

COLEÇÃO:

EBOOK TCC

IDANIR ECCO
(organizador)

EDUCAÇÃO EM FOCO:
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES



ISBN 978-65-88528-44-0

IDANIR ECCO
(organizador)

**EDUCAÇÃO EM FOCO:
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES**



edifapes

Erechim/RS

2023

Todos os direitos reservados à EDIFAPES.

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma e por qualquer meio mecânico ou eletrônico, inclusive através de fotocópias e de gravações, sem a expressa permissão dos autores. Os dados e a completude das referências são de inteira e única responsabilidade dos autores.

Editoração/Diagramação: EdiFAPES

Revisão: Autores

Capa: (Assessoria de Marketing, Comunicação e Eventos /URI Erechim)

Conselho Editorial:

Adilson Luis Stankiewicz (URI / Erechim/RS) - Presidente

Arnaldo Nogaro (URI / Erechim/RS)

Cláudia Petry (UPF / Passo Fundo/RS)

Elcemina Lucia Balvedi Pagliosa (URI / Erechim/RS)

Elisabete Maria Zanin (URI /Erechim/RS)

Jadir Camargo Lemos (UFMS / Santa Maria/RS)

Maria Elaine Trevisan (UFMS / Santa Maria/RS)

Michèle Satto (IFMT / Cuiabá/MT)

Neila Tonin Agranionih (UFPR / Curitiba/PR)

Sérgio Bigolin (URI / Erechim/RS)

Yuri Tavares Rocha (USP / São Paulo/SP)

E24 Educação em foco [recurso eletrônico] : diálogos interdisciplinares / organização

Idanir Ecco. Erechim, RS: EdiFapes, 2023.

1recurso eletrônico. – (Trabalhos Acadêmicos Coleção em: E-Book TCC)

ISBN 978-65-88528-44-0

1.Políticas educacionais 2. Ensino fundamental 3. Formação de professores
4. Tecnologias digitais I. Título II. Ecco, Idanir III. Série

C.D.U.: 371.3

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278



EDIFAPES

Livraria e Editora
Av. 7 de Setembro, 1621
99.709-910 – Erechim-RS
Fone: (54) 3520-9000
www.uricer.edu.br

A educação é um processo dialógico e o diálogo é uma relação entre sujeitos que se encontram em igualdade de condições. É um processo em que a palavra de um é resposta à palavra do outro, mesmo que essa resposta seja uma pergunta.

Paulo Freire

Sumário

APRESENTAÇÃO	06
Arnaldo Nogaro	
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ERECHIM-RS	08
Tauana Larissa Ulkovski Denise Aparecida Martins Sponchiado	
AS DIFERENTES CONFIGURAÇÕES FAMILIARES E COMO SÃO RETRATADAS NOS DESENHOS ANIMADOS INFANTIS: REVISÃO CONCEITUAL	35
Tainá de Oliveira Carlos Antônio da Silva	
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: EDUCAÇÃO FISCAL	65
Aloir Afonso Warken Rosane Fátima Vasques	
DESAFIOS DOCENTES NO SÉCULO XXI: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	88
Camila Michele Micoanski Fernandes Rosane Fátima Vasques	
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VIADUTOS-RS NO QUE TANGE A ÁREA DA MATEMÁTICA NO PERÍODO DE AULAS REMOTAS	120
Suelen Zortéa Simone F. Zanoello	

O BRINCAR HEURÍSTICO COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS E 146
7 MESES A 3 ANOS E 11 MESES)

Maiara Maria Perka

Denise Aparecida Martins Sponchiado

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA TRANSIÇÃO DA 169
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Andressa Birck

Joseliane Zanin Pagliosa

SER PROFESSOR É (TAMBÉM) AVALIAR 194

Licini Camila Karpinski

Idanir Ecco

TECNOLOGIAS DIGITAIS: RECURSOS DIDÁTICO- 220
PEDAGÓGICOS DIGITAIS E AS HABILIDADES E
COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PELA BNCC/2018

Karlislei Aline Morganti Sadoski

Carlos Antônio da Silva

Apresentação

Arnaldo Nogaró¹

É da missão da Universidade fazer ensino, pesquisa e extensão. Bem como dela se espera que o faça de forma articulada para que haja o fortalecimento mútuo e progressivo de cada um destes pilares. A obra **Educação em foco: diálogos interdisciplinares** constitui-se em um exemplo de como o ensino e a pesquisa podem estar atrelados na formação do estudante e na prática pedagógica dos docentes, e, posteriormente chegar a educadores e às escolas, cumprindo a terceira função que é a extensão. É uma demonstração de que a escrita pode se constituir em exercício democrático e oportunidade de expressão de pensamento de diferentes naturezas. No meu entendimento, há dois objetivos claros que podem ser concebidos em relação ao escrito que aqui apresento: o primeiro e, mais declarado e explícito, é o de ser espaço e veículo de disseminação de conhecimentos produzidos no Curso de Pedagogia da URI – Erechim; o segundo, mais implícito, mas não menos importante, é o de incentivar autorias e despertar a ousadia de estudantes e educadores para escreverem, sistematizar suas práticas e experiências como mecanismos de aprendizagem e de formação.

A experiência de escrita dos professores em coautoria com estudantes constitui-se em importante meio de incentivo à produção escrita, com mão própria, por iniciantes que se sentirão encorajados a outras produções após verem materializadas suas ideias, seja num relato de experiência ou em um artigo mais elaborado. Estas produções servirão para encorajamento de seus pares ao perceberem que há canais de comunicação de produções teóricas e que podem ser

¹ Doutor em Educação – UFRGS. Reitor da URI. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU e Programa de Atenção Integral à Saúde – PPGAIS.

utilizados pelos mais diversos interessados ao necessitarem muito mais de capacidade de elaboração, sistematização e pensamento criativo do que de credenciais acadêmicas.

O *e-book* que ora apresento está composto por dez textos cujos temas transitam da avaliação até às Tecnologias digitais, o que justifica seu subtítulo: diálogos interdisciplinares, que dá vazão à voz e ao protagonismo de escrita a acadêmicos e professores. A nuvem de palavras, abaixo, permite uma visão-síntese dos principais conceitos tratados nos artigos.

Figura 01 - Principais conceitos tratados nos artigos

Conceitos chave da obra



Cristovam Buarque afirma que “Um bom livro é aquele que responde perguntas que o leitor faz; um livro muito bom é aquele que, além disso, responde perguntas que o autor apresenta; mas os grandes livros são aqueles que, além disso, nos fazem formular perguntas novas.” É com este anseio que esperamos que esta obra chegue a seus leitores.

Parabenizo a todos os autores e organizadores pelo esforço de produzir a obra e, assim, renovar este cenário de possibilidades de novas autorias e divulgação de conhecimento.



A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil na concepção dos professores das escolas municipais de Erechim-RS

Tauana Larissa Ulkovski¹
Denise Aparecida Martins Sponchiado²

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um recorte do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, está fundamentada nos conceitos a respeito da influência da afetividade no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil (EI).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, na qual se atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Pode-se dizer que é o primeiro contato da criança com a escola. A EI tem como objetivo o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI Erechim. *E-mail*: tauanau90@hotmail.com

² Mestre em educação pela UNISINOS, professora do curso de Pedagogia da URI-Erechim *E-mail*: smdenise@uricer.edu.br

emocional das crianças, uma vez que proporciona à criança o autoconhecimento e a construção de sua identidade pessoal, para tanto, deve oferecer todas as condições necessárias para que ela sintase-se segura e protegida.

De acordo com Bernardo (2019, n. p.), este é

[...] o período em que os seres humanos constroem suas bases cognitiva, emocional, motora, social e ética. Quando ainda não sabem utilizar a linguagem oral, as crianças fazem uso principalmente da emoção para se comunicar com o mundo, através do choro e sorriso, por exemplo.

Nesta fase é crucial que se trabalhe a afetividade, uma vez que ela está presente em nossas vidas desde o nascimento até ao longo da vida e é algo essencial às relações humanas.

Na teoria de Piaget (1982) o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: um cognitivo e um afetivo. O afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. A ação pedagógica, ato que transmite acolhimento e confiança, e também pela amorosidade e diálogo, quando influenciada pela afetividade, refletirá em resultados significativos nas aprendizagens da criança e em seu desenvolvimento pessoal.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de trabalhar em sala de aula o lado humano e educativo de cada educando. Para que isso aconteça, é importante identificar como os professores que atuam nessas séries entendam a afetividade em suas atividades diárias.

Justifica-se a realização da presente pesquisa tendo em vista a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. O objetivo central desta pesquisa é identificar qual a importância que a afetividade exerce

sobre o ensino-aprendizagem das crianças nesta etapa.

A partir da análise da coleta dos dados, na qual foi realizada por meio de um questionário anônimo, formatado e disponibilizado na Plataforma Google Formulário através de um *link* às professoras que atuam no Pré-A e Pré-B, as respostas passaram por análise de conteúdo, tendo por base as teorias de alguns autores presentes na pesquisa, relacionados às percepções das professoras quanto à influência da afetividade na aprendizagem da criança na Educação Infantil.

A escolha por este público se deu em razão de a pesquisadora ter atuado como auxiliar de desenvolvimento infantil em um destes níveis e acreditar que é nesta fase onde podemos verificar um processo maior de aprendizagem relacionado à afetividade.

2 UM OLHAR PROFISSIONAL A CERCA DA INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ser professor nos dias atuais não tem sido uma tarefa fácil, pois o processo de ensino-aprendizagem exige que o docente ultrapasse os limites dos laços afetivos construídos em sala de aula, visto que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente ensinar algo para alguém. O processo exige amor, cuidado, carinho, e que o professor demonstre isto em sala de aula com seus estudantes. Além disto, é necessário que o professor tenha um olhar que vá além da capacidade de aprendizagem dos mesmos, acreditando no potencial de cada criança.

O ato de educar exige dos docentes muita dedicação, seriedade e paciência, uma vez que dentro da sala de aula encontram-se diferentes realidades de vida, com diferentes costumes, pontos de vista, diferentes culturas que, através do diálogo entre professor/aluno, precisam desenvolver-se. A criança vê o professor como alguém irá

Ihe ajudar e proteger, o qual é uma referência para seus alunos. Quando o professor desenvolve suas propostas pedagógicas a partir do acolhimento, da empatia, da sensibilidade e demais sentimentos afetivos, a criança sentirá mais segura e motivada no ambiente escolar para que desperte para o mundo da aprendizagem.

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas de Educação Infantil do município de Erechim-RS, com os professores que atuaram no ano de 2021 nas turmas de Pré-A e Pré-B.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade, a fim de se obter aprovação para realização da pesquisa. Após aprovação, foi aberto um protocolo junto à prefeitura municipal de Erechim, buscando assim a permissão da Secretaria Municipal de Educação para realizar a pesquisa nas escolas municipais do referido município. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário anônimo, formatado e disponibilizado na Plataforma Google Formulário. Após aprovação pela Secretaria Municipal de Educação mediante Termo de autorização da Instituição – TAI, foi realizado o contato com os professores participantes da pesquisa, por intermédio das escolas, a partir disto foi realizado o encaminhamento do *link* do questionário da pesquisa diretamente aos professores, juntamente com as orientações referentes à pesquisa que se encontram na primeira página do questionário.

Durante a coleta de dados, ao ser acessado o questionário anônimo, formatado e disponibilizado na Plataforma Google Formulário, observava-se inicialmente no cabeçalho, um texto deixando o participante ciente sobre o conteúdo do questionário – objetivos, importância da pesquisa, possíveis benefícios e riscos, tempo que será despendido na resposta. Foi disponibilizado um e-mail e telefone para que o participante pudesse solicitar esclarecimentos, bem como ter acesso aos resultados da pesquisa, se desejasse. Apenas aqueles que assentiram nesse item, participar da pesquisa, tiveram acesso ao restante do questionário.

Por meio de uma busca curiosa sobre as falas de professores

das escolas, procurou-se verificar se as percepções desses professores quanto a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação Infantil. A partir dos questionários respondidos, organizou-se as respostas por categorias de análises, cada pergunta foi agrupada de acordo com as mesmas coletadas na pesquisa de campo. No total, aceitaram participar desta pesquisa 30 professores que atuam nas turmas do Pré-A e Pré-B das escolas pertencentes ao município de Erechim/RS.

