruto de nomeações políticas. Quando eles têm competência para gerar uma melhora no ensino, não tem disposição para enfrentar uma luta árdua.

Por que não conseguimos mudar essa situação, agora que temos quase todas as crianças no ensino fundamental, financiamento através do FUNDEF, programas de transporte, merenda e livros didáticos? Em grande parte, porque a sociedade brasileira não se importa. Os oriundos de famílias pobres em geral não têm bagagem educacional suficiente para avaliar o que seja educação de qualidade.

A decisão que se coloca agora, é em relação a exportação de modelo para o ensino médio que se mostrou inepto para melhorar a qualidade do ensino fundamental, onde perguntamos: Continuaremos a insistir no erro ou teremos a ousadia de enterrar o velho e criar algo melhor?

O ensino não é apenas uma atividade técnica e profissional. Na medida em que deve favorecer o desenvolvimento social e ético dos alunos, pressupõe também uma ação moral. Álvaro Marchesi.

Concluímos então, nosso capítulo deixando claro que alfabetização e visões de mundo afetam a própria maneira de identificar os fenômenos a serem estudados e os conhecimentos a serem aduzidos. Acreditamos ser a evolução da língua, de suma importância dento da escrita para a alfabetização.

No entanto, o conceito de alfabetização tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Os defensores do termo letramento insistem que ele é mais amplo do que a alfabetização ou que eles são equivalentes. Alfabetização tem sido entendida tradicionalmente como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever; portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve.

O termo alfabetização não perdeu sua força significativa

diante da emergência dos novos usos da língua escrita, como argumentam alguns. A alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita, ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada no sentido que Paulo Freire dava ao termo.

3. ANALFABETISMO NO PAÍS

A discrepância vem diminuindo, no tempo, mais rapidamente para as mulheres, evidenciando que as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar uma situação histórica de desigualdade, na qual os índices de analfabetismo feminino sempre foram maiores do que os masculinos.

Ao longo da história a maioria das mulheres teve pouco tempo ou energia para contribuir com a sociedade, além dos confins de seu pequeno mundo da família e dos amigos, funcionando, na maior parte, como apoio, sacrificando seus talentos, seus interesses e sua criatividade. As mulheres analfabetas ou com baixa escolaridade, acabam vítimas de uma sociedade letrada e machista.

As mulheres dos países em vias de desenvolvimento, além de serem presas de todas as condições que oprimem as mulheres dos países mais desenvolvidos do mundo, estão sujeitas a uma carga de fatores adicionais que tornam as suas vidas extraordinariamente difíceis. Para vergonha geral, a maior parte de nossa população global vive em condições de angústia e pobreza.

A educação afeta as condições de vida da população de várias maneiras e é, sem nenhuma dúvida, um dos meios pelos quais as mulheres podem evoluir (e consequentemente a vida de seus filhos) acima do interminável ciclo de pobreza e de vidas subsidiadas. Têm-se comprovado repetidamente que uma mãe alfabetizada cria filhos alfabetizados e, por esta razão, são fundamentais os programas de alfabetização de mulheres. Não obstante, a situação é em geral difícil de mudar já que, devido às suas pesadas tarefas domésticas, as mulheres não têm tempo para salas de aula, nem para estudar. Ademais, muitas vezes não têm com quem deixar seus filhos ou seus maridos opõem-se à ideia.

A desconstrução do sistema historicamente opressor em relação à mulher e a consequente construção de possibilidades de liberação e autonomia remetem, necessariamente, à educação sistematizada, cujo portal, ainda não acessado por milhões de mulheres no Brasil e no mundo, é a alfabetização.

O direito à instrução é uma conquista histórica, alcançada em meados do século XIX, pela mulher brasileira.

Na época da colonização, saber ler e escrever no Brasil era privilégio de poucos. Quase um século depois da chegada dos portugueses, a primeira mulher que se teve notícia de saber interpretar o código linguístico foi Madalena Caramuru. Essa indígena brasileira era filha de Diogo Álvares Correia, mais conhecido como Caramuru, com uma índia da tribo dos Tupinambás, Moema Paraguaçu. Madalena escreveu uma missiva de próprio punho ao Padre Manoel da Nóbrega, no dia 26 de março de 1561.

O acolhimento da mulher, de forma maciça, pelo sistema educacional somente se deu a partir da década de 1940. Com isso, os índices de alfabetização feminina sofrem o impacto da idade, ou seja, as mulheres inscritas nos grupos etários mais idosos apresentam maiores taxas de analfabetismo. Especialmente, na população feminina das camadas mais pobres, com mais de 40 anos, encontraremos os maiores índices de analfabetismo, em comparação com o sexo masculino.

Os elevados índices de analfabetismo feminino, presente no grupo etário mais velho da população, deveriam ser motivos suficientes para que se priorizassem, nas políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas jovens e adultas, às mulheres inscritas nesse grupo, em cumprimento ao princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação.

Consolida-se assim, o direito constitucional ao ensino fundamental, independentemente da idade. Porém o direito à educação não se reduz à alfabetização. É necessário oferecer continuidade ao ensino básico, além da necessidade de articulação das políticas de EJA a outras políticas inclusivas.

Como diz Buarque (1992), a União deve cumprir seu papel e isso só será possível se o Estado passar a enxergar o desenvolvimento econômico como um meio para o enriquecimento educacional e cultural da população e não apenas a educação como um meio para agilizar o desenvolvimento.

Apesar das preocupações registradas, pautadas em movimentos e conferências internacionais e nacionais, os estudos sobre a alfabetização de mulheres adultas, na perspectiva de gênero, são escassos, o que dificulta a compreensão dos limites sociais impostos às mulheres e que inviabilizam a sua inserção e permanência escolar.

Os poderes públicos ainda não estão suficientemente instrumentalizados para atender as demandas da alfabetização para mulheres. Ainda é preciso que haja sensibilização, tanto na esfera pública, como das organizações civis, constituindo uma rede de ações articuladas, que atente para as necessidades e determinações específicas das mulheres que procuram os cursos de alfabetização.

Um grande desafio para os programas de educação básica de jovens e adultos é o desenvolvimento profissional. Estudos de casos recentes, conduzidos pelo Banco Mundial com pessoas que se livraram da pobreza, mostram que o

autoemprego ou empreendedorismo são as saídas mais frequentes. Neste contexto, a educação entra como uma das estratégias eficazes para a superação da pobreza.

Assim é importante ressaltar e reconhecer o empowerment das mulheres. A sociedade já reconhece e acredita que as mulheres não nasceram somente para o trabalho doméstico e que no mercado de trabalho podem alcançar tanto sucesso como os homens.

Nenhum sistema baseado na exclusão e no autoritarismo pode ser sustentável no longo prazo. É por isso que a demanda de qualidade para todos, baseada no pressuposto de que todos os seres humanos são capazes de aprender, constitui a alternativa socialmente mais legítima.

Essa exigência de democratização no acesso ao domínio das competências socialmente mais significativas tem, além de um fundamento ético, um evidente fundamento sócio-político.

Há uma tendência mundial no sentido do rearranjo dos núcleos familiares, estruturados a partir da figura feminina. Neste contexto, a mulher não só contribui para o provimento doméstico, como, com grande incidência, é a única responsável pelo sustento dos membros da sua família.

Melhorar a condição de vida da mulher pode ser a melhor estratégia para solucionar os maiores problemas do mundo nesse terceiro milênio. Sem o progresso das mulheres, continua a ser difícil alcançar a prosperidade.

A visão dominante da alfabetização é a de que ela é uma habilidade que permeia contextos e experiências particulares e representa a base sobre a qual se constrói uma nação economicamente mais produtiva. Pesquisas publicadas em vasta literatura mostram que pessoas alfabetizadas valorizam mais aspectos como nutrição, saúde e educação de suas crianças, de modo que benefícios intergerações provêm da alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas. A criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem.

A partir daí a criança vai passar a escrever abstratamente, colocando no papel as letras que ela conhece, numa tentativa de, realmente, escrever casa, sem o recurso de utilizar desenhos para dizer aquilo que quer. Então, depois que a criança passa pela fase silábica para registrar o som (o som que ela percebe primeira é a sílaba), ela vai perceber o som do fonema e chega o momento em que ela se torna alfabética.

Esse foi um grande esclarecimento proporcionado pelo construtivismo, só que, quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar a entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e a escrever.

Por quê? Porque quando se torna alfabética, surge o problema da apropriação, por parte da criança, do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, não têm fundamento lógico algum, a criança tem de aprender isso, ela tem de passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desse sistema. Nesse campo, a grande colaboração é da linguística, ao tratar das relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico.

Assim podemos determinar qual é o melhor caminho para a criança se apropriar desses sistemas e de suas relações. É a isso chamamos de especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. O construtivismo constitui uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum e nos trouxe algo que não sabíamos.

Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos de cartilhas a vaca voa, Ivo viu a uva, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica - 2003, Brasília, maio 2004. 336p.

CAPOVILLA, A. & CAPOVILLA, F. Alfabetização e Método Fônico. São Paulo: Mnemom, 2001.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

FERREIRO, E. Alfabetização e Cultura Escrita. Revista Nova Escola, Maio 2000.

FERREIRO, E. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. Uma reflexão sobre a linguagem oral e a aprendizagem da língua escrita. Pátio – Revista Pedagógica ano VII, n 29, P. 8-12, Fev/Abr. 2004.

FERNÁNDEZ, A. Os Idiomas do Aprendente. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANCHI, C. Linguagem: Atividade Constitutiva. Cad. Est. Ling., v. 22, n. 1, p. 9-39, 1992.

GNERRE, M. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 1991

LAJOLO, M. Do Mundo da Leitura. São Paulo: Ática, 1999.

MARCHESI, A; MARTINS, E. Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A. ABC da Alfabetização. Belo Horizonte: Alfa educativa, 2002.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.

SOARES, M. Pátio – Revista Pedagógica. P. 51, n° 34, ano IX, 2005.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. (Org.). Distúrbios de Leitura e Escrita. Barueri: Manole, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

TEBEROSKY, A. O Saber das Crianças. In: _. Aprendendo a Escrever. São Paulo: Ática, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A ESCOLA: EMEF VLADIMIR HERZOG SEUS ESPAÇOS E TEMPOS

Géssica Strege Moreno

Graduação em geografia pela Centro Universitário Sant' Anna (2010); especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio de geografia - na EMEF PROF. JOSÉ QUERINO RIBEIRO, Assistente de direção na EMEF PROF. JOSÉ QUERINO RIBEIRO.

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo demostrar a Escola: "EMEF VLADIMIR HERZOG" seus espaços e tempos, voltado a problemática conceitual dos seus usos. Trataremos as informações qualitativas e quantitativas deste "LUGAR" das quais elucidarão o contexto em que vivemos, como mulheres trabalhadoras exercendo funções diferentes dentro e fora desses muros.

O Projeto Político Pedagógico de nossa unidade é norteado pelo currículo do município de São Paulo e SME, onde atendemos 764 estudantes do ensino fundamental I e II com faixa etária de 5 anos de idade até 15 anos de idade, com turmas de ambos os ciclos sendo atendidas concomitantemente divididas em três turnos manhã, integral e tarde dando início ao dia letivo às 7h10m findando às 18h20m para os estudantes.

O quadro de trabalhadoras e trabalhadores de nossa unidade tem em sua composição os efetivos(as) (concursados(as), contratados(as), estagiários(as) e terceirizados(as).

A escola é constituída em um espaço/lugar e atualmente seus tempos são fragmentados em horas aula de 45mn cada com a diversificação de componentes curriculares, horário de lanche e almoço dirigido estes não rígidos a fim de atender a demanda da fome que aflige esse lugar e parte de nossos estudantes.

A especificidade da EMEF Vladimir Herzog por se tratar de uma escola de borda da periferia da ZL de São Paulo, nos reporta a um entendimento da inserção de uma escola por projetos, pautados em experiências assertivas em contextos semelhantes.

PALAVRAS- CHAVE:Lugar – currículo diferenciado – escola por projetos - autonomia - comunicação fluida arte – contexto – democracia participativa

ABSTRACT:

This article aims to present EMEF Vladimir Herzog, focusing on the analysis of its spaces and times, and addressing the conceptual issues related to their uses. Through qualitative and quantitative data, the study seeks to shed light on the context experienced by working women who perform various roles both inside and outside the school. The school's Political-Pedagogical Project is guided by the curriculum of the São Paulo Municipal Education Network and serves 764 students from Elementary School I and II, aged between 5 and 15 years, distributed across three shifts: morning, full-day, and afternoon. The staff is composed of tenured professionals, contracted workers, interns, and outsourced personnel. The school is configured as a space/place where time is segmented into 45-minute class periods, while snack and lunch times are flexibly organized to respond to the issue of hunger that affects part of the student population. Located on the outskirts of the East Zone of São Paulo, EMEF Vladimir Herzog adopts a project-based pedagogical approach, seeking to promote autonomy, democratic participation, and fluid communication through art and a differentiated curriculum.

Keywords: place; differentiated curriculum; project-based school; autonomy; fluid communication; art; context; participatory democracy.

INTRODUÇÃO:

Este artigo busca elucidar as transformações ocorridas ao longo de quatro anos de gestão na EMEF Vladimir Herzog, por meio das hipóteses levantadas junto à comunidade escolar e seu entorno. Propõe-se validar os sujeitos de direito às aprendizagens, refletindo sobre a articulação entre arte, currículo e comunicação escolar. Defende- se que diferentes linguagens comunicativas podem e devem ser ofertadas para garantir a fluidez no processo de aprendizagem, possibilitando que os estudantes se reconheçam como participantes ativos de uma Educação Integral.

Localizada no extremo da Zona Leste de São Paulo, a EMEF Vladimir Herzog é uma escola pública que, diariamente, constrói ações para promover a participação democrática de seus estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos inseridos em contextos sociais. Entre os principais objetivos está o desenvolvimento de um currículo que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem, valorize uma visão de mundo ampla (cosmovisão) e favoreça a inserção dos estudantes no coletivo escolar e na vida urbana.

Neste sentido, a escola busca compreender as mobilidades que conduzem os sujeitos às aprendizagens e à valorização do trabalho pedagógico — em especial, no que se refere à qualidade de vida profissional de sua equipe, composta majoritariamente por mulheres da classe trabalhadora. Essas profissionais, frequentemente adoecidas pelas imposições do sistema neoliberal, encontram-se no centro de um esforço coletivo por transformação.

A fim de minimizar a defasagem nas aprendizagens dos estudantes, optou-se por uma reconfiguração dos espaços escolares. Foram realizados investimentos significativos por meio dos programas públicos PTRF (municipal) e PDDE (federal), destinados à preservação da arquitetura, pintura, reparos em parquinhos e quadra, paisagismo e aquisição de materiais pedagógicos, como jogos de alfabetização, tabuleiros e jogos de mesa. O pátio escolar foi transformado em um espaço de convivência, com música, almofadas e livros, contando com a participação ativa do Grêmio Escolar na escolha dos elementos desse ambiente, promovendo o protagonismo estudantil.

A escola encontra-se, atualmente, em um processo de ruptura — palavra que talvez melhor traduza a busca cotidiana por um novo fazer pedagógico, orientado por práticas menos conservadoras, tradicionais ou rígidas. Propõe-se um currículo que fortaleça a todos os envolvidos como pesquisadores e investigadoras de sua própria história, promovendo aprendizagens significativas, contextualizadas e com sentido para os estudantes. Não há aprendizagem sem espaço para o erro, a ilusão e a descoberta. Assim, o ensino da condição humana, da identidade terrena, da ética e da compreensão se torna essencial, exigindo a participação consciente e ativa de todos os envolvidos.

Dessa forma, vislumbra-se a possibilidade de uma educação pública de qualidade, sustentada por um currículo diferenciado, voltado aos sujeitos da comunidade escolar. Este artigo descreve uma concepção de escola democrática e participativa, estruturada na arte como meio para a fluidez das linguagens, na geografia como ferramenta de reconhecimento dos sujeitos em relação aos aparelhos públicos, e na pedagogia como prática investigativa das aprendizagens. A escola, portanto, é compreendida não apenas como um lugar de ensino, mas como um espaço de construção de culturas.

1- O LUGAR:

A EMEF Vladimir Herzog está localizada na rua: Francisco José Viana, nº 884 distrito Cidade Tiradentes, São Paulo – Sp.

A 35 quilômetros do marco zero no extremo leste do município, estamos no setor 88 deste pequeno distrito exatamente na borda da Cidade entre Mauá e Ferraz de Vasconcellos.

Afastados do centro o micro e macro fazem parte dessa numerosa população, quando quantificamos exemplificamos para melhor entendimento do lugar onde se localiza a escola e que lugar esta ocupa em meio a sua comunidade.

No final da década de 70 iniciou o processo de ocupação e regionalização do espaço por meio de aquisição de terras situadas na região conhecida como Fazenda Santa Etelvina, por pressão de movimentos populares por moradia que abrange 15 km², a partir de então o maior conjunto habitacional da América viria ser concretizado nesse distrito. Eram vastos esses conjuntos e logo passaram a ser predominantes na região ao passo que o distrito crescia ele também se dividia, um era chamado “Cidade Formal” com cerca de 160 mil habitantes e já a outra de “Cidade Informal” que compõe em seu desenho uma composição oposta formada por comunidades e pelos loteamentos habitacionais clandestinos e irregulares, instalados em áreas privadas e que são habitados por cerca de 60 mil pessoas.

Estima-se que a Cidade Tiradentes possua uma população de 220 mil habitantes separados por níveis de pobreza: “Cidade Formal” e a “Cidade Informal”, a ocupação das áreas da Cidade Informal são lacunas deixadas na construção dos prédios da Cohab; ocupações nas bordas dos conjuntos, e também de expansão da mancha urbana, a tabela a seguir retrata essa realidade.

CIDADE TIRADENTES	
CIDADE FORMAL	CIDADE INFORMAL
Nº HABITANTES	Nº HABITANTES
160 MIL	60 MIL
EQUIPAMENTOS	EQUIPAMENTOS
71	3
RENDA FAMILIAR	RENDA FAMILIAR
R$500 - 1200	R$200 - 500
TAXA DE ANALFABETISMO	TAXA DE ANALFABETISMO
0- 10%	10-20%

A Unidade Escolar encontra-se localizada no setor 88 do bairro Cidade Tiradentes "cidade informal", em suas imediações estão a Unidade Básica de Saúde Ricardo David Zarate Galeano (Gráficos), o Centro de Educação Infantil direto Frei Tito, Ação Comunitária Cidade Tiradentes, Centro de Educação Infantil Indireto Pequenos Brilhantes, Emei Adoniran Barbosa, 54ª Delegacia de Polícia. São esses os equipamentos de atendimento à população.

Imagem via satélite da escola e seu entorno:

Fonte: http://google.maps

As fotografias mostram que a nossa escola está a poucos metros de uma área com vegetação remanescente da Mata Atlântica e sua biodiversidade, além das nascentes dos córregos que deságuam no Vale do Rio Aricanduva.

"Sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela uma organização e vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?" (Alarcão, 2001,p.18).

2- A CHEGADA:

A chegada na EMEF Vladimir Herzog da atual diretora Keilla Barreto Girotto foi no ano de 2018 em sua escolha de ingresso ao cargo de Diretora Efetiva, em entrevista a mesma relata do misto de sentimento ao se deparar com o "emefão" apelidada por seu tamanho em extensões, o retrato era de puro abandono e muitas grades com má fama o "emefão" resistia ao próprio tempo.

Ao chegar o entendimento foi de uma escola de passagem sem estabelecimento de vínculos pelos profissionais, sendo assim, existia a ruptura do trabalho e tudo começou quando houve a decisão da direção em ficar.

Valerieen, 2002, pp.8-9 relata que

> Para começar, é preciso ter mente que a escola é uma organização humana. Esta dimensão é muito importante para compreender a qualidade da educação e da aprendizagem proporcionalmente, mudanças na direção e na distribuição do poder entre os principais atores do sistema de ensino, estão destinadas a gerar conflito e competição. Em segundo lugar, porque as escolas são organizações humanas, as condições dos recursos humanos constituem fatores determinantes do êxito da gestão realizada pelas escolas[...].

Para a transformação do espaço que antes trazia um certo desconforto, um tanto claustrofóbico, escuro, embolorado e mau cheiroso eram diversos os problemas estruturais e uma qualidade de vida pedagógica inconstante. O relato da diretora frente às problemáticas a serem resolvidas, tais como: a saúde e cura do ambiente, ritmos diários para que a abordagem pedagógica necessária a ser acolhida para atender as aprendizagens, com toda qualidade possível para que todos os estudantes sem exceção tenham seus direitos de aprendizagens oferecidos e garantidos. Neste momento a escola acolheu primeiro e tão importante, a organização dos horários da merenda escolar para garantia de todos os estudantes ao alimento oferecido pela escola. Neste momento observou-se que a merenda escolar na entrada, às 7h10 era oferecida para quem chegasse até este horário. Depois disto a janela de distribuição dos alimentos fechada, sendo assim, os estudantes que não chegassem até esse horário ficavam sem alimentação. O intervalo foi remanejado para dentro do horário pertinente aos períodos com acompanhamentos das professoras e assim a alimentação do lanche ou café garantidos integralmente aos estudantes presentes na Unidade Escolar. Faziam-se necessários os enfrentamentos e é assim que começa essa linda história.

Freire (1999, p.96) segundo à autora:

> O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que nossa conviver vai sendo registrado: marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação[...]a nossa maneira de viver esta relação.

Salas das professoras integradas com todo o corpo docente na mesma sala, grades arrancadas, telhas trocadas, banheiros mais limpos, merenda boa e de qualidade, reforma da quadra, pintura, troca do piso do pátio, troca das lousas vandalizadas por lousas de vidro reparo nos brinquedos dos parquinho e promoção para implementação de grafite nas paredes que delimitam este espaço. Foram muitas as mudanças estruturais até aqui, para além dessas transformações que são consideradas de extrema importância para a dignidade, cidadania territorial e transformação do sujeito. Toda a mudança na infraestrutura converge na pedagogia de uma escola por projetos, onde a mesma já participa do São Paulo Integral.

Neste contexto as parcerias de fortalecimento com as redes de atendimento da Prefeitura de São Paulo, a direção da escola Keilla Barreto Girotto junto à equipe gestora abre a escuta e participação das famílias, como parceria e orientação para a busca da escola no melhor entendimento e garantia dos direitos de aprendizagens de todos os estudantes envolvidos. A professora proporciona cura a um estudante quando em muitos aspectos a família conduz o caminho que é possível para tal ou tal estudante. A participação da família na Emef Vladimir Herzog tem caminhado há quatro anos no sentido de acolhimento e participação de todos os envolvidos no ambiente escolar. Trazer a família para dentro da escola é tão importante quanto mudar as características da própria infraestrutura da escola, tirando as grades e promovendo acessibilidade. Neste sentido, as ações de escola para a inclusão e participações efetivas para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. Participar de suas expectativas, críticas ou possibilidades até quanto ao uso do Wi-Fi da escola no espaço externo proporcionando ao bairro conexão de comunicação informatizada em uma escola onde o patrono foi um jornalista. O que mais a participação corporal e materializada na escola, a participação das famílias promove? Então, o entendimento de vínculos é fazer juntos (família - escola - estudante) e investigar através da escuta como para aquele indivíduo tais assuntos podem ser encaminhados. No bairro, setor 88 da cidade Tiradentes, permeado de desigualdades sociais, então é necessário promover direitos de aprendizagem através de intervenções pedagógicas, seja em currículo, em acolhimento de sujeitos, em espaços de convivência ou garantia da merenda escolar.

Não há como falar da atuação da comunidade extra escolar, nas questões ligadas à educação sem citar a importância da participação da família. De acordo com Tomazi (2010, p. 20), “O ponto de partida é a família (...) É o espaço onde aprendemos a obedecer a regras de convivência, a lidar com a diferença e a diversidade”. A partir de tal concepção percebemos que é na família que começam as primeiras formas de educação, logo quando o estudante adentra ao ambiente escolar ele já traz em si uma bagagem adquirida na convivência familiar, portanto a escola precisa da participação dos familiares no decorrer do desenvolvimento de suas atividades, pois o trabalho em conjunto da família com escola demonstra ser uma das estratégias mais eficazes para o bom andamento das atividades escolares, sem falar que, a partir do momento em que os familiares participam de forma ativa na escola, fica mais fácil envolver toda a comunidade, afinal a família é a célula vital de uma sociedade. A família pode ser concebida, ainda, como uma ponte que liga escola e comunidade.

A Emef Vladimir Herzog, escolhe todos os dias estar fortalecida com os diálogos, escuta e acolhimentos onde se incluem modos de vida para a prática escolar. Educação a partir do respeito aos direitos humanos é o que se chama esta ação.

E até então, entende-se que integrar a escola, com a realidade que não pode ser uma realidade distante da família e não deve ser vista pelos familiares simplesmente como algo obrigatório e exigido por um sistema, mas sim deve ser concebida como um alicerce fundamental para a construção de uma sociedade digna, pois, afinal lidar com questões familiares no ambiente escolar é algo delicado e torna-se ainda mais difícil quando a família torna-se alheia à escola ou quando as mães da escola precisam sair do território para trabalharem em regiões centralizadas da cidade de São Paulo. É importante ressaltar que a participação da família contribui para a educação, para a implementação do currículo e projeto político pedagógico também, no olhar das mudanças ocorridas dentro da escola.

A família, que é uma construção social e sofre influência dos valores e padrões de sua época, atualmente passa também por grandes transformações, que vão desde os novos arranjos familiares, delineando famílias mono parentais, homo afetivas, reconstituídas por novas uniões e coabitações dos filhos, frutos das diversas uniões, até mudanças nos papeis familiares. Essas mudanças são formas contemporâneas de exercício da maternidade e da paternidade, cujos papeis já não são rigidamente preestabelecidos como cuidadores e provedores, respectivamente. Ambos, pai e mãe, podem ocupar funções diversas.

Torres (1996, p. 105).

> A escola não é um ente separado da comunidade; é parte da comunidade, está inserida na comunidade. A função da escola servir à comunidade, e não contrário: as comunidades não foram criadas para servir à escola. É a escola que deve participar da comunidade, colocar-se ao seu serviço.

Entendemos que o caminho de integração destas famílias sim, inclui pessoas, porque: nossa escola está na borda da periferia onde muitos não têm saneamento básico nas casas, onde o território tem migração e imigração entre bolivianos, africanos, nordestinos, sulistas e outras pessoas se mobilizando dos bairros mais centralizados de São Paulo para as periferias. Integrar família e escola, neste princípio das garantias do direito de aprendizagem dos estudantes, significa além de exercitar educação inclusiva e em direitos humanos, é também fortalecer vínculos e sujeitos.

Outras parcerias envolvidas na escola a partir do próprio histórico de vida das participantes, das mulheres que fazem parte deste coletivo – mulheres trabalhadoras da Emef Vladimir Herzog que vieram compor o desenho tanto curricular quanto estrutural também fortalecendo relações humanas e parcerias. Acreditamos que as parcerias com a Diretoria de Ensino de Guaianazes foram significativas no sentido de estruturação curricular a partir dos envolvimentos e conhecimentos compartilhados por supervisão escolar. Tão importante com os setores desta diretoria e gabinete. Duas reformas estruturais foram articuladas nesta parceria. Outra parceria incluída nestas tramas foi a do Instituto Vladimir Herzog, que é composto inclusive pelo filho do patrono, Ivo Herzog. O trabalho realizado nesta parceria institui dentro da escola reflexões como em uma sociedade desigual pode ser promovida igualdade social. Então a escola passa a receber visitas com palestras, encontros formativos em direitos humanos voltados aos jovens, ao Grêmio Estudantil, e rodas de diálogos que fortalecem também uma educação humanizada com a importância real do que deve ser feito como investigação ao encontro do aluno para a avaliação e produção de conhecimento. E ponto a ponto o currículo escolar articulado à prática. Dentre os encontros, uma palestra promovida pelo Instituto Vladimir Herzog entre o ex-jogador Casagrande e os estudantes sobre drogadição, Dentre os significados para os jovens a prática de observar a realidade para escolher a vida saudável.

Quanto aos direitos do estudante à merenda escolar. A merenda escolar é possível integrar capacidade humana da comensalidade. “Nutrir-se nunca é uma mecânica biológica individual. Comensalidade é comungar com os outros que conosco comem. É comungar com as energias cósmicas que subjazem aos alimentos, especialmente a fertilidade da terra, o sol, as florestas, as águas e os ventos. Em razão deste caráter luminoso do comer/consumir/comungar, toda comensalidade é de certa forma sacramental. Embelezamos os alimentos, porque não comemos só com a boca mas também com os olhos. O momento do comer é um dos mais esperados do dia e da noite. Há a consciência instintiva e reflexa de que sem o comer não há vida nem sobrevida, nem alegria de existir e de coexistir. (2012 - Comensalidade: passagem do animal ao humano – Leonardo Boff)”.

E nesse sentido, não apenas das garantias mas das relações humanas promovidas no ambiente do refeitório com a merenda escolar a escola fortalece movimentos de escola viva e constrói junta aos envolvidos diariamente currículo escolar, ou seja, a merenda escolar como parte do currículo.

No ritmo escolar, observamos a necessidade de alunos antigos da escola continuarem participando de alguns espaços e ações da escola. Concomitante a escola recebeu e recebe visitas de amigos jornalistas do Vladimir Herzog e caminhou no sentido de agregar todas as participações potencializando as parcerias. Nasce o pensamento que em poucos meses se materializa, a Associação dos Antigos Alunos e Amigos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vladimir Herzog, junto a isto, um dos ex-alunos convidado a continuar fazendo parte da escola no período contrário ao seu horário de estudo em uma escola estadual do bairro. Esse aluno, a princípio, vem agregar ações pedagógicas dentro da escola o convite e escolha aconteceu porque é estudante “resgate” com particularidades pertinentes à faixa etária que pertence, a adolescência. E com as mazelas do território abordando este estudante de modo categórico onde, possivelmente, se não inserido em outros ambientes poderá ser estatística de jovens que não chegam vivos na idade adulta. Neste momento ele ajuda a catalogar livros de doações que a escola recebe para compor a biblioteca já criada pela Associação dos Antigos Alunos e Amigos, abreviada como AAAAVH.

A escola busca neste momento, estruturas de organização pautadas no Conselho Municipal de Educação, nas resoluções de número 03 e 04 de 2020 como escola experimental. Em análise e conversas com outras escolas que tem esta estrutura de organização, citamos a EMEF Antônio Duarte de Almeida, que organizou suas atividades por épocas em ciclos de aprendizagens por áreas de conhecimento em ciclos de aprendizagens. Um projeto diferenciado que tem 10 anos e desenvolvido em escola pública na Prefeitura de São Paulo. Tais reflexões, com outras escolas, acontecem junto ao Núcleo de Avaliação Institucional da USP, com aulas com a professora Sonia Kruppa onde participam outras escolas de currículos experimentais na cidade de São Paulo. A partir das interações conceituais destas escolas e a exposição dos trabalhos realizados com evidências práticas de que é possível e significativo ao estudante aprendizagens por projetos.

A escola em pleno curso volta de pandemia no final do ano de 2021 recebo uma indicação de trabalho e realizo o convite a essa pessoa, hoje fazendo parte da gestão traz em sua trajetória a idealização e a realização de uma escola municipal por projetos onde nos basearemos para a construção de uma escola por projetos que reestruture os espaços e os tempos da escola, alterando assim o conceito de sala de aula.

Da escola que temos à escola que queremos:

3- PROJEÇÃO PARA 2023 – (Projeto Vlado)

MODULO FUNDAMENTAL II EMEF VLADIMIR HERZOG		
11 TURMAS - MANHÃ - 7:30 às 12:00 - PROJEÇÃO 2022		
PORTUGUÊS - 50 + 5 AULAS 2 PROFESSOR COM 25 AULAS COM JEIF 1 PROFESSOR CJ + 1 PROFESSOR DE MODULO	MATEMÁTICA - 50 + 5 AULAS 2 PROFESSORES COM JEIF 1 PROFESSOR CJ + 1 PROFESSOR DE MODULO	INGLÊS - 22 AULAS 1 PROFESSOR COM 22 AULAS + 3 CIs(podendo completar) + 1 PROFESSOR DE MODULO
CIÊNCIAS - 44 AULAS 1 PROFESSOR COM 24/25 AULAS COM JEIF 1 PROFESSOR COM 20 AULAS 5 CIs(podendo completar) + 1 PROFESSOR DE MODULO	HISTÓRIA - 41 AULAS 1 PROFESSOR COM 25 AULAS COM JEIF 1 PROFESSOR COM 21 AULAS 4 CIs(podendo completar) + 1 PROFESSOR DE MODULO	GEOGRAFIA- 41 AULAS 1 PROFESSOR COM 25 AULAS COM JEIF 1 PROFESSOR COM 18 AULAS 7 CIs(podendo completar) + 1 PROFESSOR DE MODULO
	ARTES - 22 AULAS 1 PROFESSOR COM 22 AULAS + 3 CIs (podendo completar) COM JEIF + 1 PROFESSOR DE MODULO	
EDUCAÇÃO FÍSICA - 44 AULAS 1 PROFESSOR COM 25 AULAS COM JEIF 1 PROFESSOR COM 8 AULAS 17 CIs + 1 PROFESSOR DE MODULO	SALA DE LEITURA - 22 AULAS 1 PROFESSOR COM 22 AULAS + 3 (DE PROJETO) COM JEIF	POED - 22 AULAS 1 PROFESSOR COM 22 AULAS + 3 (DE PROJETO) COM JEIF

Neste modulo contamos o número de salas para a projeção de atribuição e o número de docentes, que podem variar de 18 até 26 professores e professoras.

Quando se tem o número de professores montamos as áreas, é importante ressaltar a cor de cada área, são 5 áreas com currículos pares.

ÁREA MULTILÍGUISTICA LÍNGUA PORTUGUESA + INGLÊS 6 PROFESSORES	ÁREA CIÊNCIAS EXATAS MATEMÁTICA + CIÊNCIAS 7 PROFESSORES	ÁREACIÊNCIAS HUMANAS HISTÓRIA + GEOGRAFIA 6 PROFESSORES
ÁREA CULTURAL E ESPORTIVA 5 PROFESSORES	ÁREA JORNALÍSTICA LEITURA + POED + 2 CONVIDADOS 1 LINGUAGEM 1 EXATAS	

Abaixo segue um cronograma semanal das áreas:

SEGUNDA	5ºB	6ºA	6ºB	7ºA	7ºB	7ºC	8ºA	8ºB	8ºC	9ºA	9ºB	9ºC	
1º AULA													
2º AULA													
3º AULA													ÁREA JORNALÍSTICA
4º AULA													PLANEJA NA
5º AULA													SEGUNDA TODOS
6º AULA													ENTRAM 8:40
TERÇA	5ºB	6ºA	6ºB	7ºA	7ºB	7ºC	8ºA	8ºB	8ºC	9ºA	9ºB	9ºC	
1º AULA													
2º AULA													ÁREA
3º AULA													MULTILÍGUISTICA
4º AULA													PLANEJA NA
5º AULA													TERÇA TODOS
6º AULA													ENTRAM 8:40
QUARTA	5ºB	6ºA	6ºB	7ºA	7ºB	7ºC	8ºA	8ºB	8ºC	9ºA	9ºB	9ºC	
1º AULA													
2º AULA													ÁREA
3º AULA													CIÊNCIAS EXATAS
4º AULA													PLANEJA NA
5º AULA													QUARTA TODOS
6º AULA													ENTRAM 8:40
QUINTA	5ºB	6ºA	6ºB	7ºA	7ºB	7ºC	8ºA	8ºB	8ºC	9ºA	9ºB	9ºC	
1º AULA													
2º AULA													ÁREA
3º AULA													CIÊNCIAS
4º AULA													HUMANAS
5º AULA													PLANEJA NA
6º AULA													QUINTA TODOS
													ENTRAM 8:40
SEXTA	5ºB	6ºA	6ºB	7ºA	7ºB	7ºC	8ºA	8ºB	8ºC	9ºA	9ºB	9ºC	
1º AULA													
2º AULA													ÁREA CULTURAL E
3º AULA													ESPORTIVA
4º AULA													PLANEJA NA
5º AULA													SEXTA TODOS
6º AULA													ENTRAM 8:40

O professor que pertence a ÁREA MULTILÍNGUINLITICA pintada de azul permanecerá com essas turmas (6ªano a e 6ªano b) por um período de 25 dias para menos, com seu dia de planejamento nas terças–feiras com seus 6 professores, neste dia de planejamento todos os professores entram às 8h40mn planejam seus conteúdos interdisciplinarmente uma área fica inteiramente em planejamento. Cada ciclo precisa acabar na sexta feira para que ao seu final nenhuma área tenha planejado mais ou menos que a outra por isso a alternância m 25 dias para menos. Baseado no Projeto Duarte.

GUARÁ (2006, p 23).

> "Para as escolas, o contato com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto de vida e provavelmente conduzirá a uma inversão das prioridades curriculares, trazendo, para o primeiro plano das preocupações educativas, aqueles temas hoje colocados em segundo plano pelas disciplinas clássicas, frequentando-as completamente como eixos transversais. Isso não significa desatender a missão básica da escola, que é a de ensinar os alunos a aprender e garantir plena condição de leitura e compreensão do mundo[...]".

para serem ministrados na semana, uma vez por semana

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EMEF Vladimir Herzog é, antes de tudo, um território de vida. Inserida em um contexto de profundas desigualdades sociais, localizada na borda leste da cidade de São Paulo, essa escola tem se reinventado a partir das demandas da comunidade que a cerca e das histórias que a atravessam. Mais do que um equipamento público de ensino, ela se constitui como um espaço de resistência, acolhimento e transformação social.

A chegada da atual gestão, sob liderança da diretora Keilla Barreto Girotto, marca o início de um novo tempo para a unidade. Um tempo de escuta ativa, de reconstrução simbólica e material do espaço escolar e de ressignificação das relações pedagógicas. A escolha por permanecer, por fincar raízes e construir vínculos, revelou-se o primeiro e mais potente ato político e educativo. A escola deixou de ser apenas um lugar de passagem para se tornar um lugar de pertencimento.

O diagnóstico apresentado demonstra que os avanços na infraestrutura, nas práticas pedagógicas e na articulação com as famílias e instituições do território não são apenas melhorias pontuais, mas sim parte de uma proposta intencional de educação comprometida com os direitos humanos, com o currículo vivo e com a valorização de cada sujeito que ali habita.

As ações pedagógicas integradas, a implementação de uma escola por projetos inspirada no Projeto Duarte, o fortalecimento das relações com a comunidade e a criação de espaços como a Associação dos Antigos Alunos e Amigos (AAAAVH), evidenciam o compromisso com uma escola viva, crítica e democrática. A merenda escolar, o acolhimento às famílias, as parcerias com o Instituto Vladimir Herzog, a escuta aos jovens e o reconhecimento do território como campo de saberes reafirmam que educar é um ato coletivo e profundamente humano.

Em tempos de tantas exclusões, a EMEF Vladimir Herzog aposta na inclusão como prática cotidiana. Entende que nenhum projeto pedagógico será efetivo sem o envolvimento afetivo, sem a construção de vínculos e sem o reconhecimento das singularidades de cada estudante. Por isso, afirmar a escola como lugar de esperança, de convivência e de potência é, também, reafirmar a sua função social e o seu compromisso com a justiça.

Assim, da escola que temos à escola que queremos, seguimos construindo caminhos possíveis, sem fórmulas prontas, mas com coragem, compromisso e escuta. Porque, como nos ensina Paulo Freire, “a escola é, antes de tudo, um espaço de gente, de gente que pensa, que aprende, que sonha e transforma.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, Isabel(org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Art-med.

BITENCOURT, Alandre P.; SILVEIRA, José S.; COSTA, Jussara S. PROJETO DUARTE, Utopia e possibilidades de mudança na escola.1.ed. Sâo Paulo: SOUL Editora, 2022.

BOFF, Leonardo. Comensalidade: passagem do animal ao humano, https://leonardoboff.org/2012/10/15.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola: espaço e vida. I: MORAIS, R. (org.). Sala de aula: que espaço é esse? 12. Ed. Campinas: Papirus, 1999

GUARÁ, I.M.F.R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec, n.2,2006.

MORIN, Edgar, 1921- Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

TOMAZI, Nelson Dacio. O ponto de partida é a família 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2010, p. 20.

TORRES, Rosa Maria. Educação e imprensa. São Paulo: Cortez,1996

VALERIEEN, Jean. Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Paris: Unesco; Brasilia:MEC,2002.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC

Daniella Pereira da Silva
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Padre Chico Falconi.

RESUMO

Atualmente, as questões relacionadas à Alfabetização e ao Letramento têm ganhado crescente relevância no campo educacional. A Literatura, especialmente, tem sido considerada um importante aliado no processo de alfabetização, uma vez que a leitura representa, para a criança, o primeiro contato com o mundo escrito. Diante disso, diversas entidades têm promovido debates sobre o tema. O governo, por sua vez, reconheceu que uma estratégia eficaz para melhorar a Educação, particularmente no que se refere à alfabetização e ao letramento, seria a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O principal objetivo do PNAIC é assegurar que todos os estudantes da rede pública de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o término do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse cenário, a pesquisa em questão teve como objetivo analisar os aspectos positivos do uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, além de identificar os desafios enfrentados pelos professores nesse processo. Para tal, adotou-se uma metodologia qualitativa com levantamento bibliográfico, com o intuito de reunir e discutir as contribuições de diferentes autores sobre o papel da leitura na alfabetização. Os resultados apontaram que a alfabetização mediada pela literatura é fundamental para a aquisição da leitura e escrita pelos alunos.

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

ABSTRACT

Currently, issues related to literacy and literacy have gained increasing relevance in the educational field. Literature, in particular, has been considered an important ally in the literacy process, since reading represents, for children, their first contact with the written world. In view of this, several entities have promoted debates on the subject. The government, in turn, recognized that an effective strategy to improve education, particularly with regard to literacy and literacy, would be the implementation of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The main objective of the PNAIC is to ensure that all students in the public school system are literate in Portuguese and Mathematics by the end of the 3rd year of Elementary School. In this scenario, the research in question aimed to analyze the positive aspects of the use of children's literature in the literacy and literacy process, in addition to identifying the challenges faced by teachers in this process. To this end, a qualitative methodology was adopted with a bibliographic survey, with the aim of gathering and discussing the contributions of different authors on the role of reading in literacy. The results indicated that literacy mediated by literature is fundamental for the acquisition of reading and writing skills by students.

Keywords: Literacy and Literacy; PNAIC; Elementary Education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento têm sido temas centrais na educação brasileira, especialmente com a crescente ênfase no desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras desde os primeiros anos de escolaridade. A literatura, particularmente a infantil, tem sido reconhecida como uma ferramenta poderosa no processo de alfabetização, pois proporciona aos alunos um contato direto com o universo letrado, contribuindo não apenas para o desenvolvimento da leitura e escrita, mas também para a construção do pensamento crítico e criativo.

Anteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pelo governo, visa garantir que todos os estudantes da rede pública estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, reforçando a importância de um ensino de qualidade voltado para a alfabetização

e o letramento de crianças em todo o Brasil; atualmente, a legislação exige que isso ocorra no final do 2 º ano.

Entretanto, apesar dos avanços e das iniciativas para melhorar a alfabetização, muitos desafios persistem no cotidiano escolar. Entre os principais obstáculos estão a falta de recursos adequados, a escassez de formação contínua para os professores e a diversidade de níveis de aprendizagem dentro da mesma turma, o que exige uma prática pedagógica diferenciada.

Além disso, a aplicação efetiva da literatura no processo de alfabetização exige que os educadores integrem a leitura ao currículo de maneira significativa, o que nem sempre ocorre devido às limitações estruturais e pedagógicas. Estes fatores podem dificultar o pleno desenvolvimento da alfabetização e do letramento, exigindo uma análise cuidadosa das práticas e desafios enfrentados pelos professores.

A justificativa para o estudo reside na necessidade de compreender melhor os impactos da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, uma vez que ela se apresenta como um recurso potencialmente transformador na formação dos alunos.

A literatura oferece não apenas uma base para o desenvolvimento da leitura e escrita, mas também contribui para a ampliação do vocabulário, a imaginação e a compreensão de diferentes contextos culturais e sociais. Identificar as vantagens desse uso, bem como os desafios enfrentados pelos professores ao integrar a literatura no ensino, é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

O objetivo geral deste estudo é investigar os aspectos positivos do uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, além de identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores. Especificamente, busca-se compreender como a literatura pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores ao utilizar esse recurso. A pesquisa também pretende discutir possíveis estratégias que possam ajudar a superar esses desafios e otimizar o uso da literatura na educação infantil.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, que possibilitou uma análise das contribuições de diversos autores sobre o papel da literatura no processo de alfabetização.

1 A EVOLUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: DESAFIOS E AVANÇOS

Nas décadas de 1970 e 1980, o sistema educacional brasileiro enfrentava altos índices de repetência e evasão escolar, o que levou à necessidade de uma revisão no projeto educacional do país.

O objetivo era promover uma educação de qualidade que atendesse às diversas necessidades sociais, culturais, políticas e econômicas da época, garantindo um ensino mais inclusivo e eficaz. A prioridade era repensar as práticas pedagógicas, considerando as motivações dos alunos e assegurando aprendizagens que contribuíssem para a formação de cidadãos críticos e autônomos (BRASIL, 1997, p. 24).

Essas mudanças se refletiram na criação de programas e políticas públicas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visavam melhorar a qualidade da educação, especialmente no que tange à alfabetização e ao letramento no Ensino Fundamental.

O PNAIC, instituído pelo governo federal em 2012, teve como principal objetivo garantir que todos os alunos da rede pública estivessem alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. A medida foi consolidada pela Portaria nº 867/2012, com o intuito de combater a distorção idade-série e melhorar os índices de aprendizado das crianças nas escolas públicas.

De acordo com Souza e Moraes (2011), o PNAIC contempla um conjunto de metas que inclui a formação dos professores alfabetizadores e a aplicação de avaliações anuais para aferir os resultados da alfabetização, além de garantir o apoio contínuo dos estados aos municípios para a implementação do programa. No entanto, apesar da importância da iniciativa, ainda existem desafios consideráveis que dificultam a efetiva implementação do programa nas escolas.

Entre os principais desafios identificados está a falta de recursos adequados, a defasagem na formação continuada de professores e as dificuldades estruturais nas escolas, que comprometem a efetividade do PNAIC. Em algumas regiões, como em São Paulo, a crítica à abordagem do programa se concentra na inadequação da formação dos professores alfabetizadores, que é vista por muitos como ultrapassada.

Manzano (2014) aponta que o PNAIC tem sido percebido como um modelo regulador, no qual a formação dos docentes está mais vinculada à regulamentação de práticas do que ao fortalecimento de abordagens pedagógicas eficazes.

Leite (2014) também destaca que o atraso na entrega de materiais didáticos, a exclusão de diretores e coordenadores pedagógicos nas formações e a desmotivação de muitos educadores têm dificultado o avanço do programa, o que compromete a implementação bem-sucedida das propostas.

Nesse sentido, a evolução da alfabetização e letramento no Brasil tem sido marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. A implementação de políticas como o PNAIC foi um passo importante para a

melhoria da qualidade educacional, visando garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, os desafios de uma educação desigual, a falta de infraestrutura em muitas escolas e a escassez de recursos pedagógicos continuam sendo barreiras significativas. Nos últimos anos, uma das mudanças mais significativas no campo da alfabetização foi a antecipação da obrigatoriedade da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa alteração visa garantir uma intervenção mais precoce no processo de aprendizagem, abordando dificuldades de forma mais eficiente e contribuindo para uma trajetória educacional mais equitativa. A mudança da exigência de alfabetização do 3º para o 2º ano reflete uma compreensão crescente da importância de uma base sólida na leitura e escrita desde os primeiros anos escolares (MANZANO, 2014).

Essa adaptação, prevista pela legislação, busca proporcionar um atendimento mais eficaz aos alunos que enfrentam dificuldades iniciais, permitindo uma abordagem mais personalizada e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam o sucesso acadêmico desde os primeiros momentos da vida escolar (SOUZA e MORAES, 2011).

Por isso, é crucial compreender as estratégias pedagógicas que podem ser mais eficazes na promoção da alfabetização e como os docentes podem ser melhor preparados para enfrentar os desafios dessa prática.

2 O PAPEL DA LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO: INTERVENÇÕES E DESAFIOS NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

A alfabetização, em sua essência, é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para as crianças, o primeiro contato com o mundo da leitura se dá por meio da exploração literária, e, para muitos, isso ocorre na escola. A literatura desempenha um papel vital nesse processo, facilitando a aquisição da leitura e da escrita, especialmente em contextos em que o acesso a livros e outros recursos educativos é limitado.

Crianças de famílias de classe baixa frequentemente não têm o mesmo acesso à literatura que aquelas de famílias com maior poder aquisitivo, o que pode dificultar seu desenvolvimento. Portanto, cabe à escola proporcionar a essas crianças o primeiro contato com o universo dos livros, utilizando diferentes gêneros literários como ferramentas para fomentar a aprendizagem da leitura e da escrita (SOUSA e MORAES, 2011).

No contexto da alfabetização, a distinção entre alfabetização e letramento se torna crucial. A alfabetização, entendida como o aprendizado das técnicas de leitura e escrita, não é suficiente por si só para a inclusão das crianças nas práticas sociais de uso da escrita. O letramento, por sua vez, envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica e contextualizada nas interações sociais (SOARES, 2003).

Dessa forma, a leitura literária em sala de aula, como defendem autores como Saraiva (2001) e Vieira e Larson (2004), não se limita a um aprendizado mecânico da língua, mas se insere num processo mais amplo, que envolve a construção de sentidos e a participação ativa do educando na sociedade.

Dentro deste contexto, práticas pedagógicas que envolvem a literatura podem facilitar o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras das crianças. Por exemplo, a criação de espaços dedicados à leitura, como “cantinhos da leitura”, permite que as crianças tenham acesso a livros e possam manuseá-los livremente, o que contribui para o prazer e o encantamento pela leitura (FREITAS, 2012).

Além disso, a participação ativa do professor, que deve proporcionar momentos de leitura e reflexão que despertem o interesse das crianças, é essencial para criar uma ponte entre o universo da criança e o mundo das palavras (SARAIVA, 2001).

Essas intervenções ajudam a estimular a criatividade, a imaginação e a reflexão, promovendo o aprendizado de forma prazerosa e significativa. A alfabetização não pode ser vista apenas como uma prática individual, mas sim como um processo que envolve a interação do aluno com a linguagem de forma ampla, inclusive com a literatura, para que ele se desenvolva afetiva e intelectualmente.

Nesse sentido, a leitura não deve ser apenas uma técnica de decodificação de palavras, mas uma ferramenta para que a criança compreenda o mundo ao seu redor e se torne capaz de expressar suas próprias ideias e sentimentos (PAÇO, 2009).

Ao entrar em contato com diferentes narrativas, as crianças não apenas aprendem a ler e escrever, mas também desenvolvem uma maior capacidade de se posicionar criticamente no mundo. A leitura é, portanto, uma prática social que tem o poder de transformar a realidade do educando e ajudá-lo a construir uma compreensão mais profunda e crítica da sociedade em que vive.

A implementação de estratégias diversificadas de ensino, adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno, é uma das principais intervenções para garantir o sucesso da alfabetização. A utilização de jogos de linguagem, leitura orientada e atividades de escrita criativa são abordagens que incentivam a interação com o texto de maneira lúdica e significativa.

O ambiente escolar também desempenha um papel fundamental, sendo necessário criar um espaço de leitura estimulante, com materiais diversificados e de fácil acesso para as crianças. O envolvimento dos pais no processo de alfabetização, promovendo a leitura em casa, também é um fator essencial para o sucesso do aprendizado (KOCH E ELIAS, 2009).

Outro aspecto importante é a formação contínua dos professores. A capacitação dos educadores em novas metodologias de ensino e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas são cruciais para garantir que eles possam fornecer uma educação de qualidade e adequar suas abordagens às necessidades de cada aluno (MANZANO, 2014).

A literatura, quando utilizada de maneira integrada no processo de alfabetização, torna-se um instrumento poderoso para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, oferecendo aos educandos a oportunidade de explorar o mundo através das palavras e se tornar protagonistas de suas próprias histórias. O desafio, portanto, é garantir que todos os alunos tenham acesso a essa formação literária de maneira igualitária, promovendo uma alfabetização de qualidade para todos.

3 O USO DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFAVETIZAÇÃO E LETRAMENTO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA OS EDUCADORES

A literatura infantil é uma ferramenta poderosa e essencial no processo de alfabetização e letramento, pois oferece às crianças a oportunidade de expandir seu vocabulário, melhorar suas habilidades de leitura e escrita e desenvolver sua imaginação. Por meio da literatura, os pequenos entram em contato com diferentes realidades e experiências, o que contribui para a construção de significados e o entendimento do mundo ao seu redor.

A leitura de livros infantis, seja em voz alta, seja por meio de atividades de leitura compartilhada, é uma prática que não apenas facilita a decodificação das palavras, mas também fortalece a capacidade crítica das crianças, estimulando sua curiosidade, empatia e senso de pertencimento. Ao trabalhar com livros infantis, os educadores podem fomentar um ambiente rico de aprendizagens, promovendo, assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas de forma envolvente e lúdica (CORSO e CORSO, 2006).

Além de ser uma ferramenta importante para a aquisição da leitura e da escrita, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças. Contos e histórias ajudam as crianças a entenderem suas emoções, a lidar com conflitos e a resolver problemas de maneira criativa e reflexiva.

Como apontam Vieira e Larson (2004), ao ouvir histórias, as crianças não apenas aprendem a reconhecer palavras e frases, mas também têm a oportunidade de se conectar com os sentimentos e as experiências dos personagens, o que amplia sua visão de mundo. A literatura permite que as crianças se vejam refletidas nas histórias, gerando uma identificação e facilitando o processo de internalização de valores, como solidariedade, respeito e colaboração. Essa abordagem literária não só contribui para a alfabetização e o letramento, mas também para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Apesar das inúmeras vantagens do uso da literatura infantil no contexto educacional, os professores enfrentam uma série de desafios ao incorporar esse recurso no processo de alfabetização. Um dos principais obstáculos é a falta de materiais adequados, como livros acessíveis e de qualidade, que atendam à diversidade de interesses e necessidades das crianças.

Muitas vezes, os educadores se veem limitados pela escassez de recursos ou pela falta de apoio institucional para implementar atividades literárias de forma sistemática. Além disso, a formação inadequada de professores também é uma dificuldade, pois nem todos os educadores têm a preparação necessária para utilizar a literatura de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Alguns educadores podem se sentir inseguros quanto às metodologias a serem empregadas, especialmente quando se trata de integrar a literatura infantil às práticas de letramento e alfabetização (PAÇO, 2009).

Outro desafio relevante é a falta de tempo dentro da rotina escolar para dedicar à leitura e ao trabalho literário. A carga horária das aulas e o foco no cumprimento de conteúdos curriculares nem sempre permitem que os educadores implementem estratégias de leitura que favoreçam o desenvolvimento pleno das habilidades leitoras e escritoras (BARROS, 2013).

Em algumas escolas, a pressão por resultados rápidos e o foco em avaliações externas podem levar à negligência de práticas mais lúdicas e reflexivas, como a leitura literária. Essa realidade pode prejudicar a formação de um hábito de leitura nas crianças e, consequentemente, o seu desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Para superar esses desafios e otimizar o uso da literatura no processo de alfabetização e letramento, é fundamental adotar algumas estratégias. Em primeiro lugar, é importante investir na formação continuada dos professores, oferecendo capacitação sobre como utilizar a literatura de forma eficaz no ensino de leitura e escrita (BARROS, 2013).

Isso inclui o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas que permitam aos educadores adaptarem as

histórias e livros às necessidades específicas de seus alunos. Ao adquirir habilidades para trabalhar com diferentes gêneros literários e práticas de leitura, os professores podem criar experiências significativas e personalizadas para as crianças (COELHO, 2000).

Além disso, é essencial promover o acesso dos alunos a uma variedade de materiais literários. As escolas devem buscar parcerias com editoras, bibliotecas e outras instituições para garantir que as crianças tenham acesso a livros diversos e interessantes, que cubram diferentes temáticas e estilos literários. A criação de espaços dedicados à leitura, como bibliotecas ou cantinhos literários na sala de aula, também pode incentivar o prazer pela leitura e proporcionar momentos de imersão no universo literário.

Outra estratégia importante é o incentivo à leitura compartilhada e à leitura em voz alta. Os educadores podem trabalhar com a leitura de histórias em grupo, criando momentos de interação e troca de ideias sobre o enredo, os personagens e as mensagens transmitidas pelos livros. Essa prática não apenas favorece a compreensão de texto, mas também fortalece o vínculo entre professor e aluno, criando um ambiente de confiança e acolhimento (PAÇO, 2009).

É importante que os professores promovam atividades que estimulem a escrita criativa a partir da literatura. As crianças podem ser incentivadas a criar suas próprias histórias, reescrever finais alternativos para os contos lidos ou até mesmo criar ilustrações que acompanhem suas produções textuais. Esse tipo de atividade permite que as crianças apliquem o que aprenderam em suas leituras, reforçando suas habilidades de escrita e expressão, além de despertar sua criatividade (BASTOS, 2015).

Em resumo, o uso da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento oferece inúmeras vantagens, não só para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também para a formação integral das crianças. No entanto, os desafios enfrentados pelos educadores, como a falta de recursos e a formação inadequada, devem ser superados para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação literária de qualidade.

Ao adotar estratégias eficazes e inovadoras, é possível otimizar o uso da literatura na educação infantil, proporcionando uma base sólida para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento contínuo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou a relevância da alfabetização e do letramento como processos essenciais para o desenvolvimento pleno das crianças e seu aprendizado. A alfabetização, ao proporcionar as habilidades iniciais de leitura e escrita, representa o ponto de partida crucial na trajetória educacional dos estudantes. Por sua vez, o letramento expande essas competências, permitindo que as crianças utilizem a leitura e a escrita de maneira significativa e contextualizada em suas vidas cotidianas.

Ambos os processos são interdependentes e desempenham papéis amplos na aprendizagem. Enquanto a alfabetização estabelece as fundações para a aquisição de habilidades mais avançadas, o letramento integra essas competências nas práticas sociais e culturais, enriquecendo a experiência educacional. Este estudo ressaltou a importância de uma abordagem pedagógica que combine a instrução formal da alfabetização com atividades que promovam o letramento, como a leitura de diversos gêneros textuais e a escrita criativa.

A pesquisa também destacou a necessidade de um ambiente de aprendizagem que favoreça e estimule tanto a alfabetização quanto o letramento. A utilização de materiais didáticos diversificados, recursos tecnológicos e o envolvimento das famílias são fatores fundamentais para criar um contexto propício ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Além disso, observou-se que a integração de atividades de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas, além de fortalecer a capacidade de participação ativa na sociedade. O papel dos educadores é crucial nesse processo, demandando uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa, que atenda às necessidades dos alunos e aos desafios contemporâneos da educação.

Conclui-se que a alfabetização e o letramento são processos complementares que, juntos, formam a base para uma aprendizagem significativa e eficaz. Investir nesses aspectos desde a educação infantil não só aprimora as habilidades acadêmicas, mas também prepara as crianças para uma participação plena e informada na sociedade. Portanto, é fundamental que escolas, educadores e famílias se unam para criar um ambiente de aprendizagem que valorize e integre esses processos, assegurando um desenvolvimento educacional sólido e contínuo para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

BARROS, P.R.P.D.B. A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56015.pdf. Acesso em: 07 mar. 2025.

BASTOS, G.M. A importância dos contos de fadas na educação infantil. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012.

COELHO, N.N. Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS, A.G. A importância da Literatura Infantil no processo de alfabetização e letramento. 2012.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

PAÇO, G.M. de A. O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: < file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%20 5º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20 Pos.pdf> Acesso em: 05 mar. 2025.

SARAIVA, J.A. Literatura e Alfabetização: Do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOUZA, R.K.M.A.; MORAES, R.CL. Literatura infantil e Alfabetização. 2011.

VIEIRA, A.M.D.P; LARSON, S.H. A utilização da literatura no processo de alfabetização de crianças de 5 a 6 anos: a ótica docente. 2004.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Faustino Brito

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2015); Graduação em Geografia pela Faculdade Centro Universitário ETEP (2023); Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Especialista em Docência da Carreira Universitária pela Faculdade Educamais (2021); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Pedro José Nunes.

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre a importância do lúdico para a Educação Infantil. Os jogos e as brincadeiras desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, promovendo a aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa. Por meio dessas atividades, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais, enriquecendo seu repertório de experiências e interações. O objetivo geral deste estudo é promover uma reflexão sobre as contribuições das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. E o objetivo específico é de descrever a relevância do lúdico como recurso pedagógico, fornecendo aos educadores estratégias para integrar atividades didáticas que estimulem o aprendizado de forma significativa. A ludicidade constitui um meio eficaz de transitar pelo universo infantil, conectando-o ao mundo adulto e proporcionando a transmissão de conhecimentos e formas de interação. As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo, permitindo que a criança aprenda de maneira espontânea e prazerosa. Dessa forma, a introdução do lúdico na Educação Infantil é uma abordagem valiosa para potencializar o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança. Para que o uso do lúdico seja eficaz, os educadores devem compreender os objetivos pedagógicos das brincadeiras, considerando seus aspectos cognitivos, socioculturais e emocionais. A escolha das atividades deve estar alinhada às necessidades das crianças, garantindo que a experiência lúdica contribua para seu crescimento integral. A pesquisa realizada neste estudo é de caráter bibliográfico, baseada em livros, artigos acadêmicos, periódicos e demais fontes teóricas disponíveis. O referencial teórico utilizado inclui as contribuições de autores como Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Kishimoto (1997 e 2005) e Santos (2011), entre outros, permitindo uma fundamentação sólida sobre o tema. Os benefícios dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil abrangem diversas dimensões. Do ponto de vista físico, as atividades lúdicas auxiliam no crescimento e na coordenação motora. Intelectualmente, promovem o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas. Socialmente, favorecem a cooperação, o respeito às regras e a interação entre os pares. Assim, os jogos e brincadeiras não apenas enriquecem a infância, mas também contribuem significativamente para a formação integral das crianças, preparando-as para os desafios futuros.

Palavras-chave: Escola; Lúdico; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the importance of playfulness in Early Childhood Education. Games and play play an essential role in child development, promoting learning in a playful and enjoyable way. Through these activities, children develop cognitive, motor, and socio-emotional skills, enriching their repertoire of experiences and interactions. The general objective of this study is to promote a reflection on the contributions of games and play in Early Childhood Education. The specific objective is to describe the relevance of playfulness as a pedagogical resource, providing educators with strategies to integrate didactic activities that stimulate meaningful learning. Playfulness serves as an effective means of navigating the children's universe, connecting it to the adult world and facilitating the transmission of knowledge and interaction methods. Playful activities foster sensory-motor and cognitive development, allowing children to learn spontaneously and enjoyably. Thus, the introduction of playfulness in Early Childhood Education is a valuable approach to enhancing learning and the child's holistic development. For playfulness to be effectively utilized, educators must understand the pedagogical objectives of play, considering its cognitive, sociocultural, and emotional aspects. The selection of activities should align with children's needs, ensuring that the playful experience contributes to their overall growth. The research conducted in this study is bibliographic in nature, based on books, academic articles, journals, and other available theoretical sources. The theoretical

framework includes contributions from authors such as Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Kishimoto (1997 and 2005), and Santos (2011), among others, providing a solid foundation on the subject. The benefits of games and play for child development span various dimensions. From a physical perspective, playful activities assist in growth and motor coordination. Intellectually, they promote logical reasoning, creativity, and problem-solving. Socially, they encourage cooperation, respect for rules, and peer interaction. Thus, games and play not only enrich childhood but also significantly contribute to the holistic development of children, preparing them for future challenges.

Keywords: School; Playful; Learning.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, onde a aquisição de novas competências é essencial, pois o indivíduo é a base da mudança. No contexto pedagógico, o uso de brincadeiras e jogos pode estimular o prazer pela vida e preparar as crianças para enfrentar os desafios que surgem em seu caminho.

Brincar é uma experiência valiosa para a criança, pois, ao se envolver no lúdico de forma significativa, seu cérebro é estimulado intensamente pelo prazer. Esse processo fortalece o senso de companheirismo, contribui para a afirmação da personalidade e possibilita a descoberta de sua própria identidade.

Mediante estas considerações a respeito da importância do lúdico para a Educação Infantil, surge o interesse pelo presente estudo, que pretende demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras como instrumentos essenciais para a aprendizagem, o desenvolvimento e a vida das crianças.

Assim, este estudo bibliográfico tem como objetivo geral promover uma reflexão sobre as contribuições das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. E, como objetivo específico, descrever a relevância do lúdico como recurso pedagógico, fornecendo aos educadores estratégias para integrar atividades didáticas que estimulem o aprendizado de forma significativa.

Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Piaget (1932), Vygotsky (1984), Oliveira (1993), Kishimoto (1997 e 2005), e Santos (2011).

A pesquisa revela que, o ato de brincar contribui para o desenvolvimento físico, moral e cognitivo da criança, entre outros aspectos, mas é fundamental a mediação do adulto para potencializar esse processo. Durante a brincadeira, as crianças aprendem a refletir, experimentam novas situações ou reproduzem vivências do cotidiano. O brincar está diretamente ligado ao atendimento de suas necessidades, que englobam tudo aquilo que motiva sua ação.

Compreender essas necessidades e os estímulos que impulsionam a criança a agir é essencial para entender a lógica de seu desenvolvimento. Ao interagir com objetos durante brincadeiras e jogos, a criança explora o significado das palavras por meio da experiência concreta. Assim, mesmo antes de dominar plenamente a linguagem gramatical, consegue internalizar a função dos objetos e estabelecer relações entre as palavras e sua materialidade, trazendo benefícios para a sua aprendizagem.

1 O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

Como educadora na Educação Infantil, é possível observar que os jogos e brincadeiras oferecem inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança. Desde o estímulo à imaginação até o aprimoramento da linguagem oral, essas experiências lúdicas desempenham um papel essencial no crescimento e na aprendizagem infantil.

As brincadeiras representam a atividade central da infância, independentemente da cultura, do momento histórico ou do contexto em que a criança está inserida. Por meio do brincar, ela assimila diversos conhecimentos, passando por transformações significativas em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

Reconhecer o lúdico como um aliado do professor no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e integrá-lo às práticas pedagógicas significa transformar o espaço escolar em um ambiente inovador e significativo. Nesse contexto, a criança pode expressar sentimentos, ideias, sonhos e opiniões, vivenciando uma aprendizagem que respeita seus limites e potencialidades.

O ato de brincar estimula a memória, que, ao ser acionada, se expande e organiza as informações a serem recordadas. Esse processo está diretamente ligado ao desenvolvimento gradual da linguagem, que, ao reestruturar as vivências emocionais, impulsiona a criança a um novo nível de processos psíquicos.

A brincadeira, enquanto experiência lúdica, desempenha um papel essencial no desenvolvimento humano, pois, por meio das situações imaginárias, insere gradativamente a criança no universo social repleto de regras. Dessa forma, o brinquedo promove transformações internas no desenvolvimento infantil, criando uma nova relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, entre o pensamento e a realidade. Para atender a essas demandas de forma integrada, é fundamental ensinar à criança a linguagem

escrita em sua totalidade, e não apenas a escrita das letras.

A ludicidade tem ganhado cada vez mais espaço no cenário nacional, especialmente na educação infantil, pois o brinquedo é a essência da infância e, quando utilizado de forma pedagógica, favorece a produção do conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento. Independentemente da época, cultura ou classe social, os jogos e brinquedos sempre fizeram parte da vida das crianças, que habitam um universo de fantasia, encantamento, alegria e sonhos, onde há a fusão de a realidade e faz de conta. No entanto, ao longo da história, algumas civilizações enxergaram o brincar de forma negativa, transformando-o em algo condenado.

Brincar e jogar são atividades essenciais para a saúde física, emocional e intelectual da criança, estando presentes em todas as sociedades desde os tempos mais remotos. Por meio dessas experiências, as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para se tornarem cidadãos capazes de enfrentar desafios e contribuir para a construção de um mundo melhor.

O jogo, em suas diversas formas, desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando tanto no desenvolvimento psicomotor — aprimorando a motricidade fina e ampla — quanto no fortalecimento de habilidades cognitivas, como imaginação, interpretação, tomada de decisão, criatividade, formulação de hipóteses, organização de informações e aplicação do conhecimento em novas situações. Esses processos se manifestam naturalmente ao jogar, seguir regras, lidar com conflitos em competições e vivenciar desafios que estimulam o pensamento e a resolução de problemas.

Segundo Piaget (1967, p. 13), “[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Durante as fases sensório-motora e pré-operatória, o jogo desempenha um papel essencial na construção do conhecimento. Ao interagir com objetos, desde cedo as crianças estruturam sua percepção de espaço e tempo, desenvolvendo a noção de causalidade, o pensamento representacional e, posteriormente, a lógica. O desejo de jogar bem as motiva a usar a inteligência e a superar desafios tanto cognitivos quanto emocionais.

O jogo não deve ser visto apenas como um passatempo para distrair os alunos; pelo contrário, ele atende a uma necessidade fundamental do organismo e ocupa um papel essencial na educação escolar. Além de estimular o crescimento e o desenvolvimento, contribui para a coordenação muscular, o raciocínio, a iniciativa individual e o desenvolvimento da linguagem. Também favorece a observação e a compreensão do ambiente, permitindo que a criança explore sua criatividade, teste hipóteses e desenvolva espontaneidade.

De acordo com Tezani (2004, p. 21), “o jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu.” Brincar, jogar, criar e inventar são necessidades fundamentais da infância, garantindo o equilíbrio da criança com o mundo ao seu redor.

Utilizar brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica pode ser muito útil. O professor deve enxergá-los não apenas como instrumentos de lazer, mas como recursos enriquecedores capazes de promover a aprendizagem e potencializar o desenvolvimento infantil.

Por meio dos jogos e brincadeiras, o educando encontra suporte para superar dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que aprimora sua relação com o mundo ao seu redor. É essencial que os professores reconheçam a importância do brincar, pois essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem e pensamento.

2 O BRINQUEDO, O JOGO E A APRENDIZAGEM

Ao longo da história e em diversas culturas, os brinquedos evocam as mais profundas lembranças, sendo objetos mágicos que atravessam gerações com um poder encantador tanto para crianças quanto para adultos.

“Diferente do jogo, o brinquedo implica uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, não há um sistema de regras que organize sua utilização.” (KISHIMOTO, 1994, p. 67).

O brinquedo carrega sempre uma referência ao tempo de infância do adulto, com representações vinculadas à memória e à imaginação. O termo “brinquedo” não pode ser reduzido à diversidade de significados do jogo, pois está associado à criança e possui uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto, ele é sempre um suporte para a brincadeira.

O brinquedo representa uma oportunidade para o desenvolvimento. Por meio dele, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e adquire habilidades. Além de estimular a curiosidade, autoconfiança e autonomia, contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz a realidade para a percepção infantil, suavizando o impacto da autoridade e da força dos adultos, reduzindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sensibilidade são aprimoradas. A qualidade das oportunidades oferecidas à criança por meio das brincadeiras e brinquedos garante

que suas potencialidades e afetividade se integrem de maneira harmoniosa.

De acordo com Vygotsky (1994):

> "o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam." Na verdade, o brinquedo preenche necessidades, entendidas como os motivos que levam a criança à ação. Essas necessidades são exatamente o que impulsiona o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1994, p.42).

As brincadeiras são consideradas a principal atividade da infância, independentemente de sua cultura, momento histórico ou contexto social. Por meio delas, a criança adquire diversos conhecimentos e vivencia transformações significativas em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor.

Para a criança, o brincar é uma fonte de descoberta de valor incalculável. Ao brincar, ela vive o lúdico de maneira significativa, gerando intensa atividade cerebral marcada pelo prazer, o que, por sua vez, fortalece o senso de companheirismo, afirma a personalidade e permite a descoberta do seu próprio "eu". Brincando, a criança aguça o imaginário, desperta ideias e contribui para seu desenvolvimento intelectual e criativo.

Segundo Kishimoto (1997),

> "Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. A brincadeira é, sem dúvida, uma linguagem natural da criança, sendo fundamental que esteja presente na escola desde a educação infantil, para que o aluno possa se expressar e se posicionar por meio de atividades lúdicas". (KISHIMOTO, 1997, p. 54).

Para Oliveira (1990, p. 78), as atividades lúdicas são a essência da infância, e, mediante essa afirmação, entende-se que a educação infantil não pode, de forma alguma, separar as atividades lúdicas do processo de ensino.

O espaço escolar, portanto, se configura como um ambiente essencial para o desenvolvimento sociocultural, sendo nele que o aluno vivencia experiências e, com base nelas, estabelece interações com o meio ao seu redor. A escola se torna, assim, um espaço privilegiado para compreender, valorizar e compartilhar conhecimentos, com uma proposta pedagógica dinâmica que visa um desenvolvimento eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental refletir sobre metodologias que permitam ao estudante interagir com suas experiências por meio de práticas educativas desenvolvidas na escola. Tais atividades devem possibilitar uma aprendizagem mais significativa, ampliando as possibilidades expressivas de cada educando, e permitindo que atuem de maneira coerente com suas histórias e valores.

Por isso, todo educador deve se envolver com o tema e buscar ampliar seus conhecimentos pedagógicos, a fim de aprimorar suas metodologias de ensino. As dificuldades de adaptação, aprendizagem e socialização apresentadas pelas crianças tornam as brincadeiras um instrumento de grande valor. Quando utilizadas corretamente, as brincadeiras despertam o gosto pela escola e, consequentemente, pelo aprendizado.

A brincadeira é uma forma de divertimento típica da infância, uma atividade natural da criança que não exige compromissos, planejamento ou seriedade, envolvendo comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Ao brincar, a criança se diverte, exercita, constrói conhecimento e aprende a conviver com os amigos.

A brincadeira pode ser transmitida de forma expressiva pelas famílias, de uma geração para outra, ou ser aprendida espontaneamente pela criança. "É a ação que a criança realiza ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação" (KISHIMOTO, 1994, p. 53).

Para a criança, a brincadeira está centrada na espontaneidade e imaginação, não dependendo de regras rígidas ou estruturas fixas.

Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, seja nas tradicionais, nas de faz de conta ou nas que exigem regras (BERTOLDO, RUSCHEL, 2012, p. 97). A brincadeira não é um simples passatempo; ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criança, promovendo processos de socialização e a descoberta do mundo.

O jogo, por sua vez, pode ser compreendido de três maneiras: como um sistema linguístico dentro de um contexto social, como um sistema de regras e como um objeto. No primeiro caso, o significado do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Como fato social, o jogo assume o significado atribuído por cada sociedade, o que explica as diferentes interpretações atribuídas aos jogos ao longo do tempo e em diferentes lugares.

No segundo caso, o jogo é visto como um sistema de regras, o que permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que define sua modalidade. Essas regras sequenciais ajudam a diferenciar cada jogo, ou seja, ao jogar, a criança executa as regras e, ao mesmo tempo, desenvolve uma atividade lúdica.

O terceiro aspecto refere-se ao jogo enquanto objeto, e

esses três sentidos oferecem uma compreensão inicial do jogo, diferenciando os significados atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e objetos que o caracterizam. Por meio do jogo, a criança pode liberar e canalizar suas energias, transformar uma realidade difícil, liberar sua fantasia e, acima de tudo, se divertir.

O jogo, por excelência, é integrador, sempre com um caráter de novidade, o que é essencial para despertar o interesse da criança. À medida que joga, ela vai conhecendo melhor e construindo internamente seu mundo. Essa atividade é um dos meios mais eficazes para a construção do conhecimento, e tanto o jogo, quanto o brinquedo e a brincadeira fazem parte do universo lúdico na educação.

3 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ESCOLA

O lúdico tem sido utilizado como ferramenta educacional desde a pré-história, quando o homem primitivo realizava rituais semelhantes às brincadeiras de roda, com o objetivo de exercer domínio sobre a caça, a pesca e até mesmo sobre os fenômenos naturais. Esses rituais estavam intimamente ligados às suas crenças e eram transmitidos de geração em geração.

Na Antiguidade greco-romana, as atividades lúdicas, como os jogos, eram associadas ao relaxamento e ao entretenimento. No entanto, na Idade Média, muitos jogos e atividades artísticas foram considerados impuros e, portanto, proibidos.

Durante o Renascimento, o lúdico passou a ser reconhecido como um instrumento para facilitar o estudo e o desenvolvimento da inteligência. Após o século XVI, pensadores humanistas como Rousseau, Dewey, Vygotsky, Piaget, entre outros, reabilitaram a importância do brincar, destacando especialmente seu valor educativo. Estudos continuam a reforçar que a atividade lúdica deve ser utilizada em sala de aula como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de habilidades psicológicas, sociais e motoras.

Como afirma Kishimoto (1997, p. 89), “o jogo torna-se uma forma especial para aprender os conteúdos escolares”. É brincando que a criança vivencia situações, resolve conflitos e supera desafios, o que não só proporciona prazer, mas também contribui para o seu pleno desenvolvimento.

Brincar é a primeira forma de expressão inteligente do ser humano. Desde o nascimento, as brincadeiras tornam- se tão essenciais quanto o sono e a alimentação. Por isso, na escola, a criança precisa continuar brincando para que seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social possa evoluir, sendo também associado à construção do conhecimento sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo (SANTOS, 2011, p. 25).

O termo “lúdico” tem sua origem na palavra latina “ludus”, que significa “jogo”. Caso fosse limitado a essa origem, o conceito de lúdico se restringiria apenas ao ato de jogar, brincar ou ao movimento espontâneo. No entanto, o lúdico passou a ser reconhecido como um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano, ampliando seu significado para além do simples conceito de jogo. As necessidades lúdicas transcenderam o brincar espontâneo, abrangendo diversas dimensões do comportamento humano.

O lúdico apresenta valores importantes em todas as fases da vida humana. Na infância e na adolescência, sua função é essencialmente pedagógica. A criança e o jovem muitas vezes resistem à escola e ao ensino porque estes, frequentemente, não são lúdicos e, portanto, não proporcionam prazer.

Para Vital Didonet,

> “É uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade também que, sem o brinquedo, é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações” (APUD BERTOLDO, RUSCHEL, 2012, p. 92).

A ludicidade, de grande importância para a saúde mental, é um espaço que deve receber atenção especial de pais e educadores, pois é o espaço de expressão mais genuína do ser humano. É o direito de toda criança exercer a relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos ao seu redor. O lúdico permite o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando investigações sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com seu desenvolvimento físico e, o mais importante, vai se socializando.

A convivência lúdica e prazerosa com a aprendizagem permitirá à criança estabelecer relações cognitivas com as experiências vivenciadas, assim como com outras produções culturais e simbólicas, conforme metodologias compatíveis com essa prática.

Graças ao prazer intrínseco que proporciona, a ludicidade canaliza as energias para um esforço total no alcance de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também exigem um esforço voluntário. As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Em geral, a principal diferença entre um jogo pedagógico e um jogo puramente lúdico está no objetivo: o jogo

pedagógico é desenvolvido com a intenção de promover uma aprendizagem significativa, estimular a construção de novos conhecimentos e, principalmente, despertar o desenvolvimento de habilidades operatórias. Ou seja, busca o desenvolvimento de capacidades cognitivas e apreciativas específicas que ajudam o indivíduo a compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais, construindo conexões.

Portanto, o lúdico é um grande aliado que merece a atenção de pais e educadores, pois é por meio dele que ocorrem experiências inteligentes, praticadas com emoção, prazer e seriedade. Por meio das brincadeiras, a criança descobre a si mesma e o outro. Brincando, a criança se apropria da realidade. O educador deve monitorar as brincadeiras adequadas para garantir que a aprendizagem ocorra de maneira agradável e compreensível.

As atividades lúdicas têm como objetivo ajudar a criança a entrar em contato com o mundo imaginário e, ao mesmo tempo, com o mundo real, desenvolvendo suas habilidades criativas e sua capacidade de relacionar os conhecimentos adquiridos. Só assim ela será capaz de desenvolver uma linguagem eficaz e aprender a dominar qualquer tipo de informação. As brincadeiras e jogos funcionam como exercícios necessários e úteis à vida. São elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem prazerosa, que facilite as práticas pedagógicas e proporcione diversão no processo de aprender.

Apropriar-se dessa importante estratégia ludo pedagógica no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil é transformar o espaço escolar em um ambiente significativo e imaginativo, onde a criança possa expressar sua criatividade por meio da interação com seus pares. Explorar o lúdico na educação infantil é utilizar os recursos que a própria criança oferece para enriquecer a prática educativa, promovendo a aquisição de novos conhecimentos mediante aquilo que ela já sabe.

Brincar na escola não é apenas um passatempo, mas uma poderosa ferramenta que pode ser utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem. O brincar é um recurso adicional que o educador pode empregar para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, criando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência de emoções, a descoberta, a curiosidade e o encantamento, elementos que contribuem para a construção do conhecimento (SANTOS, 2011, p. 26).

Os jogos e brincadeiras oferecem à criança uma maneira significativa de se relacionar com a aprendizagem, promovendo seu desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual. Por meio das atividades lúdicas, a criança desenvolve a expressão corporal e oral, reforça habilidades sociais, integra-se à sociedade, forma seus conceitos, relaciona suas ideias, constrói seu próprio conhecimento, conecta-se com o mundo real e cria seu próprio universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das leituras realizadas neste estudo, com o aporte bibliográfico sobre o tema e relacionando o mesmo com a prática pedagógica para o ensino a distância, podemos perceber que é essencial que o educador reconheça a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, tanto para a socialização da criança quanto para seu aprendizado, de maneira prazerosa.

A brincadeira é uma forma natural de diversão típica da infância, uma atividade que não envolve compromissos, planejamento ou seriedade, mas sim comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Ao brincar, a criança se diverte, se exercita, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amigos.

Portanto, a brincadeira não deve ser negligenciada no ambiente escolar, pois oferece à criança uma maneira prazerosa de aprender. Ao brincar, ela desenvolve sua aprendizagem de forma ativa, realizando suas próprias atividades, reproduzindo ações familiares e construindo conhecimento com base no que já sabe.

Por meio do brincar, a criança se conecta com o mundo, percebendo como ele é e absorvendo elementos importantes para sua formação, desde os atos mais significativos até os fatores determinantes da cultura de seu tempo.

Os jogos e brincadeiras proporcionam um relacionamento significativo com a aprendizagem, estimulando não apenas o desenvolvimento psíquico, mas também o físico, afetivo, social e intelectual. As atividades lúdicas podem proporcionar à criança o desenvolvimento da expressão corporal e oral, fortalecendo habilidades sociais, a integração à sociedade, a formação de conceitos, relacionando suas ideias e construindo seu próprio conhecimento, estabelecendo uma ligação com o mundo real e criando seu próprio universo, estabelecendo um elo no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os pontos destacados nesta pesquisa, fica evidente que integrar jogos e brincadeiras às atividades práticas diárias em sala de aula torna o ambiente escolar mais interessante e prazeroso, despertando na criança o gosto pela escola. A atividade lúdica deve ser reconhecida e valorizada entre os educadores.

Contudo, foi possível perceber que muitos educadores enfrentam dificuldades em trabalhar com a estratégia lúdica, apesar de reconhecerem sua importância. Isso revela a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre essa prática, além de uma maior conscientização sobre a valorização do brincar nas práticas pedagógicas. É

fundamental um maior envolvimento dos professores em relação ao conhecimento atribuído à importância dos jogos e brincadeiras como uma estratégia didática essencial.

Assim, a escola, especialmente na educação infantil, deve considerar o lúdico como um parceiro valioso, utilizando-o frequentemente para atuar no desenvolvimento e aprendizado dos alunos. A ludicidade é indispensável para a saúde emocional e intelectual da criança, e contribuirá, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. As atividades recreativas promovem a auto expressão e a autor realização. Compreender que a ludicidade é um recurso que possibilita à criança o desenvolvimento pleno da imaginação é reconhecer que ela vai além de uma simples alternativa metodológica eficiente. Ao oferecer ao aprendiz a oportunidade de criar, pensar e desenvolver suas capacidades humanas de forma significativa, a ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

A importância do lúdico no contexto escolar e na vida diária da criança vai muito além de seu desenvolvimento motor. Ele não apenas contribui para sua formação motora, sensorial e social, mas também potencializa suas capacidades psíquicas. O lúdico na educação infantil deve ser uma metodologia que assegure maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o desenvolvimento das crianças. Cabe ao educador ser o mediador desse processo, proporcionando um ensino de qualidade, especialmente na educação infantil, que corresponde à primeira etapa do desenvolvimento humano.

Na sala de aula, o lúdico pode ser explorado em todas as atividades, pois é um recurso que possibilita o ensino-aprendizado de maneira prazerosa, tornando a aprendizagem uma experiência significativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Silvana. Compra pra mim! Eu quero! Pátio educação infantil. Porto Alegre, RS. Ano X, n 32, p. 36-39, junho/setembro 2012

BARROS, Celia S. G. Psicologia e construtivismo. São Paulo: Ática, 1996.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual. Disponível em: http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm. Acesso: 21 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série). Brasília, 1997.

KAMII, C; DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo : Pioneira, 1994.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Sâmela Soraya Gomes de, DIAS, Maria da Graça B. B. e ROAZZI, Antonio. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. Psicol. Reflex. Crit. [online]. 2003, vol.16, no.1 [cited 29 March 2006], p.1-13.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. Aprendizagem por meio da ludicidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SNEYDERS, Georges. Alunos Felizes. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

SOUZA, Aline Correa de, et al. Música, Movimento e artes visuais. São Paulo: DCL, 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. 2004. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621. Acesso: 23 mar. 2025.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Faustino Brito

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2015); Graduação em Geografia pela Faculdade Centro Universitário ETEP (2023); Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Especialista em Docência da Carreira Universitária pela Faculdade Educamais (2021); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Pedro José Nunes.

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre o respeito nas interações entre as crianças na Educação Infantil, que é um elemento essencial para a convivência e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental observar como essas interações ocorrem na Educação Infantil, analisando se há efetivo respeito às diferenças e à diversidade. Além disso, torna-se indispensável recorrer a materiais teóricos voltados à formação de professores, a fim de orientar práticas pedagógicas que valorizem a inclusão e o pertencimento de todas as crianças. Questões como preconceito e racismo, infelizmente, ainda estão presentes nos espaços educativos e impactam as relações na infância. Orespeito à diversidade deve abranger todas as diferenças entre os indivíduos, considerando aspectos como raça, cultura, gênero, deficiências, religião, credo e classe social, entre outros. Para refletir sobre essa temática, a pesquisa adotou uma abordagem bibliográfica, baseando-se nos estudos de Friedmann (2003), Aranha (2000) e SANTOS (2008) e alguns documentos orientadores como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). O referencial teórico disponível na Internet contribuiu para uma fundamentação ampla e aprofundada do estudo. As leituras realizadas demonstram a importância de trabalhar a diversidade de forma significativa na Educação Infantil, garantindo que as crianças se sintam pertencentes ao grupo e tenham suas características respeitadas e valorizadas. O estudo aponta que o educador deve estar preparado para planejar e desenvolver atividades que promovam o respeito mútuo, como brincadeiras, contação de histórias, exibição de filmes seguidos de rodas de conversa sobre as diferenças observadas. Essas práticas favorecem a reflexão e incentivam o exercício constante do respeito entre as crianças e delas consigo mesmas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Respeito; Diversidade.

ABSTRACT

This study aims to reflect on respect in children's interactions in Early Childhood Education, which is an essential element for social coexistence and the teaching-learning process. In this context, it is crucial to observe how these interactions take place in Early Childhood Education, analyzing whether there is genuine respect for differences and diversity. Furthermore, it is essential to refer to theoretical materials aimed at training teachers to guide pedagogical practices that promote inclusion and a sense of belonging for all children. Issues such as prejudice and racism, unfortunately, are still present in educational spaces and impact relationships during childhood. Respect for diversity should encompass all differences among individuals, considering aspects such as race, culture, gender, disabilities, religion, creed, and social class, among others. To explore this topic, the research adopted a bibliographic approach, drawing on the studies of Friedmann (2003), Aranha (2000), and Santos (2008), as well as key guiding documents such as the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998). The theoretical references available on the Internet contributed to a broad and in-depth foundation for the study. The readings demonstrate the importance of addressing diversity in a meaningful way in Early Childhood Education, ensuring that children feel they belong to the group and that their characteristics are respected and valued. The study highlights that educators should be prepared to plan and implement activities that foster mutual respect, such as play, storytelling, and film screenings followed by group discussions on observed differences. These practices encourage reflection and promote the continuous exercise of respect among children and toward themselves.

Keywords: Early Childhood Education; Respect; Diversity.

INTRODUÇÃO

Ao trabalharmos com crianças que frequentam as instituições de Educação, percebemos a grande diversidade de necessidades e interesses que devem ser atendidos, especialmente considerando o tempo que essas crianças passam na escola.

Nos espaços destas escolas, inúmeras relações são vivenciadas e construídas, tanto entre as crianças quanto entre elas e os adultos que fazem parte do ambiente escolar. Nesse contexto, surgem diversas diferenças, incluindo raça, cultura, gênero, deficiências, religião e crenças, entre outras. Diante dessa pluralidade, o respeito deve ser a prioridade.

É essencial que as escolas promovam a conscientização sobre a importância da diversidade, uma vez que pais, alunos e professores estão inseridos em relações nas quais essas diferenças se fazem presentes e precisam ser trabalhadas para que sejam compreendidas e valorizadas.