2.1 Afetividade no ambiente escolar

A primeira categoria de análise, intitulada “Afetividade no ambiente escolar”, buscou verificar as percepções das professoras referente a afetividade como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, a pergunta foi inserida no questionário como múltipla escolha, os professores poderiam responder se acreditavam ou não que a afetividade é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem. A partir da análise das respostas foi possível verificar que 100% dos professores participantes da pesquisa acreditam que a afetividade exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

A afetividade no ambiente escolar favorece o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor não apenas transmite o seu conhecimento as crianças, mas também escuta, acolhe, demonstra carinho com as mesmas, quando a relação dentro do ambiente escolar é baseada no afeto, respeito, diálogo, confiança, tornam o processo de aprendizagem muito mais leve e prazeroso. Barbosa (2001, p.100) destaca a importância de que: “[...] para aprender, é necessário um vínculo afetivo positivo com o conteúdo a ser aprendido, um ambiente que leve em consideração os aspectos de Ser Humano, do educador e do aprendiz, e a função social do ensino/aprendizagem.”, a afetividade, quando reconhecida como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, traz inúmeros benefícios tanto para o professor, quanto para os estudantes.

2.2 Laços afetivos no ambiente escolar

A segunda categoria de análise, intitulada “Laços afetivos no ambiente escolar”, abordou a questão por meio das falas das professoras a respeito de como acontece a construção dos laços afetivos no meio escolar na concepção das professoras participantes. Dentre as falas, destaca-se:

Pelo acolhimento, segurança, afeto e cuidado repassado pelo educador aos seus educando. São nas interações, nas brincadeiras, no cotidiano que se constrói e se fortalece os laços afetivos.

Através do dia a dia, das experiências, do olhar diferenciado, do cuidado, do carinho, do tom de voz ou seja de todos os momentos em sala.

A partir das relações positivas e prazerosas que as crianças vão construindo.

Com situações cotidianas de vivências de partilha, companheirismo, escuta e participação.

Através do acolhimento, atenção, respeito e validação da criança.

Através da socialização com seus pares e professoras.

Analisando as respostas da primeira pergunta, pode-se evidenciar que os professores participantes da pesquisa relataram que a construção dos laços afetivos no ambiente escolar acontece através do acolhimento, segurança, afeto, cuidado, atenção, respeito, validação da criança, através de um olhar diferenciado do professor sobre a criança e escuta.

Para a construção dos laços afetivos no ambiente escolar da Educação Infantil, tanto entre professor e aluno, quanto aluno e colegas, são elementos essenciais o cuidado, atenção, acolhimento, o desenvolvimento da emoção causa na criança o desejo e busca pelo

conhecimento repassado na escola, conforme apontado por Saltini e Cavenaghi (2014).

O professor na Educação Infantil não é somente um mediador no processo de ensino-aprendizagem, não está presente na sala de aula somente para ensinar conteúdos, mas para mediar relações, ensinar as crianças a se envolver e relacionar-se com seus pares e demais pessoas, processo que necessita de afetividade para que as estimulações feitas pelo professor possam ser vivenciadas com êxito.

Toda criança precisa de um olhar diferenciado, de acolhimento, um abraço, ser ouvida, compreendida e, desde o seu nascimento, ela precisa desses estímulos para aprender, desde situações como andar, falar, comer, descobrir o ambiente onde vive. A partir do momento que a criança passa a fazer parte do meio escolar aprende que suas aprendizagens irão se ampliar e a escola passa a ser percebida como uma continuação da família, visto que ela está habituada com o ambiente familiar onde recebe carinho, atenção, se sente segura e a mesma passa a buscar na escola estes elementos, os quais espera encontrar.

Conforme apontado pelas professoras, os laços afetivos se constroem através de experiências do dia a dia, na socialização com os pares, nas relações positivas e prazerosas construídas e vivenciadas pelas crianças. A socialização da criança no ambiente escolar acontece por meio do desenvolvimento conquistado pouco a pouco em sala de aula, o qual favorece seu desenvolvimento social. Como cita Wadsworth (1996, p. 4): “O desenvolvimento mental é entendido como produto da interação do organismo da criança com o meio”, através do desenvolvimento mental adquirido no ambiente escolar, através de interações, de brincadeiras, de jogos, de vivências do dia a dia, as crianças conquistam o seu desenvolvimento social.

Os laços afetivos no ambiente escolar promovem a confiança necessária para que as crianças despertem para o mundo da aprendizagem, o ato de educar está diretamente ligado ao ato afetivo, não se pode desvincular a educação da afetividade, em vista de que a

criança que se sente segura, acolhida no ambiente escolar, amada, será mais comunicativa, participativa, afetuosa e compreensiva.

2. 3 Conceitos de Afetividade

A terceira categoria de análise, intitulada “Conceitos de Afetividade”, abordou questões por meio das falas das professoras a respeito de qual acreditam ser o seu conceito de afetividade. Neste sentido, alguns excertos ganham destaque, conforme segue:

*Afetividade é uma **preocupação** geral com o **ser humano** independente de cargos, idades, condição social. Afetividade é **entender, respeitar, amar o outro apenas numa troca de olhares.***

Afetividade é o estabelecimento de vínculo de amizade, respeito e consideração entre pessoas, professor/ aluno médico/ paciente. Na escola, o estabelecimento de uma afetividade positiva e fundamental para a segurança, autoestima e aprendizado das crianças.

*Afetividade com as crianças é um **toque suave na mão, no rosto um olhar meigo, o dar um colo quando está carente, um abraço a altura da criança.***

*Afetividade é **carinho, colo, cuidado, compreensão, atenção, respeito e muito amor.***

*Ser afetivo é se **doar, amar o outro** do jeitinho que ele é, ser humano, entender as diversidades em um todo, participar da vida escolar do aluno, **criar vínculos.***

***Ações psicológicas** que as pessoas tem em demonstrar seus sentimentos. Está ligada diretamente a **formação de caráter das pessoas.** Através de uma educação emocional a criança consegue se **expressar** melhor seus **sentimentos**, a expressar seu afeto mais livremente.*

***Amar o que está fazendo.** Pensar nas atividades e no*

cotidiano diário com entusiasmo e alegria, aplicar as mesmas com delicadeza, respeito e amor.

Criar laços, aproximação, convívio.

De acordo com as respostas obtidas nesta segunda pergunta, pôde-se verificar que foi ressaltada bastante a importância de os laços afetivos estarem presentes no ambiente escolar. Para qual a criança desperte para o mundo da aprendizagem a mesma precisa sentir-se segura, acolhida, compreendida, necessita de cuidado, atenção, respeito e muito amor, um colo, uma pessoa a qual possa contar suas alegrias, tristezas, seus medos, dividir suas vivências, suas dúvidas e curiosidades. A afetividade é um termo que deriva-se de afetivo ou afetado, conforme Gomes e Mello:

Afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção. (GOMES; MELLO, 2010, p. 684).

Nesse termo relacionam-se todas as práticas afetivas como paixões, expressão de sentimentos e emoções, que através do convívio, da aproximação e da criação de laços, são transmitidos, seja por gestos corporais, expressões, atitudes.

A maneira como o professor transmite o seu conhecimento aos estudantes faz toda a diferença no quanto haverá significado para o indivíduo que recebe, quando o professor tem sua prática pedagógica influenciada pela afetividade, ato que transmite amorosidade, respeito, compreensão, atenção, acolhimento, promove a oportunidade para o desenvolvimento da educação. Segundo Rodrigues (1976, p. 174), “A aprendizagem escolar depende, basicamente, dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando sente-se querida,

está segura de si e é tratada como um ser singular [...]”. A afetividade está ligada à preocupação com o outro, entender a diversidade como um todo, respeitando as diferenças. O professor precisa conduzir suas práticas pedagógicas instigando e incentivando com amor e paciência, em um ambiente propício de confiança onde as crianças se sentirão acolhidas, as experiências afetivas nos impulsionam a crescer e a nos desenvolver, por isso são tão importantes no ambiente escolar.

A criança não aprende apenas porque tem uma capacidade cognitiva, mas ela necessita de ações afetivas para desenvolver suas estruturas cognitivas, a criança que está em um ambiente repleto de afeto consegue expressar melhor seus sentimentos e a expressar seu afeto mais livremente.

2.4 Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil

A quarta categoria de análise, intitulada “Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil”, buscou verificar, por meio das falas coletadas, as contribuições que a afetividade pode exercer no processo de ensino-aprendizagem, na visão dos professores. Nesta categoria, algumas falas ganham destaque:

*A criança **aprende e se desenvolve** onde ela se sente bem, aceita, respeitada e amada.*

*A afetividade contribuí para avançar no processo de aprendizagem, uma vez que identificada as **diferentes emoções** pode **ajustar as vivências cotidianas** com a finalidade de a criança se sentir acolhida e conseqüente melhorar seu desempenho*

*Contribui para se **obter um espaço harmonioso** em sala de aula. **Despertando** nas crianças a **curiosidade***

e o prazer em aprender.

*Contribui no **crescimento integral da criança** de maneira saudável, ajudando a lidar com os diferentes desafios que envolvem as emoções.*

*Ter uma **relação de confiança** onde a criança consegue ser quem ela quer ser, sem se encaixar em rótulos ou padrões, pois sabe que será acolhida se sentir-se frustrada em algum momento.*

*Um ambiente acolhedor e afetivo traz inúmeras contribuições, certamente serão crianças preparadas para crescer e se **desenvolver dentro de suas possibilidades e individualidades.***

*Pois, exerce uma importância no sentido de estar próximo, de se **sentir acolhida, de estar envolvida com as atividades**, a criança se sente **pertencente** e conseqüentemente seu bem-estar emocional reflete no desenvolvimento cognitivo.*

Apontando os aspectos destacados nesta questão, pode-se observar que o ambiente escolar precisa ser um ambiente seguro e repleto de estímulos, pois todo professor sonha em alcançar uma aprendizagem significativa de seus estudantes. Na escola as crianças estão construindo conhecimentos significativos ao interagirem com seus colegas e professores, quando a afetividade está presente nas relações incentiva a empatia, a curiosidade, capaz de fazer a criança avançar em suas hipóteses no processo de desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades e individualidade.

Os conhecimentos se constroem a partir das relações que as pessoas estabelecem e essas mesmas relações dão ao sujeito a noção de quem ele é, o eu, o outro e as interações vão determinar a personalidade do sujeito e a forma que ele irá interagir com o mundo e a forma de como o mesmo irá se posicionar diante das situações do cotidiano, visto que por meio das interações sociais que se constrói a aprendizagem. A escola não pode se limitar apenas em fornecer

conteúdos, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus estudantes em sua totalidade.

A afetividade é essencial para nos dar coragem, motivação, interesse, além de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo. Na Educação Infantil iniciam-se as primeiras vivências e experiências da criança, a afetividade estimula a criança a confiar nas pessoas para se relacionar, fazendo com que a mesma participe do que é proposto pelo professor, a partir disso é possível se obter a aprendizagem.

A partir das contribuições de Saltini (2002), comprova-se a importância do aspecto afetivo no processo de ensino-aprendizagem:

As escolas deveriam entender mais seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores. (SALTINI, 2002, p. 15).

Os professores precisam observar e compreender as emoções expostas em sala de aula pelos estudantes, através de comportamentos e dificuldades. A partir da observação das emoções presentes no ambiente escolar o professor poderá identificar o que precisa para trabalhar segundo as necessidades das crianças, o aluno necessita de um olhar perceptível do professor, precisa sentir-se seguro e acolhido para que possa expressar suas emoções.

Na Educação Infantil a criança está disposta a receber o que necessita, tudo que for transmitido com amor refletirá em resultados significativos que marcarão sua vida escolar. Nas experiências vivenciadas pelas crianças, onde existe amor, carinho, respeito, compreensão, resultam na capacidade de se desenvolver dentro de suas capacidades humanas, superando desafios e seu desenvolvimento integral.