Ao considerar a quantidade de crianças atendidas, é fundamental lembrar que cada uma delas é um ser único, com desejos, personalidade, necessidades e histórias próprias. Por isso, respeitar a diversidade no ambiente escolar não é apenas uma necessidade, mas um compromisso diário que deve ser refletido nas atitudes dos educadores. As crianças aprendem pelo exemplo, e os adultos ao seu redor funcionam como espelhos que influenciam suas percepções e comportamentos.

Foi a partir dessa reflexão que surgiu o interesse em pesquisar sobre a diversidade na Educação Infantil. Este estudo bibliográfico tem como objetivo geral promover uma reflexão sobre a infância e a criança, fundamentada no respeito às diferenças e às necessidades individuais e coletivas. E, como objetivo específico, pretende-se abordar a temática da educação inclusiva e respeitosa nas interações na Educação Infantil.

Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Friedmann (2003), Aranha (2000) e Santos (2008).

A pesquisa revela que é imprescindível enxergar a criança como um ser integral, que pensa, sente, se desenvolve e se relaciona. Dessa forma, as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar devem atender às suas necessidades em todas as dimensões — emocional, social, física, intelectual e motora — sempre considerando a diversidade e reconhecendo cada criança como única e especial.

Além disso, é essencial que o próprio educador reflita sobre sua prática pedagógica, reconhecendo e superando possíveis atitudes preconceituosas, muitas vezes naturalizadas na sociedade. Mais do que debater o tema, é imprescindível que toda a comunidade escolar valorize a diversidade como um patrimônio coletivo. Assim, as diferenças não devem ser vistas como um obstáculo, mas como uma riqueza que torna cada indivíduo único e especial.

Dessa forma, ao reconhecer as habilidades, competências e desafios de cada criança, o ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de uma cidadania plena, baseada no respeito, na equidade e na conscientização dos direitos e deveres de todos.

1 A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atuando como professora da rede pública de ensino no município de São Paulo e com experiência na Educação Infantil, percebo que, nessa faixa etária, há inúmeras observações a serem feitas no que diz respeito à diversidade, especialmente no que se refere ao respeito às diferenças em todas as suas formas.

De acordo com SANTOS (2008), a modalidade de ensino chamada Educação Infantil surgiu no Brasil como resultado das transformações no núcleo familiar. A entrada da mulher no mercado de trabalho gerou a necessidade de estabelecer instituições que oferecessem assistência aos filhos dessas famílias. Dessa forma, as creches foram criadas inicialmente com um objetivo predominantemente assistencialista.

Muitas vezes, o próprio educador enfrenta desafios para lidar com questões relacionadas à diversidade na Educação Infantil e encontra dificuldades em mediar situações que envolvem preconceitos associados a raça, cor, credo, religião, cultura, classe social e necessidades educativas especiais, entre outros aspectos.

Diante desse cenário, este estudo tem como foco refletir, a partir da observação, sobre estratégias para estimular nas crianças atitudes fundamentadas no respeito à diversidade. O objetivo é promover o desenvolvimento desse respeito em relação ao outro, às suas características, opiniões e escolhas, contribuindo para a formação de uma cidadania plena, baseada tanto em direitos quanto em deveres.

No município de São Paulo, a Prefeitura disponibiliza documentos que orientam o olhar para essa perspectiva na Educação Infantil. Um exemplo significativo é o documento “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para Educação Infantil” (SME / DOT, 2007), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação por meio da Diretoria de Orientação Técnica. Essa diretriz curricular foi desenvolvida com base em uma concepção pedagógica que valoriza o respeito à diversidade, auxiliando educadores na construção de práticas inclusivas e respeitosas dentro do ambiente escolar.

Este documento fundamenta-se em uma abordagem de educar e cuidar, visando à apropriação e transformação, por

parte das crianças de até 6 anos, dos bens culturais por meio de diversas linguagens e formas criativas de interação com o ambiente. Essa orientação estabelece expectativas de aprendizagem que podem ser promovidas com as crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil (CEIs), creches, Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e nas turmas de Educação Infantil das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs) da rede municipal de ensino de São Paulo, além de oferecer diretrizes sobre como alcançá-las.

No processo de definição dessas expectativas, foi essencial explicitar esperanças, acreditar no potencial de desenvolvimento das crianças e trabalhar para garantir o que lhes é de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente acolhedor, que apoie suas iniciativas e estimule sua capacidade de dar significado ao mundo e a si mesmas.

Em um primeiro momento, as "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para Educação Infantil" (2007) direcionam o olhar sobre diversidade às necessidades especiais que os educandos possam apresentar. De acordo com o documento:

> "É fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e para seu desenvolvimento global. Nessa etapa, a ludicidade, o acesso a formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, bem como a convivência com as diferenças, favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança."
> (Versão Preliminar: Política Nacional de Educação Especial, MEC/SSESP, 2007, p. 15).

Esse direcionamento reforça a importância de um ambiente educativo inclusivo, no qual as interações promovam o respeito à diversidade e a valorização de cada criança como um ser único em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O professor da Educação Infantil enfrenta o desafio de reconhecer e compreender as necessidades educacionais especiais de cada criança, oferecendo suporte adequado às suas especificidades. Para isso, é essencial promover situações de interação que estimulem o desenvolvimento e ampliem seu repertório cultural, potencializando suas aprendizagens. O planejamento pedagógico deve favorecer a participação ativa dessas crianças e das demais em diferentes momentos e atividades, que podem ocorrer simultaneamente em pequenos grupos.

As limitações apresentadas por algumas crianças não devem ser ignoradas, subestimadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para evitar isso, é fundamental que o educador esteja atento aos seus próprios conceitos, preconceitos, gestos e atitudes, adotando uma postura aberta e disposta a rever práticas convencionais. O reconhecimento e a aceitação das diferenças como parte natural da diversidade humana permitem a criação e a reinvenção de estratégias pedagógicas que atendam tanto às necessidades gerais quanto às específicas de cada criança.

Conforme destaca o documento "Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado" (MEC/SEESP, 2007, p.13): "Dessa forma, será possível criar, descobrir e reinventar estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos os alunos e de cada um dos alunos."

Esse olhar cuidadoso e inclusivo por parte do educador contribui para um ambiente escolar que respeita e valoriza a diversidade, promovendo uma educação verdadeiramente acessível e equitativa.

Segundo as "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil" (2007, p.16), o professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

- acredita que ela pode aprender e que sua vivência no CEI ou EMEI lhe será benéfica. As atitudes do professor em relação a ela servirão de referência para as demais crianças também se relacionarem com ela;
- estrutura os ambientes de aprendizagens;
- prepara cuidadosamente as atividades que propõe;
- organiza atividades diversificadas em sequências que possibilitem a retomada de passos já dados;
- prepara o espaço físico de modo que ele seja funcional;
- cuida para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ser ajudadas da forma mais conveniente no aprendizado de cuidar de si;
- estabelece rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças;
- estimula sua participação em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades;
- dá-lhe oportunidade de ter condições instrucionais diversificadas;
- oferece-lhe, sempre que necessário, um material adaptado para ela ter um melhor desempenho;
- garante o tempo que ela necessita para realizar cada atividade;
- realiza uma avaliação processual que acompanhe sua aprendizagem com base em suas capacidades e habilidades;
- estabelece contato frequente com as famílias para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e de informações.

A Educação Inclusiva só se efetiva se os ambientes de aprendizagem forem sensíveis às questões individuais e grupais, e onde as diferentes crianças possam ser atendidas em suas necessidades específicas de aprendizagens, sejam elas transitórias ou não, por meio da efetivação de respostas adequadas a cada situação.

De forma mais abrangente, o documento aborda a inclusão em todos os seus aspectos, não se limitando apenas às crianças com necessidades especiais, mas abrangendo todas que necessitem de suporte. O objetivo é garantir que as diferenças sejam respeitadas, reconhecendo que cada indivíduo possui características próprias e únicas.

2 O RESPEITO À DIVERSIDADE DE ACORDO COM OUTROS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando pensamos em práticas inclusivas que podem modificar as atitudes e trazer respeito às interações, precisamos ter em mente que é desde a primeira infância que forma-se o caráter e a personalidade dos indivíduos, o que determina que nós, educadores, temos um papel fundamental no que diz respeito à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e que favoreçam o respeito à diversidade, contemplando o aluno, individualmente, em sua maneira peculiar durante o processo de aprendizagem e envolvendo a todos em relações respeitosas e equitativas. Porém, não se trata deuma tarefa fácil, mesmo porquê, exige tempo e parceria entre todos os agentes escolares e também com os familiares. O professor precisa estar amparado e, para isso, pode valer-se de documentos norteadores para a sua prática, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998).

Este documento tem como propósito orientar a elaboração dos currículos das instituições de Educação Infantil. Embora não seja um documento normativo como as Diretrizes, ele atende às exigências da LDB ao estabelecer metas de qualidade que assegurem o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo seu direito à infância como um aspecto fundamental de sua cidadania.

De acordo com o documento, cabe ao professor a responsabilidade de individualizar as experiências de aprendizagem oferecidas às crianças, levando em consideração suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, bem como os conhecimentos que possuem sobre diversos temas e suas distintas origens socioculturais. Isso significa que o educador deve planejar e proporcionar uma ampla variedade de vivências que atendam simultaneamente às necessidades do grupo e às particularidades de cada criança.

Reconhecer que as crianças são diferentes entre si implica promover uma educação que respeite seus ritmos e necessidades individuais, com o objetivo de ampliar e enriquecer suas potencialidades. Assim, individualizar a educação infantil não significa destacar ou estigmatizar as diferenças, mas sim considerá-las como aspectos valiosos, respeitando e valorizando cada criança como um ser único, contribuindo para seu crescimento pessoal e cultural.

No que diz respeito à inclusão, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 10) destaca que cerca de 10% da população brasileira apresenta necessidades especiais, abrangendo pessoas com deficiência mental, auditiva, visual, física, múltipla e aquelas com altas habilidades. A maioria desse grupo enfrenta um histórico de exclusão, que se reflete em severas limitações no acesso ao convívio social e aos serviços públicos, com menos de 3% recebendo algum tipo de atendimento adequado. Além disso, essas pessoas frequentemente sofrem discriminação e exclusão social.

Uma prática educativa comprometida com a cidadania e a construção de uma sociedade democrática deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, uma característica marcante da vida social brasileira. Essa diversidade não se restringe apenas às diferentes culturas, hábitos e costumes, mas também engloba as particularidades e competências individuais de cada pessoa. Aprender a conviver e a interagir com pessoas que possuem habilidades e expressões culturais distintas é essencial para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade humana, o respeito ao próximo, a igualdade, a equidade e a solidariedade.

Para as crianças que convivem com a diversidade nas instituições educativas, essa experiência se torna uma fonte valiosa de aprendizado. Já para aquelas que apresentam necessidades especiais, essa interação é fundamental para sua inclusão social, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da construção de vínculos significativos, do contato com as diferenças e da superação de desafios individuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, p. 40), em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, determina em seu parágrafo 3º que: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

A Educação Especial, termo utilizado para se referir ao ensino destinado a pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, é reconhecida pela Constituição brasileira como um direito inalienável à educação.

A UNESCO reforça essa visão ao considerar a educação

especial uma modalidade enriquecida da educação geral, com o objetivo de promover a integração social de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 54, inciso III, estabelece que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), desenvolve políticas voltadas à inclusão de crianças com necessidades especiais no sistema de ensino, incentivando sua participação nas instituições de educação infantil. Essa tendência de inclusão tem se consolidado em diversas partes do mundo, culminando na Declaração de Salamanca, documento que estabelece princípios e diretrizes para as necessidades educacionais especiais. A declaração enfatiza a importância de escolas inclusivas, defendendo o princípio de que todas as crianças devem ter acesso a um ambiente educacional que reconheça suas diferenças, promova a aprendizagem e atenda às suas necessidades individuais.

Para que a inclusão dessas crianças aconteça de maneira efetiva, é essencial envolver toda a comunidade escolar, garantindo que o trabalho realizado tenha sustentação e seja parte integrante do projeto pedagógico da instituição.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça que a família é a principal responsável pela garantia dos direitos básicos das crianças. Assim, cabe às instituições educacionais estabelecer um diálogo aberto e colaborativo com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, BRASIL, 1998, p. 10).

A diversidade cultural brasileira, caracterizada pela multiplicidade de etnias, crenças, costumes e valores, também se reflete nas instituições de educação infantil. O trabalho pedagógico que valoriza a diversidade e incentiva o convívio com as diferenças amplia horizontes tanto para os educadores quanto para as crianças. Isso permite a compreensão de que a realidade individual de cada um é apenas uma parte de um contexto mais amplo, repleto de possibilidades e perspectivas diversas.

Assumir uma postura de acolhimento às diferentes expressões culturais das crianças e suas famílias significa promover o respeito à diversidade, sem que isso implique a adesão incondicional a todos os valores do outro. Cada família traz consigo um repertório único e valioso, que pode ser explorado para incentivar o diálogo, a aprendizagem pela diferença e o desenvolvimento de atitudes não preconceituosas. Essas habilidades são fundamentais para a construção de relações humanas pautadas na ética e no respeito mútuo.

3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A DIVERSIDADE

Refletir sobre a Educação Infantil no contexto da sociedade atual nos leva a questionar seu papel e sua relevância como instituição, especialmente considerando o tempo significativo que as crianças passam diariamente em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de São Paulo.

A sociedade contemporânea passa por transformações constantes, impulsionadas, sobretudo, pelos avanços das tecnologias da informação, pelas mudanças nas relações de trabalho e por diversas outras dinâmicas sociais. Essas transformações afetam diretamente o modo de vida das pessoas, seus costumes e rotinas e, consequentemente, o ambiente escolar.

Nesse cenário, observa-se que as crianças também atravessam intensos processos de mudança, que impactam profundamente sua forma de viver a infância, a construção de suas identidades e seus processos de aprendizagem. O grande volume de informações a que estão expostas por meio dos novos meios de comunicação influencia diretamente a formação de suas personalidades, a ampliação de sua visão de mundo e a definição de suas identidades sociais.

Friedmann (2003, p. 21) destaca que o papel do educador é essencial no processo educativo, pois é ele quem cria espaços de aprendizagem, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras e atua como mediador na construção do conhecimento.

É no ambiente escolar que as crianças têm a primeira oportunidade de aprender como viver em sociedade, lidando com as diferenças, desenvolvendo a tolerância à frustração e aceitando as regras coletivas. Nesse processo, elas também compreendem que nem sempre é possível realizar todos os seus desejos. Dessa forma, a escola se torna o espaço ideal para que a criança aprenda a respeitar e conviver com a diversidade.

A escola é um ambiente socializador fundamental, onde a criança começa a entender que, além de seus pais ou responsáveis, há outras pessoas com as quais ela precisa compartilhar e interagir, o que a ensina a respeitar as diferenças e a lidar com elas de maneira construtiva.

A adaptação curricular para a diversidade envolve todas as ações realizadas pelos professores para ajustar o currículo, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos no ambiente escolar. Essas necessidades podem surgir de forma contínua, variando desde situações simples ou temporárias, que podem ser resolvidas no decorrer do trabalho pedagógico regular, até questões mais complexas

ou permanentes, que exigem o uso de estratégias ou recursos especiais para garantir o acesso dos alunos ao conteúdo curricular.

Para enfrentar essa diversidade de desafios no processo de aprendizagem, é necessário adotar respostas pedagógicas apropriadas, que envolvem adaptações graduais no currículo e seus componentes. Essas adaptações são essenciais para permitir que os alunos participem efetivamente das atividades educacionais, levando em consideração suas características individuais e necessidades específicas. Dessa forma, a adaptação curricular se torna uma ferramenta crucial para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. (SAVIANI, 2012, p. 21).

É necessário um planejamento cuidadoso para lidar com a temática da diversidade, oferecendo atividades que sejam ao mesmo tempo prazerosas e estimulantes, pois a escola e seus professores não podem se dar ao luxo de improvisar. É fundamental abandonar a mentalidade racista e discriminatória histórica, superando o etnocentrismo europeu e promovendo a reestruturação das relações étnico-raciais e sociais. Muitas vezes, o preconceito tem origem no próprio professor, e, sem dúvida, todos nós já testemunhamos atitudes desrespeitosas ou racistas de colegas que se autodenominam “educadores”. Portanto, é de extrema importância que comecemos a desalienar os processos pedagógicos.

Assim, é possível perceber que muitos desafios se apresentam para as instituições de Educação Infantil ao buscarem a construção de novos currículos. Esses currículos precisam, além de atender às necessidades do desenvolvimento psicossocial da criança, promover processos formativos que a preparem para lidar com o intenso volume de informações que moldam suas formas de ser e agir no mundo. Tais informações trazem novas maneiras de ver e compreender as pessoas como sujeitos diversos, que devem ser respeitados e valorizados em suas diferenças. Ou seja, as crianças precisam, desde cedo, desenvolver uma visão do mundo que vá além dos estereótipos e preconceitos impostos pelo pensamento ocidental homogeneizador.

Nesse contexto, Santos (2008, p. 37) sugere que “é necessário trabalhar a discussão da diversidade desde a infância. Se a criança não for preparada desde cedo, dificilmente romperá com os preconceitos presentes em seu meio e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprendeu”. Construir um currículo que aborde questões culturais, forme cidadãos críticos capazes de respeitar as diferenças, conviver em sociedade e adotar posturas democráticas é um grande desafio para toda a escola. Sem dúvida, isso exige pesquisas, reflexões e uma visão que transcenda os limites da instituição.

O currículo escolar precisa estar aberto ao diálogo com os saberes sociais, transformando a escola em um espaço democrático e livre de preconceitos. Incorporar as experiências que os alunos trazem de seu cotidiano e de suas famílias é uma maneira de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e envolvente para eles.

Assim, as escolas devem construir um currículo que eduque as crianças para que aprendam a respeitar os direitos dos outros, reconheçam as diferenças entre os alunos e os indivíduos da sociedade, e as aceitem, combatendo qualquer forma de discriminação e preconceito, promovendo a igualdade e a democracia. Abordar esses aspectos com as crianças da educação infantil exige um olhar atento às atitudes dos alunos durante as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras realizadas neste estudo, no apoio bibliográfico sobre o tema e sua relação com a prática pedagógica na Educação Infantil, é possível perceber que o respeito à diversidade é um tema fundamental a ser abordado nas escolas desde a infância. Esse respeito permeia todas as relações cotidianas e deve ser tratado de forma natural, integrando-se à rotina e ao processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Na Educação Infantil, construímos grande parte dos valores que carregamos ao longo da vida. O convívio, os exemplos e as situações cotidianas proporcionam aprendizagens significativas que moldam a personalidade da criança. É essencial compreender os sentimentos de nossos alunos, explorando suas qualidades e trabalhando suas necessidades, superando-as no dia a dia da sala de aula. Valores como respeito, amizade, honestidade e amor ao próximo são fundamentais e conduzem ao entendimento da diversidade. É importante criar oportunidades para que as crianças possam expressar seus sentimentos e trabalhar com as emoções de forma construtiva e respeitosa.

Para promover práticas pedagógicas coerentes que respeitem a diversidade na Educação Infantil, existem documentos orientadores que visam subsidiar a ação docente no trabalho com a diversidade e o respeito às diferenças. Esses documentos buscam prevenir atitudes preconceituosas e incentivar ações de respeito às diversas diferenças, como raça, cultura, gênero, necessidades especiais, credo, entre outras. Tais documentos nos ajudam a identificar diversas diretrizes para o trabalho com a diversidade, com o objetivo de tornar a Educação Infantil um espaço que valoriza as diferentes culturas, povos e

etnias. Cada criança, seja afrodescendente, indígena, com necessidades especiais ou de qualquer outra origem, deve ser tratada com dignidade e respeito, levando em consideração suas características individuais.

Precisamos nos dedicar à construção de um currículo que contemple a diversidade na Educação Infantil, promovendo uma aprendizagem significativa que respeite as diferenças. A responsabilidade por educar para a diversidade deve ser compartilhada entre todos os envolvidos no processo educativo: professores, gestão escolar, pais, comunidade, funcionários e as próprias crianças.

Vemos, portanto, que a conscientização sobre o respeito à diversidade na Educação Infantil é uma questão urgente e necessária na nossa realidade social. Esse trabalho deve permear todas as relações dentro da instituição de Educação Infantil e ser uma responsabilidade de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: FRANCISCO, Denise A.; MENEZES, Mireila S. Reflexões sobre as práticas pedagógicas. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

CAVALHEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Educação e Poder; Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

COSTA, J. F. “Da cor ao corpo a violência do racismo” In: Violência e Psicanálise. Rio de Janeiro: Graal

FERREIRA, R.F. Afro¬descendente, identidade em construção. São Paulo: EDUC Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FILHO, L. M. F. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 2000.

GUSMÃO, Neusa M. M. Desafios da Diversidade na Escola. Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez, 2000.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In:_____ AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo, Brasiliense, 2003.

PAIS, José Machado Cotidiano e Reflexividade. In Educação & Sociedade, vol. 28, n. 98, 2007.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. Educação Infantil: resposta educativa à diversidade. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Anderson Oramísio; COSTA, Olga Helena da. Relações étnico-raciais na Educação Infantil: implementação da Lei 10.639/2003. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=498. Acesso em: 30 de julho de 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo : SME / DOT, 2007.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 42a ed. Campinas: Autores Associados; 2012.

YOUNG, I. M. Representação política, identidade e minorias. Lua Nova, São Paulo, 67: 139-190, 2006.

ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES BOLIVIANOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: UM OLHAR SOBRE A ZONA LESTE E O CICLO AUTORAL DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Géssica Strege Moreno

Graduação em geografia pela Centro Universitário Sant' Anna (2010); especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2019); Professora de Ensino Fundamental II e Médio de geografia - na EMEF PROF. JOSÉ QUERINO RIBEIRO, Assistente de direção na EMEF PROF. JOSÉ QUERINO RIBEIRO.

RESUMO:

O processo migratório é uma realidade constante no contexto demográfico da cidade de São Paulo, especialmente no que diz respeito aos migrantes bolivianos, um grupo que tem se destacado nas últimas décadas. Em busca de melhores condições de vida, muitos bolivianos deixam seu país devido às difíceis condições socioeconômicas e se dirigem ao Brasil, um destino que é percebido como repleto de oportunidades. Dentre as diversas consequências desse fluxo migratório, a inclusão desses migrantes nas escolas municipais de São Paulo, especialmente no Ensino Fundamental II, emerge como uma questão central.

As escolas municipais, especialmente na Zona Leste de São Paulo, desempenham um papel fundamental no acolhimento e na integração desses estudantes. O sistema educacional de São Paulo tem se mostrado um importante ponto de entrada para essa população, que frequentemente enfrenta desafios relacionados à diversidade cultural, à língua portuguesa e às condições socioeconômicas. Nesse cenário, a recepção escolar e o suporte psicológico são fundamentais para a criação de um ambiente educacional inclusivo e transformador.

Este estudo foca nos alunos bolivianos que frequentam escolas municipais no ciclo interdisciplinar e autoral do Ensino Fundamental II, com atenção especial às suas demandas, dificuldades e perspectivas. A análise dessa realidade tem como objetivo compreender a importância da educação voltada para os migrantes bolivianos e os desafios impostos pela sua integração, buscando garantir uma educação efetiva e de qualidade, que atenda às necessidades dessas crianças e jovens. A inclusão e o reconhecimento da diversidade cultural são essenciais para a construção de um sistema educacional que promova a equidade e o respeito à diversidade cultural no contexto da educação básica municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Migração boliviana, Educação básica, Estudantes imigrantes, Escola pública, Recepção escolar, Diversidade cultural, Zona Leste de São Paulo, Ensino Fundamental II

ABSTRACT:

The migratory process is a constant reality in the demographic context of São Paulo, particularly regarding Bolivian migrants, a group that has seen significant growth in recent decades. In search of better living conditions, many Bolivians leave their country due to difficult socio-economic conditions and head to Brazil, a destination perceived as full of opportunities. Among the various consequences of this migratory flow, the inclusion of migrants in São Paulo's basic education, particularly in the Elementary School II, is a key issue. Municipal schools, especially in the East Zone of São Paulo, play a crucial role in welcoming and integrating these students.

The São Paulo educational system has often acted as a gateway for this population, which frequently faces challenges related to cultural diversity, the Portuguese language, and socio-economic barriers. In this scenario, school reception and psychological support are fundamental to creating an inclusive and transformative educational environment. This study focuses on Bolivian students attending municipal schools in the interdisciplinary and authorial cycle of Elementary School II, with particular attention to their demands, difficulties, and perspectives.

By analyzing this reality, the aim is to understand the

importance of education aimed at Bolivian migrants and the challenges posed by their integration, in order to ensure an effective and high-quality education that addresses the needs of these children and youth. The inclusion and recognition of this cultural diversity are central to building an educational system that promotes equity and respect for cultural diversity in the context of municipal basic education.

KEYWORDS: Bolivian migration1, Basic education[2], Immigrant students3, Public school[4], School reception[5], Cultural diversity[6], East Zone of São Paulo[7], Elementary School II[8]

INTRODUÇÃO:

O processo migratório é uma realidade constante no contexto demográfico da cidade de São Paulo, especialmente no que se refere aos migrantes bolivianos, um grupo que tem apresentado um aumento significativo nas últimas décadas. Em busca de melhores condições de vida, muitos bolivianos deixam seu país de origem devido às difíceis condições socioeconômicas e se dirigem ao Brasil, um destino considerado de oportunidades. Dentre as diversas consequências desse fluxo migratório, destaca- se a inserção dos migrantes na educação básica de São Paulo, especificamente no Ensino Fundamental II, onde as escolas municipais, especialmente na Zona Leste de São Paulo, desempenham um papel crucial no acolhimento e na integração desses estudantes.

O sistema educacional paulista tem, em muitas situações, atuado como porta de entrada para essa população, que, muitas vezes, enfrenta desafios relacionados à diversidade cultural, à língua portuguesa e às barreiras socioeconômicas. Nesse cenário, o acolhimento escolar e o apoio psicopedagógico se tornam fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo e transformador. O foco deste estudo são os alunos bolivianos que frequentam as escolas municipais no ciclo interdisciplinar e autoral do Ensino Fundamental II, com especial atenção às demandas, dificuldades e perspectivas dessa população escolar.

Ao analisar essa realidade, busca-se compreender a importância do ensino voltado para os migrantes bolivianos e os desafios impostos pela integração, a fim de garantir uma educação de qualidade e eficaz que atenda às necessidades dessas crianças e jovens. A inclusão e o reconhecimento dessa diversidade são questões centrais para a construção de um sistema educacional que promova a equidade e o respeito à diversidade cultural no contexto da educação básica municipal.

Palavras-chave: Migração boliviana[1], Educação básica[2], Estudantes imigrantes[3], Escola pública[4], Acolhimento escolar[5], Diversidade cultural[6], Zona Leste de São Paulo[7], Ensino Fundamental II[8]

1. O PROCESSO MIGRATÓRIO BOLIVIANO E SUAS CAUSAS

A migração boliviana para o Brasil tem raízes profundas nas condições socioeconômicas adversas enfrentadas na Bolívia, como a pobreza, a falta de emprego, e o acesso limitado à educação e aos serviços básicos. Esses fatores motivaram um número crescente de bolivianos a buscar melhores oportunidades no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. O Brasil, nesse contexto, é visto como um país de oportunidades econômicas, onde muitos acreditam encontrar melhores condições de vida, embora, em muitos casos, a realidade esteja longe das expectativas iniciais.

A migração boliviana tem características particulares, pois não está vinculada a desastres naturais ou eventos políticos de grande escala, como no caso de outros fluxos migratórios, como os venezuelanos ou haitianos. O fenômeno da migração boliviana, que já se consolidou ao longo dos anos, tem no Brasil, e particularmente em São Paulo, o destino principal, com destaque para a Zona Leste, região que recebe um grande número desses migrantes.

2. PERFIL DOS MIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO

A migração boliviana para o Brasil tem um caráter familiar, com ênfase na unidade familiar e, muitas vezes, na reunião familiar, com a vinda de cônjuges e filhos. Dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo indicam que, em 2019, 2.756 estudantes bolivianos estavam matriculados nas escolas da rede municipal, representando uma parte significativa do total de imigrantes em São Paulo. Este número, embora expressivo, é apenas uma fração do total de bolivianos na cidade, pois muitos migrantes não possuem documentação regularizada ou ainda não conseguiram acessar os serviços públicos de maneira formal.

Os estudantes bolivianos, em sua maioria, possuem idades que variam entre 10 e 14 anos, faixa etária que corresponde ao ciclo interdisciplinar e autoral do Ensino Fundamental II. Nesse ciclo, as crianças e jovens começam a se distanciar das metodologias de ensino mais tradicionais, buscando uma aprendizagem mais significativa e autônoma, focada na exploração de conhecimentos de forma integrada e contextualizada.

3. DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES BOLIVIANOS

A inclusão dos estudantes bolivianos no sistema educacional paulista não é um processo simples. A principal dificuldade enfrentada por essa população é a barreira linguística, uma vez que muitos chegam sem conhecimento significativo da língua portuguesa. A adaptação à língua e à cultura brasileira exige um tempo considerável, além de estratégias pedagógicas específicas para facilitar a aprendizagem. Nesse contexto, a diversidade linguística e cultural precisa ser reconhecida pelas escolas como um valor e não como um obstáculo.

Além disso, os estudantes bolivianos frequentemente enfrentam dificuldades socioeconômicas significativas. Muitos desses alunos vivem em condições precárias, com famílias que não têm recursos suficientes para suprir as necessidades básicas. A falta de estabilidade financeira impacta diretamente no desempenho escolar, já que a ausência de materiais didáticos, a insegurança alimentar e a sobrecarga de responsabilidades familiares interferem no processo de aprendizagem.

Outro desafio importante é o preconceito e a xenofobia que muitos migrantes enfrentam, inclusive dentro do ambiente escolar. As escolas devem atuar de forma proativa na criação de ambientes de respeito e acolhimento, promovendo a valorização da diversidade cultural e combatendo práticas discriminatórias.

4. AAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃOPAULO NO ACOLHIMENTO DOS MIGRANTES BOLIVIANOS

As escolas municipais de São Paulo, particularmente aquelas localizadas na Zona Leste, têm se mostrado um ponto de acolhimento crucial para os estudantes migrantes. A rede municipal de ensino tem desenvolvido ações e práticas para integrar esses alunos ao sistema educacional de forma mais eficiente. Essas práticas incluem a promoção da diversidade cultural e a valorização das línguas e das culturas de origem dos alunos migrantes.

Programas específicos de alfabetização em português como segunda língua e atendimento psicológico têm sido implementados para ajudar na adaptação dos alunos. A interculturalidade também é incentivada, permitindo que os estudantes bolivianos compartilhem sua cultura com os colegas brasileiros, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Além disso, a implementação de projetos pedagógicos interdisciplinares e autorais, como os desenvolvidos no ciclo interdisciplinar do Ensino Fundamental II, permite que os alunos migrantes se sintam mais integrados ao currículo escolar, participando de atividades que envolvem a reflexão sobre suas próprias histórias e contextos culturais, ao mesmo tempo que desenvolvem competências cognitivas e sociais.

5. PERSPECTIVAS FUTURAS: AVANÇOS E DESAFIOS

Embora as escolas municipais de São Paulo tenham feito progressos significativos na inclusão dos migrantes bolivianos, muitos desafios ainda persistem. A falta de recursos financeiros, a formação contínua dos professores sobre como lidar com a diversidade cultural e linguística, e a necessidade de políticas públicas mais efetivas que promovam a inclusão de imigrantes na educação, continuam sendo questões centrais.

Portanto, é essencial que o sistema educacional paulista continue investindo em formação de professores, em estratégias de acompanhamento pedagógico individualizado para alunos migrantes e em ações afirmativas que reconheçam a diversidade cultural e linguística dos estudantes, promovendo sua plena inclusão social e educacional.

6. A IMPORTÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

A interculturalidade é um conceito central no processo de inclusão dos estudantes migrantes, particularmente no contexto escolar. No caso dos migrantes bolivianos, as escolas de São Paulo têm desenvolvido iniciativas que promovem a troca cultural entre os alunos de diferentes origens, com o objetivo de enriquecer a convivência escolar e fortalecer a identidade cultural de todos os estudantes, tanto migrantes quanto locais. Isso se traduz em atividades que permitem que os alunos compartilhem suas experiências, histórias e tradições, e que, ao mesmo tempo, aprendam sobre as culturas dos colegas.

Entretanto, para que a interculturalidade seja efetiva, é fundamental que os educadores estejam bem preparados para lidar com a diversidade cultural presente em suas turmas. A formação continuada dos professores é uma necessidade constante. Isso inclui não apenas o domínio de estratégias didáticas adaptadas à realidade de alunos que falam línguas diferentes, mas também uma compreensão mais profunda dos aspectos socioeconômicos e culturais dos migrantes bolivianos. Programas de formação que abordem as especificidades linguísticas, a sensibilidade intercultural e a abordagem de questões como xenofobia e racismo são essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

A formação de professores não deve se limitar ao aspecto técnico da adaptação dos alunos ao currículo, mas deve incluir, também, aspectos emocionais e psicológicos. Isso se torna ainda mais relevante considerando que muitos migrantes bolivianos são provenientes de contextos de trauma emocional, como a separação de familiares ou a perda de recursos em sua terra natal, fatores que podem afetar seu rendimento escolar e sua adaptação.

7. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES E AUTORAIS: O CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O ciclo interdisciplinar e autoral do Ensino Fundamental II proporciona um espaço privilegiado para o desenvolvimento de metodologias que atendem às necessidades de aprendizado de alunos migrantes, como os bolivianos. Nesse ciclo, as escolas têm a oportunidade de trabalhar com abordagens pedagógicas mais flexíveis e personalizadas, que incentivam a autonomia dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O uso de projetos pedagógicos interdisciplinares tem sido uma estratégia eficiente no processo de adaptação dos alunos bolivianos. Estes projetos permitem integrar as diferentes áreas do conhecimento, abordando temas como diversidade cultural, cidadania, história e geografia dos países de origem dos migrantes, incluindo a Bolívia. Esses projetos podem ser um excelente ponto de partida para discutir questões de identidade e pertencimento, além de permitir que os alunos explorem suas próprias experiências de vida e adaptem o conhecimento às suas realidades.

Os projetos autorais, por sua vez, incentivam a expressão individual dos alunos, permitindo que eles tragam suas próprias vivências para dentro da sala de aula. No caso dos alunos bolivianos, isso pode significar a criação de narrativas, a produção de textos ou até a realização de apresentações culturais que reflitam sua trajetória migratória e suas tradições culturais. Esse processo não só facilita a adaptação dos alunos ao currículo escolar, mas também fortalece sua autoestima e confiança, ao valorizá-los enquanto sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento.

Além disso, esses projetos pedagógicos promovem a autonomia intelectual dos alunos, um aspecto fundamental no ciclo interdisciplinar e autoral. Por meio da realização de projetos, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades de pesquisa, análise e comunicação, elementos essenciais para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Para os migrantes bolivianos, esses projetos podem ser um canal para expressar suas dificuldades, sonhos e expectativas, criando uma relação mais significativa com a aprendizagem.

8. A INCLUSÃO DIGITAL E AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO

A inclusão digital também desempenha um papel crucial no processo de adaptação dos alunos migrantes, especialmente na realidade das escolas de São Paulo. Com a crescente utilização de tecnologias digitais no ambiente escolar, a utilização de plataformas e recursos tecnológicos pode ser um diferencial importante para apoiar a aprendizagem da língua portuguesa e o acesso a conteúdos pedagógicos adequados à realidade dos migrantes bolivianos.

Ferramentas como aplicativos de idiomas, softwares educativos, videoconferências e plataformas de ensino online podem ser exploradas para melhorar a integração dos alunos no contexto escolar. Tais recursos permitem uma aprendizagem personalizada, considerando o ritmo de cada estudante, e podem ser especialmente úteis para os alunos bolivianos que ainda enfrentam dificuldades com a língua portuguesa.

Além disso, a tecnologia pode ser usada para aproximar os alunos bolivianos de suas raízes culturais, por meio da utilização de conteúdos audiovisuais que abordam a história da Bolívia e suas tradições culturais. Essas ferramentas podem contribuir para que os estudantes se sintam valorizados e reconhecidos em sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que facilitam sua imersão na cultura brasileira.

9. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A participação da família no processo de adaptação escolar dos migrantes bolivianos é outro fator crucial para o sucesso educacional desses alunos. Muitas vezes, as famílias enfrentam dificuldades de comunicação com as escolas, especialmente quando não dominam o português. A barreira linguística é um desafio que dificulta a plena integração dos pais no ambiente escolar, o que pode impactar negativamente o desempenho dos alunos.

Para mitigar esse desafio, as escolas devem buscar formas de estreitar os laços com as famílias migrantes, oferecendo suporte adequado, como tradutores, materiais informativos bilíngues e encontros de integração. A escola pode também atuar como um ponto de apoio psicológico e social para as famílias, ajudando-as a se estabelecerem na nova realidade e a entenderem seus direitos e deveres no Brasil.

Além disso, o engajamento da família no processo educacional pode ser um fator motivador para os alunos, pois muitos migrantes bolivianos têm uma forte ligação com

o valor da educação como um meio de ascensão social. Programas de apoio que envolvem tanto os alunos quanto suas famílias podem contribuir para uma integração mais eficaz e um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso.

10. DESAFIOS FUTUROS E NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS INTEGRADAS

Apesar dos esforços já realizados, a inclusão de migrantes bolivianos nas escolas municipais de São Paulo ainda enfrenta diversos desafios. A criação de políticas públicas mais integradas e eficazes, que envolvam tanto a educação quanto o bem-estar social, é uma necessidade urgente para garantir que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso que seus colegas brasileiros.

Nesse contexto, o fortalecimento da rede de apoio escolar, com foco na formação de professores, no incentivo à participação familiar e no uso de tecnologias pedagógicas, é essencial. As escolas precisam ser espaços não apenas de aprendizado acadêmico, mas também de acolhimento e integração social, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem, possam desenvolver seu pleno potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a inclusão dos migrantes bolivianos nas escolas municipais de São Paulo revela a complexidade e a riqueza desse processo, que envolve múltiplos fatores, desde questões culturais até desafios linguísticos e socioeconômicos. Como demonstrado ao longo do trabalho, a cidade de São Paulo, sendo um dos principais destinos da imigração boliviana, tem sido palco de um acolhimento que, embora ainda repleto de desafios, apresenta diversas estratégias pedagógicas que buscam integrar e apoiar esse público.

A educação intercultural e a formação continuada dos educadores são elementos fundamentais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Os professores, ao compreenderem as especificidades culturais, sociais e linguísticas dos alunos migrantes bolivianos, podem adotar práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Além disso, a promoção de metodologias interdisciplinares e autoria no processo educativo contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, integrar-se ao novo contexto escolar.

O uso das tecnologias educacionais se mostrou uma ferramenta importante na superação das barreiras linguísticas, proporcionando um aprendizado mais dinâmico e acessível para os estudantes. Plataformas digitais e aplicativos de ensino de línguas, quando utilizados de forma estratégica, são aliados significativos no processo de adaptação dos alunos bolivianos ao currículo escolar e à língua portuguesa.

Outro ponto destacado foi o papel crucial da família no processo de inclusão. A interação contínua entre escola e família fortalece a comunicação e o engajamento dos alunos, além de contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor. Para isso, é necessário que as escolas desenvolvam estratégias para garantir o acesso das famílias migrantes aos serviços educacionais, com especial atenção àqueles que enfrentam dificuldades linguísticas e culturais.

Apesar dos avanços, a pesquisa também aponta que a inclusão escolar dos migrantes bolivianos ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos específicos, a deficiência em políticas públicas integradas e a persistência de preconceitos e discriminação. Nesse contexto, é essencial que o poder público e as instituições educacionais continuem a investir em políticas de inclusão mais robustas, que contemplem não apenas a educação formal, mas também o apoio emocional, social e cultural aos migrantes.

Em síntese, o processo de inclusão dos migrantes bolivianos nas escolas municipais de São Paulo, embora desafiador, é possível por meio de práticas pedagógicas inclusivas, apoio psicossocial e políticas públicas eficazes. Com a implementação de estratégias interdisciplinares, uso de tecnologias e maior valorização das identidades culturais, é possível garantir uma educação que favoreça a formação de cidadãos plenos e participativos, promovendo, assim, a verdadeira inclusão social e escolar.

Essa reflexão final aponta para a necessidade urgente de continuar avançando na construção de uma educação intercultural, que não só acolha as diferenças, mas as celebre, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e de inserção social.

REFERÊNCIAS

LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS:

1. CASTRO, V. P. (2017). Educação, Migração e Diversidade Cultural. São Paulo: Editora Unesp.
2. LEITE, M. F. (2019). A Educação Intercultural no Brasil: Desafios e Perspectivas. Belo Horizonte: Editora UFMG.
3. MARQUES, M. T. (2018). Políticas de Acolhimento e Inclusão Escolar de Imigrantes. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
4. GOUVEIA, L. S. (2020). Imigração e Educação: Desafios para a Inclusão no Brasil. São Paulo: Editora Cortez.

ARTIGOS CIENTÍFICOS:

5. FERRAZ, J. A., & PEREIRA, D. R. (2021). “A Inclusão de Migrantes Bolivianos nas Escolas Municipais de São Paulo: Desafios e Possibilidades”. Revista Brasileira de Educação, 26(4), 377-399. https://doi.org/10.1590/S1413-2478202126403

6. SILVA, A. R. (2018). “Desafios da Educação de Migrantes: O Caso dos Bolivianos nas Escolas Paulistanas”. Revista Latino-Americana de Educação, 22(2), 129-142. https://doi.org/10.1590/1638-2477.201822203

7. OLIVEIRA, M. F., & SANTOS, V. G. (2019). “Imigração Boliviana e o Ensino da Língua Portuguesa: Estratégias de Inclusão nas Escolas de São Paulo”. Educação & Sociedade, 40(142), 87-103. https://doi.org/10.1590/ES2020-118

DOCUMENTOS E RELATÓRIOS:

8. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (2019). Relatório de Inclusão de Migrantes na Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME-SP. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/

9. COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). (2018). A Nova Lei de Migração e Seus Efeitos sobre os Refugiados e Migrantes. Brasília: Ministério da Justiça. Disponível em: http://www.mj.gov.br

LEGISLAÇÃO E NORMATIVAS:

10. BRASIL. (2017). Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13445.htm

11. BRASIL. (1998). Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Lei de Refúgio. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm

ARTIGOS E PUBLICAÇÕES DE ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS:

12. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES (OIM). (2020). A Inclusão de Migrantes nas Sociedades de Recepção: O Papel da Educação. Genebra: OIM. Disponível em: https://www.iom.int

13. ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). (2019). O Direito à Educação dos Migrantes: Desafios e Oportunidades. Genebra: ACNUR. Disponível em: https://www.acnur.org

AMAZÔNIA: MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Reginaldo dos Santos Silva
Graduação: Estudos Sociais (Licenciatura Plena em História e Geografia) - UNICSUL conclusão: 1998, professor ensino fundamental e médio de Geografia e História na EMEF CEU Vila Curuçá e segunda licenciatura em Pedagogia - Falc – 2015.

RESUMO

Este estudo identificou refletir sobre os modelos de gerações contínuas onde é ideal para a modelagem estatística do desflorestamento da floresta amazônica. Apropriar-se formas de regressão linear simples e assim analisar se é possível predizer eventos futuros com vigor. O objetivo principal do artigo é analisar por meio da modelagem estatística formas auxiliares de predição e entender as dinâmicas dos modelos. O Monitoramento da Floresta Amazônica no Brasil tendo em vista alguns biorreguladores assim classificados, verificando assim se há relação entre eles e o Desflorestamento da Floresta Amazônica a análise consistira em analisar como está ocorrendo.

Palavras-chave: Desflorestamento; Educação; Amazônia.

ABSTRACT

This study identified reflecting on continuous generation models where it is ideal for statistical modeling of deforestation of the Amazon rainforest. To appropriate forms of simple linear regression and thus analyze whether it is possible to predict future events with vigor. The main objective of the article is to analyze through statistical modeling auxiliary forms of prediction and understand the dynamics of the models. Monitoring the Amazon Rainforest in Brazil taking into account some bioregulators thus classified, thus verifying whether there is a relationship between them and the Deforestation of the Amazon Rainforest the analysis will consist of analyzing how it is occurring.

Keywords: Deforestation; Education; Amazon.

INTRODUÇÃO

A produção de Borracha Natural, biorregulador positivo, tendo em vista que a produção de borracha por meio do Látex em florestas naturais, em outros estados há o plantio da monocultura de seringueiras, sendo assim este negativo, contudo ainda menos agressivo que o plantio da monocultura de Eucalipto, que além de empobrecer o solo, extingui espécies nativas e é valorizada pela venda da madeira.

O Monitoramento de Queimadas, biorregulador positivo, a necessidade de grandes áreas para a criação de gado e plantio de culturas diversas valorizando as queimadas, há casos de usinas de carvão dentro da Floresta Amazônica, geralmente as queimadas ocorrem naturalmente nas estações de seca, assim o monitoramento de queimadas colabora para o controle do desmatamento.

O Controle Via Satélite do Desmatamento, os dados obtidos para à análise baseia-se em um controle de monitoramento via satélite, o controle faz por área Nacional, sendo de grande importância o monitoramento em áreas de visco e sem previsão de chuvas.

Projeto PRODES, Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite. Atualmente há emissão de relatórios mensais que culminam na análise anual da queda do desflorestamento. Observa-se a necessidade de maior rigor não somente na fiscalização, mas nas aplicações das sanções àqueles que possam contribuir para o Desflorestamento.

A produção de Soja, biorregulador negativo, para plantio de soja necessita-se de grandes áreas abertas o que favorece a derrubada da floresta, geralmente ocorre sem legalização e de forma ilegal, obtendo autorizações falsas.

1. MODELAGEM ESTATÍSTICA DO DESFLORESTAMENTO DA FLORESTA AMAZÔNICA

Desflorestamento Anual

O Controle do Desmatamento, os dados obtidos para à análise baseia-se em um controle de monitoramento via satélite (INPE,2018). As principais fontes de desmatamento na Amazônia são assentamentos humanos e desenvolvimento da terra.

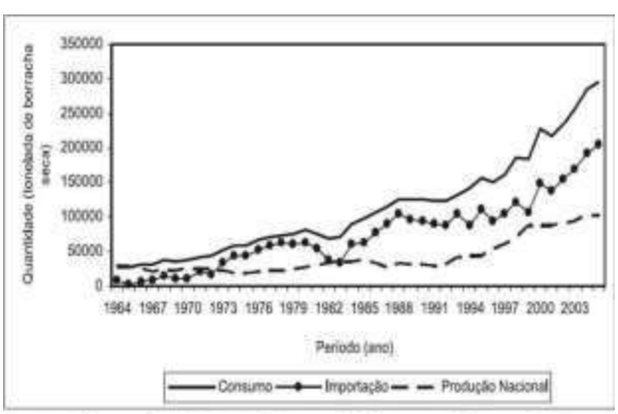
Entre 1991 e 2000, a área total de floresta amazônica desmatada para a pecuária e estradas aumentou de 415.000 para 587.000 km² - uma área mais de seis vezes maior do que Portugal, 64% maior do que a Alemanha, 55% maior do que o Japão, 21% maior do que ou igual

a Sichuan e 84% da área do Texas. A maior parte dessa floresta perdida foi substituída por pastagem para o gado. Em fevereiro de 2008, o governo brasileiro anunciou que a velocidade de destruição da floresta amazônica havia diminuído notavelmente durante a época do ano que normalmente diminui. Mas, apenas nos últimos cinco meses de 2007, mais de 3.200 quilômetros quadrados, uma área equivalente ao estado de Rhode Island (EUA) havia sido desmatada (WIKIPÉDIA, s.a, s.p).

Produção Anual De Borracha Natural

A produção de Borracha Natural, biorregulador positivo, tendo em vista que a produção de borracha por meio do Látex em florestas naturais, em outros estados há o plantio da monocultura de seringueiras, sendo assim este negativo, contudo ainda menos agressivo que o plantio da monocultura de Eucalipto, que além de empobrecer o solo, extingui espécies nativas e é valorizada pela venda da madeira.

O ciclo da borracha foi um momento importante da história econômica e social do Brasil, relacionado com a extração de látex e comercialização da borracha. Teve o seu centro na região amazônica, e proporcionou expansão da colonização, atração de riqueza, transformações culturais e sociais, e grande impulso ao crescimento de Manaus, Porto Velho e Belém, até hoje capitais e maiores centros de seus respectivos estados, Amazonas, Rondônia e Pará. No mesmo período, foi criado o Território Federal do Acre, atual Estado do Acre, cuja área foi adquirida da Bolívia, por meio da compra no valor de 2 milhões de libras esterlinas, em 1903. O ciclo da borracha viveu seu auge entre 1879 e 1912, tendo depois experimentado uma sobrevida entre 1942 e 1945, durante a II Guerra Mundial (1939-1945) (WIKIPÉDIA, s.a, s.p.).



Fonte: Aliceweb (2006); Sudhevea (vários anos), Banco do Brasil

Floresta Amazônica

Atualmente no Brasil uma das principais causas do desflorestamento deve-se ao uso do solo ou devastação de grandes áreas para o plantio da soja, há o monitoramento das queimadas, que é um procedimento para o plantio da soja, apesar do monitoramento iremos adotar a Extração do Látex como biorregulador, sendo que a produção em alta escala de borracha natural também pode ser um termômetro negativo para a conservação da Floresta. Assim temos:

a) Floresta Amazônica e suas respectivas áreas desflorestadas, (X);

b) Biorregulador positivo: produção de borracha natural (Y);

c) Biorregulador negativo: produção de soja, (Z);

d) Biorregulador estável: monitoramento das queimadas, (W).

De acordo com os valores das variáveis de Desflorestamento, acreditamos que há relação entre a produção de soja, as queimadas e a produção de borracha: A Amazônia (português brasileiro) ou Amazónia (português europeu) (também chamada de Floresta Amazônica, Selva Amazônica, Floresta Equatorial da Amazônia,

Floresta Pluvial ou Hileia Amazônica) é uma floresta latifoliada úmida que cobre a maior parte da Bacia Amazônica da América do Sul. Esta bacia abrange sete milhões de quilômetros quadrados, dos quais cinco milhões e meio de quilômetros quadrados são cobertos pela floresta tropical. Esta região inclui territórios pertencentes a nove nações. A maioria das florestas está contida dentro do Brasil, com 60 por cento da floresta, seguido pelo Peru com 13 por cento e com pequenas quantidades na Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e França (Guiana Francesa).

Estados ou departamentos de quatro nações têm o nome de Amazonas por isso. A Amazônia representa mais da metade das florestas tropicais remanescentes no planeta e compreende a maior biodiversidade em uma floresta tropical no mundo. É um dos seis grandes biomas brasileiros (WIKIPÉDIA, s.a, s.p).

Produção Anual De Soja

A produção de Soja, Biorregulador negativo, para plantio de soja necessita-se de grandes áreas abertas o que favorece a derrubada da floresta, geralmente ocorre sem legalização e de forma ilegal, obtendo autorizações falsas.

A soja é, no Brasil, um dos principais itens da produção agrícola, sendo o país o segundo maior produtor mundial, movimentando em sua cadeia produtiva de agronegócio, no ano de 2002, entre trinta e cinquenta bilhões de dólares. Os cerrados nordestinos são uma das regiões que mais crescem em tal setor (longitudes a oeste da Caatinga, transição entre esta e a parte nordestina da Amazônia (WIKIPÉDIA, s.a, s.p).

Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/agropecuaria/lspa/lspa_201202.pdf

Ciclo Das Queimadas No Brasil

O Monitoramento de Queimadas, biorregulador positivo, a necessidade de grandes áreas para a criação de gado e plantio de culturas diversas valorizando as queimadas, há casos de usinas de carvão dentro da Floresta Amazônica, geralmente as queimadas ocorrem naturalmente nas estações de seca, assim o monitoramento de queimadas colabora para o controle do desmatamento.

Agência FAPESP – (Há outros tipos de ameaças à conservação da Amazônia, além do desmatamento, que ocorrem em pequena escala e em áreas de várzea da região – como a extração inadequada de madeira e o manejo inapropriado de recursos pesqueiros, que podem gerar transformações tão importantes na floresta nas próximas décadas quanto as queimadas. Esses fenômenos, contudo, são menos perceptíveis e não são facilmente detectáveis na paisagem por imagens aéreas, como são as próprias queimadas, por acontecerem no interior da floresta e fora do chamado "Arco do desmatamento amazônico" (região de borda do bioma que corresponde ao sul e ao leste da Amazônia Legal e abrange todos os estados da região Norte, mais Mato Grosso e uma parte do Maranhão). Por isso, podem passar despercebidos e não merecer a mesma atenção recebida pelos desmatamentos pelos órgãos fiscalizadores).

Dados Coletados e Análise de Correlação de "Person" no Excel:

Ano	Desflorest	Queim.	P.Látex	P.Soja	Q.Anual
1988	21050		12517		
1989	17770		10657		
1990	11730		14507		
1991	10130		14181		
1992	11796		18713		
1993	14896		45400		
1994	14896		45000		
1995	29059		48000		
1996	18161		52852		
1997	11227		64500		
1998	17383	120094	70000		940
1999	17259	134600	88000		1081
2000	18226	101357			835
2001	18165	145567	83000		1297
2002	24651	234567	84000	42107818	1857
2003	25496	210894	98000	51919480	2283
2004	27772	242621	98000	49049943	1845
2005	19014	225618	98000	51182874	4942
2006	14286	117319	103000	52464640	2634
2007	13051	229327		57857172	4042
2008	12911	123248		59262480	2317
2009	7464	125211	213084	57540382	2515
2010	7000	349291	225400	68759343	6828
2011	6418	130867		74629443	4188
2012	4571	193818		67852740	7745
2013	5845	115520			3118

Correlação de Person com o Desflorestamento		
Queimadas no Brasil	r =	0,303068
Queimadas na Amazônia	r =	-0,72652
Produção de Látex	r =	-0,35715
Produção de Soja	r =	-0,84208

A Produção de Látex: R = - 0,35715, tínhamos a ideia de que grandes área de monocultura no plantio de seringueiras para extração do látex é tão nociva quanto as queimadas, com os dados podemos observar que a produção de Borracha Natural não é um biorregulador estável, pois não apresenta correlação com o desmatamento da Floresta Amazônica. (Dado este pela dificuldade de coletar dados da produção de borracha dos estados onde a Floresta está localizada).

A Produção de Soja: R = -0,84208. A produção de soja embora traga números para a balança comercial do país por meio da correção indica que é um bioregulador negativo, ou seja, quanto maior a produção de soja no país mais áreas serão devastadas ou degradadas, indicando assim que o aumento da produção de soja exerce influência negativa na preservação da Floresta Amazônica.

O Monitoramento de Queimadas: R = - 0,72652, há uma forte correlação entre as queimadas no Amazonas e o desflorestamento, indicando que há necessidade de fiscalização constante.

O Monitoramento do Desflorestamento: Por intermédio da observação da queda do número de área desflorestada podemos observar a importância do sistema, contudo há necessidade de maiores investimentos de fiscalização e apreensão de concessões fraudulentas que possam permitir o uso de áreas protegidas.

1. METODOLOGIA

Modelo Polinomial para Gerações Contínuas, um modelo com boa aceitação na literatura para populações que apresentam gerações contínuas foi proposto por Rosenzweig e MacArthur (1963). É um modelo gráfico baseado em isóclinas representados por linhas nas quais a taxa de crescimento da população de presas é zero. A população de presas tende a permanecer em algum ponto dessa linha (COELHO,2007, p.233).

Quando iniciamos o processo de modelação da Floresta Amazônica observou-se um decréscimo a partir dos anos. Não sendo observada a queda exponencial, assim optamos pelo Modelo de Gerações Contínuas Polinomial. Dessa forma, a análise observada confere com os ajustes com o grau de relação "R".

O valor de estabilidade foi calculado pelo método de Ford-Walford, no qual devemos determinar y* de modo que. Considerando uma função g que ajusta os pares, isto é,. Temos que, ou seja, a sequência de pontos do plano { } converge para o ponto (y*,y*), ou seja, y* é um ponto fixo da função g: y*= g(y*). Assim, y* é tal que:

Considerando um ajuste exponencial entre, obtemos

y* - y = aex(bt). Portanto a função que ajusta, na hipótese de um crescimento assintótico de (modelo exponencial assintótico), é dado por y = y* - aex(bt).

Assim o valor da estabilidade será a área total da Floresta Amazônica, sendo que podemos adaptar o método para calcular o ano em que possivelmente pode ocorrer a queda máxima do desflorestamento.

Adotamos inicialmente o Modelo de Gerações Contínuas, Fundamento em Ecologia – Ricardo Motta, neste caso pois, não há necessidade de calcular o número máximo de área desflorestada levando em conta que o ideal para a Vida Saudável da Floresta em Pé é de 3% ao ano controlado, ou seja, com incentivo eações de reposição deárea degradadas.

Apresentamos o desenvolvimento do grau do polinômio em gerações continuas, grau 6, grau 5 e grau 4, iríamos adotar o desenvolvimento com grau 6, de acordo com a validação do Modelos de Predição constatou-se que o Modelo de Gerações Contínuas é ideal para Análise Gráfica Presa Predador, ou seja, sendo ineficaz para predição de eventos futuros, assim retornamos ao desenvolvimento inicial com o uso de Modelo Exponencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modelos de Gerações Contínuas apresenta resultados limitados, pois é valido para representações gráficas para demonstrar a relação presa predador e suas interações, contudo tornou-se inadequado para predição de eventos futuros. Indicando que deve haver maiores estudos no assunto, talvez com programas mais elaborados possa identificar elementos não descritos;

Modelos Exponenciais Assintóticos não foi usado pois as taxas de decrescimento não eram significativas, tornando os Modelos impróprios;

Modelos Lineares mostram-se ineficazes devido a margem de erro ser elevada, não podendo validar os modelos obtidos, mesmo os realizados por partes.

Uma das sugestões apresentadas fora os Modelos em forma de Polinômios ou Modelos de Gerações Contínuas, contudo o mais adequado fora o de partes, mas houve uma ressalva, sendo inviável para predição de eventos futuros.

O estudo mostrou que deve haver mais pesquisas em Modelagem Estatística da Floresta Amazônica, podendo ser útil para continuidade dos mesmos.

Acreditava-se inicialmente que os Modelos de Gerações Contínuas fossem adequados para a Análise e Modelagem Estatística do Desflorestamento da Floresta Amazônica;

Não houve tempo suficiente para troca de e-mail com os pesquisadores e responsáveis do Projeto Prodes,

Monitoramento da Amazônia e Monitoramento de Queimadas, gerando assim relatórios incompletos, pois não houve confirmação das datas exatas da aplicação dos projetos.

Certamente desperta a curiosidade científica de como é feito o mapeamento aéreo, pois a coleta dos dados no site apresenta informações superficiais, para o monitoramento da Floresta e das Queimadas.

Houve um trecho do trabalho no qual se aborda as relações entre biorreguladores do desflorestamento, produção do látex – produção de soja – monitoramento das queimadas, assunto que há embasamento e procede as afirmações o que também pode servir de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALISSON, Elton. Ameaças à Amazônia vão muito além das queimadas. Disponível em: http://agencia.fapesp.br/ameacas-a-amazonia-vao-muito-alem-das-queimadas/17908/. Data de Acesso em 22/02/2025.

BASSANEZI, R.C,2006. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. 2006.São Paulo.

BIEMBENGUT, Maria Salett. Modelação Matemática como Método de Ensino-Aprendizagem de Matemática em cursos de 1º e 2º graus. Rio Claro, 1990. Dissertação de Mestrado, UNESP.

BRASIL, Greenpeace. O que fazemos com a Amazônia. Disponível em http://www.greenpeace.org/brasil/pt/O- que-fazemos/Amazonia/. Data de Acesso em 15/03/2025.

BRASIL, INPE. Monitoramento da Floresta Amazônica Brasileira por Satélite. Disponível em: http://www.obt.inpe.br/OBT/assuntos/programas/amazonia/prodes. Data de Acesso em 12/06/2019.

BRASIL, INPE. Queimadas. Disponível em: http://www.inpe.br/queimadas/portal.Data de Acesso em: 03/03/2025.

MOTTA Pinto Coelho, Ricardo, 2002. Fundamentos em Ecologia, 2002. ArtMed, São Paulo.

FREIRE DIAS, Genebaldo, 2001. Educação Ambiental Princípios e Práticas. 2001. Gaia, São Paulo.

WIKIPEDIA.Amazônia. Disponivel em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Amaz%C3%B4nia. Data de Acesso em 03/03/2025.

WIKIPEDIA. Chico Mendes. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Mendes. Data de Acesso em 25/02/2025.

WIKIPEDIA.Desmatamento da Floresta Amazônica. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Desmatamento_da_Floresta_Amaz%C3%B4nica. Data de Acesso em 25/02/2025.

WIKIPEDIA.Ciclo da Borracha. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciclo_da_borracha. Data de Acesso em 25/02/2025.

WIKIPEDIA. Produção de Soja no Brasil. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Produ%C3%A7%C3%A3o_de_soja_no_Brasil. Data de Acesso em 25/02/2025.

BULLYING NA AUTOIMAGEM E AUTOESTIMA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Alcineide Vieira Soares
Graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas em 1999, Especialista em Português/ Inglês, Professora de Ensino Fundamental e Médio na EMEF. Dr. José Pedro Leite Cordeiro.

RESUMO

Este artigo desenvolve um tema que abrange vários âmbitos, principalmente, a esfera escolar, na qual o direito deve atuar para o Estado fazer valer as leis de proteção, conforme estudos para compor o presente trabalho, entende-se que casos de bullying são pesquisados, constantemente, para combater aos atos que o tipifica, bem como preveni-los. Campanhas educativas, as quais visam orientar e capacitar aos professores e todos profissionais da Educação para que haja uma melhor compreensão do que é, e como combater ao bullying nas escolas. O combate efetivo ao bullying tornou-se uma preocupação da sociedade, portanto. Os meios de comunicação influenciam as crianças que, muitas vezes, estão sem a supervisão dos pais ou responsáveis. O bullying é comum nas escolas e, por ocorrer com vítimas crianças e adolescentes, possui maior visibilidade, mas existe em outros ambientes também, como o profissional, o esportivo, o religioso, o militar. O bullying, ainda, é visto de maneira muito superficial, porém, deixou de ser uma palavra na moda e ou relacionado à brincadeira de criança para virar assunto de polícia constantemente relatado pela mídia.

Palavras-chave: Bullying; Educação; intolerância.

ABSTRACT

This article develops a theme that encompasses several areas, mainly the school sphere, in which the law must act so that the State enforces the protection laws. According to studies to compose this work, it is understood that cases of bullying are constantly researched in order to combat the acts that typify it, as well as to prevent them. Educational campaigns, which aim to guide and train teachers and all education professionals so that there is a better understanding of what bullying is and how to combat it in schools. The effective fight against bullying has therefore become a concern for society. The media influences children who are often without the supervision of their parents or guardians. Bullying is common in schools and, because it occurs with children and adolescents as victims, it has greater visibility, but it also exists in other environments, such as professional, sports, religious, and military environments. Bullying is still seen in a very superficial way, however, it has ceased to be a fashionable word or related to children's games to become a police matter constantly reported by the media.

Keywords: Bullying; Education; intolerance.

INTRODUÇÃO

É importante destacar que muitas das vezes percebemos conversas entre pessoas ou em redes sociais que dizem que antigamente não existia bullying, pessoas que dizem que o bullying é mimimi. Ainda é possível ler que os jovens de hoje não aguentam uma brincadeira. Não seria surpresa perceber que a pessoa que fala desta forma tenha sido o autor de bullying contra seus colegas de escola no passado. O bullying na escola não é um fenômeno novo, ele tem uma longa história, praticamente nasceu com a escola, esta forma de tratar erroneamente e de forma inconveniente os colegas é muito antiga, acreditava-se que este tratamento se alteraria drasticamente após o brincalhão atingir a maturidade, que todos seriam adultos e as brincadeiras cessariam.

Atualmente, a sociedade está inserida num meio no qual a violência vem se destacando, assim, nossa sociedade vive rodeada de incertezas, falta de valores e limites. Uma dessas incertezas é o que tem sido denominado bullying, assim, falar sobre o bullying neste trabalho tem como finalidade sensibilizar o educador e favorecer a reflexão a respeito desse tipo de violência.

O bullying se tornou um tema em evidência no âmbito escolar devido às formas de violência utilizadas que, com ou sem motivação entre as relações interpessoais, causam dor e angústia e deixam graves consequências psicológicas. A instituição escola tem tentado resolver ou minimizar os fenômenos que se apresentam, intermediando os conflitos entre os pais, responsáveis e professores sem, no entanto, obter o êxito que deseja quanto à gravidade dessa situação.

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso é conhecer o fenômeno Bullying, analisando as características que o mesmo possui no ambiente escolar, o que influencia o

comportamento dos alunos com deficiências, de uma forma geral, no modo como eles se relacionam com os seus pares.

Também considero que os atores da escola estão com dificuldades para lidar com as situações que se apresentam e o surgimento deste no ambiente escolar aparentemente vem agravando no cotidiano da escola.

Analisando o comportamento das crianças é possível perceber que algumas delas futuramente poderão desenvolver atitudes que as levará a praticar ou serem vítimas do bullying.

É necessário seguir refletindo sobre este assunto: o que cabe ao professor fazer quando presencia atos com essas características? Que atitudes devem ser tomadas? Quem as deve tomar: os professores, a direção ou o coordenador? Vivemos um momento difícil em que a escola que tem como função essencial o educar, deveria ser um lugar seguro.

No entanto, tornou-se um espaço também para a prática de pequenas violências, adicionado mais um problema ao sistema educacional, que tem uma herança de sistema tradicional, autoritário, que se preocupa com o combate da violência explícita, ficando em segundo plano a psicológica e outras formas.

O bullying na educação especial não fica longe desses fatos, com pouco conhecimento e falta de informações sobre o assunto, mesmo porque, há dificuldade de identificação de tal violência com alunos deficientes dentro e fora da escola.

É encontrada muita discriminação no momento em que se busca inserir a inclusão destes alunos, diante de tanto preconceito que se encontra na sociedade. Infelizmente os alunos com necessidades educacionais especiais estão mercê de sofrerem com as práticas de bullying dentro da escola, dispondo de diversos tipos de violência pessoal e social.

Contraditoriamente verificasse que o fenômeno acontece tanto na escola particular, municipal ou estadual, em famílias de diferentes níveis sociais e econômicos e não se tem estudos que apontam uma determinada idade para começar e muito menos para terminar.

Muitas vezes, professores não sabem como agir, por falta de informações e capacitações, recorrendo a seus superiores.

1. DIFERENTES FORMAS DE VIOLÊNCIA DENTRO DAS ESCOLAS

No contexto de diferentes formas de violência dentro das escolas, talvez o mais latente seja o bullying. O termo em inglês originário de “bully” que significa tirano, brigão ou valentão, e que não possui correspondente em português, diz respeito às práticas de atos de violência intencionais e repetidos que causam danos físicos e psicológicos às vítimas, quase sempre a intenção é intimidar e ridicularizar uma pessoa tida como mais fraca e indefesa em relação ao agressor.

Segundo Olweus e Limber (2010, p. 125), “bullying se refere a comportamentos de uma ou mais pessoas intencionais, negativos e repetidos contra outra pessoa que não é capaz de defender se”. Os autores indicam haver uma desigualdade de poder entre vítima e agressor, e destacam que também que se utiliza a expressão “abuso entre pares”, diferenciando o fenômeno de maus tratos infantis e violência intrafamiliar.

O bullying tornou-se um fenômeno quase que inerente ao ambiente escolar, praticamente todas as escolas brasileiras já enfrentaram ou enfrentarão situações envolvendo essa prática.

O governo norueguês atentou seu olhar para essa violência institucional apenas após o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, que provavelmente foi influenciado por atos de maus tratos dos colegas. A partir desse fato, a autoridade norueguesa, pressionada pela população, realizou em escala nacional a Campanha Anti-Bullying nas escolas em 1993, (QUINTANILHA, 2011, p. 37).

No Brasil o termo bullying passou a ser compreendido como prática de comportamento violento na década de 90, conforme informa o Relatório de Pesquisa “Bullying escolar no Brasil”, seguindo a linha de pesquisas levadas a efeito por Cléo Fante, nos seguintes termos:

É também na década de 1990 que um novo conceito passa a ser considerado no campo de estudos sobre a violência entre pares: o bullying. Para fins deste estudo, o bullying é definido como atitudes agressivas de todas as formas, praticadas intencional e repetidamente, que ocorrem sem motivação evidente, são adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e são executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. (PLAN BRASIL, 2010, p. 4).

Da mesma forma, no que diz respeito à utilização exata da noção do termo bullying, aqui no Brasil ainda é muito confuso e desconhecido pela maioria da população, segundo o relatório citado no parágrafo anterior, pois:

A utilização do conceito apresenta algumas fragilidades. O próprio termo bullying causa estranhamento nos ambientes acadêmico e escolar, por se tratar de uma importação pouco adaptada às questões próprias da violência no ambiente escolar brasileiro. Como resultado, o bullying ainda não se encontra diferenciado no fenômeno geral de violência entre pares, e os critérios que tecnicamente o destacam, que se referem à repetição do ato à falta de motivação evidente, são de difícil aferição objetiva. Nesse sentido, sua operacionalização conceitual exigiria uma consistência ainda

não atingida. Por essa razão, o termo, que não tem correlato em português, é utilizado muitas vezes de modo equivocado, referindo-se a episódios de conflitos interpessoais entre estudantes, os quais não se caracterizam pelos critérios indicados. (PLAN BRASIL, 2010, p. 5).

Segundo Quintanilha (2011, p.38), "faz-se importante destacar que para ser caracterizado como bullying é necessário ser um ato repetitivo. Percebemos falas cotidianas denominando atos "normais" entre crianças e adolescentes como bullying". Sobre isso Beane (2010), afirma que:

> É importante que você saiba diferenciar o bullying de um conflito normal. Alguns tipos de conflitos são parte da vida. Nem todo o conflito necessariamente fere, e lidar com essas situações pode ajudar o seu filho para a vida de maneira positiva. Portanto, não se precipite quando observar conflito entre seu filho e as outras crianças (BEANE, 2010, p.17).

As escolas, de maneira geral, parecem colocar o assunto bullying em pauta de maneira genérica, sem planejamento. É necessária a criação de uma consciência pedagógica no sentido de imaginar que não é possível tratar o bullying como fenômeno social de violência gratuita sem pensar a construção Esta agressão é intencional, repetida diariamente e muitas vezes, e tenta desqualificar a vítima por meio de constrangimentos. Na maioria das vezes o constrangimento é causado por se apontar características físicas, problemas motores e de aprendizado da vítima, também podem ocorrer por meio do racismo.

O bullying é um termo ainda pouco conhecido do grande público. De origem inglesa e sem tradução ainda no Brasil, é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas.

Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma "natural", os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas (CARTILHA BULLYING p.6).

A maioria dos casos de bullying ocorre por abuso de poder, por quem o pratica, no qual o agressor se sente forte, independente, dessa força ser real ou subjetiva. O bullying, além das características citadas, está relacionado diretamente ao sofrimento, como consequência das ações de quem o pratica, podendo acarretar danos gravíssimos à vítima como: Dor, angústia, mágoa, traumas que podem afetar a vida da vítima por toda a vida.

Bullying é um termo que tem origem na palavra inglesa bully que significa valentão, brigão ou também aquele que se utiliza de sua superioridade física para intimidar alguém. O termo se refere aos gestos e ou palavras que agridem ou intimidem outras pessoas. Os que intimidam outros de forma verbal, física ou psicológica são chamados de bullies, os agressores sentem prazer em humilhar suas vítimas e os ataques acontecem sem nenhum motivo aparente.

A violência é um fenômeno que se propaga na sociedade como um todo, um dos meios de propagação letal desse fenômeno está a escola. Em maior ou menor grau, a violência é fruto do cotidiano escolar e acompanha crianças e adolescentes interferindo em sua aprendizagem e comportamento.

Contudo a análise da violência escolar não pode ser feita de maneira isolada, ela é parte de um grande processo, que vai além dos muros escolares, abrangendo fatores que envolvem todo o contexto social. Assim como na sociedade, as causas da violência no âmbito escolar são múltiplas e complexas.

Sobre o exposto Mota e Santos (2016, p.3), afirmam que para entender o fenômeno da violência nas escolas, devem-se considerar fatores externos e internos ligados às instituições de ensino. E que as escolas reproduzem a violência vivida em sociedade, o espaço que deveria ser de aprendizagem e conhecimento, torna-se, cada vez mais, a proliferação de atitudes violentas em diferentes níveis.

Onde nasce a violência escolar? A quem diga que as causas para a violência que ocorre nas escolas venham da desmotivação de alunos e professores, da ineficácia do sistema educacional, da falta de projetos pedagógicos efetivos, das relações familiares instáveis etc.

A violência escolar pode também ser fruto da ausência de valores, de limites, de regras de convivência, do recebimento de punição por meio de violência ou intimidação, levando à criança a resolver seus problemas e dificuldades por meio de violência, da reprodução da violência vivida no seio familiar.

Mota e Santos assinalam que:

> No espaço familiar quase não se impõe limites em crianças e jovens. Com a liberdade de satisfazer suas próprias vontades sem qualquer orientação de boa conduta, o público jovem acaba sendo espelho do próprio ambiente de origem, quase sempre fazendo parte de uma rotina em que se desconhece que a educação começa em casa. A ausência do acompanhamento da família é um fator agravante (MOTA E SANTOS, 2016, p. 3).

Em seu artigo 18, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirma que é dever de todos velar pela dignidade

da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Com o ECA, os procedimentos educacionais relacionados às medidas pedagógicas reeducativas previstas no regimento escolar devem ser revistos, observando o atendimento à integridade e à dignidade da criança e do adolescente, assim como preceitua o artigo 222 da Constituição Federal, “colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A mídia tem papel determinante no fenômeno da violência, como dito no início da dissertação, a partir do momento em que os meios de comunicação vendem a violência de maneira gratuita, contribui para a proliferação da mesma na vida de crianças e adolescentes que a compreendem como uma forma natural de agir em sociedade. Sobre isso Mota e Santos afirmam que:

Além de influenciar comportamentos, esses meios contribuem concretamente para a construção da identidade desse público. Tendo em vista que os pais geralmente não se preocupam em controlar os conteúdos a serem vistos na TV, internet e outros meios, essas crianças e jovens não têm sequer na família modelos positivos para se espelhar (MOTA E SANTOS, 2016, p. 4).

De acordo com os estudos, o Estado São Paulo tem sido percursores, por intermédio das suas respectivas Secretarias da Educação no combate ao Bullying. Por intermédio de projetos pedagógicos, eficientes, que valorizam a comunicação entre comunidade, família e escola e uma educação cidadã pautada na criança e adolescente como sujeitos de direito.

A escola, como espaço educativo e cheio de possibilidades para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos humanos, muito embora reproduza os mais variados aspectos da sociedade, inclusive a violência, tem o dever de, se necessário, se reinventar, enquanto espaço do saber.

Não é admissível, que ainda hoje, face a todas as comodidades tecnológicas e acesso a toda gama de informações, seja nesse espaço que crianças e adolescentes sejam cruelmente aniquilados enquanto indivíduos; tenham sua individualidade reprimida e violentada da maneira mais covarde, isso pois são seus pares os algozes de todo esse mal.

O espaço onde elas poderiam ser o que quisessem e que deveriam protege-las, acaba se tornando palco de tais atrocidades, cujas consequências as acompanham por toda a vida.

O fato é que a violência nas escolas tem se tornado um caso de polícia e como os valentões não estão sendo advertidos e nem punidos, estão sentindo a falda falsa impressão de que estão agindo de forma correta.

A repetição de atos de violência física, verbal e psicológica vem causando mais angústia nos jovens e por consequência mais casos de suicídio tornando-se um caso de saúde pública.

Diante de tantas possibilidades para a proliferação da violência no âmbito escolar o papel do professor é de suma importância. E tal função torna-se prejudicada quando o valor necessário a esse profissional, responsável pela formação de pessoas, é tão deficitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório, nas leituras realizadas para compor o presente trabalho, que a maior parte das escolas, mesmo nos dias atuais, não se encontram totalmente preparadas para combater o bullying escolar.

As práticas da violência existem desde a antiguidade e chega nos dias atuais tomando as mais variadas formas. Ela está em tudo, na televisão, nas rodas de conversa, nas brincadeiras das crianças, na internet, dentro das escolas, criando nesse espaço, talvez uma de suas formas mais covardes, por meio do bullying, o objeto de discussão desse artigo.

Enfim, é preciso tomar os bons exemplos, como os citados neste artigo, e traçar um plano, uma meta nas escolas, com o intuito de educar para a paz, nunca foi tão necessário esse tipo de educação, haja vista, no ano de 2018 criou-se uma legislação específica de promoção da cultura de paz e não violência nas escolas, com o objetivo de prevenir, refletir e agir no combate a todo e qualquer tipo de violência no âmbito escolar.

Segundo estatísticas abordadas nesse artigo, o Brasil não está no topo dos países em que mais os jovens sofrem com bullying, ainda assim, quase 20% das crianças brasileiras padecem com essa prática, esse percentual pode e dever ser zero. Na maioria das vezes as ações são simples, basta que a tríade escola, família e sociedade, abrace a causa pois como dissera Paulo Freire: “De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi, sobretudo, que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela”.

REFERÊNCIAS

BEANE, Allan. Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Tradução: Débora Guimarães Isidoro, Rio de Janeiro, RJ: Ed. BestSeller, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social – Brasília: MEC, ACS, 2005.

ESTARQUE, Marina. Projeto em escolas de São Paulo forma estudantes para combater bullying.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 6 ed. Campinas: Editora Verus, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIMBER, S. P., & Olweus, D. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry, 80, 124-134.

MOTA Jesus, Kallyne; SANTOS Soares, Ligia Michelle. Violência nas escolas: propostas pedagógicas por uma cultura de paz. Fslf, 2016.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. Bullying e suas implicações no ambiente escolar. São Paulo: Paulus, 2009.

PEREZ, Fabíola. As escolas que venceram o bullying.

PLITT, Laura. O bem-sucedido projeto anti-bullying que a Finlândia está exportando à américa Latina.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Alcineide Vieira Soares
Graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas em 1999, Especialista em Português/ Inglês, Professora de Ensino Fundamental e Médio na EMEF. Dr. José Pedro Leite Cordeiro.

RESUMO

A educação inclusiva é um avanço no sistema educacional, onde se tem a premissa de avaliar o direcionamento da educação para abrir os horizontes para a diversidade, não porque é um posicionamento do indivíduo com deficiências, mas pelo sentimento de complementaridade. A inclusão tem que ser mais que um gesto admissível por força de lei, tem que ter um quesito baseado na mudança de paradigmas, na reciprocidade de opiniões gerando, assim, uma aceitação além da plástica mudança de concepção. O primeiro título se desdobra em uma discussão acerca do cenário atual da educação em uma perspectiva inclusiva considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca. No segundo sobre a legislação pertinente a educação inclusiva. Já no terceiro se discute sobre a legislação e a educação inclusiva no Brasil. Assim a escola estará cumprindo o seu papel social no que diz respeito a garantia da equidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Equidade; Educação.

ABSTRACT

Inclusive education is an advancement in the educational system, where the premise is to evaluate the direction of education to open horizons to diversity, not because it is a positioning of the individual with disabilities, but because of the feeling of complementarity. Inclusion must be more than a gesture admissible by law; it must be based on a change of paradigms, on the reciprocity of opinions, thus generating acceptance beyond the plastic change of conception. The first title unfolds in a discussion about the current scenario of education from an inclusive perspective considering the Universal Declaration of Human Rights and the Salamanca Declaration. The second title discusses the legislation pertinent to inclusive education. The third discusses legislation and inclusive education in Brazil. In this way, the school will be fulfilling its social role with regard to ensuring equity.

Keywords: Inclusive education; Equity; Education.

INTRODUÇÃO

As novas configurações sociais exigem que se construa novos caminhos para a sociedade vigente com acesso e liberdade para todos. Os novos conceitos são bem vindos como indicadores de amplitude e direcionamentos, a execução de percepções contemporâneas revela a necessidade de equiparar valores e dignificar significados.

Uma escola para todos com acessos e permanência assegurada é o que se busca para a inclusão da pessoa com deficiência. Mas a realidade é muito diferente da idealidade, a escola tem limitações quanto de infraestrutura como a disposição de pessoas habilitadas para atender a diferentes tipos de especialidades.

O conceito de educação inclusiva vem se moldando no decorrer da evolução social e remonta as configurações sociais. Mrech (1998), já mencionava que foi nos Estados Unidos por força da Lei Pública 94.142 de 1975 que se deu início ao movimento, daí então deu-se o crescimento pela observação de necessidades para adequação de uma escola inclusiva.

Tem como objetivo contribuir com a temática da Educação Inclusiva, de modo que se compreenda a historicidade da Educação Inclusiva considerando os marcos legais em que está amparada. A problemática em questão consiste na garantia de uma escola inclusiva sem distinção. Trata- se da revisão de literatura em que é discutida a educação inclusiva no Brasil em uma perspectiva da historicidade e legalidade.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As mudanças no cenário educacional têm acontecido de forma gradual e lenta, mas já se percebe avanços no que se refere à inclusão, mas ainda muito aquém das necessidades reais. A escola no seu desenvolvimento atual tem certas dificuldades de recepcionar os estudantes com deficiência, uma vez que não se pensava na ideia de inclusão dentro de uma estrutura única, sendo assim pende muitos pontos que facilitam esse acesso, no mais as inserções começam

a ser efetivadas de maneira improvisadas e experimental.

Dados divulgados na Rádio Agência Nacional (2021), apontam um crescimento de oportunidades educacionais no Brasil em 2021 foi de 5,02% e em 2019 o sistema alcançou 4,58%. Esse aumento não leva em conta os efeitos da pandemia da COVID 19 e o estudo mostra que mesmo sendo um resultado positivo em todo o Brasil os resultados ainda são baixos para esses índices de desenvolvimento.

Pelo Censo escolar 2019 e o sistema de avaliação Básica (SAEB) 2019 mostraram um aumento de 3,5% e revelam que nove em cada dez municípios 93% deles tiveram melhorias na promoção e oportunidades na educação.

Essas medidas projetam metas para os anos seguintes que recebem o acondiciono das projeções e estimam melhorias, visto que em 51 % das situações analisadas totalizando 2.462 municípios foi denotado um aumento de até 10% no resultado em comparação com o ano 2017.

Críticos do índice de oportunidades de Educação Brasileira (IOEB, 2021), destacam que apesar de serem resultados positivos, tendo em vista a presença da pandemia, a Região Norte revelou que somente 29% dos estados apresentaram aumento.

Essas informações dão conta que o sistema de ensino tem se mostrado promissor para as inovações e faz chegar às escolas outras condições de melhorias que vão modificando o cenário educacional. A força de engajamento do sistema público e da iniciativa privada são por razão de mudanças na forma de percepção dos conceitos que ditam regras, que dissipam movimentações para a inovação.

De acordo com Brasil (2018), indica que:

> "O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a qualidade da educação são temáticas recorrentes entre os profissionais dos diferentes sistemas de ensino. No ano de 2021, por meio da Portaria n. 250/2021, o Ministério da Educação estabeleceu as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual produz indicadores para a aferição do IDEB. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.5)".

A educação tem sido vista como oportunidades e as legislações são elencadas para a busca de melhorias e adequações, os documentos norteadores da educação tem buscado acompanhar o desenvolvimento social e acercar-se ao amadurecimento de ideias para uma escola mais integrada.

A educação de maneira geral aciona diferentes expectativas e as diferentes correntes têm evoluído juntamente com as exigências pelas necessidades da sociedade em função da integração de pessoas ao contexto educacional. A escola fica em contraste com suas filosofias empregadas em até pouco tempo pela cultura tradicional e pela maneira de esconder seus deficientes, era mais fácil trata-los em separados, em ambientes que pouco contribuía para seu crescimento, mais para a alienação e foram nessa percepção que se desmembra os tabus.

A contextualização que move um caso em particular aciona a legislação: internacional, nacional e local, que converge com os marcos históricos e legais da educação inclusiva no mundo, no Brasil.

Mrech (1998), destaca os conceitos de inclusão, uma vez que se fala de uma escola inclusiva, o conhecimento dos fundamentos auxilia no norteamento das atividades.

A inclusão é, segundo Mrech (1998):

> "atender aos estudantes com necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência; propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças com deficiência; propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum" (MRECH, 1998. p.4).

A inclusão se refere à identificação de limitações para que possa ser ministrado a criança fundamentos que o habilite a se desenvolver com autonomia. As crianças quando são tratadas com excesso de zelo, mesmo aquela com todas as funções motoras e cognitivas normais, são passivas de desenvolver incapacidades e isso as torna vulneráveis aos desafios do ambiente.

1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO

A educação no seu formato tradicional segue a meios pontuais, nela é previsível a atitude de todos os membros

do sistema, pois tem o comportamento sincronizado por um propósito.

Da Silva (2020), afirma que a educação no formato tradicional aplicada em periferias tem que ser revista e trabalhada para incorporar novos mecanismos para se tornar mais eficaz e atrativa.

O que recai sobre o sistema educacional que tem certas exigências reais e continuar com um ensino engessado não evolui, precisa dinamizar o sistema e para que isso aconteça tem que investir em capital humano, tem que fazer valorizar as competências individuais dos professores para fazer florescer soluções e alternativas de sobreposição a limitações impostas por defasagem do sistema educacional.

A educação no contexto internacional tem sua marca no sentido de inclusão iniciado por volta de 1948, com a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU (Organização das Nações Unidas), como premissa acionada no documento vem o princípio do direito à educação cujo teor consistia em assegurar a educação a todos, sem distinção.

Tais considerações alavancam ações e se abre as arestas para se incluir pessoas com deficiências, cujo teor pode ser destaca na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no artigo II da declaração aponta que Schilling (2018) destaca:

> "toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (SCHILLING, 2018. p. 31).

O direito assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos a nível internacional dá acesso a todas as pessoas independentes de religião, gênero, classe social, faixa etária ou quaisquer fatores a, incluiu-se, portanto, as pessoas com deficiências.

Essa universalização dos acessos permite que a sociedade planejesuasadaptações,peloconhecimentodasdificuldades enfrentadas para que todos, indiscriminadamente, tenham acesso a todas as possibilidades de aprendizagem e liberdade de vivência.

Essa abertura conduz a novos olhares que vão salientado diferentes tomadas de decisão e Júnior (2016), cita que as pesquisas em educação inclusiva "discutem os direitos, legados e o contexto histórico desse tempo". Assim, segundo ele, a efetiva condição de ancoramento da inovação e no acesso é que frisa Junior (2016):

> "na década de 1990, duas declarações importantes foram ratificadas internacionalmente: em primeiro lugar, em 1990, em Jontien (na Tailândia), foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos que consistiu em um pacto entre a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial e os países signatários que se comprometeram com a causa da educação, ou seja, satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, inclusive a universalização para pessoas com deficiência" (JUNIOR, 2016. p.35).

Com as necessidades, o mundo vai buscando interagir com as novas configurações, com as características conceituais em mutação para abordar cada vez mais novos formatos.

Elias (1980), descreve o conceito de configuração como sendo interdisciplinar, e que a sociedade assume comportamentos que a tornam diferenciados, o princípio da identidade, que consiste no conhecimento das potencialidades e o exercício da busca de uma sociedade mais equiparada no entendimento de seus papéis.

Com o objetivo em satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, inclusive a universalização para pessoas com deficiência na década de 1990, de acordo com Dos Santos (2021), a primeira declaração ratificada foi na Tailândia na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos que consistiu em um pacto entre a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial e os países signatários.

Júnior (2016), explica que a segunda versão foi realizada em Salamanca (na Espanha) outra conferência que propôs a concepção de educação para todos e o respeito às diferenças.

Essa última objetivou a definição das políticas e das práticas em Educação Especial que seriam seguidas pelos governos e demais órgãos sociais. Sobre a declaração de Salamanca, Teixeira (2021), ressalta ainda que o:

> "Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades" (TEIXEIRA, 2021. p. 18).

Toda essa conjuntura de documentos e declarações foram discutidas e se fizeram um importante papel para

a educação Brasileira, as ações públicas em Educação Especial passaram a ser em Educação Inclusiva.

A conceituação escolar vai se alicerçando nos moldes de adaptabilidade que se faz importante, a educação é somente uma das instâncias que se move para abraçar as mudanças e se posicionar para lidar com o diferente do convencional.

A educação internacional tem muitos atributos de auxílio para fazer com que a atualização aconteça não se pode esquecer-se de outros documentos importantes como: a Convenção de Guatemala (de 28 de maio de 1999), promulgada no Brasil pelo decreto nº 3.956/2001 (PARENTE, 2020. p. 02).

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho em 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", em Quebec/Canadá. A convenção de Guatemala deixou claro que as pessoas com deficiências têm o mesmo direito de todos, sendo definida como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, p. 2). Vêse, portanto, um avanço nas questões sobre educação inclusiva a nível internacional.

A educação Brasileira é fundamentada "em princípios constitucionais de vanguarda, alinhados aos mais avançados temas da atualidade, tais como o reconhecimento e a valorização das diferenças, a inserção incondicional de todos à educação de nível básico e superior, entre outros" (MANTOAN E SANTOS, 2010, p. 21).

A partir de dados e estudos que desde 1998 a Constituição Brasileira garante todos os direitos, a todas as pessoas o efetivo acesso à escola. Sem excluir ou classificar o aluno por gênero, classe social, idade, origem, deficiência ou ausência dela e quaisquer outras condições que venha discriminar.