2.5 Papel do professor na construção da afetividade da criança

A quinta categoria de análise, intitulada “Papel do professor na construção da afetividade da criança”, verificou-se as falas das professoras participantes desta pesquisa a partir de seus conhecimentos vivenciados na prática sobre qual é o papel do professor na construção da afetividade da criança. Entre as respostas recolhidas, estão em destaque permanente:

O professor é o mediador de todas as situações do cotidiano escolar. Estar atento e especialmente ser um ser ouvinte, observador é o fundamental.

*Entendendo o educar indissociável no processo educativo, o educador deve ser **sujeito atuante** nesse processo mediando, contribuindo com o educando para que **cresça e desenvolva suas habilidades**, favorecendo seu **crescimento integral**.*

***Motivar** as crianças para potencializar o **desenvolvimento afetivo, cognitivo e socioemocional** delas.*

*Fundamental. O professor ajuda a criança a se **sentir segura acolhendo-o, ajuda a se integrar, ajuda a mediar os conflitos validando seus sentimentos e emoções, ajuda-o a expressar suas ideias e fazer-se compreender**, incentivando sempre a mostrar o seu melhor e a manifestar sua **criatividade**.*

*É ele quem exerce a função de **ouvir** e de se colocar disponível nos processos de **escuta**, momentos em que a criança vai construir **confiança** e conseqüentemente afetividade.*

O professor tem um papel muito importante nesse aspecto, pois o professor a partir do momento que conhece a criança já começa a construir esses laços

*com a mesma e com toda a turma, descobrindo o **interesse** das mesmas, demonstrando **apoio, incentivando e encorajando-as**, assim as crianças irão desenvolver os laços da afetividade com o grupo.*

*O professor tem um papel de extrema importância, pois muitas vezes é o adulto que mais passa tempo com a criança. Nos primeiros anos de vida, a criança começará a aprender como ser e **se portar em diferentes situações, a postura e os comportamentos dos professores** irão servir de exemplos para as mesmas.*

*O professor tem um papel destacado pois funciona como um **espelho para a criança** e é o segundo ponto de **referência** depois da família como **base para relacionamentos** entre pessoas.*

***Oportunizar** a ela às melhores oportunidades de se desenvolver, conhecer se a si mesma e o mundo ao seu redor de uma maneira autônoma, crítica e consciente.*

Segundo os relatos dos professores na questão acima, o papel do professor diante da construção da afetividade da criança é um fator essencial, pois ele serve como um espelho para a criança, é o segundo ponto de referência depois da família para a mesma. Sarnoski (2014) ressalta a ideia de que o meio social é “[...] é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos.” (SARNOSKI, 2014, p. 5-6). É nos primeiros anos de vida da criança, que a mesma aprende a se portar diante das diferentes situações do cotidiano, a postura e o comportamento do professor servirão como exemplo para as mesmas, que muitas vezes convivem a maior parte do dia com a figura adulta do professor.

Ao professor não cabe apenas a transmissão de conhecimentos, pois a afetividade contribui para a aprendizagem. A partir do momento que o professor conhece a criança começa a construir laços afetivos

com a mesma e com toda a turma e é esse processo permite que ele descubra o interesse das mesmas. Para que isto aconteça é preciso que o professor se disponibilize de corpo inteiro no processo de construção dos laços afetivos, para que possa identificar cada tipo de emoção que o estudante expresse no ambiente escolar, uma vez que é de extrema importância o entrelaçamento de afeto entre professor-aluno e com os demais colegas em sala de aula. O professor serve como mediador desse processo, demonstrando apoio, incentivando e encorajando as crianças, desta forma as mesmas irão desenvolver os laços afetivos com o grupo.

A criança sendo potencializada, constroem-se etapas evolutivas através do campo afetivo, favorecendo a aprendizagem. Alencastro (2009, p. 17) reforça a ideia de que “a escola deve propiciar um espaço para reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o seu desenvolvimento por completo, considerando que a afetividade é um mecanismo que engloba a maioria dos seus valores pessoais”. O professor precisa ajudar a criança a se sentir segura no ambiente escolar, acolhendo-a, ajudando-a a se integrar, a mediar os conflitos, validando os seus sentimentos e emoções, a expressar suas ideias e fazer-se compreender, a incentivando sempre a mostrar o seu melhor e a manifestar sua criatividade. O professor deve oportunizar às crianças as melhores oportunidades para se desenvolver, conhecer-se a si mesma e o mundo ao seu redor de uma maneira autônoma, crítica e consciente, motivando-as a potencializar o desenvolvimento afetivo, cognitivo e socioemocional.

O processo de construção dos laços afetivos pelo professor com a criança, causam efeitos positivos não somente para o ambiente escolar, mas para toda a vida sua vida, uma vez que contribuirá para que cresça e desenvolva suas habilidades, favorecendo o seu crescimento integral.

2.6 Afetividade na relação professor/aluno no desenvolvimento da aprendizagem

A sexta categoria de análise, intitulada “Afetividade na relação professor/aluno no desenvolvimento da aprendizagem”, oportunizou verificar a percepção dos professores acerca da importância da afetividade na relação entre o professor/aluno no desenvolvimento da aprendizagem. As falas em destaque são:

Certamente, pois quando há afetividade, reciprocidade, os resultados aumentam, pois há qualidade.

Sim, pois é o afeto que marca a vida íntima das pessoas. O professor deve proporcionar experiências e apoio que permitem às crianças desenvolver um sentido positivo de si mesma e dos outros.

Muito, é a maneira que temos de dizer: pode ficar, pode aprender, além de te ensinar, eu te cuido.

Com toda a certeza. É quando a criança cria um vínculo de confiança, respeito e aceitação, quando ela sabe que é vista compreendida, aceita que consegue expressar melhor o seu potencial, sente confiança em mostrar duas ideias sente vontade de estar na escola, em colaborar, contribuir com a turma. Acredito que todos os professores precisam saber e ser lembrados frequentemente da importância da afetividade.

Com toda certeza é muito importante, é fundamental. Não existe aprendizagem significativa sem afetividade.

Com certeza. Uma criança que se sente segura e amparada pelo professor consegue expressar suas dificuldades, assim o profissional pode trabalhar melhor essas dificuldades individuais de cada criança.

É muitíssimo importante, pois é na Educação Infantil que a maioria das crianças iniciam a sua

aprendizagem/conhecimento. E se sentir amada, ser cuidada com toda a dedicação vai marcar e muito a vida dessa criança.

Ao refletir sobre a questão acima, percebe-se que a afetividade exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para que a aprendizagem se torne significativa, o processo de aprendizagem precisa da afetividade, visto que a forma como o professor irá transmitir os seus conhecimentos fará total diferença no quanto haverá significado para o indivíduo que o recebe. É na Educação Infantil que as crianças iniciam o seu processo de aprendizagem e conhecimento, a forma como este processo será conduzido pelo professor marcará a vida desta criança.

É importante ressaltar as palavras de Vygotsky (2003, p. 121) que: “As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”. Desta forma, a partir do momento que a criança cria um vínculo de confiança no ambiente escolar, respeito, aceitação, quando a mesma sabe que é vista, compreendida, aceita, passa a expressar melhor o seu potencial, se sente confiante em demonstrar suas ideias, sente vontade em estar no ambiente escolar, em colaborar, contribuir com a turma, pois sabe que no mesmo há profissionais que irão acolhê-la, ensiná-la e cuidá-la, com muito amor e proteção.

Quando estabelecido um vínculo de confiança entre professor/aluno todo o processo de ensino-aprendizagem se torna mais fácil e prazeroso, quando há afetividade, reciprocidade, os resultados de aprendizagem aumentam, pois há qualidade. Hillal (1985, p. 18), destaca que a afetividade como:

O suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja

inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades.

O afeto marca a vida íntima das pessoas, o professor deve proporcionar experiências e apoio que permitam às crianças a desenvolverem um sentido positivo de si mesma e dos outros, uma vez que quando a afetividade é incorporada no processo de ensino-aprendizagem, as decisões escolhidas pelas crianças diante das diversas situações podem ser moldadas ou alteradas de acordo com os valores estabelecidos pelo professor, interferindo diretamente na formação pessoal da criança e no direcionamento de suas escolhas.

Quando a criança se sente segura e amparada pelo professor no ambiente escolar, consegue expressar suas dificuldades e através do olhar atento e da observação, o docente poderá trabalhar melhor as dificuldades individuais de cada uma delas. Através disso, o professor pode buscar novas estratégias de ensino para que todos os estudantes possam aprender bem o que está sendo ensinado, oportunizando que o desenvolvimento de suas potencialidades. O olhar amplo do professor diante da criança auxilia na busca de soluções que possam melhorar o andamento da aprendizagem dos estudantes.

A construção do conhecimento se dá a partir do processo de interação entre as pessoas e àqueles que estão em volta da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento. Embora a escola seja vista como um local onde a função principal é a transmissão de conhecimento, pode se afirmar que “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação pessoa para pessoa, o afeto está presente.” (ALMEIDA, 2001, p.107).

A sala de aula precisa ser vista não como um espaço de construção de conhecimento, mas de convivência, de formação de seres humanos, este ambiente precisa ser de acolhimento do estudante, de modo que nele a criança sinta-se aceita como ela é e tenha sua história de vida preservada e reconhecida pelo professor e colegas, além de se sentir entusiasmada na realização das propostas trazidas pelo docente para que a mesma consiga alcançar a sua aprendizagem.

2.7 Relação entre afetividade e o processo de aprendizagem da criança

Na sétima categoria de análise, intitulada “Relação entre afetividade e o processo de aprendizagem da criança”, verificou-se as falas das professoras relacionadas à percepção das mesmas sobre a relação entre afetividade e o processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil. Entra em ênfase, os seguintes trechos:

A afetividade estimula o desenvolvimento do saber e da autonomia, por meio das relações que a criança estabelece com o meio e, por isso, ela deve ser respeitada e amada em seu ambiente escolar, pois em seu processo de aprendizagem ela começa a expressar seus sentimentos e emoções, e dessa forma consegue se desenvolver de forma íntegra.

Os vínculos afetivos entre professor e aluno vivenciam o desenvolvimento, ou seja a criança motivada, tratada com afeto terá mais prazer no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se mais acessível ao que lhe é apresentado.

Se a criança sentir-se segura, acarinhada ela confia. Se ela confia no professor ela se abre para ouvi-lo. É o processo ensino-aprendizagem acontecendo.

Afetividade favorece aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, onde se aprende através

dos sentimentos e das experiências que são trocadas na interação com o outro.

A criança terá um desenvolvimento integral, se no processo estiver a afetividade como fundamental.

Os dois devem ter uma ampla relação e num mesmo objetivo o crescimento e o desenvolvimento social e intelectual da criança.

É junção das duas que traz o resultado. Com afetividade a criança está disposta a tentar e se desafiar em tudo que for proposto, pois sabe que se falhar terá o suporte e a acolhida do professor, sem cobranças e sem punições. Se conseguir sabe que será estimulada ir mais além.

Acredito que a partir da afetividade criamos um espaço agradável e harmonioso em sala de aula. Este ambiente é um dos responsáveis por despertar nas crianças a curiosidade e prazer por aprender, influenciando positivamente no processo de aprendizagem. Devemos encantar as crianças!

Uma depende da outra. Não há uma boa aprendizagem sem carinho e amor. As duas andam juntas.

Segundo os relatos da questão acima acerca da percepção dos professores sobre a relação da afetividade com o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, infere-se que a afetividade deve se fazer presente no processo de ensino-aprendizagem de forma indissociável, as duas precisam andar juntas, uma depende da outra, a junção das mesmas e o que traz o resultado. Com a afetividade presente no processo de ensino-aprendizagem a criança terá o seu desenvolvimento integral, a partir da afetividade é possível criar um espaço agradável e harmonioso, este ambiente despertará na criança a curiosidade e prazer em aprender, a criança sentirá motivada a aprender, terá mais prazer em aprender, este processo influenciará positivamente no processo aprendizagem.

A afetividade no ambiente escolar contribui para o processo de

ensino-aprendizagem, o professor não apenas transmite o seu conhecimento com as crianças, mas as ouve, estabelece uma relação de troca, acolhe, dá suporte, as motiva a superar desafios. O professor precisa motivar seus estudantes, dar atenção, criar um espaço harmonioso para que os mesmo sintam-se seguros e à vontade para expressar-se, seus sentimentos, opiniões, pontos de vista, emoções, desta forma a criança estará desenvolvendo de forma íntegra. Almeida e Mahoney (2007, p. 65) ressaltam que:

A formação integral do indivíduo é a meta a ser alcançada. Cabe ao professor conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem para ser capaz de reconhecer e atender a essas necessidades dos alunos. Ao canalizar a afetividade para produzir conhecimento, ele desempenha o papel de mediador entre o aluno e esse conhecimento, ampliando suas possibilidades de obter sucesso em suas ações.

O fortalecimento das relações afetivas entre o professor e o aluno contribui para o processo de aprendizagem, com a afetividade a criança se sente motivada a tentar e se desafiar nas atividades propostas, pois sabe que se falhar, sentir dificuldades, terá o suporte e a acolhida do professor, visto que o mesmo estará disposto a ajudar, acolher, ensinar, buscar novas estratégias, sem cobranças e punições e se conseguir sabe que será aplaudida e estimulada a ir mais além.

É preciso que o professor busque conhecimentos específicos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como saiba reconhecer as necessidades e possibilidades, desejos e emoções de cada estudante através de um olhar atento. A partir do exercício deste olhar atento, o professor terá condição de reconhecer e atender às particularidades de cada criança e, desta forma, poderá buscar estratégias que possam facilitar a produção de conhecimento e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Na Educação Infantil, a criança precisa de afeto, de um ambiente estimulante, seguro e tranquilo, para que a mesma possa ter um desenvolvimento saudável e se sinta acolhida em todos os aspectos. Seu desenvolvimento está totalmente ligado ao lado afetivo, segundo Antonino:

[...] a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Engloba sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais. (ANTONINO *et al.*, 2012, p. 56).

A partir de como se dará a relação da criança consigo mesma e a sua interação com as outras crianças e com o ambiente escolar como um todo, resultará no seu desenvolvimento. A afetividade estimula o desenvolvimento do saber, a partir da relação que a criança estabelece com o meio, por isso a mesma precisa sentir-se amada, respeitada, acolhida, compreendida no ambiente escolar, pois no seu processo de aprendizagem a mesma começa a expressar seus sentimentos e emoções, desenvolvendo sua autonomia e, desta forma, consegue desenvolver-se integralmente. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem deve ser um vínculo entre professor e a criança, cujo objetivo principal é estabelecer uma boa relação para que obtenham bons resultados neste processo.

A afetividade é uma forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, de torná-lo mais prazeroso e leve tanto para a criança, quanto para o professor, o que contribui para a construção intelectual, cognitiva e afetiva de cada criança. Quando a afetividade se faz presente no processo de ensino-aprendizagem, o professor se torna um mediador entre a criança e o conhecimento, este fato contribui para

que o professor obtenha sucesso no seu processo de ensino e o estudante obtenha sucesso no seu processo de aprendizagem e no seu desenvolvimento afetivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma etapa de extrema importância na vida das crianças, motivo pela qual, as aprendizagens precisam acontecer de forma significativa e promover o desenvolvimento das mesmas, o que exige que os professores sejam capacitados e tenham amor à profissão. Ao trabalhar com crianças tão pequenas e que necessitam de cuidado, amor, carinho e proteção, o brincar precisa estar presente nessa fase, pois através do mesmo as crianças constroem experiências, saberes, significações e sentido para as duas aprendizagens.

No decorrer desta pesquisa, as percepções dos professores participantes contribuiu para uma melhor reflexão acerca das ideias dos autores anteriormente estudados. A afetividade faz parte das experiências vividas pelos seres humanos e a mesma os acompanha por toda a vida, desde o nascimento. Percebe-se que os laços afetivos criados na fase da Educação Infantil têm grande importância, visto que os mesmos influenciam não só na formação das crianças, mas em toda sua vida e na sua relação com o mundo.

Foi possível compreender que todo ser humano necessita de afeto e que no ambiente escolar não é diferente, pois a relação entre o professor e as crianças requer a presença da afetividade. As propostas pedagógicas propostas pelos professores, devem ser permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito, compreensão, carinho, proteção, aceitação e valorização de si e do outro. Tais sentimentos não só marcam a criança na sua relação com o objeto de conhecimento, mas também afetam em sua autoimagem, favorecendo a sua autonomia, fortalecendo a sua confiança nas suas capacidades, potencialidades e decisões.

As emoções permeiam o desenvolvimento cognitivo da criança, fazendo com no seu processo de aprendizagem ela construa-se aos poucos, reconheça o seu valor e desenvolva um olhar sobre o outro e, desta forma, o professor e a criança constroem conhecimentos reciprocamente.

Os dados apresentados nesta pesquisa revelam que o processo de ensino-aprendizagem deve promover o bem-estar das crianças, por isso o professor deve proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa, uma educação de qualidade que a acompanhará por toda a sua vida. Os laços afetivos permeiam a trajetória da criança, por isso, quando o professor utiliza a afetividade no seu processo de ensino-aprendizagem, as crianças conseguem adquirir não só conteúdos escolares, mas conhecimentos para a vida.

Para a criança adquirir o conhecimento é extremamente fundamental que aconteça um processo de interação entre o professor e o aluno. Essa interação deve ser realizada em um ambiente estimulador e acolhedor para a criança, deste modo o desenvolvimento cognitivo evoluirá da forma positiva, alcançando os objetivos propostos pelo professor em seu planejamento pedagógico.

Diante de tudo o que foi exposto, é necessário compreender que a afetividade auxilia no desenvolvimento do pensamento infantil, pois todo apoio, incentivo, amor, que a criança recebe no ambiente escolar, refletem nos seus futuros conhecimentos de mundo. A afetividade torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais leve e prazeroso, tanto para o professor quanto para a criança, além de contribuir para o sucesso no alcance dos objetivos propostos pelo professor em seu planejamento pedagógico.

Pode-se concluir então, que a afetividade contribui para o desenvolvimento integral da criança. O ato de educar requer afeto e quando existe prazer em aprender, certamente se aprende melhor, por isto os sentimentos e emoções dos estudantes precisam ser levados em conta. É de suma importância que exista uma relação afetiva prazerosa entre professor e a criança para que possa acontecer o

desenvolvimento pretendido no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As Relações de Afetividade na Educação Infantil**. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso.

UFRGS. Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/12179008-As-relacoes-de-afetividade-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 28 maio 2022.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção em Sala de Aula**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, Rubem. Arte de Produzir fome. **Folha de São Paulo**, 29/10/2002, p.6. Disponível em: <http://goo.gl/JWB870>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ANTONINO, Edileide; VIGAS, Maria Célia; PEIXOTO, Maria de Fátima (Orgs.). **Ação psicopedagógica**: uma contribuição para a construção do conhecimento. Salvador: Editora da Assembleia Legislativa da Bahia, 2012.

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papyrus, 2005.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da**

instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.

BERNARDO, Nairim. Afetividade na Educação Infantil: a importância do afeto para o processo de aprendizagem. **Revista Nova Escola**, 2019.

HILLAL, Josephina. **Relação professor – aluno**: formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. **Afetividade**: caminho para a aprendizagem. **Revista Alcance - Revista Eletrônica da EAD da UNIRIO**, Rio de Janeiro, RJ, v.1, p.2, 2010. Disponível em: <http://www.unirio.br/cead/alcance>. Acesso em: 10 maio 2022.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia Educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. p.174.

SALTINI, Claudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e inteligência**: a emoção na educação. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2008.

SALTINI, Cláudio João Paulo; CAVENAGHI, Doralice B. **Relações entre a Afetividade e a inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**: fundamentos do construtivismo. 5. ed. São Paulo:

Pioneira Thomson Learning, 1996.

WALLON, Henry. Afetividade e Aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.



As diferentes configurações familiares e como são retratadas nos desenhos animados infantis: revisão conceitual

Tainá de Oliveira¹
Carlos Antônio da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história o conceito de família passou por muitas mudanças, afetando significativamente aspectos sociais, econômicos, religiosos, culturais, entre outros, desde o modelo de formação até o provedor de sustento. Houve um tempo em que havia um “padrão” de família, composto por pai, que era o responsável por sair para trabalhar, sustentar o lar e ser a autoridade, pela mãe que era a responsável por cuidar do lar, dos filhos e do esposo, dos quais suas únicas funções eram estudar e atender aos pedidos dos pais, sem poder ao menos contestá-los.

Com o passar do tempo houveram algumas alterações na sociedade, gerando assim novas configurações familiares que

¹ Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus Erechim. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Erechim. *E-mail*: tainadeoliveira04@gmail.com

² Professor do DCH URI Erechim

ganharam nomenclaturas e são regidas pela legislação brasileira e que são retratadas nos desenhos animados infantis.

2 CONCEITUANDO FAMÍLIA

De acordo com Michaelis (2019), família é o conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto. São pessoas do mesmo sangue ou não, ligadas entre si por casamento, filiação, ou mesmo adoção; parentes, parentela. Em sentido figurado, representa o grupo de pessoas unidas por convicções, interesses e/ou origem comuns.

Além disso, a família pode ser reconhecida de inúmeras maneiras, como família nuclear, monoparental, binuclear, reconstituída, homoparental, unipessoal, multiespécie, dentre outras.

Conforme Basso (2020, p.42), a família em seu início era formada pelo pai, que tinha a função de prover o sustento do lar e pela mãe, que desempenhava um papel mais social e ficava restrita aos afazeres domésticos. Já os filhos deveriam atender o que o senso comum social determinava: deveriam ser educados e respeitosos.

Nesse sentido, Nosella (1981, p. 36) apresenta o pai, chefe de família. A pessoa que sai para trabalhar, pois é responsável pelo sustento da família. É a autoridade da família”. Ainda sobre o papel do pai a autora diz que:

O pai se dedica a um trabalho sério, pois dele o sustento da família. A mãe não trabalha, apenas trata do lar, do marido e dos filhos. Nunca o pai é citado como responsável direto pelos cuidados dos filhos, pois esse é o papel reservado à mãe. A bondade do pai transparece em seu comportamento, pois é ele quem leva os filhos para passear, pescar, ir à praia, fazer viagens, piqueniques, ir ao jardim zoológico, ao circo.

Já o papel da mãe: “é mencionada como membro familiar, que, geralmente, não trabalha, mas trata do lar, do marido e dos filhos... A mãe e a mulher no geral são citadas como: donas de casa e cozinheiras por excelência”.

“Os filhos devem apresentar, invariavelmente, três comportamentos fundamentais: serem bons, obedientes e estudiosos”.

Para Engels (2012, p. 9-10):

Através dos séculos e dos milênios, a família foi mudando de feições, suas regras de constituição foram-se alterando, surgem novas modalidades de vida em sociedade que, acrescidas de uma série de outros fatores, desembocam na criação de outras necessidades para além do grupo familiar, dando origem a uma agricultura praticada de modo mais intenso, a uma nascente indústria, a um contato espontâneo ou forçado com outros povos, por meio da expansão do território e da guerra, e a um decorrente sistema de troca, de compra e venda, que viria a ser a atividade comercial. Todo esse novo sistema reestrutura igualmente a posse do território, passando a dividi-lo em partes, dando origem à propriedade privada com todos os benefícios e males que dela decorrem.

A origem da família está diretamente ligada à história da civilização, surgindo como um fenômeno natural, por meio da necessidade do ser humano em estabelecer relações afetivas de maneira estável.

Considerando a diversidade nas configurações familiares, percebe-se que o conceito de família tem se diversificado bastante. Basso (2020, p. 42) afirma que falar sobre a família passou a ser uma questão mais difícil e delicada, visando seus diversos estereótipos. Ao longo do tempo as famílias vem sofrendo alterações e essas alterações

tem refletido na sociedade, gerando novas necessidades aos indivíduos. Nesse contexto surge a mercantilização, fazendo com que as relações familiares mudem, desde à infância até a velhice, os cuidados que antes eram designados as famílias, passam a ser oferecidos por outros espaços, como a creche, que substituem a casa dos avós e os repousos para idosos que substituem a casa dos filhos quando os pais chegam à velhice.