Segundo Júnior (2016):

> "O Estado se ausentou das políticas educacionais efetivas para o atendimento das pessoas com deficiência. Essa carência foi parcialmente suprida no Brasil por ONGs ou escolas especiais (como as APAES). As políticas públicas não foram efetivas para essas garantias. Por conta disso, observamos as disparidades de práticas na educação especial e inclusiva nas cidades pesquisadas" (JUNIOR, 2016, p. 39).

Em vista dos fatos, que foi somente a partir dos anos 2000 com o presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo ministério da educação promulgaram leis, decretos, pareceres, resoluções, dentre outros, para consolidar uma proposta de educação inclusiva.

De Arruda (2018), mostra a importância da legislação para o amparo de toda a cadeia a falta dela faz com que alunos não recebam um entendimento claro para sua aprendizagem como mostrado por Arruda (2018):

> "A educação inclusiva é hoje um dos debates mais presentes na educação do país. Nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, implicando na necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social". (DE ARRUDA, 2018. p. 217)

A descrição do processo histórico das pessoas com deficiências destacando os três grandes períodos que dizem respeito a história da educação especial no Brasil, tendo início em meados do século XIX dos quais se estendem até os dias atuais.

Dessa maneira Mantoan (2011), destaca que;

> "No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência as pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do instituto dos meninos cegos fundado na cidade do Rio de Janeiro em fins de 1854" (MANTOAN, 2011, p.3).

Assim, o primeiro período é caracterizado pela criação de instituições especializadas em atendimento as pessoas com deficiências, entretanto, com a finalidade clínica. Depois a autora dá destaque aos estudos do Instituto Meninos Cegos fundando em 1854 no Rio de Janeiro.

Já o segundo período é caracterizado pela criação de políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência, Mantoan (2011), enfatiza que.

> "A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu- se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender à outras deficiências" (MANTOAN, 2011, p.3).

A iniciativa do governo federal em criar as campanhas tinha como objetivo instituir uma política de atendimento

inicialmente destinada aos surdos. A criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, também faz parte desse período e representou um grande avanço para educação de pessoas com deficiências.

O INES, é o Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão que é ligado Ministério da Educação, tendo como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação dos conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, que segundo Brasil (1994), tendo como perspectiva promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças.

Somente a partir de 1993 que a educação especial se caracterizou pela criação de movimentos em favor da educação inclusa. No entanto, é a partir de 1990 que a educação inclusiva ganha um outro olhar no que se refere a criação de políticas públicas para a educação de pessoas com deficiências.

A saber, a concepção de deficiência em um contexto histórico é entendida por conotações que ao longo das décadas foram mudando por conta da luta dos movimentos sociais a favor das pessoas com deficiências.

Desse modo, Silva (2014), explica que a deficiência é compreendida como uma limitação a qual o indivíduo possui, assim:

> " Alunos com deficiência são: aqueles que têm, impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (SILVA, 2014, p. 20).

Ou seja, as deficiências podem ser de natureza; física, mental, intelectual ou até mesmo sensorial, as quais podem restringir a participação do aluno em um contexto de interação, seja na sociedade ou na escola. Dentre as diversas conotações atribuídas ao longo do tempo para as pessoas que tinham algum tipo de deficiência, algumas ficaram conhecidas das quais e pode destacar "os inválidos, isto é, "os incapacitados, ou seja, "que não eram capazes de serem autônomos; os excepcionais, que remete ao ser diferente" (SASSAKI, 2002, p. 6).

Tais termos destacados pelo autor fazem parte do contexto histórico da pessoa com deficiência que, infelizmente até hoje ainda são muito presentes nos comportamentos sociais.

Brasil (1969), enfatiza com a emenda constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969, no título IV, que trata sobre a família, a educação e a cultura, em seu artigo 175, inciso 4°, afirma que "a lei disporá sobre a assistência a maternidade, a infância e a adolescência e sobre a educação dos excepcionais".

É importante destacar que a emenda constitucional não detalha de que maneira a educação aos excepcionais será oferecida, nem detalha como será conduzida.

Passados quase uma década, no ano de 1978, foi promulgada a emenda constitucional n° 12, de 17 de outubro de 1978, que em seu artigo único afirma, e de acordo com Pereira (2020):

> "É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I - Educação especial e gratuita; II - Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III – Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (PEREIRA, 2020, p. 5).

De acordo com o que está descrito na emenda constitucional, o termo utilizado passa vigorar como "deficientes", sendo também a partir desse ano assegurado direitos as pessoas com deficiências.

É notório que todos os ganhos referentes ao reconhecimento do direito do deficiente vêm com muita luta, com argumentação sólida e discriminação das necessidades, a sociedade não foi construída para assimilar situações que exigem reflexões, numa escala evolutiva, o modelo de sobrevivência do mais forte prevaleceu e construí dogmas, que para serem destruídos é preciso muito esforço, inteligência e consciência de direitos à dignidade humana.

Para tanto, grifa-se a definição de deficiência no decreto n° 3.298/1999 de 20 de dezembro de 1999, que em seu Art. 3°afirma, como descreve De Freitas (2020):

> "I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida" (DE FREITAS, 2020, p. 35481).

Conforme prescrito no decreto n° 3.298/1999 de 20 de dezembro de 1999 pode-se compreender a deficiência como toda incapacidade para desempenhar alguma função, quer seja psicológica, fisiológica ou anatômica. Além disso, a deficiência permanente está relacionada a inabilidade de um sujeito de forma progressiva a não realizar atividades de modo algum, e por fim, a incapacidade nos remete a uma redução da capacidade mentais e sensórias.

Em uma definição mais ampla Amiralian (2000), conceitua a deficiência como;

> "Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão" (AMIRALIAN, et al., 2000, p. 98).

Para o conceito que está de acordo com o que propõe a Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens (ICIDH), isto é, um manual de classificação das consequências das doenças.

Conforme a autora a deficiência caracteriza-se de diversas maneiras, podendo ser apenas uma perda, ou anormalidade, ou até mesmo, psicológica, anatômica, podendo ser temporária ou de cunho permanente, das quais irão afetar de forma significativa a pessoa.

Atualmente a concepção de deficiência está descrita na lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015, onde em seu art. 2°; Brasil (2015), afirma:

> "Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, p. 10).

A partir da promulgação da lei n° 13.146 de 06 de julho de 2015, o termo a ser utilizado passa a ser "pessoa com deficiência". A nomenclatura assume formas de minimizar impactos negativos ao exercício da expressão quando se trata de um papel crucial que é a validação de direitos, logo, essa expressão passa a ser requisito para a verificação dos termos ao consultar a literatura em tempos anteriores.

Para Costa (2021, p. 179), a referida lei "instituiu verdadeiro sistema normativo inclusivo, fortemente influenciado pela convenção de Nova Iorque, ocorrida no ano de 2007". Trata-se, portanto, de uma definição alinhada com os princípios básicos do estado democrático de direito. Assim, Reicher (2016), endossa que:

> "A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência trouxe mudanças ao Código Civil, em especial na parte que trata da teoria das incapacidades, reconhecendo às pessoas com deficiência mental e intelectual o direito de exercer sua capacidade legal, contando com os apoios necessários e tendo respeitadas a sua dignidade, independência, autonomia e liberdade de fazer as próprias escolhas "(REICHER, 2016, p.17)

As mudanças ocorridas após a promulgação da lei brasileira de inclusão remetem a garantia de direitos que antes as pessoas com deficiências não tinham, pois, antes eram vistos como incapazes ou inválidos.

Apesar de ser uma lei recente, é importante destacar os benefícios alcançados em prol das pessoas com deficiências que podem ser dentre outros a inclusão de modo integral em séries de ensino regulares em todo o Brasil.

O presente artigo teve como desdobramento metodológico a pesquisa bibliográfica, tendo seu referencial teórico-metodológico utilizado pautado nas representações sociais, livros, leis, decretos e documentos que regulamentam a educação inclusiva no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que as políticas voltadas para a Educação Inclusiva no Brasil remetem a década de 90, se configurando como o ponto de partida, após a declaração de Salamanca. Entretanto, essas políticas foram se reconfigurando ao longo das décadas, no contexto do cenário educacional brasileiro, assim como, a educação que era destinada às pessoas com deficiências no século XX ao XXI.

A luta pela garantia do direito a uma escola inclusiva tem garantido que as pessoas com deficiências sejam incluídas nas escolas regulares de todo o país, sendo um grande avanço no cenário educacional brasileiro. Porém, esse direito nem sempre é respeitado, ou seja, nem todas as escolas são de fato inclusivas, o que gera obstáculos as pessoas com deficiências para frequentarem as escolas. Seja na falta de profissionais que possam atender a esse estudante, ou até mesmo na infraestrutura da escola, que por vezes não é adequada.

Portanto, uma escola inclusiva tem como papel diversificar o atendimento, encontrar condições de estabilidade para que os estudantes possam conciliar suas necessidades e que o aluno com deficiências possa se sentir acolhido.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN Maria LT; Elizabeth B Pinto; Maria IG Ghirardi; Ida Lichtig; Elcie FS Masini; Luiz Pasqualin. Conceituando deficiência. Rev. Saúde Pública, 34 (1): 97-103, 2000 ww.fsp.usp.br. Disponível em:
https://www.scielosp.org/article/rsp/2000.v34n1/97-103/es. Acesso em: 07/04/2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF, 1969. Disponível< em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/em c01-69.htm> Acesso em: 02/04/2024.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 07/04/2024.

DA SILVA, Sullyvan Garcia; JUNIOR, Paulo Lima. A educação científica das periferias urbanas: uma revisão sobre o ensino de ciências em contextos de vulnerabilidade social (1985–2018). Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 221-243, 2020.

COSTA, Angela Araújo; DE ARAÚJO, Wânia Maria. LIBRAS: Contexto Histórico de Políticas Afirmativas Para a Inclusão. Revista Criar Educação, v. 10, n. 1, p. 201- 222, 2021.

DE ARRUDA, Gabriela Alves; DIKSON, Dennys. Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. Reflexão e Ação, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018.

DE FREITAS, Elizandra Faria et al. Desafios do atendimento médico de pessoas com deficiência física no município de Anápolis, Goiás. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 35480-35496, 2020.

DOS SANTOS, Neide Pinto; DOS SANTOS, Cleidiane Mauricio. Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas na Educação de Jovens Estudantes da Educação Básica, Técnica E Tecnológica. Assistência Estudantil: As Múltiplas Interfaces, 2021.

ELIAS, Norbert; FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. Introdução à sociologia. Lisboa: Edições 70, 1980.

IOEB. (índice de oportunidades de Educação Brasileira) 2021. Disponível em < Oportunidades educacionais » Ioeb> Acesso em: 02/04/2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Básica/ 2019 Notas Estatísticas, 2019. Brasil; Brasília. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br. Acesso em: 07/04/2024.

JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista. Discurso, Identidade e Letramento no Atendimento Educacional à Pessoa Com Deficiência. Disponível em:https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17032/1/2013_JoseRibamarLopesBatistaJunior.pdf>. 2016, Tese de Doutorado. Acesso em: 02/04/2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 06/04/2024.

UNICEF. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial- sobreeducacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em: 06/04/2024.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. Revista Integração, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A educação especial no Brasil: Da exclusão à inclusão escolar: Universidade estadual de Campinas. Faculdade de educação/ Laboratório de estudos e pesquisas em ensino e diversidade/Unicamp.

2011. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf.
Acesso em: 02/04/2024.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér, SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. 1ª Ed.- São Paulo: Moderna, 2010. – (Cotidiano escolar: ação docente).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PARENTE, D. P., GUEDES, A. F. S., MOREIRA, H. B. C., & ALVES, F. R. V. O coordenador pedagógico enquanto articulador de uma educação inclusiva: dos documentos legais às práticas educativas. Research, Society and Development, 9(9), e905998065-e905998065. 2020.

PEREIRA, Vanessa Alves. INCLUSÃO ESCOLAR: histórico e análise das garantias legais da pessoa com deficiência. Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais, v. 1, n. 1, p. 21-33, 2020.

RADIO AGENCIA NACIONAL (2021). Disponível < Pesquisa aponta crescimento de oportunidades educacionais no Brasil | Radio agência Nacional (ebc.com.br)> Acesso em: 07/04/2024.

REICHER, Stella Camlot. A capacidade legal das pessoas com deficiência – Novo marco regulatório propõe um panorama de maior autonomia e emancipação para as pessoas com deficiência, 2016. Apae de São Paulo. Disponível em: Acesso em: 06/04/2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan/fev. 2002.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Educação Inclusiva: Práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. 1° ed. São Paulo: Paulina, 2014.

SCHILLING, Flávia; BOTO, Carlota. Em busca dos direitos humanos: quem são os sujeitos?. Revista USP, n. 119, p. 29-42, 2018.

TEIXEIRA, Edilma Lopes. Reflexões Sobre a Educação Inclusiva nos Processos de Ensino e de Aprendizagem do Aluno Surdo. 2021. Dissertação de Mestrado.

ENSINO APRENDIZAGEM E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Alessandra Soares de Jesus Silva
Graduação em Letras, em 1997 pela faculdade Camilo Castelo Branco. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1997, Professora de Língua Inglesa - ensino fundamental e Médio na EMEF Águas de Março.

RESUMO

As relações interpessoais são muito importantes, para se ter contato com os alunos, conhecer cada um e sempre que possível motivar, para evitar possíveis problemas devido às diferenças e a convivência que acontece diariamente, sabe-se que para avaliar é preciso saber identificar e ter uma proximidade é fundamental para garantir um cotidiano saudável e harmonioso. O objetivo deste artigo é ponderar a concepção do professor sobre o processo educativo e as relações interpessoais, apoiada em distinguir entre o professor, aluno e as relações interpessoais e evidenciar a importância apropriada do relacionamento interpessoal. Os professores reconhecem que é indispensável as atividades interativas como forma de garantir a melhoria das relações interpessoais no processo educativo, pois é bom socializar o educando e o conhecimento.

Palavras-chave: Relações Interpessoais; Processo Educativo; Ensino.

ABSTRACT

Interpersonal relationships are very important to have contact with students, get to know each one and motivate them whenever possible, to avoid possible problems due to differences and the coexistence that occurs daily. It is known that in order to evaluate, it is necessary to know how to identify and have closeness is fundamental to guarantee a healthy and harmonious daily life. The objective of this article is to consider the teacher's conception of the educational process and interpersonal relationships, based on distinguishing between the teacher, student and interpersonal relationships and highlighting the appropriate importance of interpersonal relationships. Teachers recognize that interactive activities are essential as a way to guarantee the improvement of interpersonal relationships in the educational process, as it is good to socialize the student and knowledge.

Keywords: Interpersonal Relations; Educational Process; Teaching.

INTRODUÇÃO

O profissional tem a obrigação ética de primar pela qualidade e seriedade de seu trabalho, pode-se afirmar que o educador ao atuar precisa ter um relação centrada não somente na transmissão do conhecimento, mas ligada na afetividade, com diálogo e sempre repassando informações ao educando para a vida em sociedade, tendo em vista que o educando irá formar sua personalidade ao longo da vida estudantil e nada de rancor referente a alguma divergência com os alunos, pois é válido sempre que se releve qualquer atitude desagradável do educando, observa-se que muitos não tem a noção do fazem e o educador deve sempre explicar quando a ação foge da disciplina e dos padrões éticos.

Justifica-se a temática em benefício da necessidade de haver um relacionamento saudável e harmonioso entre educador e educando, que o educador realmente conheça o educando para avaliá-lo de maneira eficiente, que se possa ter afetividade e diálogo diariamente no contexto escola.

Para haver uma boa relação entre aluno, professor e gestor, é conveniente que estes tenham diálogo e uma proximidade maior, logo há muitas divergências e conflitos que dificultam ou impedem, que está relação interpessoal seja bem sucedida, deve-se buscar sempre que possível reduzir tais dificuldades e buscar sempre atitudes focadas no equilíbrio, afetividade e no bem estar de todos que fazem parte da comunidade escolar.

É indispensável que o educador sempre motive as aulas, para torná-las mais prazerosas e cheia de harmonia, por meio de leituras de textos reflexivos, dinâmicas e um contato interativo cheio de alegria e amor, isso é muito importante para manter relações positivas, concretas e saudáveis ,quando há um clima de confiança e alegria as atitudes e o estudo passa a ser mais produtivo e eficiente.

1. CONTEXTOESCOLARERELAÇÕESINTERPESSOAIS

O cotidiano escolar passa a ter mais entusiasmo se no processo de ensino aprendizagem tiver relações

interpessoais saudáveis, cheias de comunicação e interatividade, sendo assim é viável que os laços se fortaleçam, que a família e a escola sejam parceiras e tenham sempre mais intimidade para lidar com a situações no contexto educativo regularmente.

Sabe-se que surgem inquietações e problemas, quando se vive em sociedade, para isso é bom agir com calma e paciência sempre em busca de se ter um ambiente agradável e repleto de motivação. Segundo Mosquera; Stobäus (2004, p. 92):

Grande parte dos problemas que as pessoas têm provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas, convém ressaltar que depende tanto do professor quanto do aluno, para ter relações positivas, então há como resolver as dificuldades que surgem com paciência, respeito e diálogo.

Deve-se enquanto se expõe o conteúdo favorecer a participação ativa do educando, trocando experiências, trazendo o estudo para a realidade do mesmo e ainda estabelecendo limites e disciplina em sala de aula, além de repassar afeto, respeito e contagiar o educando com o seu gosto pelo que faz na escola.

Conforme Freire (1996), ensinar exige querer bem o aluno, não significa que o professor é obrigado a ter o mesmo sentimento por todos alunos, significa que o educador deve ter afetividade pelo aluno sem medo de expressá-la, mesmo que o professor não simpatize com algum aluno, durante os trabalhos essas divergências devem ser esquecidas.

Tem-se aproveitado como presunções se o professor tem um relacionamento com afetividade e diálogo com o educando o ensino ficará mais produtivo; e caso o educador não estabeleça um contato agradável e motivador com os alunos, o ensino não irá ter perspectivas de crescimento.

Para Freire:

> O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autêntica o caráter formador do espaço pedagógico (1996, p. 103).

Quando o profissional docente tem atitudes éticas e justas fica fácil de ter domínio e respeito dos alunos em sala de aula, isso justamente por haver relações interpessoais voltadas para as práticas do bem, da dignidade humana e da afetividade, pois há muitos alunos que tem baixo rendimento ,por necessitar de atenção, carinho e acompanhamento em casa, nota-se que estes não possuem e portanto passa a refletir em suas ações no ambiente escolar.

Durante as aulas é importante, que se socialize o conhecimento e o professor consegue isso ao estimular o diálogo e pedir sempre a opinião dos alunos, é recomendável saber se os mesmos entenderam o que foi explicado e também acompanhar o desenvolvimento das atividades, por meio de relações interpessoais que priorizem a compreensão e o estudo de forma dinâmico e motivado, para que seja algo atraente para o educando e estimule a sua curiosidade.

A cada momento o educando irá aprender ao fazer seu posicionamento crítico e argumentação sobre a atividade em sala, é favorável para o educador. Silva et al. (2007), aponta que toda relação interpessoal mobiliza processos psíquicos e o que se verifica, na prática, é que a vida cotidiana é caracterizada pela vida em grupo.

A todo momento o indivíduo convive e se relaciona com outras pessoas em diferentes lugares, formam grupos por afinidades e aproximações como família, escola, igreja e trabalho.

É válido ressaltar que toda relação interpessoal envolve o estado de espírito da pessoa, seja qual for o contato se é com família, escola, igreja ou trabalho, é necessário se policiar para ter atitudes voltadas realmente justa e que seja voltada para a dignidade humana, por meio de atitudes que veicule bons sentimentos e atitudes seja ela na escola ou fora desta.

Mediante Carvalho (2009, p.72):

> Os seres humanos são essencialmente seres sociais, instintivamente motivados por uma necessidade de se relacionar.

É nessa interação que descobrem suas próprias capacidades e as exercitam todo ser humano sente a necessidade de se relacionar e interagir com os demais, isso acontece quanto ambas às partes desejam conversar e trocar informações referente ao meio em que se vive, desta forma é que se concretizam as relações interpessoais de maneira espontânea.

Para Carvalho (2009), as relações interpessoais referem-se à:

> As relações interpessoais da equipe e a consciência profissional são tão ou mais importantes do que a qualificação individual para as tarefas. Se os membros se relacionam de maneira harmoniosa, com simpatia e afeto, as probabilidades de cooperação aumentam muito, a sinergia pode ser atingida e os resultados produtivos surgem de modo consistente (CARVALHO, 2009, p. 109).

Na escola o educador incentiva as atividades em equipe como forma de socializar o conhecimento e promover a

interação social, por isso há como ter relações interpessoais com afeto e harmonia, além de fazer com que se tenha cooperação entre todos na sala de aula, ao verificar que os alunos ficaram mais envolvidos, com isso ficará mais fácil obter melhoria no rendimento destes.

Para que as relações interpessoais sejam cada dia melhores e traga bons resultados aos estudos, é bom que o professor motive para deixar as aulas mais prazerosas e atraentes ao educando, esse tipo de estratégia faz toda a diferença.

Motivação é a ação ou o efeito de motivar; é a geração de causas, motivos, sentidos ou razões para que uma pessoa seja mais feliz e efetiva em suas relações, é o processo que gera estímulos e interesses para a vida das pessoas e estimula comportamentos e ações, o mecanismo que justifica, explica, estimula, caracteriza e antecipa fatos, um determinado conjunto de motivos que gera um consequente conjunto de ações (CASTRO, 2015, p. 89).

O autor refere-se que a motivação é proveniente de causas e algo que deixa a pessoa feliz e capaz de estabelecer ótimas relações interpessoais, então cabe ao educador motivar as aulas para haver relações mais harmoniosas e saudáveis no contexto escolar.

Segundo Chiavenato (2003), comunicar-se não se trata somente de falar, mas, de saber ouvir o próximo, um meio de interagir e ter êxito no ambiente corporativo.

Conforme expõe o autor a comunicação facilita as relações interpessoais, nesse caso dar contato e proximidade as pessoas, tendo em vista que sempre necessitamos um do outro nessa vida, portanto, é indispensável que se estabeleça diálogo na sala de aula e na sociedade.

Sabe-se que a escola é um ambiente não só para adquirir conhecimentos, porém para conseguir experiências e informações obtidas com a convivência, socialização de saberes e laços de amizade que servirão para a trajetória da vida, a cada momento as pessoas se deparam com algo novo e enfim tudo precisa ser divulgado e repassado para a sociedade.

O professor além de conduzir o educando ao conhecimento, educa estabelecendo limites e disciplina em sala de aula, passa a dar ensinamentos para agir da maneira correta em sociedade, para exercer a cidadania e ter boas perspectivas de futuro, para isso incentiva ter relações interpessoais significativas na escola desde cedo.

2. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para discorrermos sobre a aprendizagem significativa, é fundamental compreendermos seu significado. Segundo Ausubel, a aprendizagem é muito mais significativa quando um novo conteúdo é incorporado às estruturas conhecimento de um aluno e o mesmo adquire significado de acordo com seu conhecimento prévio.

Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido ocorre a aprendizagem mecânica.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender o processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável e, reconhecendo que os processos mentais têm muita importância nesse desenvolvimento.

De acordo com Ausubel, para que haja a aprendizagem significativa são necessárias duas condições: o aluno precisa ter uma disposição para aprender (se o indivíduo memorizar o conteúdo a aprendizagem será a mesma); o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo (tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o lógico depende da natureza do conteúdo, o psicológico é a experiência que cada indivíduo tem).

Cada aluno faz uma filtragem dos conteúdos que tem significado ou não para si próprio. Vygotsky (2000), concorda em dizer que a elaboração da dimensão do aprendizado escolar depende de um novo conceito muito importante, e propõe a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que é: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2000, p. 112).

Entendemos que é aquilo que a criança já sabe fazer de forma autônoma e o que ela, realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social. O nível de desenvolvimento real, revela a solução do problema de maneira independente pela criança definindo que são funções que já amadureceram.

O nível de desenvolvimento potencial, revela que crianças que não resolvem independentemente seus problemas e necessitam de assistência é definido que suas funções ainda não amadureceram, mas se encontram em processo de mutação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.

Desta maneira, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos projetar o estado dinâmico de desenvolvimento da criança propiciando não, somente o que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação.

> O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000, p. 113).

Para Vygotsky (in REGO 2000), organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Deste modo, entende-se que o homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura.

E concebido o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

> É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando-se modismos apressados, classificação leviana da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. Do contrário, mais uma vez, gato será comprado por lebre e, novamente a criança e o professor serão responsabilizados pelo fracasso (SOUZA; KRAMER in REGO, 1995, p. 123).

Devemos lembrar que na aprendizagem significativa é necessário que o material esteja internamente organizado e seja compreensível e, que o aluno possa atuar e relacionar com esse novo material juntamente com uma disponibilidade para buscar esse tipo de relações significativas. “Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas” (REGO, 2000, p. 66).

Nesse sentido, sugere-se que os alunos realizem aprendizagens significativas por si próprios, o que é o mesmo que aprendam a aprender. Assim Ausubel (1982), propõe a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens com suporte na estrutura cognitiva prévia construída pelo sujeito.

Trata-se de uma aprendizagem de tudo ou nada, mas quando os conteúdos factuais se referem a acontecimentos pede-se que a aprendizagem mesmo não sendo reprodução literal implique numa lembrança que compõem os elementos de suas relações.

Entende-se por conhecimentos factuais, fatos que não podem ser mudados, mas que podem ser compreendidos por suas razões que são contadas, transferidas de geração para geração, levando-se em consideração os conhecimentos dos fatos ou situações.

Antes de examinarmos como se aprendem os conteúdos factuais e para justificar a interpretação que fazemos deles, devemos nos perguntar a que nos referimos quando dizemos que se aprendeu um fato, um dado, um acontecimento, etc. Considerando que o aluno ou a aluna aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo.

Na maioria destes conteúdos, a reprodução se produz de forma literal; portanto, a compreensão não é necessária já que muitas vezes tem um caráter arbitrário (ZABALA, 1998, p. 41).

Para justificar a interpretação desses conteúdos, é necessário examinar a reprodução dos mesmos de forma literal, a compreensão não é necessária, considerando que com relação aos fatos, a aprendizagem adequada é mais próxima do texto original, embora esta aprendizagem repetitiva seja fácil, não requer muito planejamento nem intervenção externa, é imprescindível uma atitude ou predisposição favorável.

No cotidiano, os acontecimentos têm sido a bagagem mais clara do denominado “homem culto”, ultimamente um conhecimento menosprezado, mas indispensável para compreender a maioria das informações e problemas que surgem no cotidiano da vida de um profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que é válido viabilizar relações interpessoais harmoniosa e saudáveis, para reduzir a dificuldades do educando e propiciar um ambiente com afetividade e motivação na escola.

De acordo com a pesquisa realizada os educadores consideram as relações interpessoais boa, sendo assim as mesmas são positivas e vem a favorecer o processo de ensino aprendizagem, a partir de muita dedicação, motivação e incentivo do educador para haver a troca de experiências no processo educativo, pois não basta ensinar é importante esse contato diário entre educador- educando - gestor, para que o ensino venha a torna-se mais produtivo e eficiente a cada dia.

Notificou-se que o diálogo é favorável para se concretizar as relações interpessoais de maneira positiva, com a comunicação pode-se sanar as dificuldades diárias, por isso é importante afetividade e a motivação como forma de obter relações interpessoais melhores.

A maioria dos professores sabem e valorizam as relações interpessoais no contexto escolar, justamente por favorecer a aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D.P. A Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel, São Paulo, Morais, 1982.

CARVALHO, MARIA DO CARMO NACIF DE. Relacionamento Interpessoal: como preservar o sujeito coletivo. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

CASTRO, Alfredo Pires de. Liderança Motivacional: como desenvolver pessoas e organizações, través do coaching e da motivação. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria geral da administração (uma visão abrangente da moderna administração nas organizações). Edição compacta. 7ª ed. Rio de janeiro: Elsevier, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, D. (Org.). Ser professor. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

REGO, Teresa Cristina, Vygotsky, Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação. 10ª edição, Petrópolis. ‘RJ., Vozes, 2000.

SALINAS, M; OLIVEIRA, L. Relações interpessoais e suas influências na criatividade no trabalho. 2004 Acesso: 15 de outubro de 2014.

SILVA, et al. Relacionamento interpessoal no contexto organizacional. 2007 Acesso: 30 de agosto de 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, 6a edição, Martins Fontes, 2000.

ZABALA, Antoni, A Prática Educativa. Art Med, 1998.

FORMAÇÃO CIDADÃ NA CIDADE DE SÃO PAULO

José Ricardo Da Silva

Graduação em Educação Física pela UNICSUL (ano de conclusão 2022); especialista em Fisiologia do Exercício pela Faculdade Gama Filho (ano de conclusão 2024); Professor de Ensino Fundamental e Médio em Educação Física na EMEF Profª Marisa Moretti Câmara e na E.E Lívio Xavier, atualmente Coordenador de Projetos Educacionais (CEU Jambeiro).

RESUMO

Este estudo é relevante, pois identificou que com o avanço dos estudos e pesquisas antropológicas a partir da década de setenta a antropologia passou a ser fragmentada e começaram profundas transformações econômicas e sociais o que não acontecia desde os anos cinquenta, passando a ser base para as ciências sociais principalmente da sociologia, economia e política para tentar entender e explicar as consequências do sistema produtivo e as mudanças nas instituições políticas e suas contradições que acirravam na estrutura social da cidade, passando estudar a realidade dos novos fatos sociais dos índios, negros, camponeses, favelados, minorias marginalizadas, novos atores políticos protagonizados por movimentos sociais que exigia participação na sociedade defendendo temas como religião, sexualidade, papel da mulher na família e na sociedade, para que a cultura popular passasse a ser pensada como formas de resistência, contestação e de luta social pelas comunidades periféricas, cortiços e favelas como estratégias de sobrevivência na metrópole para manter as religiões populares urbanas, comunidades eclesiais de base, culturas, e festas populares, formas de lazer e entretenimento e os movimentos feminista, negro, homossexual, representações políticas, participação em associações de bairro, estratégias populares de saúde, e tantos outros da cidade o que se espalhou para todo o país e vem contribuindo e se destacando no combate a intolerância e a desigualdade social.

Palavras-chave: Educação; Formação; Instituições Políticas.

ABSTRACT

This study is relevant because it identified that with the advancement of anthropological studies and research from the seventies onwards, anthropology began to be fragmented and profound economic and social transformations began, which had not happened since the fifties, becoming the basis for social sciences, especially sociology, economics and politics, to try to understand and explain the consequences of the productive system and the changes in political institutions and their contradictions that exacerbated the social structure of the city, studying the reality of the new social facts of Indians, blacks, peasants, slum dwellers, marginalized minorities, new political actors led by social movements that demanded participation in society defending themes such as religion, sexuality, the role of women in the family and society, so that popular culture began to be thought of as forms of resistance, contestation and social struggle by peripheral communities, slums and slums as survival strategies in the metropolis to maintain urban popular religions, base ecclesial communities, cultures, and popular festivals, forms of leisure and entertainment and the feminist, black, homosexual movements, political representations, participation in neighborhood associations, popular health strategies, and many others in the city, which has spread throughout the country and has contributed and stood out in the fight against intolerance and social inequality.

Keywords: Education; Training; Political Institutions.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem por finalidade discutir a problemática da cidade de São Paulo como objeto de estudo para a formação cidadã apresentando e analisando alguns de seus problemas sociais, relacionando-os a outras cidades que se estruturaram no modelo de sociedade capitalista.

Para isso, nortearemos a pesquisa com um olhar crítico e esperançoso sobre os problemas sociais e desafios que atormentam a cidade tendo como base o pensamento cidadania, sociológico, antropológico e didático para discutirmos tais problemas para a prática na docência no ensino superior e o desenvolvimento intelectual e social dos formandos ao exercerem a cidadania por meio da formação cidadã no processo de ensino/aprendizagem.

Objetivamos discutir a problemática da cidade de São Paulo como objeto de estudo para a formação cidadã tendo como base referencial a diversidade que constitui a cidade para compreender e promover a cidadania na cidade, bem como identificar as questões sociais relevantes da pesquisa para evidenciar estratégias de formação cidadã de profissionais comprometidos com a prática da cidadania

no processo de ensino/aprendizagem.

Como problemática central elegemos a questão: Como utilizar a cidade como objeto de estudo para a formação cidadã no processo de ensino/aprendizagem.

1. CIDADE CIDADÃ

A sociedade do futuro depende da sociedade atual e para que essa sociedade seja construída de valores éticos com igualdade social, cidadania e dignidade da pessoa humana dependerá sempre dos bons cidadãos do presente, da escola e bons profissionais para desenvolver conceitos educacionais que assegure o desenvolvimento social e intelectual dos aprendizes na construção de uma nova sociedade ativa e protagonista de sua história.

Diante destas circunstâncias a cultura é base fundamental para construção dessa sociedade com conceitos e valores sociais progressistas inerentes a formação dos seus antecessores para garantir o desenvolvimento desses novos aprendizes e ultrapassar os muros da escola e construir a cidadania sobre um novo olhar crítico e reflexivo sobre a qualidade da educação e da cidade que queremos para vivermos em sociedade, ou seja, formar mediadores do conhecimento para desenvolver nos seus aprendizes a prática da cidadania por meio da reflexão a partir do seu bairro, sua comunidade, da sua cidade, atentos aos problemas sociais fazendo com que as ciências sociais dialogam para a construção e transformação da realidade caótica da cidade, numa cidade acolhedora com desenvolvimento social, científico, econômico com qualidade de vida para os seus cidadãos praticarem a cidadania.

Nos últimos anos vem ocorrendo melhorias no processo educacional para a prática da cidadania mesmo que engatinhando quando se tornou obrigatório o ensino da filosofia e sociologia no ensino médio a parti do ano 2008. O artigo 36 da LDBN e os PCNS ,instituiu que as diretrizes curriculares para o ensino médio nas propostas das escolas deverão assegurar o tratamento interdisciplinar e contextualizado para o desenvolvimento da cidadania no aluno para que ele tenha uma educação de qualidade que assegure o seu desenvolvimento e capacidade de agir e interagir na sociedade e é essa a perspectiva que a docência no ensino superior tem que garantir na especialização de seus profissionais para atuarem como mediadores do conhecimento científico a seus formandos para essa prática cidadã.

Essa prática pedagógica é fundamental para que possamos proporcionar aos futuros profissionais condições sociológicas para que eles possam envolver seus aprendizes a suas comunidades, as Ciências Sociais, e ao conjunto das demais disciplinas das Ciências Humanas num processo dinâmico e prático no dia a dia durante o processo de ensino/aprendizagem trazendo a comunidade para dentro da construção do saber social seja ele na escola ou em outros ambientes que porcina a aprendizagem , ou seja, criar espaços para que as organizações sociais do nosso bairro, da nossa comunidade e o cidadão comum possa participar do processo de desenvolvimento da cidadania com ideias e práticas sociais que elucidam metas e desafios a melhoria do ensino, aprendizagem e da educação, do espaço escolar, do ambiente de trabalho, do nosso bairro e outras práticas sociais.

Para dar continuidade a esse processo faz se necessário a formação de profissionais para atuarem como mediadores do conhecimento científico na educação e em outros campos do conhecimento o que é fundamental para assegurar a formação cidadã a dos aprendizes e estimulá-los, por meio de métodos que incentiva a pesquisa como ferramenta indispensável de busca do conhecimento a partir de sua comunidade por melhorias e reivindicações por qualidade de vida com a consciência da sua importância na participação dos movimentos e organizações sociais para a construção da cidadania ao fazer parte deles começando pelo seu bairro nas associações de bairros, centros de direitos humanos, conselhos tutelares, movimentos em defesa da educação e saúde de qualidade, igualdade de gênero e racial, e tantos outros para que eles possam despertar a curiosidade de querer tentar novos desafios mesmo que lhes causam desconforto na suposta harmonia da escola ou espaço de atuação e na visão pautada no senso comum para levá-los a reflexão e se tornarem protagonista criadores das suas histórias a partir do conhecimento científico e do legado herdado de cidadãos que lutaram em defesa da cidadania e do bem em comum.

Neste sentido a formação do profissional para agir e interagir na sociedade como mediadores do conhecimento tem que ter como objetivo o entendimento da visão social humana, cujos fenômenos procuram explicar de forma sistemática, utilizando-se de métodos, regras comuns às ciências de investigação social, e técnicas, formas peculiares para aplicar os métodos gerais a seu campo específico.

Compreender o ensino das Ciências Sociais e humanas, enquanto mais um aliado para a construção de uma sociedade democrática, acolhedora e cidadã, em harmonia aos demais campos do conhecimento científico e também à vivência do dia a dia dos aprendizes.

2. FORMAÇÃO CIDADÃ

A docência é um ato de configuração e compartilhamento de ideias que possibilita o desenvolvimento do conhecimento de mundo do aprendiz na vida em sociedade e nos meios de ensino disponíveis a prática do ensino aprendizagem.

Um ato adequado que colabora para o desenvolvimento de quem ousa ensinar tornando em significação crítica para quem ensina e para o aprendiz na construção do conhecimento por intermédio da investigação e da criticidade do ato de aprender. Neste sentido o Freire (2001), reafirma que não existe ensinar sem aprender o ato

de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Pois ensinar e aprender são inseparáveis quem ensina sempre aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o professor se ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos.

O professor aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado fazendo da educação um processo contínuo a ser desenvolvido ao ensinar e aprender. Em conformidade a Sofiste (2014), a construção de uma educação para responder aos desafios do atual momento histórico, devem ultrapassar os meros limites de reformas localizadas, porque está em questão a mudança da cultura do que é fazer educação cidadã. O que não se trata de mudar de lugar, mas de uma mudança na alma do conceito de ensinar e educar. Concretamente estamos falando da urgência de superação da pedagogia de armazém.

Estruturada em três princípios: o primeiro, na escola como a socializadora do conhecimento, uma espécie de intermediária entre alguém que produz conhecimento e alguém que o consome, o segundo, o professor é o balconista, alguém encarregado de intermediar o conhecimento, que ele não produziu, mas que copiou de alguém e o terceiro, o estudante é o consumidor, também à imagem e semelhança do professor e da escola, não pensa, não produz, apenas escuta aula, anota e faz prova.

De acordo Freire (2001), para que possamos superarmos a experiência docente, calcados na pedagogia tradicionalista conservadora temos que ir deixando de lado esses modelos de educação de mero ensino e nos atentar que a educação e o ensino exigem do professor uma formação permanente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote.

De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Conforme Sofiste (2014), a investigação, como princípio pedagógico e metodológico, é entendida na perspectiva de educação do pensador Paulo Freire que afirma que só existe saber na invenção, no reinvento, na busca inquieta, impaciente, permanente do saber cientifico nos seus diversos seguimentos disciplinares especialmente na filosofia e sociologia que abrange todos seguimento das ciências sócias numa investigação enquanto exigência fundamental para a docência com insistência, no professor pesquisador como qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta ao ato de ensinar.

Porque para ele a indagação, a busca e a pesquisa faz parte da natureza da prática docente e formação de bons profissionais permanente para que eles percebam e assumam como eternos aprendizes conscientes dos seus papeis de educar e transmitir conhecimentos com a responsabilidade dos seus ofícios que necessariamente precisam ser iniciados com amor e dedicação tendo como base principal, metas que garantem o aperfeiçoamento das relações humanas vividas em sociedade.

Neste sentido Freire (2001), reafirma que a boa formação e especialização de bons profissionais é fundamental para garantir o desenvolvimento das relações humanas e a prática da cidadania nos seus aprendizes por meio de conceitos sociais e a prática da leitura; a leitura de mundo, porque ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos.

E que o fato de ensinar o aprendido da leitura não pode ser um puro processo de transferência de conhecimento do professor ao aprendiz, ou seja, transferência mecânica de que resulte na memorização. Para ele o estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto, porque ninguém que lê, que estuda, tem o direito de abandonar a leitura de um texto como difícil porque não entendeu o que significa, por exemplo, a palavra epistemologia, para discernir a leitura como conhecimento adquirido.

Freire (2001), afirma ainda que para isso, temos que entender que a oralidade precede a grafia, mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se por meio de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas.

Sendo assim, é de muita valia datar pequenos textos e guardá-los e depois de dois ou três meses submetê-los a uma nova avaliação crítica para o nosso entendimento de mundo atual e o desenvolvimento da leitura e da escrita, porque ninguém é capaz de ler e escrever, se não escreve e lê, assim como ninguém aprende a nadar se não nadar.

Portanto, se o professor não proporcionar elementos educacionais que desperta a curiosidade e o senso crítico dos seus alunos incidirá provavelmente na falta dessas habilidades e desenvolvimentos das ciências sociais a esses aprendizes para a prática da cidadania.

É fundamental possibilitar novas formas de pensar e agir como cidadãos emancipados para defender seus direitos e cumprir o seu papel de profissional mediador do conhecimento científico entre seus aprendizes a partir das proximidades, com as suas convivências com a sua comunidade e sociedade para que aja leitura de mundo e

o desenvolvimento intelectual com senso crítico e justiça social no processo de ensino/aprendizagem.

Nesta perspectiva podemos enfatizar as abordagens pedagógicas relatadas na temática que apresentamos sobre a cidade de São Paulo para a formação cidadã, além de instrumentos de formação pedagógica, sociológica e das ciências sociais para que nossos formandos possam desenvolverem nas suas ações profissionais seja em sala de aula ou em outros ambientes de trabalho com seus aprendizes trabalhando o contexto da nossa pesquisa e os textos que formaram a base dela para dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem de maneira interativa e dinâmica fazendo o uso de materiais e ferramentas pertinentes ao processo, como, por exemplo, computadores ligados a internet, recortes de jornais, revistas com notícias e problemas atuais relacionados aos temas das nossas aulas, tiras, charges, filmes, músicas, blogs e tantos outros meios de comunicação e informação disponíveis para contextualizarmos e fazer inferências nas rodas de leituras, dinâmicas, diálogos, pesquisas, registros, avaliações e outras maneiras relevantes de interação que proporcionam o aprendizado aos nossos aprendizes causando um certo desconforto e estranheza provocados pelo conhecimento científico motivando-os ao desenvolvimento do senso crítico e a curiosidade de investigar e pesquisar fazendo analogia entre os conceitos científicos a realidade atual.

Como por exemplo, usar trechos para trabalhar a diversidade cultural da nossa cidade, sua formação por uma sociedade de migrantes e imigrantes de várias culturas, a desigualdade social, a questão étnica, os movimentos sociais e suas influências para melhorias e desenvolvimento social, organização política e econômica.

Acreditamos que a formação da docência no ensino superior comprometem aspectos relevantes para entendermos fatores que envolvem as relações sociais de uma sociedade, problemas da política, cultura e também nos dá a oportunidade de conhecer a contribuição que os estudos das Ciências Sociais e humanas nos oferecem para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aprendiz, nos proporcionando uma análise da nossa realidade presente sendo possível destacar, um dos maiores problemas sociais e ao mesmo tempo os mais antigos, o qual refere a falta de capacidade da população em assumir o papel de responsabilidade e democracia, ou seja, é bastante comum ouvir entre os alunos na época de eleições, que não fazem a mínima ideia de em quem votar, ou mesmo que não conhecem as propostas dos candidatos.

Não culpando a população pelo fracasso de um ideal da democracia, mas devido esse fracasso, a política é vista como algo totalmente bagunçado, sem estrutura e consciência, um fato que justifica tal afirmativa, no qual o candidato ganha eleição com altos números de votos e o mesmo se quer fala de sua proposta para a melhoria e o crescimento da sociedade, ou seja, o candidato ganha a eleição apenas por ser engraçado fazendo piadas ou sátiras.

O que contribuirá para que os profissionais formados pautados nesta perspectiva de cidadania exerçam suas profissões de maneiras criativas baseados nas ciências sociais e humanas para a desmistificação da problemática social e contribuírem na formação de seus aprendizes como cidadãos conscientes das suas participações ativas na sociedade e na política e refletirem nas suas escolhas de seus representantes políticos na vida pública entre aqueles que defendem a cidadania e a ética pública.

Apresentar conceitos pedagógicos para o desenvolvimento da formação na docência do ensino superior para formar profissionais emancipados por intermédio da educação transformadora ao ato da docência com novas ideais que possibilitam o desenvolvimento da leitura de mundo do aprendiz na vida em sociedade baseado no conhecimento científico apresentado pelos autores desta nossa pesquisa para que eles possam atuarem como profissionais mediadores do conhecimento pondo em prática e compartilhando ações sociais que ensinam e incentiva aos seus aprendizes a refletirem sobres os problemas sociais da nossa cidade a partir do olhar crítico, emancipador, libertador e esperançoso.