Cada vez mais é necessário tratar as famílias no plural, pois não é possível conceituar algo extremamente complexo. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 226:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 1º O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (Regulamento)

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio, após prévia separação judicial por mais de um ano nos casos expressos em lei, ou comprovada separação de fato por mais de dois anos. (Revogado)

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010)

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Nesse sentido a Constituição Federal assegura como sendo aquela formada pela união monoparental ou pelo menos estável, bem como outras formas possíveis, protegidas por lei.

Basso (2020, p. 42), lembra que:

Há outros focos nas responsabilidades advindas do núcleo familiar e que estão intimamente ligados à sua formação, como é o caso dos novos arranjos familiares recentes, que demandam tanto relações de familismo como de individualismo. Na prática, o que se tem é uma diversidade cada vez maior dos arranjos, de um lado, e desigualdades no usufruto do tempo, e no poder de compra de equipamentos e serviços que colaborem para o cuidado de si e dos outros. Com tantas crianças crescendo em lares com apenas um dos pais, em geral a mãe, um número crescente de mulheres com salários maiores do que os dos homens ou inteiramente responsáveis pelo sustento do lar, novas formas de relação afetiva e de arranjos no cuidado com os filhos e um número crescente de uniões entre indivíduos do mesmo sexo, não se pode dizer mais que um determinado tipo de família é normal ou até mesmo preferível.

Com o passar dos tempos e com todas as modificações ocorridas na sociedade, a família também se modificou, fazendo assim com que as pessoas estejam inseridas na mesma, independente da sua configuração familiar. Antes a sociedade apresentava uma família mais tradicional/patriarcal, a mesma passou a ser uma família nuclear e após o divórcio ser reconhecido tudo mudou e novas configurações foram acrescentadas na sociedade.

3 DIFERENTES CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

3.1 Família Nuclear

O modelo da família nuclear, constituído por pai, mãe e filhos (as), tem sido privilegiado na concepção construída historicamente sobre a configuração familiar – concepção prevalente que corresponde ao modelo hegemônico da família tradicional burguesa, monogâmica e patriarcal, oriunda da união de um casal por laços legais e legítimos (BRASIL, 1988; SILVA, 2005).

Voltando aos primórdios, desenvolveu-se uma estrutura social, fazendo com que a família funcionasse como um núcleo. No primeiro núcleo pertenciam ao pai que era o chefe da família e provedor do sustento da mesma, sua esposa que tinha como função cuidar do esposo, dos filhos e do lar e os filhos que tinham que ser obedientes e respeitosos como demandava a sociedade, nesse sentido esses eram os representantes principais, por outro lado havia um núcleo secundário que era formado por parentes, filhos ilegítimos (filhos fora do casamento) ou de criação, afilhados, serviçais, escravos (FREYRE, 1981).

Ainda sobre o sistema patriarcal, (COTRIM, 2005), traz o costume de que o filho mais velho é quem deveria herdar as terras do pai, caso a família fosse composta por mais filhos os outros eram

encaminhados para estudar, então formando-se advogados, médicos ou até mesmo padres, caso sua formação fosse religiosa.

Já as filhas eram encaminhadas a conventos, onde aprendiam a escrever, ler, cantar e bordar, enquanto esperavam para casar, caso não casassem, permaneciam no convento e eram conduzidas à vida religiosa.

No Brasil – Colônia, a família passou a ser vista como organização familiar latifundiária, todos submetiam-se ao grande senhor rural que era proprietário de grandes terras, onde plantavam as bases da economia brasileira e outras grandes lavouras. A família patriarcal era quem desempenhava os papéis de procriação, administração econômica e direção política. A unidade da família deveria ser preservada sempre, não importava o que tivesse que fazer para que isso acontecesse, por isso era comum os casamentos entre parentes.

Desse modo a família nuclear também obteve grande importância no processo de formação da sociedade, esta estrutura se difere da família patriarcal, pois é composta apenas pelo núcleo representado pelo pai (chefe da família), sua esposa e seus descendentes legítimos. ALVES (2009, p. 8), traz que:

No decorrer da história brasileira, o início das transformações da configuração familiar patriarcal clássica para essa configuração mais moderna, denominada nuclear ocorreu a partir da chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro e o início de uma vida social na Colônia.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil trouxe assim, também a influência árabe, exercida sobre os portugueses, fazendo com que fossem estabelecidas novas formas de oportunidades de estudos aos segmentos masculinos, mais jovens, gerando assim filhos menos dependentes do poder patriarcal (ALMEIDA, 1987).

Outro aspecto importante, sobre a família nuclear, é quando ocorriam o casamento de dois componentes, constituindo-se assim a sua própria família. Alves (2009, p.8), diz que:

Na família nuclear brasileira, historicamente falando, quando seus componentes se casavam, constituíam sua própria família em outro domicílio. Eram raros os casais que agrupavam genros, noras e netos em torno de seus filhos casados, o que nos leva a crer que, na família nuclear, diferentemente da patriarcal, não havia um total poder de mando por parte do chefe da família. Se o comando do lar era responsabilidade da mulher, pois esta deveria administrar o lar e educar os filhos, a ausência do homem era comum em seu domicílio, devido à sua dedicação aos negócios, o que acabava diminuindo-lhe a autoridade paterna.

Nesse sentido ao logo do tempo, o conceito de família nuclear e a instituição do casamento se modificaram, com o crescente número de separações e divórcios no final da década de 60. A partir daí começam a surgir novas organizações familiares.

3.2 Família Monoparental

De acordo com a Carta Magna, a família é conceituada como “a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. Nesse sentido Leite (2003 n. p) traz que “uma família é monoparental quando a pessoa considerada (homem ou mulher) encontra-se sem cônjuge, ou companheiro, e vive com uma ou várias crianças”.

São famílias decorrentes de divórcios ou separações, também famílias em que um dos pais é viúvo ou solteiro, sendo assim um dos pais assume os cuidados com o filho, não tendo parentalidade ativa por

parte do outro, podendo ser também para aquele que decide adotar uma criança, sem ter um companheiro (LORENSET, 2012).

Os pais sempre deverão partir do princípio de cuidado e proteção aos filhos, assim como dispõe o Código Civil (2003):

Art. 1.583 – a guarda será unilateral ou compartilhada.

§ 1º Compreende-se por guarda unilateral a atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua e, por guarda compartilhada a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar comuns.

§ 2º A guarda unilateral será atribuída ao genitor que revele melhores condições para exercê-la, objetivamente, mais aptidão para propiciar aos filhos os seguintes fatores:

Afeto nas relações com o genitor e com o grupo familiar;

II- saúde e segurança;

III- educação.

§ 3º A guarda unilateral obriga o pai ou a mãe que não a detenha supervisionar os interesses dos filhos.

A família monoparental, permanece assim com a finalidade proporcionar entre seus membros, o amor e de se ter um ambiente saudável para que seus filhos, de maneira segura.

3.3 Família Binuclear

Para delinear essa noção de que a família permanece sendo unidade e para referir-se aos pais/mães e filhos que integravam anteriormente uma família nuclear e que vivenciaram a

separação/divórcio, independentemente do tipo de arranjo de guarda atual, da existência ou não de recasamento (AHRONS, 1994).

De acordo com Oliveira (2017, p. 7):

O fundamento básico é de que a parceria parental precisa existir quando há filhos, pois a separação muda a estrutura familiar, mas as funções parentais devem permanecer as mesmas, sendo assim, o conceito refere-se a famílias com dois lares, dois núcleos, sendo um deles coordenado pela mãe e o outro pelo pai.

Nesse sentido deve-se estabelecer uma boa relação entre os pais para que os filhos possam se sentir integrantes dos dois lares, independente da configuração familiar atual de cada um dos seus membros.

3.4 Família Reconstituída

As famílias reconstituídas, são formadas por mulheres e homens com filhos de relações anteriores, podendo ter seus próprios filhos. De acordo com Cano *et al.* (2009), reconstruir o ambiente no contexto de um novo casamento nos convida a repensar essa nova configuração familiar. Homens e mulheres precisam reconciliar uma série de relacionamentos potencialmente conflitantes: descendentes de casamentos diferentes, novos relacionamentos matrimoniais e contato contínuo com seus predecessores devido a um filho em comum.

3.5 Família Homoparental

Para Lacerda (2008), as famílias homoparentais, são constituídas pela relação afetiva-sexual entre dois indivíduos do

mesmo sexo, que se relacionam /de maneira estável, numa mesma habitação, com ou sem existência de filhos desta relação, porém se utiliza o termo de família homoparental para casais homoafetivos com filhos.

As famílias reconstituídas, apontam para um redimensionamento de seus limites e para o surgimento de novas dinâmicas e vínculos entre os membros pertencentes da mesma (COSTA, 2008; AMARAL, 2010).

3.5 Família Multiespécie

A configuração denominada multiespécie, refere-se a um grupo familiar composto por pessoas que reconhecem e legitimam seus animais de estimação como membros da família (FARACO, 2008; KNEBEL, 2012).

Rodrigues (2018, p. 22), diz que:

A relação homem-animal apresenta diversas nuances, a depender do momento histórico, científico e cultural analisado, começando pelo período em que os animais não humanos sequer eram entendidos como seres vivos, ou eram vistos como máquinas, sendo que em meados do séc. XX passaram alguns animais a participarem das famílias, como se fossem verdadeiros membros daquele grupo. Ademais, atualmente, há a comprovação e reconhecimento de sua sentiência e conseqüente tutela jurídica, como o caso de Portugal, em razão da aprovação do Estatuto Jurídico dos Animais, materializado por meio da Lei n.º 8/2017, de 1º de maio de 2017, a qual alterou o Código Civil, o Código de Processo Civil e o Código Penal.

Dessa maneira, houveram mudanças em relação a relação entre o homem e animal, passando assim a serem considerados membros da família. Assim, Dias, (2018, n. p), diz o seguinte:

Os animais de estimação, especialmente, cachorros (mais presente nos lares) deixaram de ser o "melhor amigo do homem" e passaram a qualidade de "filho". Esta é a nova realidade que permeia os lares contemporâneos. Não é incomum a situação de inúmeras pessoas que "adotam" animais de estimação os elevando a qualidade de "filho" em detrimento da procriação tradicional, optando por não dar continuidade a família por meio de descendentes. Noutro ponto, ainda vislumbra-se casais com filhos humanos e animais de estimação, ambos convivendo em condições de igualdade e tratamento.

Devido as mudanças, as famílias passaram a dividir o afeto com os animais, além das responsabilidades e cuidados com os mesmos, assim como vinham fazendo entre os seres humanos pertencentes a mesma.

3.6 Família Unipessoal

A família unipessoal é formada por uma única pessoa, seja ela solteira, divorciada ou viúva. Como dispõe (LIMA, 2018, *apud* LÔBO, 2018):

A inclusão da pessoa sozinha no conceito de entidade familiar é relativa, ou seja, apenas para fins de impenhorabilidade do bem de família. Isso porque essa entidade sofre algumas críticas, dentre elas o fato de que, por ser uma só pessoa, não estaria preenchido o requisito da afetividade para caracterização como entidade familiar não expressa na Constituição, pois

afetividade somente pode ser concebida em relação ao outro.

Sendo assim observa-se que essa configuração familiar, ainda possui alguns aspectos que devem ser analisados e questionados, visando o artigo 226 da Constituição.

A partir de todas as mudanças tanto na sociedade, quanto na família pode-se observar que algumas questões ainda permanecem e outras tiveram grandes mudanças. Apesar de todas essas modificações algumas questões ainda precisam ser revistas para que possam ser melhoradas as condições das mais variadas configurações familiares existentes.

4 CONFIGURAÇÕES FAMILIARES NOS DESENHOS ANIMADOS INFANTIS

4.1 Família Nuclear

Foram analisados sete desenhos animados infantis que apresentam a família nuclear, dentre esses, estão presentes Peppa Pig, Turma da Mônica, Kid e Cats, Doutora Brinquedos, Bem e Holly, Os Flintstones e Simon.

O primeiro desenho animado infantil analisado foi “Peppa Pig”, o mesmo apresenta cerca de 95% de famílias nucleares. Cada uma das famílias é representada por uma espécie de animais, porém todas elas são retratadas de maneira bem parecida, as mesmas dividem muitos momentos bons, de carinho, companheirismo, afeto e auxílio de ambas as partes, os pais são extremamente cuidadosos com os filhos, estão sempre presente auxiliando-os e lhes dando o melhor. Ambas as famílias aparecem juntas em diversas cenas do desenho, em lugares como a escola dos filhos, em passeios, no mercado, na praça e em muitos outros momentos. A relação entre os pais das crianças é de

troca, diálogo e de amizade, assim como a relação entre os filhos das diversas famílias.

O segundo desenho é “Turma da Mônica”, foram analisadas a família de cada um dos quatro personagens principais Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão. O mesmo apresenta a família nuclear, os personagens são seres humanos, as mães ficam mais restritas aos cuidados da casa e dos filhos, já os pais apreciam realizando trabalhos, dando a entender que são eles que trazem o sustento da casa. As cenas normalmente apresentam as relações entre as crianças, em alguns momentos são de conflitos, porém na maior parte das mesmas, eles são muito amigos, se ajudam em momentos de dificuldades e se divertem muito durante as aventuras e brincadeiras cotidianas.

O terceiro desenho analisado, “Kid E Cats”, apresenta uma família representada por gatos, mostrando as relações e aventuras cotidianas dos irmãos Cookie, Pudding, Candy e seus pais, juntos eles aprendem a expressar as suas emoções, apoiam-se mutuamente independente da situação, encontrando sempre uma saída para as situações mais difíceis que possam enfrentar. Os pais são extremamente participativos na vida dos filhos e os filhos correspondem de acordo, são muito unidos, organizados e obedientes, realizando suas funções conforme o programado e esperado.

O quarto desenho analisado, “Doutora Brinquedos”, apresenta o dia a dia de uma menina de muita imaginação e criatividade. Ela é uma admiradora do trabalho realizado pela mãe, a Dra. Maisha Mcstuffins, que é médica, por isso a menina coloca seu jaleco e cuida dos seus brinquedos que sempre precisam de um cuidado, assim como a mãe faz com as pessoas. As duas moram juntamente com Marcus Mcstuffin, pai da menina, que é cozinheiro e Donny Mcstuffins irmão mais novo da mesma. A relação da família é muito boa, de cuidado e companheirismo entre ambos. Nesse sentido a organização da família é retratada por pai, mãe e filhos, como consta a família nuclear, porém aqui os pais dividem os cuidados dos filhos, pois ambos tem uma carreira profissional.

O quinto desenho analisado, “Ben e Holly”, os mesmos são melhores amigos, a família de Ben é composta Ben e seus pais, Senhor e Senhora Duende. Já Hooly vive com seus pais vive com os pais Rei Thistle e rainha Thistle e suas irmãs Daisy e Poppy que são gêmeas em um castelo em um pequeno Reino. A relação entre é a família é muito boa, e apesar disso existem algumas regras que devem ser seguidas por todos os membros da mesma. Já as famílias aparecem juntamente em algumas cenas, é uma relação de companheirismo e amizade entre ambas.

O sexto desenho analisado, “Os Flintstones”, o mesmo se passa em uma cidade no período da pré história. Barney Ruble é casado com Betty, os mesmos são pais de Bambam. Betty está sempre pronta para ajudar seu esposo que está sempre se metendo em confusões juntamente com seu melhor amigo Fred. Barney, Betty e Bambam são muito unidos, gostam de passear e aproveitar os momentos em família e também com a família Flintstones da qual são muito próximos.

O sétimo e último desenho analisado “Simon”, que apresenta um coelho cheio de energia, ele imagina que é um super-herói, porém em alguns momentos fica com medo e volta a ser um coelhinho. Simon mora com seus pais, Eva que é muito atenciosa e gosta de ter um momento com os filhos, toda à noite antes de dormir, ela lhes conta histórias, já o André o pai, é marceneiro e tem uma ótima relação com os filhos e a esposa. Gaspard é o irmão mais novo de Simon, a relação dos dois é de muito companheirismo. A família se apoia muito e estão sempre dispostos a ajudar uns aos outros.

Em sua grande parte, as famílias apresentadas, demonstram ações esperadas pela sociedade, visando-se a família nuclear, as crianças são obedientes, as mães são responsáveis pelo cuidado com os filhos, isso aparece de maneira subliminar, até porque em algumas famílias as mães tem uma carreira profissional, os pais também são os responsáveis por questões financeiras e em outros casos se responsabilizam pelos cuidados com os filhos tanto com as mães.

Alguns desenhos animados mostram famílias representadas por animais, outras por pessoas, algumas delas se passam na atualidade, já outras na pré história, algumas famílias com apenas um filho, já outras com dois ou mais, mas todas elas apresentam a família nuclear composta por pai, mãe e filhos.

4.2 Família Monoparental

As famílias monoparentais, são retratadas em dois desenhos animados infantis Bob Esponja e Chaves em Desenho Animado. O primeiro desenho analisado, “Bob Esponja” apresenta a relação de pai e filha entre Sirigueijo e Pérola, em grande parte das cenas, Sirigueijo não sabe lidar com as frustrações da filha e acaba sempre tudo o que a filha quer, em alguns momentos ele tenta repreende-la por atitudes negativas, tanto com ele como com as demais personagens do desenho, porém quando ela chora ele volta atrás nas suas atitudes. Sirigueijo conta para a filha como era sua mãe, tendo assim momentos muito emocionantes, porém a maior parte a relação de ambos é conturbada.

Já o segundo desenho analisado “Chaves em Desenho Animado”, apresenta duas familiares monoparentais, a família de Quico e Dona Florinda e Senhor Barriga e Nhonho. Dona Florinda e Quico tem uma relação de afeto e carinho entre ambos, porém Dona Florinda é uma mãe super protetora, faz todas as vontades do filhos, e o protege até mesmo quando ele tem atitudes negativas com os demais.

Outra família presente é a família do Senhor Barriga e Nhonho, a relação dos dois também é de muito afeto, assim como Dona Florinda, o Senhor Barriga tenta dar tudo que o filho quer.

4.3 Família Binuclear

Até o término da pesquisa, não foram encontrados desenhos animados infantis retratando a família binuclear.

4.4 Família Reconstituída

Até o término da pesquisa, não foram encontrados desenhos animados infantis retratando a família reconstituída.

4.5 Família Homoparental

Dentre os desenhos animados infantis analisados, foram encontrados dois desenhos que retratam famílias homoparentais. O primeiro desenho analisado, “Steven Universo”, que apresentam o casamento entre Safira e Rubi, ambas são do sexo feminino. A união entre elas é algo marcante no decorrer dos episódios, uma está sempre protegendo e auxiliando a outra em diversas situações.

O segundo desenho analisado, “Clarêncio, o Otimista”, o mesmo apresenta a família de Jeff, o garoto tem duas mães Sue e Ej, as duas são muito cuidadosas com o filho e estão sempre tentando ajuda-lo, apesar do seu comportamento agressivo em diversos momentos. Elas aparecem em poucas episódios da série e somente em um deles, fica confirmada a relação entre elas.

4.6 Família Unipessoal

A família unipessoal é retratada em três desenhos analisados. O primeiro desenho “Bob Esponja”, que apresenta Lula Molusco, o

mesmo vive sozinho e aparenta gostar de viver solo, prefere momentos de tranquilidade, em seu lazer gosta de tocar clarineta e arte, também detesta quando é incomodado por outros personagens.

O segundo desenho analisado, “Pica Pau”, apresenta o cotidiano de Leôncio, um senhor que vive sozinho, gosta de momentos tranquilos, sem perturbações e detesta ser incomodado por seus vizinhos, principalmente por Pica Pau.

O terceiro desenho analisado, “Chaves em Desenho Animado”, apresenta três personagens que pertencem a família unipessoal, Chaves, Dona Clotilde e Professor Girafales. Chaves é um menino de oito anos que vive sozinho em uma vila, além disso dorme em um barril, ele é muito alegre, esperto e tenta levar a vida com otimismo. Dona Clotilde mora na mesma vila, é uma senhora de mais idade que está sempre mau humorada e não gosta muito das brincadeiras que as crianças fazem com ela. Já o Professor Girafales é um senhor que trabalha em uma escola e ministra aula para crianças, inclusive para Chaves e Quico que moram na vila, o mesmo é apaixonado pela mãe do Quico, por isso está sempre na vila para visita-la, ele tem a paciência curta e se irrita facilmente.

4.7 Família Multiespécie

Foram analisados oito desenhos animados infantis que retratam a família multiespécie. O primeiro desenho analisado, “Patrulha Canina”, apresenta Alex Porter e sete cães, os mesmos possuem uma relação de muito carinho e aprendizado entre ambos, os mesmos estão sempre dispostos a ajudar uns aos outros e também toda a população da Cidade da Bahia, aonde residem.

O segundo desenho “Tainá e os Guardiões da Floresta”, mostra uma menina que vive na mata juntamente com o Macaco Tatu, o Urubu-rei Pepe e a Ouriça Suri, os mesmos tem uma relação de

cuidado, afeto e companheirismo, divertindo-se e aprendendo durante as suas aventuras.

O terceiro desenho, “Bob Esponja”, retrata a relação de Bob Esponja e Garry seu caracol de estimação, a relação entre eles é muito boa, de cuidado e companheirismo.

O quarto desenho, “Masha e o Urso”, a mesma apresenta as aventuras de Masha uma menina que vive com seus animais de estimação, a Porca, o Bode e o Cachorro, em muitos momentos eles irritam-se com as atitudes da menina que é sempre muito impulsiva, alegre e determina. Os animais normalmente aparecem no quintal da casa da menina.

O quinto desenho, “Barbie”, mostra a família de Barbie é grande, além das pessoas fazem parte da família, uma gatinha, um cachorro e uma água, das quais principalmente Barbie tem um afeto e carinho com os mesmos, em alguns episódios aparecem a menina conversando e cuidando dos mesmos.

O sexto desenho, “Pica Pau” retrata as aventuras de Pica pau e seu cavalo Pé de Pano, dos quais dividem momentos bons e ruins, sempre auxiliando e ajudando um ao outro.

O sétimo desenho, “Os Flintstones”, apresenta uma família da pré história, composta por Fred, Wilma, Pedrita e Dino, animal de estimação e integrante da família.

O oitavo e último desenho analisado “Show da Luna”, que mostra as aventuras de Luna, Júpter e Cláudio, um furão que é o animal de estimação e integrante da família. A relação de ambos é ótima, e juntos eles realizam diversas descobertas sobre a Ciência.

5 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA ENTRE FAMILIARES DE DIFERENTES

As relações entre diferentes configurações familiares ocorrem em diversos espaços, nesse sentido os desenhos animados infantis analisados apresentam cenas assim em diversos momentos. Isso ocorre em “Os Flintstones”, em que apresenta a relação entre a família dos Flintstones (família multiespécie) e a família dos Rubles (família nuclear), os mesmos são vizinhos e melhores amigos, dividem muitos momentos e estão sempre dispostos a ajudar uns aos outros, o desenho se passa no período pré histórico. Nesse sentido a primeira legislação brasileira que abordou o tema família e o casamento civil entre homem e mulher, foi a Código Civil de 1916, porém como consta na literatura e está presente no desenho acima citado, as relações de pessoas como família nuclear é algo pré-histórico, além disso apresenta a família multiespécie, mesmo que não especificada, pois naquele período ainda não se tinha conhecimento dessa nomenclatura, nem mesmo do que diz a legislação, a respeito do papel dos animais no âmbito familiar. Nos tempos primitivos, os animais eram caçados pelos homens, para que pudessem se alimentar e vestir ao longo da evolução da humanidade, os animais passaram a servir para transporte e trabalho (MÓL; VENANCIO, 2014). Convergentemente como consta também no código Civil de 1916 em que os animais eram classificados no artigo 47 como “bens móveis suscetíveis de movimento próprio”.