Como cidadãos ativos e coerentes nas suas atitudes sem fugir do seu dever social de contribuir para a melhoria do presente e do futuro para as novas gerações atentos as situações atuais que os rodeiam, assim, como os problemas apresentados ao longo do nosso trabalho de segregação social, violência, miséria, racismo, preconceitos de gêneros, falta de moradia, rotulação e tantos outros estereótipos e problemas que permeia e oprime a sociedade da nossa cidade de tantos contrastes sociais, que ao mesmo tempo que ela é rica, glamorosa em diversas áreas e produz cidadania para uma parte de seus habitantes, condena uma outra parte deles a miséria e ao descaso político, negando políticas sociais e uma educação transformadora/libertadora que emancipa o cidadão para ser o protagonista da sua história que o faça desfrutar dos bens produzidos nessa metrópole chamada São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante destas proposições antológicas, sociológicas e humanas apresentadas sobre a formação cidadã por meio da temática do contexto histórico e da problematização das cidades podemos relacionar novas formas de desenvolvimento social, às contradições que levaram aos problemas sociais que atingiram e atingem a sociedade das cidades e grandes metrópoles como a cidade de São Paulo. A construção de nova visão de mundo, novos paradigmas do pensamento sociológico e humano para mediarmos o conhecimento na formação de novos profissionais

destinados a compartilharem e desenvolverem nos seus aprendizes caminhos que os levam a se estruturarem no pensamento científico, crítico, humanista e cidadania para o desenvolvimento da cidadania nas suas ações e interações sociais do seus dia a dia oferecendo subsídios que possam cada vez mais preparar profissionais mediadores do conhecimento para o desenvolvimento do ensino/ aprendizagem como formação cidadã.

Consideramos também maior reflexão e sensibilidade para desmistificarmos e compreendermos fatos marcantes e relevantes da nossa sociedade e entendermos que o conceito de cidadania nunca parte do zero, mas sempre das relações entre indivíduos em interdisciplinaridade para renovar e buscar novos desafios a partir das experiências já desenvolvidas para avançar e inovar as descobertas gerando novos desafios e realizações para melhorar as condições de vida da sociedade nos seus diversos segmentos filosóficos, ideológicos e sociológicos.

Para além do senso comum é fundamental que a construção da consciência crítica relativas as problemáticas como a desigualdade social, o descaso do poder público e político, falta de moradia e saneamento básico, violência, criminalidade, segregação social e espacial, privatização do espaço público, exploração do trabalho, miséria, intolerância de raça, etnia, gênero e cultura que atingem a sociedade paulistana.

Nesta perspectiva a educação pode desenvolver estratégias e práticas coerentes voltadas a melhorias na qualidade de vida urbana, igualdade social, e o desenvolvimento sustentável desta metrópole chamada São Paulo com o conceito de cidade de todos para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1998). Atualizada
disponívelem:Brasilhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/constituiçãoom pilado.htm. Acesso em 10/05/2025.

BRASIL.MEC.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Atualizada Disponível em:http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10/05/2025.

BERTELLI, Giordano Barbin. Errâncias Racionais: a periferia, o RAP e a política. Sociologias. Porto Alegre, v. 14, n. 31, dec. 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. v. 3. Brasília: MEC, 2006. p. 101-133.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. p. 21-40; 87-98.p.

CALDEIRA, Teresa Pires dos Rios. Enclaves Fortificados: A Nova Segregação Urbana. São Paulo, Novos Estudos Cebrap, n. 47, Mar. 1997.

FORTUNA, Carlos. Velhas Cidades, Novíssimas Metrópoles: Um outro cânone urbano. XII CONLAB, Lisboa, fev 2015.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, Agos. 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 26. Ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

FRUGOLI JR, Heitor. O Urbano em Questão na Antropologia: interfaces com a
sociologia. Rev. Antropol. São Paulo, v. 48, n. 1, p. 133-165, June 2005.

MAGNANI, José Guilherme C. Quando o Campo é a Cidade: fazendo antropologia na metrópole In: Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana. EDUSP, São Paulo, 1996.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. As Marcas da Cidade: a dinâmica da pixação em São Paulo. Lua Nova, São Paulo, n. 79, 2010.

SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. A concepção de Cidade em Diferentes Matrizes Teóricas das Ciências Sociais. Revista Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 9, p.91-99, jan./abr.2003.

SOFISTE, Juarez. Investigação Dialógica: uma pedagogia para o aluno do século XXI.15p. Disponívelem<http:// www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a12.pdf>. Acesso em 10/05/2025.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

José Ricardo Da Silva

Graduação em Educação Física pela UNICSUL (ano de conclusão 2022); especialista em Fisiologia do Exercício pela Faculdade Gama Filho (ano de conclusão 2024); Professor de Ensino Fundamental e Médio em Educação Física na EMEF Profª Marisa Moretti Câmara e na E.E Lívio Xavier, atualmente Coordenador de Projetos Educacionais (CEU Jambeiro).

RESUMO

A intenção deste artigo é demonstrar que se os educadores forem muito bem informados sobre as práticas e saberes para uma educação inclusiva eficiente e eficaz e se isso for tratado nos primeiros anos de vida escolar, pode se ter à garantia do desenvolvimento destes alunos por completo. As relações por meio das práticas da atividade física sistematizada que podem colaborar com o desenvolvimento da autonomia, confiança, melhoria das relações sociais, possibilitando uma Educação Física quem sabe, realmente importante para todos. Porém, entende-se que se necessita de instrumentos mais significativos para que possa extrair mais informações com relação à prática das vivências corporais oferecidas durantes as aulas de Educação Física na contribuição de auxiliar nos conteúdos escolares trabalhados com alunos com deficiência mental.

Palavras-chave: Formação; Educação Física; Práticas; Saberes.

ABSTRACT

The purpose of this article is to demonstrate that if educators are well informed about the practices and knowledge for efficient and effective inclusive education and if this is addressed in the early years of school life, the full development of these students can be guaranteed. Relationships through systematic physical activity practices can contribute to the development of autonomy, confidence, and improvement of social relationships, enabling Physical Education that is perhaps truly important for everyone. However, it is understood that more significant instruments are needed to extract more information regarding the practice of physical experiences offered during Physical Education classes in order to contribute to assisting in the school content worked with students with mental disabilities.

Keywords: Training; Physical Education; Practices; Knowledge.

INTRODUÇÃO

Todos os anos recebemos nas escolas regulares de ensino vários alunos com deficiência. Sabemos que os educadores devem estar preparados para trabalhar com os mesmos.

Diante disto, remetemo-nos ao problema que consideramos ser de extrema relevância: Quais são as dificuldades encontradas no processo de inclusão dos alunos com deficiências nas Escolas Regulares de Ensino, que obstaculizam seu acesso de acordo com suas especificidades? Esta questão vai de encontro com o tema a ser discernido que é identificar os saberes que os professores possuem sobre as contribuições da importância da Educação Física na Educação Inclusiva na Rede Regular de Ensino, os problemas que acarretam e as possíveis intervenções para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente e eficaz.

Este artigo tem por finalidade trazer o contexto escolar para o foco da discussão dos novos referenciais educacionais para o processo inclusivo dos alunos com deficiência, com o intuito de acompanhar estes estudantes, e sucessivamente intervir para que estes consigam o domínio da leitura e da escrita.

Os profissionais da educação precisam estar informados sobre a fundamentação teórica que possa subsidiá-los na reorientação das suas práticas pedagógicas, no trabalho dos alunos com deficiência.

1. PRÁTICAS E SABERES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A visão social da deficiência foi construída sobre um olhar da hegemonia das capacidades e incapacidades, o que não servia poderia ser descartado, as diferenças são caracterizadas e estigmatizadas. Portanto o olhar foi desvinculado da pessoa e construído exclusivamente sobre as limitações físicas e sensoriais.

O atendimento brasileiro iniciou-se para a pessoa com

deficiência no ano 1854 e na década de 1900, expandiu- se com entidades privadas de caráter assistencialista, com o grande número de escolas especiais. Segundo Sassaki (apud Silva, 2001), o atendimento educacional pode ser divido em momentos:

Exclusão - a pessoa com deficiência não poderia receber nenhum atendimento; Segregação Institucional, expansão das escolas especiais pelas instituições que passa a oferecer a alfabetização a quem não podia frequentar o ensino comum;

Integração - alunos com deficiência passam a freqüentar escolas comuns desde que se adaptem a ela; Exclusão - refere-se aos alunos que não se adaptam às escolas comuns, passando a frequentar as classes especiais;

Inclusão - adaptar o sistema de ensino às necessidades dos alunos independentemente de suas necessidades com qualidade para todos, as Leis Federais da educação brasileira colaboraram para caracterização dos momentos descritos no parágrafo anterior, cada uma na sua época com relação aos alunos com deficiência mental como, por exemplo, a lei 4.024/61

A educação de excepcionais deve, quando possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (MAZZOTA, 1986 p.67), percebesse uma via de mão única nos objetivos da lei, o deficiente mental tem que ser integrado na sociedade e não a sociedade ao deficiente.

Segundo Mazzotta (1986), as Leis 5.692/71 e 7.044/82, fazem com que a educação especial apresente um excessivo leque de variações e indefinições, desaparecendo o foco no trabalho pedagógico e levando para fora do sistema educacional a própria educação especial. As mais variadas expressões são empregadas na organização curricular para alunos deficientes mentais educáveis: níveis, séries, anos, blocos, momentos, etapas, fases, etc. Tudo é tão elástico, flexível e ao mesmo tempo nada é importante (MAZZOTTA, 1986, p.111).

A partir de 2002 surgiu uma nova concepção da deficiência mental pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR, 2002). A deficiência mental é considerada condição deficitária que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, pratico e social); participação comunitária, interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde, aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades da vida do sujeito (CARVALHO e MACIEL, 2003, p.147).

Superando-se o paradigma sobre a deficiência mental, passou-se a ver o conjunto, e não a ideia de dicotomia corpo mente, respeitando e reconhecendo os signos sociais (MEDINA, 1990, p.66), evidenciados na pessoa. O aluno deficiente mental ora estigmatizado como incapaz e descoordenado motor, passa a ter um significado importante assim como seus interesses, suas necessidades reais e sua maneira de aprender.

Os alunos com deficiência mental são capazes de aprender todas as habilidades motoras que aprendem os alunos sem deficiência (GREENFELL, apud GORLA, 2001, p. 06).

A Educação Física faz parte do conjunto de conhecimentos da escola, tendo sua especificidade no movimento (dinâmica). Sua sala de aula é aberta e na sua grande maioria descoberta, seu material didático geralmente é barulhento e atrativo.

Não sendo nem melhor, nem pior, mas diferente dos outros componentes curriculares do universo escolar. Percebe- se que essas diferenciações oferecem condições que são apresentadas e vivenciadas pelos alunos, colaborando para o estreitamento da relação e gerando interesses pela participação, provocando inclusive a assimilação e o respeito dos alunos com relação às normas e regras que envolvem as aulas de Educação Física, como: o local e a roupa adequada, por exemplo.

O prazer na execução da prática da atividade física, na realização do movimento, na brincadeira e nos jogos de maneira lúdica facilita o desenvolvimento do ensino, colaborando para um aprendizado concreto, formativo, autônomo e uma qualidade de vida melhor.

De acordo com Frug (2001, p.23), a Educação Física cujo princípio é a educação motora que vai objetivar o desenvolvimento e a formação da consciência corporal e não apenas o desempenho físico, desde que as atividades oferecidas sejam sistematizadas e contextualizadas, respeitando as peculiaridades dos alunos.

Seguindo os princípios de: para quem, como e o que, e, com alguns critérios básicos como, por exemplo: Número de informações reduzidas por vez; Clareza; Objetividade; Comparar com exemplos concretos/rotinas vividos; Utilizar recursos matérias que aumentam a atenção; Demonstrar a atividade a ser executada; Propor situações problemas Gorla (2001, p. 06;07) cita o trabalho de Drowastzky (1973), que menciona autores como Greenfell, Corder, Solomon e Pangle realizaram trabalhos com crianças com deficiência mental de classe especial, que revelaram capacidades de aprender habilidades motoras básicas; por meio de um programa estruturado de Educação Física sobre educação motora para alunos com deficiência mental, podendo trazer benefícios no desenvolvimento social e intelectual.

Concluindo, o mesmo autor, Drowastzky (1973), citou também os trabalhos que investigam os efeitos da participação em um programa de Educação Física sobre certos aspectos do desenvolvimento intelectual, físico e social para crianças com deficiência mental, e encontrou como resultados a melhoria do teste de inteligência e de

importantes melhorias no desenvolvimento motor e social. Vários estudos revelaram que alguns aspectos da habilidade mental podem também melhorar com a participação nestes programas (GORLA, 2001, p.06).

A própria História da Educação Física, que desde o seu início acompanhou os modelos sociais da época tendo como uma das fases da Educação Física a introdução do esporte nos programas escolares como ferramenta política e social. O ensino do esporte na escola impera até os nossos dias, uma realidade difícil de contestar (RANGEL-BETTI 1999, p. 37), fazendo com que esporte seja sinônimo da própria Educação Física. Essa confusão entre Educação Física e esporte apareceu também na pesquisa de Lovisolo citado por Battistuzzi (2005, p. 02) no qual um dos objetivos era identificar a relação entre Educação Física e o esporte por meio de informações dos alunos e seus responsáveis. Nessa pesquisa o resultado encontrado mostrou que o total dos responsáveis 54% dos entrevistados não encontrou diferença entre Educação Física e esporte, e 47,5% dos alunos entrevistados responderam que Educação Física e esporte são a mesma coisa.

O conteúdo esporte na Educação Física segundo Betti (Apud VIDAL, 2006, p. 64), é um fenômeno da cultura corporal do movimento e um importante patrimônio cultural da humanidade (p. 75).

Portanto não há o que se discutir, mas sim, questionar a utilização de apenas de um ou de alguns esportes em detrimento de outros conteúdos. (p. 64).

O esporte e a dança são os conteúdos da aula de Educação Física escolar e dentro da escola colaboram no desenvolvimento do aluno, desde que sejam trabalhados repensando as ações, os princípios de respeito à característica e interesse de quem o executa, promovendo a atividade mental, a autoestima, a autonomia, além de respeitar o princípio da inclusão e diversidade de conteúdos e aprendizagem (BATTTISTUZZI, 2005, p. 21).

Recorrendo novamente a Gorla (2001), o processo mental avança à medida que ocorre a integração dos processos motores. Para que o organismo aprenda tem que processar informações e agir. Sem o domínio postural, o cérebro não aprende, a motricidade não se desenvolve e a atividade simbólica fica inequivocamente afetada. (p. 70).

Viera e Dantas (1998) e Mendes et. al.(2006), demonstram evidências e possibilidades que a prática de atividade física ou desportiva na educação especial produz efeitos benéficos como a redução da ansiedade, melhoria do autoconhecimento e da autoconfiança, refletindo nos aspectos psíquicos e físicos, favorecendo o desenvolvimento psicomotor, a integração social e os domínios cognitivos, por meio da expressão e experimentação de maneira concreta as suas potencialidades, por meio do movimento corporal.

Partimos do pressuposto de que para ocorrer à construção da aprendizagem, necessitamos perceber, compreender primeiramente o eu dentro do tempo e do espaço concretamente, para que após consigamos internalizar outros conteúdos.

As vivências corporais relacionadas com os conteúdos desenvolvidos oferecem mecanismos no sentido de facilitar o ensino aprendizagem de alunos com deficiência mental, porém deve-se destacar que não faz milagres.

Os conteúdos e as vivências corporais devem respeitar e adequar às necessidades educativas do aluno, com práticas pedagógicas que consideram e se fundamentam nas diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer outra ordem nas relações pedagógicas cotidianas (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Portanto, para o aluno com deficiência mental, que não é incapaz, mas seu desenvolvimento, às vezes, não permite o pleno domínio da linguagem escrita, a atividade corporal, como descrita as relações corporais da Educação Física na escola, corrobora com o desenvolvimento da capacidade de aprender significativamente, por meio de diferentes formas de expressão, que inclui a Educação Física.

Torna-se um meio privilegiado de ação, abordando a pessoa na sua totalidade e no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, emocional e criativo, ajudando na autonomia e na melhoria da qualidade de vida. A prática da atividade física adaptada e o esporte, segundo Diehl (2006, p.37;38), é um espaço que proporciona aos alunos com deficiência condições de aumentar seu repertório de movimento, beneficiando, possibilitando a percepção pelas outras pessoas que são iguais, fazendo com que conquistem espaços como cidadãos que são à parte de sua deficiência.

Muitas crianças com deficiência física apresentam comprometimentos motores, de locomoção, de exploração para manusear objetos e de desenvolvimento da linguagem oral, o que dificulta ou impede a aquisição de conhecimento e bens culturais, o que resulta nas dificuldades de aprendizagem.

A maioria das crianças com alterações motoras apresenta dificuldade em interagir com o meio, devido ao comprometimento motor, pois as dificuldades de manuseio estão presentes na maioria dos casos, tais dificuldades comprometem o desenvolvimento global da criança, podendo mascarar as potencialidades e a auto expressão.

Para o aluno com deficiência física alcançar seu pleno desenvolvimento, é imprescindível garantir acessibilidade no interior da escola, no que se refere aos aspectos arquitetônicos até os específicos do processo de ensino aprendizagem.

Ele pode apresentar dificuldades em alcançar, manusear

e apreender objetos, quando os membros superiores apresentam alterações motoras, bem como dificuldade de locomoção e acessibilidade física, quando os inferiores apresentam alterações.

A partir da limitação física é necessário utilizar recursos didáticos e equipamentos especiais para viabilizar a participação do aluno nas situações vivenciadas no cotidiano escolar, para que o mesmo, com autonomia, possa otimizar suas potencialidades e transformar o ambiente em busca de uma melhor qualidade de vida, a acessibilidade pode ser definida como sendo a plena condição para utilização de equipamentos, utensílios, recursos, de edificações, transportes, que garantam autonomia e independência da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida para o exercício da cidadania e participação social.

No caso do aluno com deficiência física, a acessibilidade se dá, principalmente com a disponibilidade e implementação da Tecnologia Assistiva (TA) na tentativa de trazer componentes para equiparação de oportunidades de aprendizagem.

O uso da TA vem contribuir para que o indivíduo com deficiência possa ter oportunidades e participar ativamente enquanto cidadão consciente dos seus direitos, interagindo com seus pares, seja deficiente ou não, no meio social e educacional.

A comunicação alternativa e suplementar, como área de conhecimento pertencente à TA, possibilita as trocas de comunicação expressiva e receptiva de alunos com severos comprometimentos da fala.

Utiliza-se de instrumentos alternativos como miniaturas, figuras, fotografias, símbolos pictográficos, gestos manuais, expressões faciais e corporais. Para a confecção de recursos de comunicação alternativa são utilizados os sistemas de símbolos gráficos, que são uma coleção de imagens gráficas com características semelhantes entre si e foram desenvolvidos para responder a diferentes exigências ou necessidades.

Desta forma, é possível construir pastas, pranchas, fichas para comunicação do aluno não falante e que deve ser utilizado nos diversos contextos do aluno.

No que se refere à adequação do mobiliário, para que o aluno consiga manipular os recursos pedagógicos de forma mais eficiente e com menor dispêndio de energia, uma postura adequada é essencial para manter a concentração e a mobilização dos membros superiores para a realização das atividades acadêmicas.

Os objetivos principais para o uso de um mobiliário adequado são: compensar a falta de estabilidade postural; aperfeiçoar as habilidades funcionais e posturais de cada aluno com deficiência física, para melhorar seu potencial e facilitar, na posição sentada, a coordenação das habilidades motoras e visuais.

Portanto, o homem é um ser dialético que, por meio da Educação, e, consequentemente, da Educação Física, tem possibilidades de obter o [...] desenvolvimento de qualidades pessoais como a autonomia, a capacidade de decisão, a autoconfiança, a cooperação, a criatividade e a socialidade (GONÇALVES, 1994, p.159).

Somente a partir da apropriação do conhecimento da Educação Física, os profissionais terão condições de inovar e promover a qualidade do ensino em suas aulas.

Para isso devem buscar a formação inicial e a continuada, que é um processo que propicia novos conhecimentos, ela deve assumir um papel que: transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional , as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc.

E isso implica, mediante a ruptura de tradições inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2000, p.15).

Em toda ação formativa deve-se buscar a construção de uma nova prática, que lhe dê condições e capacidades de tomar decisões pedagógicas, éticas, morais, de elaborar e desenvolver um currículo contextualizado, aplicável para todos os alunos sejam eles com deficiência ou não, de acordo com a realidade escolar e social.

E deve estar inserido no projeto político pedagógico, para que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem, criatividade, criticidade e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola vem sendo cobrada exaustivamente a repensar suas práticas e atitudes, por meio da extrapolação das relações pedagógicas, deixando de lado a transmissão/repetição de movimentos perfeitos para as atividades desenvolvidas de maneira elaboradas: conscientemente, sistematizadas, respeitando as peculiaridades do aluno com deficiência mental oferecidas pelas aulas de Educação Física.

Demonstra que pode romper com o posicionamento errôneo da Educação Física que desenvolve apenas a parte física (motor) e posicionada num plano secundário dentro da escola, como distante do processo ensino/aprendizagem.

A superação das desigualdades sociais, das segregações marcadas ao longo da nossa história, da busca dos estereótipos determinados socialmente e a divisão anatômica em três partes: cabeça, tronco e membros nos quais cada parte se relaciona entre si e forma o todo, proporcionam na sua grande maioria, momentos de prazer na realização dos movimentos e consequentemente da interação dos alunos entre si.

Propor realmente uma Educação Física objetiva e estruturada, sem fórmula mágica, respeitando e garantindo a sua essencialidade (habilidades motoras, capacidades físicas e qualidades físicas.) e da sua especificidade, tendo no movimento intencional, uma Educação Física, pelo movimento e do movimento (FREIRE, 1991, p.83), durante toda a vida da pessoa; não só o desenvolvimento motor, mas o desenvolvimento integral.

Portanto, a construção do conhecimento dos alunos com deficiência mental pode ser facilitada por meio da participação ativa nas atividades corporais, demonstrado pelos resultados da pesquisa, durante as aulas de Educação Física como componente curricular importante para filhos/alunos e, num âmbito maior, também como reconhecimento de um espaço inclusivo. Cratty (1976) citado por Gorla (2001, p. 12), observou que a evolução corporal coincide com os fatores cognitivos.

A inteligência é solicitada para uma gradual melhoria do esquema corporal; ambos se coadunam, auxiliando-se mutuamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTISTUZZI, Valéria Maciel. O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar. 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro, 2005.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei n° 4.024. 20 dez.1961 Estabelecem as diretrizes e base da educação nacional.

BRASIL. Lei n° 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

CARVALHO, Ereneci Natalia Soares.de; MACIEL, Diva. Maria. Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a América Association om Mental Retardation – AAMR: sistema 2002 – Temas em psicologia da SBP, v.11, nº2, p.147-156, 2003.

DIEHL, Rosilene. Moraes. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte,2006. Educação Física, Desporto e Lazer. Proposta Orientadora das Ações. Coleção Educação e Ação, Federação Nacional das APAEs, Volume 5.

FREIRE, João. Batista. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. 2ª ed. São Paulo: SCIPIONE, 1991.

FRUG, Chrystiane. Simões. Educação motora em portadores de deficiência: formação da consciência corporal. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

GONÇALVES, A. G. Desafios e condições para aprendizagem do aluno com deficiência física, 2014.

GONÇALVES, Maria A. S. Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GRIFI, Giampiero. A história da educação física e do Esporte. Porto Alegre: RS: D.C. Luzzatto, 1989.

GORLA, José Irineu. Coordenação motora de portadores com deficiência mental: avaliação e intervenção. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MAZZOTTA, Marcos. Jose da Silveira. Educação escolar: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1986.

MEDINA, João. Paulo. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. 2°ed. Campinas: Papirus, 1990.

MENDES, Ana Maria Meireles de Pontes; MENDES, Manuel Ubiramar de Lima; PONTES, Luciano Meireles de. Psicomotricidade: uma prática pedagógica de ajuda no desenvolvimento afetivo-social de portadores de necessidade especiais a partir das aulas de educação física. In: FONTOURA, Paula (Org.). Pesquisa em Educação Física. v. 4. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 227-231.

RANGEL-BETTI; Irene C. Rangel. Educação Física Escolar: olhares sobre o tempo. Motriz, v.5, n.1, p. 37-39, jun. 1999.

SEE. CENP. Secretária da Educação Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Prática Pedagógica Educação Física – Primeiro Grau – 1° ed. SP: SE/CENP, 1993.

SILVA, Rudney da. O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis. 2001. 93f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VIEIRA, Ivaldo Brandão; DANTAS, Estélio Henrique Martin. Qualidade de vida de portadores de deficiência em função do tipo de atividade física praticada. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, A Coruña. Deporte e Humanismo en Clave de Futuro. Anais... A Coruña: Universidade da Coruña, 1998.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

Reginaldo dos Santos Silva
Graduação: Estudos Sociais (Licenciatura Plena em História e Geografia) - UNICSUL conclusão: 1998, professor ensino fundamental e médio de Geografia e História na EMEF CEU Vila Curuçá e segunda licenciatura em Pedagogia - Falc – 2015.

RESUMO

A História é uma das disciplinas obrigatórias no ensino básico brasileiro e desempenha um importante papel na formação integral dos estudantes, noções de identidade, cidadania e respeito à diversidade podem ser alcançadas com o aprendizado em História. Mormente nos primeiros anos do ensino fundamental, o enfoque dado pelas propostas curriculares tem a pretensão de trabalhar a História próxima à realidade do estudante, o direcionamento para elementos do cotidiano auxilia para situá-lo como sujeito histórico. Tendo em vista a importante contribuição da História no ensino básico o presente trabalho buscou as potencialidades e os desafios desta disciplina, principalmente para os anos iniciais do ensino fundamental, baseando-se nas propostas curriculares, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Ensino; Parâmetros Curriculares; História.

ABSTRACT

History is one of the mandatory subjects in Brazilian elementary education and plays an important role in the integral education of students. Notions of identity, citizenship and respect for diversity can be achieved through learning History. Especially in the first years of elementary school, the focus given by the curricular proposals aims to work History close to the reality of the student, directing it towards elements of everyday life helps to situate him as a historical subject. Considering the important contribution of History in elementary education, this work sought the potentialities and challenges of this discipline, mainly for the initial years of elementary school, based on the curricular proposals, especially the National Curricular Parameters.

Keywords: Teaching; Curricular Parameters; History.

INTRODUÇÃO

Dentre os objetivos estipulados para a educação escolar, segundo os documentos que regem o ensino brasileiro, figura com destaque a importância do ensino como viabilizador da formação integral do educando, o qual compreende o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas, bem como de socialização (BRASIL, 1988; 1996).

Logo, é pressuposto que cada área do conhecimento proporcione conhecimentos relevantes à formação do indivíduo como um todo, permitindo que este aplique em sua leitura de mundo os saberes apreendidos na escola (SILVA, 2016).

Neste contexto, especialistas da área educacional têm, ao longo das últimas décadas, promovido debates acerca das finalidades e desafios da educação escolar, principalmente nos moldes atuais da sociedade (OLIVEIRA; CAIMI, 2014). Tal discussão adentrou também os campos específicos do conhecimento.

Dados de estudos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e suas implicações na aprendizagem, juntamente com análises das demandas dos diversos níveis da sociedade, nortearam, dentre outros, os debates sobre o ensino de História na educação básica (OLIVEIRA; CAIMI, 2014).

O ensino de História na educação básica pretende, além de proporcionar o conhecimento histórico, auxiliar o estudante em seu desenvolvimento e prepará-lo para o exercício da cidadania - finalidade assumida pela educação escolar como um todo (BITTENCOURT, 2004).

O desenvolvimento deste trabalho se dá em torno das potencialidades e desafios da disciplina de História para o ensino fundamental, uma das etapas do nível básico de educação. Para tal, a discussão foi baseada em artigos de revistas científicas, livros, teses e documentos normativos do ensino básico.

1. CONHECENDO A REALIDADE CONCRETA

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos em diversos segmentos da sociedade, reafirmando compromissos de um Estado em regime democrático para com a sociedade (LANA, 2017). Em relação à educação escolar a Carta Magna a instituiu como um direito subjetivo a todos os cidadãos, sendo assegurada a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

idade" (BRASIL, 1988), visando "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Para atingir os pressupostos para a educação brasileira a constituinte promulgou a necessária criação de planos, leis e órgãos, de âmbitos nacional, regionais e locais, que organizassem o sistema de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, MEC, LDB, 1996), foi um dos documentos criados a partir das necessidades apontadas pela constituição. Esta lei, responsável por organizar todo o sistema educacional brasileiro, é, portanto, a mais importante lei neste contexto. Dentre as diversas disposições da LDB, esta organizou os níveis, etapas e modalidades de ensino e instituiu os objetivos da educação escolar, bem como as diretrizes para o conteúdo curricular destes níveis.

O nível básico da educação é composto pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, obrigatória para crianças a partir de quatro anos de idade se estende por toda a infância e adolescência (BRASIL, 1996). Estes períodos, infância e adolescência, são cruciais ao desenvolvimento do indivíduo, principalmente no que se refere à capacidade cognitiva e as noções de sociabilidade (PIAGET, 1970; VYGOSTKY, 1987).

Os objetivos estimados para cada etapa educacional e as diretrizes curriculares buscam contribuir para que a experiência escolar seja a mais auxiliadora possível na formação integral do estudante (SILVA, 2016). Neste contexto, duas estratégias estipuladas para atingir o objetivo geral da "formação básica do cidadão" (BRASIL, 1996) no ensino fundamental (objeto deste trabalho) visam desenvolver a capacidade de aprendizagem, expressa por meio da apreensão de conceitos concretos – leitura, escrita e cálculo – e abstratos – valores morais e atitudinais.

É, portanto, em cada disciplina que tais conceitos serão desenvolvidos. A LDB estipulou que os conteúdos curriculares do ensino básico devessem respeitar a uma base comum de âmbito nacional, complementada por uma parte diversificada, com características regionais e locais, sem o prejuízo da autonomia dos estabelecimentos de ensino e seus profissionais de trabalhar os conteúdos conforme suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1996).

Entretanto, nos currículos do referido nível educacional se tornou obrigatória a abrangência do "estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" (BRASIL, 1996). São estes os campos do conhecimento que devem auxiliar o estudante em sua leitura de mundo.

Neste sentido, desde a promulgação da referida lei documentos de abrangência nacional foram criados para atender à demanda de uma base comum. Dentre estes, o primeiro documento a ser elaborado e ainda hoje amplamente utilizado pelos profissionais da educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, PCN, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para servirem de recomendação à prática docente em todos os seus aspectos. Embora não exprima o caráter impositivo de uma lei, mas sim de recomendações, os PCNs buscam dar auxílio ao processo de ensino aprendizagem para cada área do conhecimento, assim em seus respectivos documentos são abordadas questões referentes às importâncias da disciplina em questão, as características da aprendizagem desta por parte dos estudantes, os conteúdos e seus critérios de seleção, os objetivos para cada segmento do ensino e os critérios de avaliação que permitirão avaliar o alcance destes objetivos (BRASIL, 1998).

A disciplina História na educação básica, segundo a LDB, deve levar em consideração "as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996). Ademais, é obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena em todas as etapas escolares e disciplinas, devendo incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996).

Tal preferência evidencia a busca, por meio do ensino da História do Brasil, da construção de uma identidade nacional entre os estudantes (BITTENCOURT, 2004). O estudo das diferentes culturas e etnias em História também reforça o compromisso da educação escolar com o respeito às diversidades e o mérito que as civilizações originárias possuem no processo de formação do país (MATHIAS, 2011).

O ensino fundamental, de acordo com o PCN, é dividido em ciclos, sendo os anos iniciais aqueles que se estendem do 1º ao 5º ano (1º e 2º ciclos) e os anos finais (3º e 4º ciclos) do 6º ao 9º ano, para cada ciclo há um eixo temático a ser trabalhado.

Os parâmetros para o ensino de História listaram os objetivos e a relevância desta disciplina na formação do estudante para cada ciclo, além dos objetivos gerais que devem ser atingidos pelos alunos no final do ensino fundamental, estes são: identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e

no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; • situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; • reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; • compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; • dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
• valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

O saber histórico escolar, ou seja, aquele trabalhado e produzido nas escolas é distinto do saber histórico produzido como campo de pesquisa acadêmica das Ciências Humanas (BITTENCOURT, 2014).

Entretanto, é no conhecimento elaborado pelos pesquisadores e especialistas desta ciência que o saber histórico escolar se baseia, de acordo com seus objetivos (ABUD, 2005).

De modo amplo, três conceitos fundamentais são compreendidos no saber histórico escolar, o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico, o trabalho realizado em torno destes conceitos orienta a concepção histórica envolvida na disciplina (BRASIL, 1998).

O ensino de História na educação básica deve estar em consonância com os objetivos da educação escolar como um todo. Um dos objetivos centrais do ensino e, portanto, das escolas é a formação para o exercício da cidadania (BITTENCOURT, 2004).

A História, neste sentido, contribui para a constituição da identidade pelo estudante (nacional e individual), a qual associada à formação da cidadania representa segundo Bittencourt (2004, p. 121) "[...] mais explicitamente à do cidadão político".

Ao ingressar no ensino fundamental a criança se encontra em um momento crucial de seu desenvolvimento cognitivo (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

Nesta idade – 6 anos – a criança já está com sua capacidade sensório-motora desenvolvida, logo já possui controle motor e noções de espaço, porém no que se refere à capacidade representativa da cognição, que permite apreender e elaborar conceitos subjetivos, ainda se encontra em formação, a qual deve estar completa aproximadamente aos 7 anos de idade (PIAGET, 1970). A escola, portanto, é o espaço onde se dá a continuidade a tal etapa do desenvolvimento cognitivo (GONÇALVES, 2010). Outro acontecimento de significativa relevância ao indivíduo que ingressa na educação escolar obrigatória é a ampliação de seu convívio social. Passam a ser incorporadas outras realidades à realidade do aluno, provenientes de crianças da mesma idade e/ou mais velhas, de professores e demais profissionais, além de ele ser incorporado a um espaço com características estruturais e funcionais próprias, a escola.

A convivência com as diferenças e semelhanças, e o cotidiano do espaço escolar é fundamental à formação social do estudante, e juntamente com o nível de desenvolvimento cognitivo deste, influencia diretamente no processo de aprendizagem (ALTMAYER et al. 2012).

É, portanto, nos primeiros anos do ensino fundamental que a criança desenvolve suas habilidades, competências e conhecimento. Neste sentido, os conteúdos disciplinares devem além de fornecer a base necessária para a continuidade dos estudos, auxiliarem no processo do desenvolvimento cognitivo (VIEIRA; TONIOSSO, 2018).

"História Local e do Cotidiano" e "História das organizações populacionais" são os eixos temáticos propostos pelo PCN para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental.

Espera-se com isso que os estudantes adquiram base para compreender as relações sociais e econômicas de seu próprio tempo e espaço, para assim poder ter visão destas relações em outros tempos e espaços e o que elas implicam em seu cotidiano.

Neste sentido, a proposta para o primeiro ciclo é a de que os estudantes iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola.

Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1998, p. 41).

Para Brodbeck (2012, p. 10, apud VIEIRA; TONIOSSO, 2018, p. 23) o ensino de História "[...] deve ter como ponto de partida a compreensão da vida cotidiana de cada aluno, para que ele possa, pelas experiências, entender a dimensão destas experiências na vida de todos os homens".

A presença de elementos locais do cotidiano e as

características organizacionais da sociedade, em seus diversos níveis, na proposta de ensino de História direcionam o olhar para ações de pessoas comuns como objeto de estudo da disciplina, portanto situam-nas como sujeitos históricos (DOROTÉIO, 2016).

Tal enfoque procura se distanciar da abordagem tradicionalmente empregada no ensino de História, a qual se centralizava em figuras de apreço nacional e internacional – políticos e líderes de elites sociais. Ademais, a percepção pelos estudantes de elementos da História próximos a sua realidade contribui para a compreensão daqueles como sujeitos envoltos pela história, e permite que se tenha contato com o processo histórico (BITTENCOURT, 2004).

Portanto, o direcionamento dado à História pelos parâmetros curriculares busca o reconhecimento pelo estudante de sua própria história, para que então este possa progredir para um entendimento mais amplo da História.

Este viés auxilia para a construção de uma identidade não somente pátria, mas individual e social (ZAMBONI, 2003). Diante da relevante contribuição que a

História proporciona à formação dos estudantes brasileiros, e a defasagem do ensino básico, expressa atualmente pelos baixos índices de rendimento escolar e as, ainda significativas, taxas de evasão escolar, os professores dessa disciplina encontram diversos desafios no exercício da prática docente (SANTOS; FERMIANO, 2016).

A História por muito tempo foi encarada como uma disciplina imutável, preocupada com acontecimentos ocorridos em tempos longínquos que não se expressam socialmente de forma contínua (ABUD, 2012). Tal carência de abordagem integrada dos conteúdos reflete, ainda hoje, em um ensino marcado pela exposição de fatos que, no entendimento dos estudantes, não se relacionam com a realidade atual (CAIMI, 2006).

Há ainda na disciplina História a concepção, por parte de alguns professores, de um ensino pautado pela memorização, focado em personagens ícones e datas marcantes – principalmente expressas por meio de feriados nacionais. Neste contexto, Abud (2012, p. 558) explicita que tal concepção auxiliou o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino e transpôs para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino.

Os professores da primeira fase do ensino fundamental que carregam essa experiência negativa, também a repassam para seus alunos, evitando ao máximo trabalhar, em suas salas de aula, tais conteúdo.

É comum em relatos de alunos o descontentamento com métodos de ensino que priorizam o “decoreba”, levando-os a considerarem a disciplina como insignificante (CAIMI, 2006).

Especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental os desafios se revelam principalmente no que se refere a questões didáticas, uma vez que as crianças não possuem ainda capacidade representativa totalmente desenvolvida, importante para conceber ideias subjetivas como a de tempos passados. Tal fato abre questionamentos sobre a real possibilidade de se ensinar História para crianças, e sendo possível, sobre como seria o melhor caminho para que se efetive este processo (OLIVEIRA; CAIMI, 2014).

Outro desafio nestes primeiros ciclos do ensino, em algumas realidades escolares, é a maior significância dada a outras áreas do conhecimento em detrimento à História. Este acontecimento pode ser constatado pelo diminuto número de aulas destinadas à disciplina História em alguns estabelecimentos escolares (DOROTÉIO, 2016).

Assim, a preocupação principal acaba sendo a alfabetização e ensino de cálculos matemáticos, sem tentativas de integrar o saber histórico neste processo (SILVA; FONSECA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável a contribuição da disciplina História para a formação integral dos educandos no ensino básico, principalmente no que se refere a noções identitárias. Faz-se necessário o conhecimento das características históricas da sociedade para a plena inserção do estudante nesta, e assim se identifique como sujeito histórico, participante da e beneficiado pela História.

Entretanto, apesar da importância desta disciplina é comum o desprezo por parte dos estudantes, levados a considerar a História como insignificante devido a abordagens pouco ou nada contextualizadas com a realidade atual.

É imprescindível, portanto, a ação conjunta dos profissionais da educação para desconstruir pensamentos equivocados acerca da História, e situá-la como um conhecimento imprescindível para a convivência em sociedade e exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. História & Ensino, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. Antítese, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

ALTMAYER, Camila et al. Ambiente escolar, familiar e social: suas influências na alfabetização. Revista Conhecimento Online, v. 1, n. 4, mar. 2012.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos. História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

GONÇALVES, Teresa N. R. Promoção de habilidades cognitivas e educação: um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 564-598, set./dez. 2010.

LANA, Zilda Maria de Oliveira. Os avanços dos direitos sociais e da educação na Constituição Federal de 1988 e a judicialização como remédio para a má gerência do Estado. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 48-65, mai./ago. 2017.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos, v. 15, n.1, p. 40- 49, jan./abr., 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? Interações, Campo Grande, v. 15, n.1, p. 89-99, jan./jun. 2014.

PIAGET, Jean. A Construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SANTOS, Adriane Santarosa; FERMIANO, Maria Belintane. Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto. 2016.

SILVA, Angelina do Nascimento. Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

VIEIRA, Angélica Catarino; TONIOSSO, José Pedro. O ensino da História nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções dos professores sobre a prática em sala de aula. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v.5, n.1, p. 22-42, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. História & Ensino, Campinas, v. 9, p. 97-108, out. 2003.

OS DESAFIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Solange Faustino Brito
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2015); Graduação em Geografia pela Faculdade Centro Universitário ETEP (2023); Especialista em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Especialista em Docência da Carreira Universitária pela Faculdade Educamais (2021); Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Pedro José Nunes.

RESUMO

O presente estudo tem como tema os desafios do ensino a distância na escola contemporânea, discutindo sobre suas atribuições frente à atualidade e aos avanços tecnológicos. É necessário considerar que esta modalidade de ensino ainda está em avanço no Brasil. A escola contemporânea se insere em um cenário desafiador, demandando flexibilidade, dinamismo e uma profunda conexão com a tecnologia para assegurar uma educação de qualidade. O objetivo geral deste estudo é promover uma reflexão sobre a prática educativa, analisando o perfil do educador diante de uma sociedade em constante mutação. E o objetivo específico é de descrever o ensino a distância e seus desafios na escola contemporânea. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada foi a do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em Nóvoa (1995), Costa (2004) e Silva (2014). O referencial teórico disponibilizado via Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Mediante as leituras realizadas, podemos perceber que, no que se refere ao ensino a distância, os profissionais da educação precisam desenvolver habilidades e competências para superar desafios e adaptar suas práticas pedagógicas à realidade dos alunos. Além dos professores, os estudantes também devem adquirir conhecimento tecnológico para utilizar os recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.
Palavras-chave: Escola; Profissão Docente; Contemporaneidade; Ensino a distância.

ABSTRACT

This study focuses on the challenges of distance learning in contemporary schools, discussing its responsibilities in light of current events and technological advances. It is important to consider that this type of education is still evolving in Brazil. Contemporary schools are set in a challenging environment that demands flexibility, dynamism, and a deep connection with technology to ensure quality education. The general objective of this study is to promote reflection on educational practices, analyzing the profile of educators in a constantly changing society. The specific objective is to describe distance learning and its challenges in contemporary schools. To conduct this reflection, the research methodology used was bibliographic, with theoretical support based on Souza (2010), Carrijo (2016), and Silva (2014). The theoretical framework made available via the Internet allowed for a broad theoretical foundation for the work. Based on the readings, we can see that, with regard to distance learning, education professionals need to develop skills and competencies to overcome challenges and adapt their pedagogical practices to the reality of students. In addition to teachers, students must also acquire technological knowledge to use the resources available in the virtual learning environment.
Keywords: School; Teaching Profession; Contemporaneity; Distance learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as reflexões sobre o papel do educador diante das demandas da contemporaneidade fazem parte do cotidiano da educação. No cenário de mudanças, surge a modalidade de educação a distância como opção de ensino. Neste contexto de transformação social que presenciamos, nos deparamos com avanços na comunicação, tecnologia e acesso à informação, que impõem novos desafios tanto para as instituições de ensino quanto para os educadores e alunos.

A educação a distância (EaD) tem sido amplamente debatida no meio educacional, gerando opiniões divergentes. Seus defensores destacam benefícios como a superação de barreiras geográficas, a flexibilidade de horários e a centralidade do aluno no processo de

aprendizagem. Por outro lado, os críticos apontam desafios na implementação e aceitação da EaD, a falta de reconhecimento dos cursos, o isolamento dos estudantes e a insuficiente preparação dos professores para o ensino on-line. Essas dificuldades têm contribuído para altos índices de evasão, agravados pela percepção negativa de muitos alunos, que questionam a efetividade da modalidade em termos de aprendizagem.

Assim, este estudo bibliográfico tem como objetivo geral refletir sobre a prática educativa, analisando o perfil do educador diante de uma sociedade em constante mutação. E o objetivo específico é de descrever o ensino a distância e seus desafios na escola contemporânea.

Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Souza (2010), Carrijo (2016) e Silva (2011). A pesquisa revela que, diante das transformações sociais atuais, a prática educativa também evolui, e, no que diz respeito à modalidade de ensino de educação a distância, é preciso desenvolver habilidades e competências para superar desafios e adaptar práticas pedagógicas para um ensino de qualidade.

1 O ENSINO A DISTÂNCIA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Diante de uma sociedade imersa em constantes mudanças e transformações, tornar-se necessário nos adequarmos e utilizarmos as tecnologias a nosso favor para mantermos um ensino de qualidade também na modalidade de ensino a distância.

A função do professor é moldada pelos desafios próprios da profissão, pela dinâmica diária de ensino, pela interação com os alunos e com a comunidade, inserindo-se em um contexto que abrange tanto o desenvolvimento educacional quanto social. Entre os principais desafios enfrentados, destaca-se a necessidade constante de o professor atuar como mediador em situações decorrentes das limitações e complexidades de seu cotidiano.

Para Nóvoa (1995):

> "A docência, ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, na medida em que ia sendo definido a quem competia a função de educar. Essa atribuição, por volta do século XVI, estava a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. Nesse sentido, uma gama de elementos foi sendo incorporada ao trabalho docente: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação; sendo cada vez mais requisitado que o professor se tornasse um especialista. Foram implementadas regulamentações da profissão pelo Estado, tendo a licença para ensinar concedida a indivíduos que dispusessem de alguns requisitos e que prestassem exame ou concurso". (NÓVOA 1995, p. 125).