Já em “Bob Esponja”, mostra a relação de Lula Molusco (família unipessoal), Bob Esponja e Garry (família multiespécie) e Sirigueijo e Pérola (família monoparental). A maior parte das cenas entre essas três configurações familiares, acontecem no Siri Cascudo, o restaurante de Siregueijo, já que Lula Molusco e Bob Esponja são funcionários do estabelecimento, além disso os mesmos possuem uma relação de conflitos em alguns momentos, pelas divergências de opiniões e vivências que tem, em outros momentos se apoiam e tentam ajudar uns aos outros.

A tipologia familiar acima assemelha-se a família unipessoal, multiespécie e monoparental. Essas características são mencionadas por Carvalho (2011), quando apresenta a família unipessoal é quando uma pessoa vive sozinha. Já Dias (2018), a família multiespécie é [...] “aquela formada pela interação humano-animal dentro de um lar, onde os componentes humanos reconhecem os animais de estimação como verdadeiros membros da família”. Referente a família monoparental Pereira; Figueiredo; Ramos (2021), traz a família monoparental formada por um dos pais e seus descendentes, tanto da família biparental com filhos, ou inicialmente com filhos que passa a ter filhos sem a presença do outro genitor.

“Chaves em Desenho Animado”, apresenta a relação de Quico e Dona Florinda (família monoparental), Senhor Barriga e Nhonho (família monoparental), Chaves (família unipessoal), Dona Clotilde (família unipessoal), e Professor Girafales (família unipessoal), a maior parte das cenas acontecem em uma vila, onde moram Chaves, Dona Clotilde, Quico e Dona Florinda, já Senhor Barriga é o dono da vila e aparece seguidamente para realizar a cobrança dos aluguéis, e seu filho Nhonho vai com juntamente com o pai, para que possa brincar com seus amigos e colegas Chaves e Quico, Já o professor Girafales é o professor das crianças e seguidamente vai visitar Dona Florinda, por quem é apaixonado. A relação de ambos é boa, porém as diferenças de personalidade, opiniões e vivências, faz com que ocorram conflitos.

A versão midiática da série Chaves com personagens humanizados é transposta para o desenho animado infantil que mostra as famílias unipessoal e monoparental.

Referendam a toponímia familiar, apresenta-se a Constituição Federal, em seu artigo 226 a família monoparental. Convergente a isso, Silva (2016, p. 28) diz que:

A viuvez, de certa forma, é o fator determinante mais antigo da entidade monoparental, pois, por ser um fator

involuntário, no qual, mesmo no passado, quando o casamento era imprescindível, com a morte de um dos cônjuges, a família monoparental nascia automaticamente, no qual, a genitora viva ou o genitor vivo passa a conviver sozinho com os filhos, e responsabilizando-se pelos cuidados deles unilateralmente.

Além disso da viuvez outras formas de se instituir uma família monoparental, porém a abordada no desenho animado acima, que mostra a questão de viuvez tanto de pai e filho, como também só de mãe e filho.

Referente a família unipessoal, Carvalho (2011, p. 70-71) apresenta que:

Não obstante a relevância jurídica de se reconhecer a formação de famílias unipessoais pelo reconhecimento do direito de constituir família como direito da personalidade, apontam-se algumas implicações práticas que reforçam o sentido desta relevância. Na tutela do bem de família sobreleva o reconhecimento da necessidade da garantia de um mínimo indispensável para a existência humana, sem o qual a pessoa fica privada de uma condição digna. Constitui-se, neste sentido, um patrimônio especial, apartado do patrimônio ordinário de seu titular, destinado à garantia de uma subsistência digna da entidade familiar à qual pertence, não importando a sua modalidade de organização.

Nesse sentido a família unipessoal ainda está passando por um processo de desenvolvimento, no desenho animado infantil citado anteriormente, cada um dos personagens tem uma aspecto relacionado a viver sozinho, no caso da criança “Chaves”, ele sente falta dos cuidados e zelo que a figura paternal ou maternal representa, já para

Dona Clotilde a mesma em algumas situações parece estar bem, contente em viver sozinho, já e outros momentos relata a solidão e por fim para o Professor Girafales, ele demonstra interesse em mudar a sua configuração familiar, principalmente nos momentos em que está com Dona Florinda.

A convivência entre as crianças é conflitante em diversos momentos, pois apesar de serem amigos, brincarem e estudarem juntos, Quico e Nhonho desmerecem o Chaves por terem uma condição de vida melhor do que a dele, além disso Chaves é uma criança de oito anos que vive sozinho, morando em um barril, porém apesar de todas as dificuldades, Chaves sempre tenta ver o lado bom de cada situação, fazendo sempre o bem e isso muitas vezes causa inveja nos amigos, pois apesar de ter dinheiro, casa, mãe ou pai eles não conseguem ser felizes e verdadeiramente quem são.

Em outros episódios da Série, a relação dos adultos, assim como a das crianças em alguns momentos também é conflitante, principalmente entre as vizinhas, Dona Florinda e Dona Clotilde, que seguidamente discutem por algo, principalmente quando o assunto é Quico, filho de Dona Florinda, em diversos momentos ele e os amigos chamam Dona Clotilde de bruxa e aprontam diversas travessuras com a mesma, que sempre vai reclamar com a mãe do menino, já a mesma acredita que o filho não faria isso, mas mesmo vendo atitudes desrespeitosa do menino em diversos momentos, protege o filho. Dona Florinda é uma mãe super protetora, tenta sempre atender as vontades do filho e suprir a falta do pai que era marinheiro e acabou falecendo enquanto trabalhava. Assim como o Senhor Barriga e seu filho Nhonho, que acaba ganhando tudo do pai, dificilmente é repreendido por atitudes negativas que tem com as demais pessoas.

O Professor Girafales, é o professor das crianças, normalmente fica estressado com o comportamento das mesmas, além disso ele é apaixonado por Dona Florinda, a mãe de Quico, seu estudante. Quico parece não se importar na nova possível relação da mãe com o professor, em alguns momentos até o chama de “novo papi”. Apesar

dos conflitos, eles também tem muitos momentos de empatia, ajuda e de alegria, todos juntos por um mesmo propósito.

É necessário salientar que sempre pode-se mudar a configuração familiar de uma pessoa, ela pode viver sozinha (família unipessoal), em outro momento pode se casar formando assim uma família reconstituída, já que se relacionou com uma família monoparental, além disso podem ter outros filhos, ou até mesmo ao contrário, tudo pode mudar, de acordo com a exclusão ou inclusão de uma pessoa a uma configuração familiar.

“Pica Pau”, apresenta a relação de Pica Pau e Pé de Pano (família multiespécie) e de Leôncio (família unipessoal), a relação deles é bastante conturbada, possuem muitos conflitos, pois Pica Pau adora aprontar muitas travessuras com Leôncio.

São retratados conflitos do cotidiano familiar, com brigas, intrigas, desentendimentos, presentes em qualquer configuração familiar.

As relações tanto entre famílias de mesma configuração, como duas famílias nucleares, como as relações entre famílias de diferentes configurações familiares, como família multiespécie e família unipessoal, todas as relações podem apresentar momentos bons, de auxílio, confiança e trocas, como momentos de conflitos, independente da configuração familiar.

Alguns desenhos animados infantis fragmentam a estrutura familiar, historicizando o núcleo familiar, a partir de determinada circunstância ou momento, apresentando descontinuidade no processo toponímico de família que é o caso do desenho Peppa Pig em que uma das famílias representadas por Senhora Ovelha e sua filha Susie Ovelha, sem mostrar outros membros da família e nem deixar claro ao telespectador qual é a configuração familiar exata de Susie e sua mãe.

Os desenhos animais infantis, podem ser muito utilizados pelos docentes, com o intuito de auxiliar o entendimento das crianças, sobre um determinado tema e/ou assunto, porém devem ser selecionados e

analisados conforme as necessidades de cada um. Como presente na Base Nacional comum Curricular (2018), as tecnologias digitais, devem ser utilizadas de maneira crítica, ética e responsável, compreendendo assim os diferentes grupos sociais.

Por meio dos desenhos animados infantis, as crianças percebem maneiras de expressão, de linguagem, de características de como cada objeto, instrumento e maneiras de ser e viver. O desenho pode e deve ser utilizado com uma finalidade e com o intuito de descobertas, maneiras de resolver conflitos ou até mesmo para compreender como ocorrem as relações entre as pessoas e as famílias. Para Almeida (2003, p. 27): “[...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente.”

Nesse percebe-se que o desenho animado infantil, exerce forte influência sobre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento das mesmas, fazendo com que tornem-se adultos com pensamentos, opiniões e vivências diferentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na família que surgem e se constroem os primeiros modelos a serem observados, experimentados e seguidos pelas crianças, por isso a mesma constitui um papel extremamente importante para a formação do indivíduo, afetando posteriormente diversos espaços na sociedade.

Com as diversas mudanças ocorridas na sociedade, na estrutura e funcionamento familiar, é preciso abordar essa temática com as crianças. Nesse sentido, foi possível historicizar a família desde a antiguidade até os tempos atuais, compreendendo assim a evolução que se obteve durante esse período, bem como indicando e compreendendo as configurações familiares presentes na atualidade.

Os desenhos animados infantis abrangem diversos aspectos presentes em nossa sociedade, bem como questões familiares, religiosas, educacionais, o ambiente, trabalho, virtudes, ilustrações, dentre outros, fazendo assim com que as crianças sintam-se representadas pelo que assistem.

É necessário enfatizar que as configurações familiares podem mudar a qualquer momento, sendo por meio da saída ou entrada de uma pessoa e/ou animal para o núcleo familiar.

REFERÊNCIAS

AHRONS, Constance. (1994). **O bom divórcio**. Como manter a família unida quando o casamento acaba. Rio de Janeiro: Objetiva.

AMAZON PRIME VÍDEO. Disponível em:

https://www.primevideo.com/storefront/kids/ref=atv_tc_kids. Acesso em: 20 out. 2022.

ALMEIDA, Ângela (1987) “Notas sobre a Família no Brasil”. In: ALMEIDA, A.M. *et al.* (orgs.) **Pensando a Família no Brasil**. Rio: Espaço e Tempo/UFRRJ, p. 53- 66.

ALVES, Roosenberg Rodrigues. **Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações**. Goiânia, setembro, 2009.

BASSO, Rochana. Famílias do Século XXI: a família multiespécie. **Revista Ensinar e Aprender**, Ipiranga do Sul, v. 3, n. 3, p. 42-50, agosto, 2020.

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

BRASIL. **Código Civil do Brasil**. 54. ed. São Paulo: Saraiva, 2003

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. 1988.

CANO, Débora Staub; GABARRA, Leticia Macedo; MORÉ, Carmen Ocampo; CREPALDI, Maria Aparecida. As transições familiares do divórcio ao recasamento no contexto brasileiro. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 22, n. 2, p. 214-222, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NC7Q54739cMs5DdhP6qjtzK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2022.

CARVALHO, Carla Vasconcelos. Família Unipessoal. Revista da Faculdade de Direito. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. V. 59. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Taina/Downloads/149-Texto%20do%20Artigo-277-1-10-20120528%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Taina/Downloads/149-Texto%20do%20Artigo-277-1-10-20120528%20(7).pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

COSTA, Juliana Monteiro. **A arte de recomeçar**: uma compreensão sobre a dinâmica das famílias recasadas. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) –Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2008

COTRIM, Gilberto. **História Global**: Brasil e Geral. Volume único. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2005.

DIAS, Maria Ravelly Martins Soares. **Família multiespécie e Direito de Família**: uma nova realidade. Jus.com.br, 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/67381/familia-multiespecie-e-direito-de-familia-uma-nova-realidade> . Acesso em: 20 mar. 2022.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Lafonte, 2012.

FARACO, Ceres Berger; SEMINOTTI, Nedio. Sistema social humano-cão a partir da autopoiese em Maturana. *In: Psico*, v. 41, n. 3, 2 jan. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/8162>Acesso em: 02 maio 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981, p. 3- 87.

GLOBOPLAY. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/categorias/infantil/>. Acesso em: 20 out. 2022.