Com o decorrer do tempo, é perceptível o declínio progressivo do modelo de educação tradicional, cujos métodos se mantêm mecânicos, inflexíveis, centrados no papel do professor e frequentemente desconectados do mundo exterior à sala de aula.

Nas duas últimas décadas, os meios de comunicação se tornaram mais complexos, impulsionando o desenvolvimento de novas tecnologias e transformando o cotidiano das pessoas. Esses avanços também alcançaram a educação e, diante do crescimento da demanda por cursos superiores, tornou-se essencial oferecer recursos mais flexíveis nas instituições de ensino.

Após o século XX, os avanços tecnológicos ampliaram o acesso à informação, transformando nossos modos de vida e, consequentemente, nossos processos de aprendizagem. Na sociedade interconectada em que vivemos, ocorreram mudanças significativas: a aprendizagem deixou de ser um processo exclusivamente individual para se tornar coletiva, permitindo a construção colaborativa do conhecimento e tornando-o mais acessível a todos.

É importante destacar que, na contemporaneidade, o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode ser utilizado para promover mudanças significativas nos processos educativos. Essas tecnologias têm o objetivo de apoiar e aprimorar a aprendizagem dos estudantes, criando ambientes de aprendizado mais relevantes, que consideram a expressividade dos alunos e seus contextos socioculturais.

Souza (2010,) enfatiza que

> "É possível utilizar novas tecnologias para ensinar conteúdos tradicionais, assim como abordar novos conteúdos por meio de métodos convencionais. O objetivo não é substituir indiscriminadamente os métodos tradicionais pelos modernos, mas sim explorar o potencial dos recursos tecnológicos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem". (SOUZA, 2010, p. 167).

Na atualidade, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem ser utilizadas para promover melhorias qualitativas nos processos educativos. Essas ferramentas têm o propósito de apoiar e aprimorar a aprendizagem dos estudantes, criando ambientes mais significativos que considerem a expressividade dos alunos e seus contextos socioculturais.

Utilizando as novas tecnologias, surge a modalidade de ensino a distância, que se caracteriza por processos de ensino-aprendizagem que utilizam diversas mídias como ferramentas para a transmissão do conhecimento. Com o acesso e o uso da internet, essa modalidade possibilitou a realização de estudos, pesquisas e a ampliação da formação intelectual da sociedade, permitindo a aquisição de conhecimento de forma flexível, em diferentes espaços e tempos.

É fundamental destacar que o acesso à internet e o avanço da tecnologia foram fatores determinantes para a expansão do ensino a distância. No entanto, muitas pessoas ainda enfrentam dificuldades, seja pela falta de acesso à internet, seja pela pouca familiaridade com o uso de computadores, tablets e smartphones. Essa limitação representa um dos principais desafios da EAD.

Para os professores que não utilizavam essa ferramenta de ensino, o EAD trouxe a necessidade de especialização e adaptação a esse novo cenário educacional. Muitos ainda estão em processo de adequação a esse modelo, que continua em constante crescimento.

2 O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação, a Educação a Distância foi oficialmente reconhecida pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, posteriormente revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017a). Além disso, os Decretos nº 5.773/2006 e nº 6.303/2007 foram substituídos pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que estabelece diretrizes para a regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior, abrangendo cursos de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino (BRASIL, 2017b).

Ao proporcionar praticidade e flexibilidade, a educação a distância no Brasil tornou-se uma alternativa viável para aqueles que possuem pouco tempo livre e enfrentam dificuldades em conciliar suas atividades com um curso presencial. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), presente na maioria dos cursos a distância, é uma ferramenta fundamental para a inclusão, permitindo que os alunos organizem sua rotina de estudos no horário mais adequado para a construção do conhecimento (ABED, 2019, p. 18).

Conforme Carrijo et al. (2016, p. 21), a educação a distância caracteriza-se pelo ensino em que professor e aluno estão separados, seja no tempo, seja no espaço.

O ensino a distância vem se consolidando cada vez mais no Brasil, impulsionado pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Esse progresso tem contribuído para superar desafios relacionados à distância, inclusão e acesso ao ensino (SILVA, 2014, p. 13).

Diante desse cenário, torna-se essencial desenvolver novas estratégias de avaliação que promovam melhorias efetivas nos cursos (OLIVEIRA; PICONEZ, 2017, p. 29).

Além disso, para ampliar a aceitação social das tecnologias educacionais, é fundamental que os usuários adquiram conhecimento e desenvolvam habilidades no uso dos recursos oferecidos pela EAD.

As políticas públicas para o ensino superior as distâncias no Brasil, por meio da expansão da oferta de vagas, buscam qualificar professores da educação básica especialmente para promover a formação dos profissionais da educação nas áreas de licenciatura. (MENDONÇA et al., 2020, p. 159).

Com o crescimento exponencial dos cursos de formação de professores em EAD desde a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, também se observa um aumento nas pesquisas voltadas para entender essa nova realidade com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, conforme a legislação vigente. (PRATES; MATOS, 2020, p. 523-524).

Inovação, criatividade, ousadia e desafios são palavras que refletem as exigências da sociedade atual, e que os sistemas educativos buscam incorporar tanto nas diretrizes pedagógicas quanto nas práticas em sala de aula (PRATES; MATOS, 2020, p. 532).

Em resposta a essa necessidade, foram criados os polos de apoio presencial, ou polos de EAD, com o objetivo de atender aos estudantes que não podem frequentar regularmente o ensino presencial ou que não têm acesso às instituições localizadas nos grandes centros urbanos. A formação de educadores por meio das universidades públicas e privadas a distância constitui um ato educativo realizado na interação social entre alunos e professores, sendo, no caso da EAD, mediado pelas tecnologias.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ampliam os recursos disponíveis para a aprendizagem, facilitando a implementação de estratégias pedagógicas que atendem aos diversos estilos de aprendizagem e favorecendo a adoção de metodologias ativas, que incentivam uma maior participação do estudante no seu processo educacional (ABED, 2019, p. 09).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem a responsabilidade de fiscalizar as instituições e evitar a oferta de cursos de baixa qualidade, além de promover programas de capacitação para os professores dos cursos EAD. A participação ativa da sociedade e dos governantes é fundamental para que o ensino a distância no país se desenvolva de maneira saudável e bem-sucedida.

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proíbe a oferta de Educação a Distância (EaD) na Educação Infantil. Na educação básica, essa modalidade é permitida em até 20% da carga horária no ensino médio diurno e 30% no noturno, sendo autorizada no ensino fundamental apenas em situações emergenciais.

A regulamentação da EaD no Brasil é definida por decretos e portarias específicas, destacando-se os seguintes:

- Decreto Nº 5.622/2005 – Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 (LDB);
- Decreto Nº 5.773/2006 – Trata da regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e cursos de graduação e sequenciais no sistema federal;
- Decreto Nº 6.303/2007 – Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622/2005 e nº 5.773/2006;
- Portaria Nº 40/2007 – Estabelece normas para o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID);
- Portaria Nº 10/2009 – Define critérios para dispensa de avaliação in loco e outras disposições;
- Portaria Nº 2.117/2019 – Regula a oferta de carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais das Instituições de Ensino Superior (IES) do Sistema Federal de Ensino.

A expansão da EaD no Brasil é notável, com a criação de novos cursos e polos. No entanto, essa expansão enfrenta desafios que precisam ser analisados para garantir a qualidade e a efetividade dessa modalidade de ensino.

Um dos desafios é a falta de informação, que leva o mercado a encarar o EaD com certa desconfiança, questionando a qualidade dos cursos oferecidos nesse formato.

Embora o ensino a distância exija maior responsabilidade, disciplina e dedicação dos alunos, que são protagonistas do seu próprio aprendizado, muitas pessoas ainda acreditam que o diploma obtido no ensino presencial tem mais peso no mercado de trabalho.

Apesar dos desafios enfrentados pela Educação a Distância no país, essa modalidade continua em expansão, com o mercado se adaptando à modernidade e às necessidades da população.

De acordo com o último Censo de Educação Superior, o Brasil conta atualmente com quase 2 milhões de alunos matriculados no ensino a distância, representando 21% do total de matrículas no ensino superior no país.

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), em uma década (entre 2011 e 2021), o número de estudantes que ingressaram em cursos superiores de graduação, na modalidade EaD, aumentou 474%. Neste mesmo período, o número de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%.

3 O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E SEUS DESAFIOS

A aplicação do ensino a distância como modalidade para a aprendizagem é mais dinâmica, participativa, colaborativa, estimulante, envolvente e autônoma para o aluno. Essa abordagem possibilita uma aprendizagem significativa que transcende os limites da sala de aula e se aplica à vida cotidiana.

O acompanhamento e a qualidade da mediação entre estudantes, professores e tutores são indicadores essenciais para o desempenho e a avaliação de cursos e programas na educação a distância (NUNES et al., 2018, p. 875).

Segundo Mendonça et al. (2020, p. 30), a educação a distância é uma ferramenta essencial para o acesso à educação superior.

O impacto do ensino superior no indivíduo é influenciado pela qualidade do esforço e pelo nível de envolvimento nas atividades acadêmicas e não acadêmicas durante o período em que o estudante cursa o ensino superior (MARTINS; RIBEIRO, 2019, p. 12).

Ensinar, além de ser um ato social e histórico, envolve a formação de indivíduos capazes de compreender e interpretar informações, participando de um processo que visa à construção de novos conhecimentos (CARMO; FRANCO, 2019, p. 10).

Percebe-se que é fundamental que alunos e professores saibam identificar e aproveitar os pontos positivos das ferramentas, utilizando-as para o crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Nesse modelo de educação, o aluno aprende de forma autônoma, o que exige que ele compreenda e tenha domínio sobre as ferramentas disponibilizadas pelo AVA. Além disso, é necessário que possua a tecnologia adequada para manusear programas e softwares essenciais à realização das atividades no ambiente virtual (CAPELETTI, 2014, p. 15).

Ainda de acordo com Segundo Capeletti (2014, p. 15), uma grande dificuldade encontrada pelos alunos é a autonomia e a disciplina para realizar os estudos. Muitos acham que o ensino a distância serve apenas para cumprir tarefas e datas e que o aprendizado não é válido.

A desigualdade é um fator evidente no Brasil e impacta diretamente a educação, especialmente no ensino a distância.

Dado que o EaD exige acesso à Internet e o uso de dispositivos eletrônicos, como notebooks, smartphones,

tablets ou computadores, muitos estudantes acabam sendo excluídos devido à falta de acesso a esses recursos.

Segundo Amarilla (2011, p. 37), um dos desafios do ensino a distância está em escolher corretamente um ambiente virtual que contribua não somente a exposição de conteúdo, mas a colaboração e a interação coletivas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Amarilla (2011),

> "O ensino a distância requer do professor a obtenção de novos conhecimentos, novas habilidades e novos métodos de ensino, através de um processo intenso de capacitação, fundado na pesquisa, motivação e cooperação, sendo de suma importância para o exercício de ensinar". (AMARILLA, 2011, p. 37).

O professor no ensino a distância deve facilitar, motivar, moderar, responder prontamente às dúvidas dos alunos, fornecer feedbacks e estimular a participação de todos. É essencial que esses profissionais recebam capacitação contínua para aprimorar as atividades no ambiente virtual (NUNES, 2018, p. 55).

As universidades precisam contar com uma equipe técnica de informática, para que, em caso de problemas com a plataforma do curso, possam resolvê-los rapidamente (BENTO, 2012, p. 11-12).

Para Freitas (2013, p, 43), as plataformas devem oferecer recursos audiovisuais para atrair a atenção dos alunos, criando um ambiente produtivo para a autoaprendizagem, com o uso de elementos como imagens, gráficos, vídeos, sons, videoconferências e chats.

Utilizar plataformas virtuais de ensino, salas de aula online, e-books, transmissões ao vivo e outras soluções digitais são recursos fundamentais para assegurar o aprendizado eficaz dos estudantes, a qualidade do ensino e a credibilidade da instituição.

Segundo Capeletti (2014, p. 16), o aluno precisa ser disciplinado em seus estudos, buscando em outras fontes o conhecimento necessário para complementar seu entendimento.

Um ponto importante a destacar é o que diz respeito à formação docente e ao empenho do professor nesta modalidade de ensino, pois ele deve se dedicar a formar indivíduos autônomos, solidários, conscientes e capazes de agir de maneira crítica e criativa em um mundo em constante mudança. Ele precisa entender claramente como implementar práticas educacionais que favoreçam a formação integral dos estudantes, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela legislação vigente. É essencial reavaliar o papel do educador na modalidade de ensino a distância nesse contexto.

Os professores que atuam no ensino a distância devem possuir competências específicas que vão além das exigidas no ensino presencial, incluindo habilidades digitais adequadas às necessidades dessa modalidade.

Ser habilidoso diante das câmeras, ter facilidade com a tecnologia, estar preparado para interagir com os alunos por meio de ferramentas virtuais e outras habilidades são essenciais para a rotina de qualquer docente no EaD.

O uso de soluções modernas e tecnológicas no ensino a distância não se restringe apenas ao processo de aprendizagem. Para alcançar resultados eficazes e garantir a qualidade do ensino, é essencial integrar a tecnologia também nos processos de gestão da Instituição de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das leituras realizadas neste estudo, com o aporte bibliográfico sobre o tema e relacionando o mesmo com a prática pedagógica para o ensino a distância, podemos perceber que a tecnologia desempenhou um papel fundamental na expansão do ensino a distância, impulsionando o desenvolvimento da educação por meio de ferramentas no ambiente virtual. Isso levou tanto professores quanto alunos a se adaptarem a esse novo modelo educacional, destacando a importância do domínio das ferramentas virtuais para o processo de aprendizagem.

A modalidade de ensino a distância tem o potencial de transformar a aprendizagem em um processo dinâmico, interativo e mais eficaz, capacitando os alunos não apenas a adquirir conhecimento, mas também a aplicá-lo e compreendê-lo de forma mais profunda e contextualizada. Esta modalidade surgiu para atender às necessidades da sociedade moderna, representando um avanço irreversível. Para que os alunos consigam utilizar as ferramentas do ambiente virtual com facilidade, é essencial que as tecnologias e a comunicação sejam acessíveis, garantindo sua motivação.

Observamos que existe uma resistência significativa em relação aos cursos EAD, com muitos acreditando que essa modalidade não oferece qualidade no ensino. Portanto, o principal desafio está em conscientizar a população sobre os benefícios que a educação a distância no Brasil pode proporcionar a todos.

O ensino a distância oferece facilidade de acesso, permitindo que o aluno estude em casa, no trabalho ou em qualquer outro local, a qualquer hora. No entanto, é fundamental que tanto professores quanto alunos tenham acesso adequado ao ambiente ou plataforma virtual. Muitas vezes, no entanto, enfrentam dificuldades devido a computadores de baixa capacidade e conexões de internet de qualidade inferior.

O ambiente virtual permite a comunicação entre professores e alunos, mas também apresenta diversos desafios, como a superação de desigualdades, a capacitação profissional e tecnológica, além da desconfiança do mercado em relação a essa modalidade de ensino. A educação a distância enfrenta obstáculos tanto em seu desenvolvimento quanto na aceitação social, refletindo nas dificuldades de formação de docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.br: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: intersaberes, 2019.

ALVES, C. Benefícios da aplicação da tecnologia na educação. Anhanguera Educacional. 2012.

ANATEL. Banda larga fixa, registra acesso 27,5 milhões de acesso em serviço do mês de maio. 2017. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/dados/destaque-1/269-bl-acessos>. Acesso em: 22 set. 2020.

BENTO, M. D. Os ambientes virtuais de aprendizagem na educação a distância. SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. Recife: UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/MariaBento-Osambientesvirtuais.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CAPELETTI, A. M. ENSINO A DISTÂNCIA – Desafios Encontrados por Alunos do Ensino Superior. Revista Eletrônica Saberes da Educação, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CARMO, R. De O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.35, e210399, 2019.

COSTA, R. L. da; SANTOS, J. C. dos. A evasão em cursos técnicos a distância. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 241-256, out./dez. 2017

FREITAS, F. O. Os desafios do Brasil no ensino superior a distância. 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-114/os-desafios-do-brasil-no-ensino-superior-a-distancia/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MARTINS, L. M. de; RIBEIRO, J. L. D. Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 01, p. 8-25, mar. 2019.

MENDONÇA, J. R. C. de; et al. Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. v. 28, n. 106, pp. 156-177, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801899>. Acesso em: 18 mar. 2025.

NÓBREGA, G. M. M.; FALCÃO, J. T. da R. Abordagem das Dificuldades de Ensino e Aprendizagem do Domínio da Estatística na Graduação em Psicologia: um olhar através do contrato didático. Bolema, Rio Claro (SP), v.33, n.65, p.1155-1174, dez. 2019.

NUNES, E. B. L. de L. P.; et al. A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 869-887, nov. 2018.

OLIVEIRA, É. T. de; PICONEZ, S. C. B. Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 833-851, nov. 2017.

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. da. Trabalho Docente Com Videoaulas Em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Educação em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698236284>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PRATES, U.; MATOS, J. F. A Educação Matemática e a Educação a Distância: uma revisão sistemática da literatura. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 34, n. 67, pp. 522-543, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a09>. Acesso em: 18 mar. 2025.

REIS, S. R.; et al. O uso das TICs em sala de aula: uma reflexão sobre o seu uso no colégio Vinícius de Moraes/São Cristóvão. 3º Simpósio Educação e Comunicação. Infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-215-228.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SILVA, K. V. da S.; et al. Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a distância. São Cristóvão/SE: Revista EDAPECI, v. 17, n. 2, 2017.

PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE

José Ricardo Da Silva

Graduação em Educação Física pela UNICSUL (ano de conclusão 2022); especialista em Fisiologia do Exercício pela Faculdade Gama Filho (ano de conclusão 2024); Professor de Ensino Fundamental e Médio em Educação Física na EMEF Profª Marisa Moretti Câmara e na E.E Lívio Xavier, atualmente Coordenador de Projetos Educacionais (CEU Jambeiro).

RESUMO

Este artigo é uma revisão de literatura com o foco voltado as práticas de Educação Física na escola e aspectos relacionados ao desenvolvimento motor e a Psicomotricidade, com foco na importância da psicomotricidade, por meio de atividades lúdicas na Educação Infantil. Neste sentido temos como linha de pesquisa apresentar os principais conceitos que envolvem o trabalho com a Educação Física na Educação Infantil e objetivos específicos discutir as formas de aprendizagem com o corpo, o movimento na Educação Infantil; apresentar algumas concepções sobre a Psicomotricidade. A educação infantil proporciona um espaço de aprendizagem no qual a criança aprende, mediante as experiências motoras, cognitivas e sócio afetivas cruciais para a formação do ser humano e ampliar o conhecimento do professor acerca da temática, onde a criança se desenvolve, relacionando-se com as outras crianças e se desenvolvendo em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais e motores. Palavras-Chave: Educação Física; Desenvolvimento Motor; Psicomotricidade.

Palavras-chave: Educação Física; Educação; Psicomotricidade; lúdico.

ABSTRACT

This article is a literature review focusing on Physical Education practices in schools and aspects related to motor development and Psychomotricity, with a focus on the importance of psychomotricity through playful activities in Early Childhood Education. In this sense, our line of research is to present the main concepts that involve working with Physical Education in Early Childhood Education and specific objectives are to discuss the ways of learning with the body and movement in Early Childhood Education; to present some concepts about Psychomotricity. Early childhood education provides a learning space in which the child learns through motor, cognitive and socio-affective experiences that are crucial for the formation of the human being and to expand the teacher's knowledge about the subject, where the child develops, relating to other children and developing in their physical, cognitive, social and motor aspects. Keywords: Physical Education; Motor Development; Psychomotricity.

Keywords: Physical Education; Education; Psychomotricity; playful.

INTRODUÇÃO

De acordo com as legislações em vigor que se referem às questões educacionais, todas as crianças, a partir dos quatro anos de idade devem ter seus espaços garantidos em instituições especializadas e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), determina que as crianças de zero a três anos de idade sejam atendidas pelas creches.

É obrigação do Estado oferecer a todas as crianças uma educação na fase da infância e as instituições escolares possuem uma certa autonomia para elaboração das atividades curriculares a serem desenvolvidas nesta faixa etária.

A Educação Física é uma disciplina que tem grande relevância na educação infantil, pois pode proporcionar as crianças momentos de novas experiências, contatos com outras pessoas e percepções sobre o corpo e o movimento. Neste sentido podemos destacar que a Educação Física na Educação infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos. No Brasil, a psicomotricidade passa a ser discutida nas universidades, no início era vista como um recurso pedagógico, a fim de corrigir distúrbios das crianças excepcionais, sendo introduzida nas escolas especiais.

A educação psicomotora é uma técnica e passa pelos mesmos caminhos de uma aprendizagem natural, primeiro por meio de exercícios motores, no qual o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções; segundo, por meio de exercícios sensório-motores, com a manipulação de

objetos possibilitando a percepção de diversas noções; e por último por meio de exercícios percepto-motores, em que são realizadas manipulações mais sutis e a percepção visual.

Objetivamos discutir o foco da importância da Educação Física e Psicomotricidade, por meio de atividades lúdicas na Educação Infantil, tendo como intuito promover o desenvolvimento das crianças, mediante as experiências motoras, cognitivas e sócio afetivas cruciais para a formação do ser humano e ampliar o conhecimento do professor acerca da temática.

A Psicomotricidade tem como princípio estimular a prática do movimento nas várias etapas do desenvolvimento das crianças, contribuindo em seu aspecto físico, mental e afetivo, estando presente em todos os momentos do dia a dia, desde a gestação do elo da criança com a mãe.

A criança, por intermédio do movimento ela passa a explorar e a experimentar o meio em que vive e assim, por meio destas experiências concretas que ela vai estruturando as noções básicas e ampliando o seu desenvolvimento cognitivo.

Desta forma, é crucial que a criança vivencie experiências de maneira concreta; pois por meio desta exploração ela vai desenvolvendo a consciência de si e do mundo externo.

O projeto de intervenção possibilitou aos educadores, conhecimentos em relação à importância da psicomotricidade na Educação Infantil, asua definição de seu conceito, e as contribuições desta para o desenvolvimento infantil, propiciando assim, práticas psicomotoras para a evolução da criança em seus aspectos físico, mental, afetivo-emocional e sociocultural, favorecendo o seu processo de ensino-aprendizagem, buscando interligar estas práticas com o contexto social da criança.

A psicomotricidade corresponde a atividades dirigidas de movimentos espontâneos e corporais com a criança, possibilitando um desenvolvimento da imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade.

Desta forma, é necessário que o educador na Educação Infantil tenha a convicção de que a criança age em seu meio, mediante aos movimentos; assim é importante que o educador domine e conheça claramente o desenvolvimento motor infantil e suas fases, para que tenha capacidade de propiciar atividades envolvendo a psicomotricidade, planejando metodologias e projetos, com práticas pedagógicas em que as crianças venham a usar o seu corpo como forma para explorar, criar, brincar, imaginar, sentir e aprender.

1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente de a criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição (VELASCO, 1996, p.27).

Em um ambiente altamente favorável, o nosso menino ou menina pode encontrar possibilidade de retirar o máximo proveito de suas potencialidades inatas. Num ambiente diferente e hostil, apenas algumas dessas potencialidades básicas poderão exprimir-se (GESELL, 2003, p. 42).

Entretanto, para que essas práticas pedagógicas com atividades psicomotoras sejam efetivadas nas unidades de Educação Infantil com o intuito de promover este desenvolvimento nas crianças nos vários aspectos, é relevante que o coordenador pedagógico oportunize formação continuada, para que os professores compreendam a importância de se trabalhar com essa temática e assim este estudo se baseará em estratégias pedagógicas e de avaliação de possíveis lacunas, nestas práticas pedagógicas em unidade de Escola Municipal na Educação Infantil na cidade de São Paulo.

O artigo de intervenção teve como objetivo geral, possibilitar aos professores uma base teórica da importância da psicomotricidade, por meio de atividades lúdicas na educação infantil e a relação desta com o processo de aprendizagem da criança.

Tendo também como objetivos específicos, identificar o que é significa o conceito de psicomotricidade, compreender as contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança em seus vários aspectos e no processo de ensino aprendizagem na educação infantil e conhecer o desenvolvimento motor infantil e suas fases, segundo alguns autores.

A importância da psicomotricidade, por meio de atividades lúdicas na Educação Infantil, foi realizada em dois momentos, no primeiro momento, foi selecionado materiais para a formação de base teórica com estudo de bibliografias de artigos e monografias em relação à temática, tendo autores renomados retratando em relação ao desenvolvimento infantil.

No segundo momento foi realizada uma pesquisa de campo, com estudo de caso, com base metodológica qualitativa exploratória, composta de entrevista semiestruturadas em que foram coletados dados, por intermédio de questionário, com o intuito de obter a coleta das opiniões dos educadores dos vários agrupamentos da unidade de Educação Infantil para verificar os conhecimentos em relação a psicomotricidade e sua importância nesta modalidade , com intuito de analisar se ele

compreende a maneira de aplicar atividades psicomotoras, por meio do lúdico na Educação Infantil, e que o educador exemplificasse algumas atividades psicomotoras que são utilizadas no seu dia a dia na Educação Infantil e se durante a graduação ele teve alguma formação em relação à psicomotricidade e se teve, de que forma tem refletido em sua prática pedagógica.

Depois da obtenção da coleta dos dados, por meio da entrevista, foi realizado a análises dos dados coletados, por intermédio da análise de discurso, com base teórica.

A educação psicomotora é processo em que trabalha com a criança de maneira integral em que engloba todas as faculdades das crianças, proporcionando segurança e equilíbrio.

Em que elas se desenvolvem a sua apropriação da imagem de seu corpo, descobrindo-se no espaço e ampliando a coordenação de seus gestos e movimentos.

Por intermédio de atividades psicomotoras, as crianças enxergam as reais habilidades do seu corpo, identifica todas suas possibilidades e dificuldades.

A compreensão de forma um pouco superficial o conceito da palavra psicomotricidade, pois esta ciência tem como princípio estimular a prática do movimento nas várias etapas do desenvolvimento das crianças, contribuindo em seu aspecto físico, mental e afetivo, estando presente em todos os momentos do dia a dia, desde a gestação do elo da criança com a mãe.

A criança, por intermédio do movimento ela passa a explorar e a experimentar o meio em que vive e assim, por meio destas experiências concretas que ela vai estruturando as noções básicas e ampliando o seu desenvolvimento cognitivo.

Desta forma, é crucial que a criança vivencie experiências de maneira concreta; pois por meio desta exploração ela vai desenvolvendo a consciência de si e do mundo externo. Na segunda questão perguntou-se as educadoras de que maneira elas aplicam as atividades psicomotoras, por meio do lúdico na Educação Infantil.

Por meio de dança, de circuitos e de atividades dirigidas dentro e fora da sala que envolva movimentos corporais. Nas atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras a criança toma consciência do seu corpo.

Nas atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras a criança toma consciência do seu corpo. Nas brincadeiras e jogos a criança favorece a consolidação de hábito, desenvolvimento corporal, a socialização, a criatividade; visando a formação de sua personalidade.

As atividades a serem aplicadas são fruto de projetos com a finalidade de ofertar às crianças atividades que explorem a psicomotricidade. As atividades psicomotoras podem ser aplicadas por meio das brincadeiras, músicas, teatro e desenhos.

No cotidiano, pois as propostas são pautadas no eixo: brincar e imaginar sendo assim cabem perfeitamente as atividades de campo dirigido/ orientado, percebe-se que a maioria das professoras valoriza as atividades psicomotoras e que elas fazem parte do dia a dia, reconhecem que a criança na Educação Infantil aprende, mediante as atividades que envolvem o corpo, por meio da exploração do ambiente e da manipulação de objetos. Desta forma, a base da Psicomotricidade na Educação Infantil necessita da disponibilização de espaços e oportunidades, para o desenvolvimento de atividades de formas saudáveis, confiantes e autônomas.

Aeducaçãopsicomotoranofinaldasmostrasdasatividades com brincadeiras, que envolvem a psicomotricidade, as professoras concluíram que compreenderam a importância de se trabalhar a psicomotricidade na educação infantil, em se deve utilizar por meio do lúdico brincadeiras e jogos, favorecendo a cognição, o motor e psíquico.

As atividades psicomotoras também estimulam e contribuem no processo de ensino e aprendizagem, porque o desenvolvimento físico-motor e cognitivo caminha juntos, devendo o educador levar em conta as conquistas das habilidades motoras de cada faixa etária.

Segundo Meur & Stoes (1984), o intelecto do indivíduo se constrói por meio de atividade física. As atividades motoras não devem ser separadas das atividades intelectuais, sendo que estas junções (intelectual/psicomotor) envolvem o processo de desenvolvimento infantil.

A educação psicomotora é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, pois contribui para que esta tenha consciência do seu corpo, a presença de jogos e brincadeiras nas unidades de Educação Infantil, por meio de atividades dirigidas que envolvem a psicomotricidade auxiliam no desenvolvimento infantil na lateralidade, coordenação e atenção. Alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivomotor, ligados por coordenadas espaçostemporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e resposta (FONSECA, 1996, p.142).

Desta forma, as atividades psicomotoras, que incluem os jogos e brincadeiras, trabalham os movimentos da criança, e ao mesmo tempo as funções intelectuais, promovendo um desenvolvimento de maneira harmoniosa e integral.

Circuito no parque e estátua com música encaixe de formas, campo de futebol, bola, caminhar sobre a linha e equilibrar. São exemplos de atividades psicomotoras utilizadas na Educação Infantil. Montar quebra-cabeça; utilizar bambolê; dominó; corre-cutia; corrida das core; amarelinha; brincadeira de estátua; música e dança. Utilizo brincadeiras, músicas e desenhos.

Atividades como engatinhar, pular, lançar, arremessar, passar debaixo da corda, andar sobre a faixa, brincadeiras variadas como Morto e vivo; pega-pega, seu mestre mandou entre outras.

Vemos que as professoras acima citaram várias atividades em que se pode desenvolver psicomotricidade em que se predomina o movimento corporal e poucas diferenciadas como jogos, brincadeiras, músicas.

Sendo que a psicomotricidade pode ser desenvolvida tanto de forma coletiva ou individual, mediante brincadeiras, jogos, canções ou atividades que envolvem recorte e colagem, pintura, desenhos, pontilhados, etc. Porém, estas atividades ao serem trabalhadas devem levar em conta a faixa etária.

A educação psicomotora tem como intuito orientar e proporcionar práticas pedagógicas mais lúdicas, em que os professores possam identificar as limitações das crianças e reconhecer a dificuldade que cada uma possui e trabalhá-la para que o mesmo cresça e se desenvolva da maneira de forma harmoniosa e integral.

A criança pequena está em um processo de desenvolvimento físico, motor e mental passando por várias etapas que necessitam que o educador as oriente e possibilitem novas descobertas.

Sendo muito importante que venha a propiciar a estas atividades desde os primeiros meses de vida, para que se caso a criança tenha alguma dificuldade motora ou intelectual, irá ser mais fácil corrigir quanto mais cedo diagnosticado do que quando a mesma estiver em uma idade mais avançada e com o corpo e a mente mais estruturada. Meur e Staes (1989), afirmam que a educação psicomotora é crucial nas aprendizagens escolares, pois esta leva a criança a se organizar, além de proporcionar oportunidades de resolver situações problemas de lógicas, números, etc.

Eles comentam que a educação psicomotora deve ser possibilitada em todos os momentos da criança desde a educação infantil até os níveis seguinte.

Segundo Piaget (1997), é importante que desde seus anos iniciais escolares, oportunizem as crianças atividades lúdica com intuito de proporcionar seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

As educadoras se durante as suas graduações tiveram alguma formação em relação à psicomotricidade e se tiveram, de que forma tem refletido em sua prática pedagógica. Durante a minha graduação os exemplos e estudos sobre a psicomotricidade foram bem evasivos e sem conciliar a teoria com a prática.

Tem sido usada em minha prática como ferramenta para o desenvolvimento físico, motor, afetivo e cognitivo das minhas crianças na Educação Infantil, eu não tive formação em relação especifica à psicomotricidade, mas pesquiso sobre para apoio e realização dos projetos na escola, que visam proporcionar aos alunos oportunidades de exploração psicomotora e interação com o meio, de forma lúdica. Sim, na elaboração do planejamento pedagógico direcionando as atividades para a necessidade do desenvolvimento da turma. Sim, de forma não tão profunda, mas o suficiente para saber que ter estímulos cognitivos e motores, ou seja, psicomotores que promovem habilidades e competências que auxiliam nas conexões mentais da criança.

Assim vemos que a formação do professor de educação infantil implica em muitas qualidades diversificadas em que em primeiro necessita-se de gostar de crianças e de compreender as suas características, de como se dá a evolução do seu desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, e o processo de desenvolvimento segundo alguns teóricos como Vygotsky (1998),

Piaget e outros, e de terem uma formação diversificada em várias áreas do conhecimento, como a psicomotricidade, para que compreendam a importância desta para o desenvolvimento infantil.

Para que neste contexto e com estes princípios, considerem que a psicomotricidade na educação infantil, é bem distante de ser um método ou uma receita, e sim seria uma prática pedagógica qualitativa em que levam em conta as áreas linguística, pessoal e cognitiva.

Pensar o ensino e a aprendizagem em termos da relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação da sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico (CORDEIRO, 2009, p. 98)

Na atualidade, a secretaria da educação tem como proposta para a Educação Infantil do cuidar e educar de maneiras indissociáveis, em que a criança possa se desenvolver de forma integral.

No Brasil, a Constituição de 1988 reconhece como dever do Estado a obrigatoriedade da Educação Infantil como direito das crianças de zero a cinco anos; entretanto ela também está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, de 1996, reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Em 1988, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o RCNEI, em três volumes oferecendo bases para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil.

O Plano Nacional da Educação (2014 a 2024) também foca na importância de desenvolver metas para proporcionar uma educação de qualidade à primeira infância e as Orientações Curriculares e Didáticas (2007).

Assim, desta forma, é necessário que o educador na Educação Infantil tenha um embasamento teórico da

psicomotricidade, no final das mostras das atividades com brincadeiras, que envolvem a psicomotricidade, as professoras concluíram que compreenderam a importância de se trabalhar a psicomotricidade na educação infantil, em se deve utilizar por meio do lúdico brincadeiras e jogos, favorecendo a cognição, o motor e psíquico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que o educador tenha em mente a importância da motricidade desde a educação infantil orientando e estimulando a criança desenvolvendo suas habilidades e competências sempre com movimento na escola, pois é por intermédio dele que se dará uma educação psicomotora de qualidade.

Segundo Macedo (2005) o lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são modificadas e históricas, uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado é uma forma de projeção de desejos, sentimentos e valores, que expressam possibilidades cognitivas ou modos de incorporar o mundo e a cultura que vive.

A idade em que se encontram as crianças que frequentam a Educação Infantil é a ideal, os movimentos nesta faixa etária devem ser explorados e vivenciados, porque são eles que constituem a base da aquisição motora posterior, possibilitando a vivência do lúdico, do jogo simbólico, tão importantes nessa fase, neste sentido, é necessário que as escolas de Educação Infantil ofereçam aulas de Educação Física, no sentido de possibilitar um rico repertório motor para essas crianças, principalmente nos dias atuais, em que pelas circunstâncias da vida, as crianças sofrem tanta privação de espaço para brincar.

O movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, principalmente na Educação Infantil, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades.

Para isso, é imprescindível que os professores de Educação Física realizem um trabalho consciente, para que se passe a valorizar essa área e, principalmente, se acredite efetivamente na sua importância.

A exploração do ambiente ocorre com o movimento, desta maneira, é de extrema importância que seja oferecido às crianças uma grande variedade de movimentos para que o seu corpo possa experimentar diferentes ações e situações, aumentando gradativamente o conhecimento de seu próprio corpo pela criança.

A criança, por intermédio do movimento ela passa a explorar e a experimentar o meio em que vive e assim, por meio destas experiências concretas que ela vai estruturando as noções básicas e ampliando o seu desenvolvimento cognitivo.

A corporeidade da criança deve ser intensamente estimulada, por meio da motricidade, experimentando, aprimorando e aperfeiçoando os seus movimentos. A Educação Física é uma disciplina que tem grande relevância na educação infantil, pois pode proporcionar as crianças momentos de novas experiências, contatos com outras pessoas e percepções sobre o corpo e o movimento. Neste sentido podemos destacar que a Educação Física na Educação infantil contribui para o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, M. F. S. de et al. Psicomotricidade como ferramenta da educação física na educação infantil. Revista Bras. de Futsal e Futebol, São Paulo, v. 4, n. 14, p. 245-257. Jan/Dez. 2012.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília. vol. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 15/04/2025.

CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2009.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade, Educação e Reeducação: níveis maternais e infantis. Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manoel, 1989.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomotricidade: educação e reeducação. 1ª ed. Rio de Janeiro, Editora Manole, 1984.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GESELL, Arnold. A criança dos 0 aos 5 anos. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

INEP. PNE - Plano Nacional de Educação.indb -Disponível em: <Inephttp://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> acesso em 15/04/2025.

LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PIAGET, J. (1997). A Psicologia da Criança. Porto: Asa PORTALEDUCACAO. Atividades Lúdicas que Auxiliam na Psicomotricidade RAMOS, C. S.; FERNANDES, M. de M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. Revista Digital. Buenos Aires EFDeportes, n. 153, fev. 2011.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Reginaldo dos Santos Silva
Graduação: Estudos Sociais (Licenciatura Plena em História e Geografia) - UNICSUL conclusão: 1998, professor ensino fundamental e médio de Geografia e História na EMEF CEU Vila Curuçá e segunda licenciatura em Pedagogia - Falc – 2015.

RESUMO

Este estudo identificou refletir diante da construção do (PPP) Projeto Político Pedagógico e nele poderemos reler estas características, ou seja, é projeto, pois imprime neste ato a possibilidade de antever o sentido pela busca de uma direção. É pedagógico, pois nele está expressa toda a organização didática metodológica, além dos aspectos filosóficos, epistemológicos. É político, pois revela todas as intencionalidades formativas, nas quais se presume o desenvolvimento pleno dos educandos nos seus aspectos sociais, e, portanto, na construção da efetiva cidadania. É na participação que são tecidas as possibilidades concretas da realização, decidir sobre as ações que advêm, o que é possível e melhor para a comunidade escolar.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico (PPP); Cidadania; democracia.

ABSTRACT

This study identified reflections on the construction of the (PPP) Political Pedagogical Project and in it we can reread these characteristics, that is, it is a project, because it imprints in this act the possibility of foreseeing the meaning by searching for a direction. It is pedagogical, because it expresses the entire methodological didactic organization, in addition to the philosophical and epistemological aspects. It is political, because it reveals all the formative intentions, in which the full development of students in their social aspects is presumed, and, therefore, in the construction of effective citizenship. It is through participation that the concrete possibilities of achievement are woven, deciding on the actions that come, what is possible and best for the school community.

Keywords: Political Pedagogical Project (PPP); Citizenship; democracy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como eixo de estudo e temática como característica a importância todo início do ano letivo é fundamental refletir sobre os desejos e necessidades da comunidade escolar. Após a promulgação da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as necessidades educacionais ressurgem e ressignificam alterando as práticas convencionais nas escolas. Entre elas a exigência do Projeto Educacional como um dos instrumentos para fazer valer todos os direitos e deveres que giram em torno da educação.

Especificamente temos na LDB em seu Art. 12 os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Elaborar e executar sua proposta pedagógica

A própria legislação incube as escolas de elaborar seus projetos pedagógicos, bem como de serem responsáveis por sua execução. Além do apelo legal, compreendemos a importância do Projeto Político Pedagógico como sendo o reflexo da identidade da unidade escolar.

Objetivamos com este trabalho refletir sobre este instrumento e seu papel no contexto escolar. O tema justifica-se em virtude da relevância que a própria construção do Projeto Político Pedagógico possui na educação.

A escola enquanto espaço democrático e em seu próprio exercício não pode furtar-se na elaboração e execução deste instrumento que é um norteador de todas as ações que a mesma promove.

1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Projetar é pensar no depois, no que poderá ser feito no futuro, na condução das ações e no planejar antecipado. O projeto pedagógico administra o trabalho de toda uma equipe escolar direcionando para uma realização bemsucedida.

Quando nos remetemos ao significado do que é projetado sobre o PPP podemos supor o que isso significa para a escola, sua relação com docentes e discentes, sucessos e fracassos. A escola pode ser comparada com uma empresa, portanto não podemos desprezar o trabalho em equipe, a troca de informações e experiências, tudo

em busca da realização que visa o desenvolvimento dos educandos, ou seja, atingir resultados positivos.

Projetar nas unidades educacionais é uma possibilidade concreta de antever o futuro, sendo assim a construção do Projeto Pedagógico é uma das possibilidades para esta efetivação.

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim projectu, particípio passado do verbo projicere, que significa lançar para diante.

Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p.1.144).

É fundamental compreender os porquês do Projeto Político Pedagógico: O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo (SAVIANI, 2007, p. 93).

Façamos uma reflexão sobre o projeto político pedagógico e nele poderemos reler estas características, ou seja, é projeto, pois imprime neste ato a possibilidade de antever o sentido pela busca de uma direção. É pedagógico, pois nele está expressa toda a organização didática metodológica, além dos aspectos filosóficos, epistemológicos. É político, pois revela todas as intencionalidades formativas, nas quais se presume o desenvolvimento pleno dos educandos nos seus aspectos sociais, e, portanto, na construção da efetiva cidadania.

2. PROJETO PEDAGÓGICO, COLETIVIDADE E MARCO REFERENCIAL

É fundamental que na construção deste documento instrumental que todos os segmentos da escola estejam envolvidos, assim a participação da equipe gestora, professores, funcionários, comunidade e alunos estejam presentes garantindo a coletividade de sua construção, neste movimento de edificação, abonando a sua efetiva elaboração e a representação dos agentes que perpassam o cotidiano escolar.

É na participação que são tecidas as possibilidades concretas da realização, decidir sobre as ações que advêm, o que é possível e melhor para a comunidade escolar:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (MARQUES 1990, p.21)

A participação legitima a gestão democrática, enfatizando a importância das partes na constituição do todo. Alguns elementos são fundamentais nesta constituição, tais como:

- Marco referencial;
- Marco situacional;
- Marco doutrinal;
- Marco operacional;

Em relação ao marco referencial podemos compreender que ele é o passo inicial para construção do PPP, ou seja, é o enlace entre conceitos, aportes que auxiliarão na elaboração do projeto. É necessário que tenhamos um olhar apurado nesta etapa, buscando base teórica a respeito, para o que compreendemos sobre educação, seu contexto macro e micro, seus aspectos e fundamentos filosóficos e metodológicos para então estipularmos qual é a realidade local e seus desígnios. É interessante observar o quadro síntese, com questões norteadoras:

MARCO SITUACIONAL	MARCO DOUTRINAL	MARCO OPERATIVO
Que aspectos da situação global (social, econômica, política, cultural, educativa) chamam a atenção hoje no Brasil e na América Latina? Discutir pontos positivos e negativos do mundo atual. Discutir essas mudanças resgatando seu caráter histórico. Dentre as tendências/problemas da sociedade, na atualidade, que chamam mais a atenção? Por que chamam a atenção? Quais os valores preferenciais na sociedade de hoje? Como essas preferências se manifestam? Qual lhes parece ser a explicação dos males da América Latina e do Brasil?	Qual o tipo de sociedade que queremos? No que se fundamenta uma sociedade justa, democrática e participativa? Que valores devem estar presentes nessa sociedade? Quais atitudes esperamos do ser humano diante da sociedade? O que significa ser o homem sujeito da história? O que motiva o ser humano a tornar-se agente de transformação? Como podemos contribuir para a construção de uma nova sociedade mais justa?	Que ideal temos para nossa escola? Que significa ser o educando sujeito do seu próprio desenvolvimento? Em que consiste o educar-se; em consequência, qual é o ideal para nossa prática educativa? O que significa a educação voltada para a realidade? Como tornar a escola um espaço de mudança, de transformação social? O que caracteriza a escola democrática, aberta e participativa? O que é qualidade de ensino? Que princípios devem orientar nossa prática pedagógica?

De acordo com Veiga (2000, p. 23): A escola persegue finalidades, por isso é preciso ter clareza das mesmas. Ao ressaltar a importância da reflexão sobre as finalidades e os objetivos da escola, a autora afirma o caráter dialético desse movimento, ao destacar que as questões levantadas geram respostas que, por sua vez, levam a novas interrogações; esse esforço possibilita a identificação das finalidades da escola, de que precisam ser reforçadas, quais estão sendo relegadas ao segundo plano,

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania. Esse trabalho de interrogar-se sobre suas finalidades faz com que a escola se volte para

uma de suas principais tarefas, qual seja aquela de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Quanto ao marco situacional, é necessário compreendermos a realidade da escola, suas condições físicas, seus recursos humanos, suas relações com as redes locais de serviços, além de suas relações com a comunidade. O ponto de partida é a realidade local da comunidade em que se insere a escola, os modos de vida dos sujeitos que compõem seu coletivo, as formas organizativas e comunitárias, as culturas locais, a ocupação e organização dos espaços comunitários etc. A discussão desses elementos possibilita apreender as mudanças em seu caráter histórico, discutir valores, conhecer as representações do grupo sobre a sociedade brasileira, sobre sua comunidade, identificar satisfações e insatisfações, expectativas (BRASIL MEC, s.a, p.10).

Quanto ao marco doutrinal é necessário que seja explicitado sobre os fundamentos teóricos, sociais e políticos. Explicitação dos fundamentos teóricos, políticos e sociais que o fundamentam. Doutrinal, nesse caso, não se refere à doutrina, dogmatismo, mas à discussão da base teórica que sustentará o PPP da escola, que dará norte às suas ações.

Procura-se discutir, nesse eixo, o tipo de sociedade que queremos construir, qual a formação social e cultural que queremos para nossas crianças e nossos jovens. Quais os valores que queremos desenvolver, qual a função social da escola nos processos de formação dos sujeitos humanos etc. Discute-se nesse eixo o “dever- ser” da educação, horizonte necessário para que se possa se projetar um futuro melhor (BRASIL MEC, s.a, p11).

Quanto ao marco operativo refere-se ao projeto em ação, ou seja, o que de fato se realiza a partir de todos os elementos já constituídos, porém refere-se ao que se deseja.

Conforme Gandin (1994, p. 82), o marco operativo é “também uma proposta de utopia, no sentido que apresenta algo que se projeta para o futuro [...]”; todavia, como alerta o autor, para que o marco operativo não se torne um palavreado vazio, é preciso que este tenha um forte aporte teórico. O marco operativo não é o plano ou programação de ação; ele dá base e sustenta este plano de ação; refere-se à realidade desejada.

As questões norteadoras auxiliam no percurso dos marcos, bem como na construção do PPP, é fundamental o envolvimento de todos no processo, possibilitando a consciência coletiva nesta elaboração.

O projeto reúne uma proposta focada na missão definida pelos integrantes da mesma, define e organiza atividades para formar cidadãos conscientes com condições de transformar a sociedade conscientemente. O projeto deve ter flexibilidade uma vez que depende totalmente da clientela e da forma como aprendem. A de se ater à cultura de cada família, remodelando conforme a necessidade com auxílio dos recursos disponíveis, dos planos e das diretrizes pedagógicas. Por sua vez, a aprendizagem que é sem dúvida alguma o foco do trabalho educacional deve ser encarado como mote transformador da sociedade.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (IDENTIDADE

Alguns elementos constitutivos do PPP:

- Histórico da escola: fundação, denominação, lideranças históricas, vínculos com egressos, participação na comunidade;
- Situação física da escola: condições da edificação, dimensões, dependências, espaços para atividades pedagógicas e de lazer, biblioteca, estado de conservação, instalações hidráulicas e sanitárias, paisagismo, conforto ambiental (iluminação, ventilação, etc); adequação de salas de aula;
- Recursos humanos e materiais: quantitativos do corpo docente, discente, administrativo e de apoio; vínculos funcionais; distribuição de funções e tarefas; nível de formação inicial e acesso à formação continuada (qualificação).

  Características dos alunos. Condições de trabalho e estudo de professores na escola. Condições de trabalho dos servidores da escola. Direitos e deveres. Recursos materiais disponíveis e sua adequação: móveis, equipamentos, material didático;
- Gestão da escola: forma de provimento da direção; estilo de gestão; conselho escolar; associação de pais e mestres; grêmio escolar; gerenciamento de recursos materiais e financeiros: política adotada para o atendimento da demanda (oferta de vagas); funcionamento de biblioteca; funcionamento da secretaria; sistema de coleta e registro de dados;
- Organização da escola e do ensino: estatuto, regimento, planos e projetos existentes; distribuição e ocupação do tempo e dos espaços pedagógicos; constituição de turmas; número de turmas; períodos ou turnos de funcionamento; organização em séries ou ciclos; existência de classes de aceleração; sistema de recuperação; distribuição do tempo escolar; condições de atendimento a portadores de necessidades especiais; condições de atendimento a jovens e adultos;
- Relações entre a escola e a comunidade: formas de participação da comunidade educativa (pais, autoridades locais, associações de moradores, clubes de mães); parcerias com entidades, órgãos públicos e

empresas; parcerias com organizações da sociedade civil; relacionamento com outras escolas; utilização dos espaços da escola pela comunidade; trabalho voluntário; relacionamento escola-família (APM); participação dos alunos (Grêmio); relações da escola com o órgão gestor da educação (Secretaria Municipal de Educação);

- Currículo: Verificar como a escola vem trabalhando: o atendimento à base nacional comum; como está posta a parte diversificada; forma de composição curricular; definição de conteúdos curriculares; interdisciplinaridade (integração de disciplinas) e transversalidade (definição de temas transversais); distribuição do tempo pelos componentes curriculares; orientação didática adotada; atividades didáticas integradas; adequação dos materiais da biblioteca ao currículo; materiais didáticos adotados: escolha e adequação; parâmetros de avaliação adotados; instrumentos de avaliação.

  Desempenho escolar dos alunos: aprovação, reprovação e evasão. Relação entre idade e série. Medidas que estão sendo tomadas para a melhoria do desempenho dos alunos.
- Desempenho global da escola: avaliação do desempenho global da escola: índices alcançados em relação a outras escolas do município e do estado. Dados do censo escolar. Medidas que estão sendo tomadas em relação a problemas. Relações institucionais e com a comunidade atendida.
- Convivência na escola

  Relações interpessoais na escola. Formas de tratamento de questões de violência externa, interna; indisciplina. Projetos pedagógicos voltados para obullying, drogas, violência, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda explanação perpassou pelo conceitual e importância do PPP para o bom desenvolvimento pedagógico e para obter resultados positivos. Além dos marcos referencial e elementos constitutivos, devemos trabalhar em prol da comunidade em que a escola está inserida, ou seja, pensando em sua realidade. O que pode ser importante nesta escola, nem sempre será o fundamental em outra, haja vista, a necessidade de diagnosticar alunos, comunidade, para enfim traçar o perfil e consequentemente os objetivos.

A importância da coletividade e da sua participação na elaboração do PPP, bem como o rigor dos critérios que demandam de todos os segmentos da escola, não há como separar, o projeto é coletivo, deve ser flexível, orientador de todo trabalho pedagógico que deve ser seguido por todos para que se tenha êxito.

Devemos refletir sobre a importância documental deste procedimento, entender que o PPP segue regras e não é uma tarefa apenas para cumprir exigências legais, tão pouco para atender aos órgãos centrais e intermediários, o foco principal é pensar nele como transformador e facilitador do trabalho pedagógico, além do que o planejamento na educação é o principal agente de sucesso.

O PPP é um documento de extrema valia no que tange tanto a sua construção quanto seu desenvolvimento, pois abrange a participação de todos os atores da escola, assim como o comprometimento de todos.

Sua construção implica na efetivação de práticas que poderão nortear as expectativas da comunidade dentro e fora dos muros da escola, além de possibilitar a garantia da qualidade do ensino e aprendizagem, tendo por finalidade a construção de uma escola democrática e de qualidade.

Projeto Político Pedagógico tem a força para cumprir a missão que foi determinada para assim desenvolver no educando a possibilidade de torná-lo autônomo, livre, crítico e senhor do seu destino o que lhe possibilita fazer escolhas acertadas ao longo da sua trajetória de vida.

O sucesso do projeto pedagógico não depende somente da equipe de gestores, mas tem que envolver toda comunidade escolar, incluindo a família, que deve participar dos projetos apresentados, interagir com a instituição de ensino, e se fazer presente sempre que for solicitada.

O Projeto Político Pedagógico realiza sonhos tanto do lado dos alunos, como dos gestores, professores e de toda equipe. É nesse momento que se cruzam os interesses e o resultado do trabalho esperado aparece: que é a formação da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL MEC. Projeto Vivencial. Disponível em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesmetodologicas.pdf. Acesso em 22/04/2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5ª ed.

SAVIANI, Dermeval. Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

VEIGA, Ilma P.A. “Escola, currículo e ensino”. In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) Escola fundamental: Currículo e ensino. Campinas, Papirus, 2000.

PROPOSTA CURRICULAR

Alessandra Soares de Jesus Silva
Graduação em Letras, em 1997 pela faculdade Camilo Castelo Branco. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1997, Professora de Língua Inglesa - ensino fundamental e Médio na EMEF Águas de Março.

RESUMO

Apresentamos neste artigo aportes teóricos como eixo central na construção do conhecimento relativos à conscientização, consciência reflexiva, aprendizagem significativa, conceitos e conteúdos. Objetivamos demonstrar como é possível a partir da aprendizagem significativa o desenvolvimento da autonomia e de atitudes de mudanças, subsidiando um currículo que permeei a contextualização local e global.

Consciência; Aprendizagem; Currículo.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Autonomia.

ABSTRACT

This study is relevant because it identified that music, dance and movement have become very important objects of study for educators in the educational process. These elements are not only forms of cultural expression, but also powerful tools for the cognitive, emotional and social development of children. Music, for example, stimulates areas of the brain related to language and mathematics, in addition to promoting concentration and memory skills. Dance not only improves motor coordination, but also teaches discipline and body expression. Movement, in turn, facilitates learning by connecting physical experiences to cognitive ones, promoting a deeper understanding of abstract concepts. In the educational context, these practices are not only complementary to the academic curriculum, but essential for holistic teaching that meets the multifaceted needs of students. By incorporating music, dance and movement into classes, educators not only enrich the learning environment, but also create opportunities for students to express themselves in ways that go beyond words and numbers. This inclusive and diverse approach not only fosters creativity and self-esteem, but also prepares students to face the challenges of the contemporary world with essential 21st century skills.

Keywords: Music; Education; Music and education; Dance.

INTRODUÇÃO

Objetivando contribuir com reflexões acerca do processo educativo e de formações futuras, analisamos com aporte teórico na intenção de subsidiar o docente a trabalhar a conscientização e desenvolvimento da aprendizagem como forma de gerar autonomia e atitude de um novo pensar na construção de saberes, intencionando teoricamente com eixo central a construção do conhecimento.

Partindo desse pressuposto verificamos que segundo Bizzo (2002), a experiência do aluno, sua bagagem cognitiva e sua visão de mundo, não têm a devida importância e sim o planejamento curricular, o autor cita que estudos demonstraram que os alunos não atingem os objetivos planejados. O artigo tem como questões centrais:

O que é necessário então para que o professor proporcione a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento de capacidades que despertem a inquietação diante do desconhecido? Como buscar explicações lógicas e razoáveis amparadas em elementos que realmente mostrem o que se quer atingir?

1. EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

A educação poderia ser o grande instrumento de um novo mundo, mas para isso será necessária uma ampla revolução de base no sistema educacional vigente.

A educação deverá assumir a natureza dinâmica da nossa sociedade, remover o medo pela aventura criativa, repelir as posições rígidas, estáticas, fechadas e conservadoras e deverá ser centrada no aluno.

Os indivíduos deverão ser estimulados para que desenvolvam as suas próprias potencialidades, num clima de liberdade, auto realização e consciência social (ROGER in COTRIN e PARISE, 1979, p. 332).

Quando nos referimos em desenvolvimento, em atribuir significado, estamos retratando os processos em nível cognitivo, que corresponde à aprendizagem das disciplinas, nos faz revisar e recrutar nossos emaranhados

de conhecimentos, inclusive com modificações leves a drásticas, estabelecendo novos conhecimentos, caracterizados por um interesse, uma motivação que se quebra, um equilíbrio inicial, provocando um estado de desequilíbrio que leva o indivíduo a pontuar suas ações.

Segundo Freire (1996), conscientização é o processo pedagógico que procura dar ao indivíduo uma maneira de descobrir-se, refletir sobre sua própria existência.

Para ele a educação como ato de conhecimento e como prática da liberdade, é conscientização, a palavra conscientização exprimia suas posições político-pedagógicas com grande difusão pelo mundo, inclusive mal entendida por muitos, pois sua acepção original implicava em ação, ou seja uma relação entre pensar e a de atuar, o (desvelar) chegar ao fundo das coisas, conhece-las, descobrir e atuar sobre o que se conhece para transformá-lo; é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Consciência é estar com o mundo, é em sua existência um caminhar para algo que nãoé ela. Freire (1987), explica que não há diálogo verdadeiro se não houver um pensar verdadeiro.

Um pensar crítico, a transformação permanente da realidade. Freire (in JANUZZI 1987), conhecer é aplicar a consciência, é estar em relação com o mundo. A consciência não é algo vazio que deve “ser enchido”, não é uma folha em branco onde todos imprimem imagens.

O homem conhece enfrentando e participando do mundo, não basta só conhecer a realidade, para que haja a conscientização é necessário transformar a realidade pela ação prática. “A educação é assim, práxis sociais, isto é, modificação do modo de perceber a realidade, mas também ação sobre estruturas sociais” (JANUZZI, 1987, p. 30).

Deste modo tem como conscientização o confronto, a realidade objetivando e procurando a causa dos fatos, com percepção dos condicionamentos pré-estabelecidos por esta realidade, é conhecer.

Porém o ato do conhecimento não termina neste conhecer da realidade e sim num projeto de transformação. E neste sentido a conscientização envolve a tarefa de transformação na responsabilidade histórica de executar o projeto concebido.

Paulo Freire acredita que só é possível transformação no sentido do desenvolvimento se houver engajamento do oprimido; e vai além, pois afirma que só o oprimido pode libertar-se a si mesmo, porque ninguém melhor do que ele entende o significado terrível da opressão, e, portanto, a necessidade de libertação (JANUZZI, 1987, p. 34).

Podemos dizer então, que a educação é conscientização, é um momento, de reflexão radical, no âmbito da realidade em que se vive modificando a ação a ser executada, assim entendo que a ação e a reflexão são processos permanentes podendo assim servir de subsídios de como o professor pode trabalhar a consciência reflexiva de seu aluno.

Para que o equilíbrio e desequilíbrio, a ação e a reflexão aconteçam, segundo Piaget (1995), não podemos aceitar a escola somente como meio de alfabetização sua função não restringe somente na leitura, na escrita ou na matemática, seu papel na atualidade é muito amplo e profundo.

A educação vai além da formação física, intelectual e moral, ou seja, cabe-lhe a “missão” de promover a integração do aluno em comunidade, na tentativa de crescimento individual e social.

É importante destacarmos que o desenvolvimento humano é um fator fundamental desse momento de transição, para isso é necessário que o desenvolvimento profissional dos professores, seja encarado como um recurso imprescindível no atendimento das demandas educacionais e sociais.

Para Roger (1979), o professor terá que reinventar seu dia a dia, no intuito de cativar seu aluno na motivação, assim poderá determinar se o aluno aprendeu ou não, vale dizer que para esta motivação, o professor poderá propor perguntas, tentar compreender seu fracasso, fazer projeções do futuro, proceder de forma diferente em cada ano letivo, estabelecendo objetivos mais claros, evidenciando sua prática reflexiva de forma transparente para que o aluno perceba que o professor “aplica” aquilo que fala.

É necessário estabelecermos condições para que as ciências do comportamento venham nos ajudar na formação do homem menos rígido, mais aberto, mais organizado, mais integrado, com capacidades para adaptar-se com maior flexibilidade, desta maneira preveem um comportamento que é essencialmente livre. Para o desenvolvimento dessa consciência reflexiva como enfatiza minha pesquisa, a mudança de atitude e a conscientização do professor são de muita importância em relação ao que se espera de seu aluno.

A ressignificação de atitudes e objetivos vai ao encontro da autonomia, tanto do aluno como do professor, segundo Piaget (1995), ser autônomo é construir o sistema de regras morais e operatórias numa relação mútua, pois a autonomia tem a capacidade de coordenação diferente, porém com respeito recíproco.

Sendo assim, fica clara a afirmação de Cotrim e Parisi (1979), ao dizerem que consciência reflexiva é a capacidade que os seres humanos tem de pensar sobre sua própria existência, questionar sobre o presente; indagar sobre o sentido da vida, analisando o passado e projetando o futuro. É a consciência de si mesmo, sendo capaz de julgar suas ações, escolhendo seu próprio caminho, de várias maneiras possíveis. Neste caminho, podemos entender os

pressupostos na aprendizagem significativa.

2. CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Conceitos e princípios são termos abstratos, que se referem aos conceitos com ao conjunto de objetos ou símbolos e os princípios às mudanças que produzem num fato. O conteúdo desse conceito e princípio podem ser tratados em um grupo já que ambos têm em comum a necessidade de compreensão.

Podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio a partir do momento que houve a compreensão do seu significado, os propósitos educativos determinam a relevância daquilo que é importante para o aluno aprender sendo explicado ou não.

É, necessário que o aluno compreenda o significado do que estuda, relacionando o conteúdo com conhecimentos prévios com experiência pessoal e avaliando até conseguir o que vai ser aceitável de compreensão.

Aotomarcomoobjetodeaprendizagemescolarconteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, vol. 1, 1997, p. 73).

Isso se realizará, segundo Coll (1994) de acordo com a posição adotada pelo professor, a ênfase educativa será centrada em maior ou menor medida na aprendizagem, inclusive na formação de valores éticos morais e atitudinais.

Das diversas classificações de conteúdos de aprendizagem, são agrupados em três tipos: saber, saber fazer e ser, ou seja; conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, e tudo se deve ao comportamento e da relação de como se aprende e como se ensina, podendo assim avaliar seu potencial educativo.

Para Zabala (1998) oferecer condições para essas aprendizagens é permitir que as mesmas tenham significado. Existem atividades que são mais complexas e que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito para uma interpretação de conhecimentos de situações, ou para a construção de novas idéias.

Entendemos que o conteúdo conceitual é quando o professor pretende que o aluno adquira apenas determinados conhecimentos, refererindo-se à construção ativa das capacidades intelectuais, envolvendo símbolos, idéias, imagens e representações que lhe possibilitará organizar a realidade.

De acordo com Coll (in WEISSMANN, 1998), os conceitos permitem-nos organizar uma realidade, por meio do ensino de conteúdos. Não se espera alcançar mudanças conceituais profundas, mas saber que é possível enriquecer os esquemas de conhecimento dos alunos numa direção coerente com a científica.

O professor pode trabalhar conteúdos diferentes, mas não se sabe até que ponto suas atividades são acertadas, pretender simplesmente a aprendizagem de conhecimentos, apresentando um trabalho de conteúdos, todavia é necessário que o professor coloque suas intenções educativas e a forma de como se concretizam no trabalho. “A, aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações)” (BRASIL, vol. 1, 1997, p. 74).

É preciso desenvolver um problema/atividade que contribua para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvêlo de forma que apareçam desafios interessantes, cuja resolução tenha alguma utilidade.

Segundo Zabala (1998), podemos dizer que alguém aprendeu quando é capaz de recordar e se expressar de maneira correta, ou seja, de reproduzir, de memorizar, mas, nem sempre a memorização é sinal de aprendizagem.

Segundo Coll (1998), o conteúdo procedimental, é um conjunto de ações ordenadas destinadas à consecução de um fim como desenhar, ler um mapa, realizar a medição do crescimento de uma planta ou utilizar o algoritmo da soma. Os conteúdos procedimentais, podem ser considerados dinâmicos em relação ao caráter dos conceituais.

A aprendizagem de procedimentos implica em aprendizagem de ações e comporta atividades que se fundamentam em sua realização, (debates, diálogos, trabalhos em grupo, pesquisa bibliográfica, exposição, etc.), que provocam conflitos e que necessitam da interferência do professor para sua resolução. Zabala (1998), nos mostra que, podemos diferenciar os conteúdos procedimentais em três parâmetros:

- O primeiro se define conforme as ações que se realizam e implicam em componentes mais ou menos cognitivos ou motores.
- O segundo parâmetro está determinado pelo número de ações que intervêm. Assim, teremos certos conteúdos procedimentais compostos por poucas ações e outros por múltiplas ações.
- O terceiro tem presente o grau de determinação da ordem das sequências. Segundo este eixo, teríamos mais próximo do extremo algorítmico os conteúdos cuja ordem das ações é sempre a mesma.

No extremo oposto estariam os conteúdos procedimentais cujas ações dependem, em cada caso, das características da situação em que se deve aplicá-lo como qual estratégia de aprendizagem.

Em termos gerais podemos dizer que se aprendem os conteúdos procedimentais a partir de modelos especializados, ou seja a realização das ações, a exercitação e a reflexão sobre a própria atividade.

A realização das ações é o ponto de partida, essas ações formam os procedimentos, uma condição para a aprendizagem. Observamos que a aprendizagem de algumas estratégias se dará mediante exercícios exaustivos, sem modificar o contexto de aplicação.

Esta categoria de conteúdo engloba um conjunto de valores e atitudes que permeiam todo conhecimento escolar, por meio dos quais propõem-se formar na criança traços de curiosidade, compreensão das informações, busca constante de conhecimento, autonomia, o respeito a individualidade e a coletividade, comunicação e cooperação.

Os conceitos são construídos a partir do contexto social que o sujeito está inserido, na observação do coletivo, ou seja, nos princípios que norteiam as ações.

A aprendizagem dos conceitos atitudinais segundo Zabala (1998), supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise dos fatores positivos e negativos, um envolvimento afetivo e uma avaliação da própria situação.

Logo, “a escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade” (BRASIL, vol.1 1997, p. 76).

Contudo, para ensinar a aprender atitudes é preciso assumir uma posição clara e consciente, mesmo que o professor não se dê conta, estará estimulando atitudes dos seus alunos.

Por ser o educador uma referência importante para sua classe, é relevante que reavalie seu procedimento, refletindo os conteúdos aplicados, priorizando a formação do seu aluno com intervenções significativas que provoquem mudanças conceituais nas atitudes e proporcionando aquisição ou novos conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento no sentido histórico ou filosófico, nos ajuda compreender o presente e projetarmos o futuro; a fim de evitarmos os erros anteriores.

O homem na sua evolução difere de todos os animais através da reflexão, é o único animal capaz de olhar para si mesmo e ter consciência dos seus próprios conhecimentos. Antes do século XX os educadores, acreditavam que o centro do processo educacional era a transmissão de conhecimento do professor para o aluno, ou seja, a educação está centrada no ato de ensinar, mas após essa época, os educadores reunidos em tomo de uma nova corrente de pensamento chegaram a pedagogia da atividade, trazendo grandes contribuições.

Diante disso estudaram e concluíram que o processo educacional não deveria ser o ato de ensinar, mas o ato de aprender. Sendo assim, novas concepções pedagógicas despertaram à procura de aprendizagem capazes de incentivar as crianças interiormente.

Consideramos que se continuarmos praticando uma educação bancária não desenvolveremos a autonomia, é necessário ensinar a pensar, como também aprender a pensar, a refletir, é esse o papel fundamental do professor da atualidade, porque o que se faz na ação prática se fará depois através do pensamento.

Uma ação prática consistente que forme indivíduos conscientes do seu papel na construção de uma sociedade aonde se possa realmente exercer atitudes e valores de conscientização fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa (org) Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

AUSUBEL, D.P. A Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel, São Paulo, Morais, 1982.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.), Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras. 2ª edição, Editora Autores Associados, coleção formação de professores, 2000.

BIZZO, Nélio, Ciências: Fácil ou difícil. Editora Ática, 6ª edição, São Paulo, SP, 2002.

COLL, César, Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, César, O Construtivismo em Sala de Aula. São Paulo, Editora Ática, 5ªedição, 1998.

COTRIN, Gilberto Vieira. Fundamentos da Educação: História e Filosofia da Educação. São Paulo, Saraiva, 1979.

FREIRE, Paulo & RIVIÈRE Pichon O processo Educativo Segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière, Petrópolis, RJ, Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir, Paulo Freire: Uma Biobibliografia. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, Brasília, Unesco, 1996.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, DARIO Fiõrentini, Elisabete Monteiro de A. Pereira (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, São Paulo, ALB, 1998.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino: Confronto Pedagógico. Paulo Freire Mobral/Gilberta S. Martinho Januzzi, 3ª edição, São Paulo, Cortez, 1987.

KAMII, Constance, A Criança e o Número. Papirus, 20a edição, Campinas, São Paulo,1995.

REGO, Teresa Cristina, Vygotsky, Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação. 10ª edição, Petrópolis. ‘RJ., Vozes, 2000.

REIGOTA, Marcos. A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo, Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, 6a edição, Martins Fontes, 2000.

ZABALA, Antoni Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS, Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni, A Prática Educativa. Art Med, 1998

RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO ENSINO APRENDIZAGEM

Alessandra Soares de Jesus Silva
Graduação em Letras, em 1997 pela faculdade Camilo Castelo Branco. Especialista em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1997, Professora de Língua Inglesa - ensino fundamental e Médio na EMEF Águas de Março.

RESUMO

Este artigo tem como o foco analisar as condições nos meios educacionais e identificar a importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino aprendizagem no processo ensino aprendizagem, a escola deve ter um plano de ensino para estabelecer normas, regras e limites, junto aos responsáveis, para que fatos como esse não se tornem rotinas. De certa forma, embora o próprio governo tenha tomado iniciativas para melhorar o nível dos professores, os grandes agentes de transformação têm sido os próprios. A rotina vivida dentro da sala de aula tem levado os docentes a repensar métodos pedagógicos, instrumento de ensino usa de tecnologias e o relacionamento com os alunos em meio à crise surgida pela deficiência da educação básica, o professor ainda precisa lidar com os problemas normais da profissão.

Palavras-chave: Relações Interpessoais; Educação; Prática Docente.

ABSTRACT

This article focuses on analyzing the conditions in educational environments and identifying the importance of interpersonal relationships between teachers and students in the teaching-learning process. In the teaching- learning process, schools must have a teaching plan to establish standards, rules, and limits, together with those responsible, so that events like this do not become routine. In a way, although the government itself has taken initiatives to improve the level of teachers, the great agents of change have been the teachers themselves. The routine experienced inside the classroom has led teachers to rethink pedagogical methods, teaching instruments, the use of technologies, and relationships with students. Amid the crisis arising from the deficiency of basic education, teachers still need to deal with the normal problems of the profession.

Keywords: Interpersonal Relations; Education; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar as condições nos meios educacionais que permitam identificar a importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino aprendizagem no processo ensino aprendizagem, ressaltando o contexto afetivo e emocional na interação em sala de aula.

Para tanto, reiteramos que o aprender e o ensinar são atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor) e o aprendiz (aluno) centrado em duas bases unidirecional: interação e respeito. Sobre interação apontamos a relação gerada no âmbito do recinto da sala de aula, quando apoiada na confiança e empatia mútua encontra no antagonismo de seus interesses e necessidades caminhos que os guiem ao encontro harmonioso do eu-outro como condição inerente às aprendizagens.

Quanto à segunda base, reflete as conquistas adquiridas nas circunstâncias vivenciadas e que foram se consolidando por meio das relações e do equilíbrio entre as emoções e os valores.

Em determinados momentos, elementos “benéficos” como o avanço tecnológico ou a velocidade da informação passam a ser uma espada de dois gumes. Ao mesmo tempo em que dão aos profissionais novas opções de atuação, abrindo caminhos desconhecidos, exigem constante renovação.

Mesmos adaptados ao uso da tecnologia, porém, os professores destacam a necessidade de um contato efetivo com o aluno, pois por meio do contato pessoal obtém se mais chances de aprendizagem.

As apostilas dos cursos muitas vezes são confeccionadas por pessoas que não tem conhecimento da disciplina pretendida por ele aos alunos e com isso as mesmas são confeccionadas com base em teorias profundas extrapolando o raciocínio dos alunos sendo que o autor da apostila deveria se preocupar mais em ensinar a prática aos alunos.

Tendo em vista que não basta ter conhecimento teórico e prático do assunto abordado em sala de aula, dominar tecnologias, e outras habilidades afins, surge a necessidade do mestre adquirir a prática docente, assunto esse que será comentado no capítulo posterior.

1. A PRÁTICA DOCENTE

Para formar um profissional competente, os primeiros ensinamentos vêm da sala de aula por meio da experiência vivida do docente. Se o docente só tem teoria, que tipo de profissional ele lançará no mercado, visto que é responsabilidade dele o futuro de seus alunos?

As Universidades formadoras de docentes só ensinam teorias e não levam os futuros professores a desenvolver exercícios teórico práticos para que sintam exercendo sua profissão, ou seja, fazendo um trabalho para provar suas competências à sua futura função.

A importância da prática no ensino superior é indispensável pois é por meio dela que o futuro formando adquirirá embasamento teórico para compor seu trabalho de conclusão de curso e até mesmo se preparar para ser um profissional diferenciado no mercado de trabalho.

As Universidades por não proporcionarem esses desafios acabam formando professores teóricos no que, por sua vez, dificulta a aula do futuro professor e coloca em xeque a qualidade do ensino, e na verdade a culpa toda seria do professor das Universidades por não trabalharem tal habilidade. Em uma aula na qual o professor é extremamente teórico, os alunos muito pouco conseguem assimilar a sua matéria, devido sua falta de experiência prática, sendo que os bons professores são aqueles que em sua prática pedagógica cotidiana mostra como principais características pessoais uma boa didática', o domínio do conteúdo', sendo respeitador' e criativo'.

Esta ideia de aliar teoria e prática ainda é um tabu a ser discutido, pois não há mais possibilidade de fornecer ao mercado de trabalho, profissionais apenas detentores de conhecimentos com teorias, sem capacidades de produção em sua área de atuação.

Uma aula ministrada referenciando teoria e prática causa um grande impacto positivo dentro e fora de sala de aula, pois o professor que detém a prática da disciplina que ministra é mais respeitado pelos alunos e cria-se um canal de comunicação entre os alunos e o professor.

Os alunos demonstram certo respeito ao mestre pois sempre admira a sua aula e tem o seu mestre como modelo de profissional. Apesar da dificuldade em se quebrar paradigmas, e, em se processar transformações nas estruturas do ensino universitário, a ruptura do processo de dissociação entre teoria e prática precisa ser perseguido com empenho, a fim de ser possível melhoria na qualidade do ensino oferecido pelas Universidades atuais.

Com esta imensa necessidade, adverte-se o mundo acadêmico da real preocupação em unir de forma definitiva as teorias apreendidas nos bancos escolares com as atividades exercidas no mundo empresarial globalizado e carente de profissionais que detenham a capacidade de sistematizar situações que abrangem um universo cada vez maior de informações.

O professor precisa transmitir não somente a teoria, mas também a prática preparando o formando para solucionar os problemas quando ingressarem no mercado de trabalho.

A prática pedagógica é muito importante, pois alguns professores detêm teorias e prática da matéria proposta, mas não tem didática, sendo que o bom professor na opinião dos alunos é aquele que tem a teoria, a prática, sabe transmitir os conteúdos e gosta do que faz, ou seja, tem paixão pelo seu trabalho, pois os professores podem conseguir motivar os seus alunos por meio da didática e da apresentação prática de sua matéria.

Tendo como base a globalização na qual a concorrência é desleal, pois muitas vezes faltam vagas de emprego para tantos profissionais que as Universidades formam , de maneira que quem detém conhecimento prático ainda não é contratado e sim, é escolhido para um processo de seleção, e quem não detém conhecimento prático é eliminado na primeira entrevista, sendo que diariamente, identificam-se várias situações que requerem do profissional experiência prática do trabalho a ser executado, e, muitas vezes o profissional é recém-formado e teve a infelicidade de estudar com um professor extremamente teórico.

Os professores precisam ter consciência e se preocupar com a inserção da prática no momento de preparar o seu plano de aula, e também no instante que o mesmo vai propor as atividades aos alunos, portanto, não devem esquecer-se de cumprir com o que está no plano de aula no quesito à prática de laboratórios.

A capacidade de habilitar, treinar e preparar milhares de jovens para as atividades profissionais a serem executadas após o término do curso superior sempre foi um dos objetivos das Universidades, no entanto, pode-se observar que ultimamente esta exigência tem sido efetivamente cobrada, não somente pelos estudiosos da pedagogia, como também pelos já atuantes profissionais que passam a recrutar os recém-formados, como também pelos próprios acadêmicos na busca incessante por uma oportunidade no competitivo mercado de trabalho.

Os professores que detém conhecimento prático da matéria ministrada, são os mais preferidos dos alunos

porque quando se trata de ensinar a prática, os alunos ficam mais motivados e o rendimento da aula aumenta e a satisfação do aluno e do professor também cresce.

Os profissionais da educação necessitam de ter sensibilidade com seus alunos, valorizando mais a parte humana do que a parte do conteúdo, pois existem vários alunos que sofrem problemas psicológicos em casa e quando chega na escola se não tiver o apoio em massa dos professores, o rendimento do mesmo é quase zero, por isso, nos cursos para formação de professores deve-se ter esse cuidado para poder conscientizar os futuros professores a adquirir essas habilidades de modo que sua aula tenha um ótimo rendimento e os conteúdos transmitidos aos alunos seja com qualidade.

Não basta o mestre saber teoria e ter a prática do trabalho para transmitir aos alunos, se, o mesmo não tiver uma boa oratória, ou seja, conquistar o público (alunos) com os conhecimentos transmitidos por meio de uma boa explanação, dessa forma, será apresentado no próximo capítulo, a repercussão que tem dentro da sala de aula com um professor que tem uma boa oratória.

2. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Como seres sociais que somos, precisamos do convívio com as pessoas para construir a nossa personalidade e interagir com o mundo ao nosso redor. Dentro do universo acadêmico da universidade, não podemos ignorar a importância da interação entre professores e alunos e as relações decorrentes deste convívio.

Sabemos que a sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico.

Freire, na reflexão sobre ensinar exige querer bem aos educandos, ressalta que: Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha nas minhas relações com os alunos.

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, o que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE 1996, p.159;160).

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno formam um par complementar complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno.

Na atividade profissional do professor, muitas vezes ouvimos as afirmações: é preciso separar o lado afetivo do lado profissional, temos que deixar nossos problemas pessoais em casa. Será que é possível fazer essa separação? É possível fragmentar-se tanto?

Na nossa ótica, essa separação não existe, o que pode ocorrer é o desenvolvimento da capacidade de manter-se equilibrado diante dos conflitos, pois os laços afetivos entre professores e alunos, alunos e colegas, professores e colegas, têm sido um elemento de fortalecimento da aprendizagem.

Geralmente, a dificuldade de manter relacionamentos harmoniosos e duradouros é reflexa de perdas e decepções que podem gerar defesas inconscientes.

É imprescindível diante de problemas de aprendizagem procurar a verdadeira causa, isto porque as mesmas apresentam diversos níveis de complexidade e tendem a ficar camuflados em muitas racionalizações, a trajetória do aluno sempre aponta a figura do professor como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento no qual a emoção esteja presente.

Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história. Na visão de Freud em suas reflexões sobre a Psicologia do Escolar, ao que parece, a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. (1914, v. XXIII p.286).

Para Morgado (2002), as relações transferenciais (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simbolizam os pais, tende a acontecer na sala de aula.

O que o professor precisa é não reagir a ela (contratransferência), pondo o conhecimento como o legitimador da autoridade pedagógica. Não se pode negar a complexidade que envolve o ser humano e no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, as implicações sociais, culturais, orgânicas, cognitivas e também emocionais e espirituais.

Em se tratando dessas diversas referencialidade, é necessário a compreensão e tratamento do ser humano enquanto ser pessoa aluno educador. Nessa reflexão Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma profissão impossível, na medida em que está sempre entre aquelas

que trabalham com pessoas e assim sendo sujeita a conflitos, ambiguidades e defesas.

Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no autoconhecimento, pois o professor acima de tudo conta com ele mesmo. É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do sucesso, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva de que eu sou assim mesmo, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem. Nesta reflexão pode-se observar a contribuição do pensamento de Marco: O que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é e sente, pois, qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza. (1967).

Observamos assim a importância da pessoa do professor na dinâmica relacional em sala de aula. Uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer mudanças. A mudança que o outro precisa para nós é muito óbvia, porém a nossa própria mudança é permeada de muita resistência. É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender novas posturas que por certo trarão novas perspectivas.

Nessa dinâmica do relacionamento professor-aluno temos consciência atualmente de um descaso com a figura do professor, com a perda de prestígio e respeito, principalmente diante do mundo globalizado capitalista. Quanto aos alunos, principalmente nas instituições privadas de ensino, o professor é visto como seu funcionário.

Ele paga e pode escolher exigir e determinar o professor que ele quer. Em contrapartida vemos professores ansiosos e inseguros que com ignorância e arrogância mantêm um afastamento do aluno, utilizando práticas pedagógicas tradicionais, se achando o dono do saber, desprezando a construção do relacionamento com o aluno, criando um clima de medo em sala de aula.

Cada professor tem suas vivências na formação acadêmica e constrói sua identidade vocacional e profissional na interação com os alunos por meio de uma prática reflexiva na experiência cotidiana.

Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da autoridade docente, em muitos casos observa-se um abuso de poder, na qual a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas. Na relação professor-aluno é preciso estabelecer um nível de comunicação autêntica. Ser autêntico neste sentido não é simplesmente dizer o que pensa, delegando todas as frustrações e preconceitos, mas acima de tudo pensar no que diz.

A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem negar a expressão das emoções e valores, com transparência e respeito mútuo. Cada nova disciplina, cada novo professor, cada nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor.

Quando ocorre uma frustração das expectativas surge o desinteresse, a irreverência, o desgaste emocional. Neste sentido a comunicação autêntica, juntamente com a liderança sábia do professor para administrar as vivências, atitudes e expectativas, pode romper qualquer entrave.

Conflitos podem surgir, é normal na convivência humana, mas como resolver os conflitos é que se torna importante. Como professores e líderes na relação pedagógica é necessária uma postura autocrítica para perceber que se um determinado tipo de conflito tem persistido ao longo do tempo na carreira docente, é necessário tratar a real causa fugindo das justificativas, pois o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento da necessidade de mudar e o segundo é a tomada de decisão de fazê-lo a despeito do outro ou das circunstâncias. Dever de professor no exercício de minha autoridade.

Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE 1996, p.159;160).

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno formam um par complementar complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno.

Na atividade profissional do professor, muitas vezes ouvimos as afirmações: é preciso separar o lado afetivo do lado profissional, temos que deixar nossos problemas pessoais em casa. Será que é possível fazer essa separação? É possível fragmentar-se tanto?

Na nossa ótica, essa separação não existe, o que pode ocorrer é o desenvolvimento da capacidade de manter-se equilibrado diante dos conflitos, pois os laços afetivos entre professores e alunos, alunos e colegas, professores e colegas, têm sido um elemento de fortalecimento da aprendizagem.

Geralmente, a dificuldade de manter relacionamentos harmoniosos e duradouros é reflexa de perdas e decepções que podem gerar defesas inconscientes. É imprescindível

diante de problemas de aprendizagem procurar a verdadeira causa, isto porque as mesmas apresentam diversos níveis de complexidade e tendem a ficar camuflados em muitas racionalizações.

A trajetória do aluno sempre aponta a figura do professor como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento na qual a emoção esteja presente.

Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Na visão de Freud em suas reflexões sobre a Psicologia do Escolar, ao que parece, a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. (1914, v.XXIII p.286). Para Morgado (2002), as relações transferenciais (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simbolizam os pais, tende a acontecer na sala de aula.

O que o professor precisa é não reagir a ela (contratransferência), pondo o conhecimento como o legitimador da autoridade pedagógica, não se pode negar a complexidade que envolve o ser humano e no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, as implicações sociais, culturais, orgânicas, cognitivas e também emocionais e espirituais.

Em se tratando dessas referencialidades, é necessário a compreensão e tratamento do ser humano enquanto ser pessoa aluno educador. Nessa reflexão Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma profissão impossível, na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas e assim sendo sujeita a conflitos, ambiguidades e defesas.

Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no autoconhecimento, pois o professor acima de tudo conta com ele mesmo. É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do sucesso, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva de que eu sou assim mesmo, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem. Nesta reflexão pode-se observar a contribuição do pensamento de Marco: O que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é e sente, pois, qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza. (1967).

Observamos assim a importância da pessoa do professor na dinâmica relacional em sala de aula. Uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer mudanças. A mudança que o outro precisa para nós é muito óbvia, porém a nossa própria mudança é permeada de muita resistência.

É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender novas posturas que por certo trarão novas perspectivas. Nessa dinâmica do relacionamento professor-aluno temos consciência atualmente de um descaso com a figura do professor, com a perda de prestígio e respeito, principalmente diante do mundo globalizado capitalista.

Quanto aos alunos, principalmente nas instituições privadas de ensino, o professor é visto como seu funcionário, ele paga e pode escolher exigir e determinar o professor que ele quer.

Em contrapartida vemos professores ansiosos e inseguros que com ignorância e arrogância mantêm um afastamento do aluno, utilizando práticas pedagógicas tradicionais, se achando o dono do saber, desprezando a construção do relacionamento com o aluno, criando um clima de medo em sala de aula.

Cada professor tem suas vivências na formação acadêmica e constrói sua identidade vocacional e profissional na interação com os alunos por meio de uma prática reflexiva na experiência cotidiana.

Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da autoridade docente em muitos casos observa-se um abuso de poder, na qual a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas. Na relação professor aluno é preciso estabelecer um nível de comunicação autêntica.

Ser autêntico neste sentido não é simplesmente dizer o que pensa, delegando todas as frustrações e preconceitos, mas acima de tudo pensar no que diz. A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem negar a expressão das emoções e valores, com transparência e respeito mútuo.

Cada nova disciplina, cada novo professor, cada nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor, quando ocorre uma frustração das expectativas surge o desinteresse, a irreverência, o desgaste emocional. Neste sentido a comunicação autêntica, juntamente com a liderança sábia do professor para administrar as vivências, atitudes e expectativas, pode romper qualquer entrave.

Conflitos podem surgir, é normal na convivência humana, mas como resolver os conflitos é que se torna importante como professores e líderes na relação pedagógica é necessária uma postura autocrítica para perceber que se

um determinado tipo de conflito tem persistido ao longo do tempo na carreira docente, é necessário tratar a real causa fugindo das justificativas, pois o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento da necessidade de mudar e o segundo é a tomada de decisão de fazê-lo a despeito do outro ou das circunstâncias.

Acreditamos que os pais deveriam estabelecer horários para as crianças saberem desde cedo organizarem o seu tempo, se a criança não tem limites em casa, isso refletirá na escola, o que ocasionará um baixo rendimento, pois com indisciplina não há como ter um bom aprendizado. Além de tirar o direito do outro aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do profissional do ensino superior no Brasil foi a tranco e barrancos, ou seja, começou com as faculdades de filosofias, no qual os profissionais tinham que fazer o bacharelado e depois mais um ano de matérias pedagógicas (didáticas), e nem assim não preenchiam as vagas de professores, os profissionais iam para outras funções e qualquer um com diploma poderia ensinar.

A partir de 1960 houve uma grande mudança na estrutura da formação de professores, inclusive desprestigiando as faculdades de filosofia. Tivemos o aumento significativo nas matrículas nas instituições privadas e aumentando as ofertas no ensino superior, provocando déficit de profissionais qualificado para trabalharem e mesmo assim não houve melhora da qualidade de ensino.

Consciente de que as universidades são produtos das relações humanas, faz-se necessário fortalecer o debate sobre as possibilidades de estabelecer uma política de formação continuada para os professores universitários.

A universidade que visa à qualidade aponta para uma virtude dialética reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo que fundamentalmente deve se processar nas competências humanas e sua base alicerçada no patrimônio histórico, social, cultural e político estrutural do recinto universitário.

A formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos dando pouca ênfase às questões de relacionamento interpessoal. A relação professor-aluno é paradoxalmente a maior produtora de tensões como também de recompensas e gratificações.

Qualquer prejuízo nessa relação desarticula a tranquilidade do professor no ensino e a receptividade do aluno na aprendizagem, não há como esgotar um assunto de tão grande envergadura.

A formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoria prática, ou seja, é preciso uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área, e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula. Acreditamos que na relação professor e aluno, deve existir o diálogo, é muito importante para sabermos o porquê das angústias desses alunos e o que se passa nas suas mentes.

E os educadores devem também prestar mais atenção nos sinais, nos comportamentos estranhos, e intervir sempre que for necessário, a escola é responsável pelo aluno e a sua formação.

Devemos trabalhar a Pedagogia do amor, da paz, da tolerância, construir cidadãos com o sentimento de amor ao próximo e ensiná-los que ninguém é igual a ninguém, todos somos diferentes e essa diferença começa com as digitais das nossas mãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3 ed. Campinas, SP:Autores Associados,1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 eds. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. Algumas considerações sobre a psicologia do escolar (1914). IN: Edição Standart Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. Trad. De Themira de Oliveira e outros. Rio de Janeiro: Imago, s/d, XXIII, p.281-288.

MAUCO, Georges. Psicanálise e educação. Lisboa: Moraes, 1967.

MORGADO, M.A. Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2 eds. São Paulo: Sumus, 2002.

PERRENOUD, Philliph. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote,1993.

PERRENOUD, Philliph. Dez novas competências para ensinar: Porto Alegre, RS:Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVA GERAÇÃO
Assessoria Educacional

EDUCAR E EVOLUIR