KNEBEL, Anelise Grazielle. **Novas configurações familiares: é possível falar de constituição familiar desde a relação multiespécie?** Santa Rosa: UNIJUI, 2012. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia), Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/1036>. Acesso em: 29 out. 2022.

LACERDA, Tiago Wiliam Felicio. **Casos de famílias**: representações de paternidade homossexual na cidade de Campinas. Campinas: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST21/Tiago_Wiliam_Felicio_Lacerda_21.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

LEITE, Eduardo de Oliveira. **Famílias monoparentais**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

LÔBO, Paulo. **Direito Civil**: Volume 5: famílias. 8. ed. volume 5, São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

LORENSET, Laura Luiza. **As novas configurações familiares na contemporaneidade**. Santa Rosa, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1302/TCC-%20AS%20NOVAS%20CONFIGURA%C3%87%C3%95ES%20FAMILIARES%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 out. 2022.

MICHAELIS moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/fam%C3%ADlia/>. Acesso em: 21 out. 2022.

MÓL, Samylla; VENANCIO, Renato. **A proteção jurídica nos animais no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wYplDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&ots=jHNZ1cb9gg&sig=smCX4IFU82xR5rgw_ULBI8yD5-U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 29 out. 2022.

NETFLIX. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/>. Acesso em 20 out. 2022.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 8. edição. São Paulo: Editora Moraes. 1981.

OLIVEIRA, Lúcia Abreu Pereira. **O envolvimento paterno no contexto do divórcio/separação conjugal**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/176750/348110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2022.

PEREIRA, Jeferson Botelho; Figueiredo, Cristiane Xavier; RAMOS, Eduarda Gonçalves. **Família monoparental como entidade**

familiar. Jus.com.br, 2021. Disponível em:
<https://jus.com.br/artigos/88058/familia-monoparental-como-entidade-familiar>

RODRIGUES, Ana Maria Alves. **Família multiespécie e guarda de animais domésticos:** uma análise de seu reconhecimento no direito brasileiro. Belo Horizonte, 2018. 167 p. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Direito da Escola Superior Dom Helder Câmara. Disponível em:
http://domhelder.edu.br/mestrado/editor/assets/arquivos_dissertacoes_defendidas/b6bab8d32856f4253148f9174f4e6770.pdf . Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, Marília Rodolpho da. **Família Monoparental na Atualidade e seus Fatores Determinantes.** (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Direito, Centro Universitário Eurípides de Marília. Marília, p. 54. 2016. Disponível em:
<https://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/1491/FAM%C3%8DIA%20MONOPARENTAL%20-%20RA%20515027%20%20MAR%C3%8DIA%20RODOLPHO%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 out. 2022.

YOUTUBE KIDS. Disponível em:
<https://www.youtubekids.com/?hl=pt>. Acesso em 20 out. 2022.

YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em 21 out. 2022.



As políticas educacionais brasileiras: educação fiscal

Aloir Afonso Warken¹
Rosane Fátima Vasques²

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira de 1988 contém e garante os direitos e deveres de todo cidadão brasileiro. Todos os indivíduos têm direito ao acesso à educação, a saúde e assistência social, a moradia, a mobilidade, dentre outros presentes em normativas, e, da mesma maneira, possuem deveres, sendo um deles, a contribuição fiscal por meio dos tributos.

A Educação Fiscal, “Corresponde a um conjunto de ações educativas que pode ser desenvolvido por qualquer pessoa ou instituição.” (CAMPANHA; TENÓRIO, 2017, p. 8). Segundo Campanha e Tenório (2017, p. 8), de uma maneira geral, o objetivo da Educação Fiscal “é sensibilizar o cidadão sobre a função socioeconômica do tributo e conscientizá-lo do seu papel cooperativo e participativo, visando harmonizar a relação entre o Estado e a sociedade”.

¹ Graduado em Pedagogia; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Erechim. *E-mail*: aloirafonso@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Erechim. *E-mail*: rosanevasques@uricer.edu.br

A Educação Fiscal é um assunto que necessita ser dialogado, em espaços formais e não formais da educação, e conceituado de maneira contextualizada, abrangendo aspectos históricos e sociais, e relacionado à Educação Fiscal estão às políticas públicas, como forma de realização das ações governamentais para a população. Analisar as políticas públicas que tratam da Educação Fiscal, seus programas, incidências nas políticas educacionais e influência na educação cidadã das pessoas tornam-se fundamentais para a cidadania fiscal.

Como uma forma de educação, a Educação Fiscal está, ou deveria estar, presente no meio da formação do cidadão. Desse modo, questiona-se: qual é o espaço da Educação Fiscal na legislação brasileira? Quais as políticas públicas de Educação Fiscal em vigor? Nas normativas educacionais, essa forma de educação está presente? E em qual normativa?

Nesse sentido, busca-se investigar e analisar as políticas públicas educacionais referentes à Educação Fiscal, bem como sua inserção nas escolas. Para tal, esse estudo embasa-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, que objetiva a busca e análise de normativas brasileiras visando à investigação e análise de políticas públicas e educacionais que referenciam a Educação Fiscal, e sua incidência dentro dos espaços escolares.

Desse modo, primeiro tratamos das políticas públicas e educacionais, evidenciando a origem e construção das políticas públicas e suas diferentes concepções. Num segundo momento conceituamos a Educação Fiscal, abordando aspectos histórico-críticos e a importância da Educação Fiscal na formação do cidadão. Por fim, apresentamos a análise dos programas de Educação Fiscal nacional, do estado do Rio Grande do Sul e do município de Erechim, e a abrangência da Educação Fiscal nas políticas educacionais brasileiras. Neste espaço, apresentamos os objetivos, diretrizes, órgãos responsáveis, públicos alvo dos programas e leis de Educação Fiscal, além de destacar a presença da Educação Fiscal nas normativas da educação brasileira e na escola.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

As políticas públicas são as ações que o Estado realiza para melhorias sociais. Essas ações são realizadas por meio de lei, decretos, programas, dentre outros, que objetiva a organização e resolução de situações, visando a melhoria social e comunitária dos cidadãos. As políticas educacionais, como parte das políticas públicas de caráter social, com seu enfoque na educação, são responsáveis pela organização do sistema educacional.

Todas as políticas públicas são criadas e administradas por meio do Estado e dos governos em exercício, sendo estas responsáveis pelas alterações, mudanças e melhorias, por meio da elaboração de medidas e programas para a sociedade em geral. Hofling (2001, p. 31) destaca que as políticas públicas são entendidas como “Estado em ação”, sendo ela de “responsabilidade do Estado”, assim, a política pública adere um papel do Estado ativo, trabalhando sobre sua responsabilidade de criação, melhoramento e gerenciamento das políticas públicas.

Nessa lógica, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 7) destacam que o conceito de política “Encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.” Assim, a política é conceituada nas ações do Estado, que detém o poder, nas variadas áreas, com atuação sob um determinado espaço territorial e um grupo social definido, a fim de garantir a ordem, planejamento, crescimento, legislações, dentre outros aspectos.

Sendo a política pública também uma área de estudo, destaca-se a importância da análise das ações do governo por meio das políticas, pois são elas que mantêm e alteram todo um sistema, econômico, educacional, social, dentre outros, e as críticas coerentes

são essenciais para o aperfeiçoamento das políticas, que geram um grande impacto social.

Deste modo, Souza (2006, p. 26) destaca a importância de se analisar as políticas públicas “[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).” Assim, a autora destaca esta como um campo do conhecimento, com análises críticas que possam provocar alterações necessárias e importantes para que se alcance os objetivos de uma determinada ação política.

Outro aspecto ressaltado por Hofling (2001, p. 33) é que: “O Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital”, imponderado o Estado como autoridade maior com poder de regulação e reorganização da sociedade capitalista.

Numa sociedade em acelerado processo de mudanças, principalmente tecnológicas e digitais, compreender e conhecer as políticas públicas permite que os sujeitos tenham argumentos críticos fundados para poder opinar diante da sociedade, e exercer o seu direito de cidadão ativo, que explana suas ideias para o desenvolvimento macrossocial.

Nessa esteira, as políticas educacionais são políticas públicas de caráter social com enfoque na educação. Essas políticas são pensadas exclusivamente para a educação e desempenham um papel de organizar o sistema educacional, garantir o cumprimento dos direitos constitucionais de cada criança, oportunizar o acesso, permanência, qualidade e equidade da educação, promulgar reformas, dentre outras funções.

O sistema educacional brasileiro é organizado mediante legislação estabelecida, e Plank (2001, p. 74) elenca que: “A

responsabilidade pela educação pública é dividida entre os governos federal, estadual e municipal, cada qual detendo autoridade sobre sua própria rede de escolas.”, sendo, no geral, de responsabilidade do governo federal as Universidades e Escolas Técnicas, de caráter estadual o Ensino Médio e sob domínio municipal a Educação Infantil e Ensino Fundamental, porém, todos os níveis se complementam e devem atuar em regime de colaboração.

As políticas educacionais brasileiras desempenham papéis fundamentais na sociedade, Hofling (2001, p. 40) destaca:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”.

Nestes termos, a política educacional tem seu ponto principal na formação do cidadão. A política educacional só tem sentido em seu contexto de formulação, ou seja, seus objetivos em consonância com as necessidades sociais daquele grupo ou indivíduo, sempre considerando, portanto, divergentes grupos sociais, e suas necessidades e interesses em prova.

Neste sentido, Farenzena (2011) evidencia as relações que a política educacional tem entre diferentes instâncias governamentais. Outro ponto importante é a interação com a sociedade civil, e é por meio dessa interação que surgem as demandas e necessidades da sociedade, e posterior a esses diálogos surgem as novas políticas, ou as melhorias de políticas já existentes, e por fim, o destaque ao patamar jurídico, com a política educacional como garantia de direitos de escolarização, tanto da oportunidade e permanência, quanto da qualidade e da equidade.

Logo percebemos que as políticas educacionais são fundamentais para o funcionamento de todo o sistema educacional. Geridas, criadas e mantidas pelo Estado, devem ser sempre pensadas para o bem da população.

3 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FISCAL: ASPECTOS HISTÓRICO-CRÍTICOS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

A Educação Fiscal é uma forma de ação que visa conscientizar os cidadãos quanto a importância dos tributos, sua arrecadação, o que são e para que servem, sua aplicação, além de abranger temas como o Estado e a administração pública, o controle da aplicação dos tributos arrecadados, o combate à sonegação, dentre outros temas.

Como cidadãos brasileiros, todos são indivíduos sociais possuidores de direitos, como o acesso a educação, saúde, assistência social, segurança, entre outros, os quais devem ser garantidos com qualidade. Da mesma maneira, também são detentores de deveres, dentre eles, a contribuição com o fisco público, ou seja, o pagamento de impostos.

Os impostos, e os tributos, são, em simples palavras, contribuições em valor monetário para o poder público, e com este dinheiro, por meio das políticas públicas, programas e ações sociais, esse dinheiro é destinado à população. E neste contexto, a Educação Fiscal se faz necessária. Conforme Campanha e Tenório (2017, p. 8), a Educação Fiscal corresponde a um “conjunto de ações educativas que pode ser desenvolvido por qualquer pessoa ou instituição (pública ou privada). Seu objetivo é sensibilizar o cidadão sobre a função socioeconômica do tributo e conscientizá-lo do seu papel cooperativo e participativo [...]”

Para Campanha e Tenório (2017), o objetivo central da Educação Fiscal é a sensibilização para o exercício da cidadania fiscal,

devido ser trabalhado em muitos espaços, de educação formal e não formal. Na prática, essa função está, no Brasil, designada a receita federal, estadual e municipal. Deste modo, os autores entendem a Educação Fiscal como sendo uma abordagem educativa que aborda os aspectos públicos e incentiva o desenvolvimento do cidadão ativo quanto à fiscalização do setor fiscal. Também elencam que:

A educação fiscal compreende uma abordagem didático-pedagógica cuja finalidade é interpretar as vertentes financeiras da arrecadação e dos gastos públicos, na tentativa de estimular o cidadão comum a compreender o seu dever de contribuir solidariamente em benefício do conjunto da sociedade e de participar do processo de fiscalização e acompanhamento da aplicação dos recursos públicos. Trata-se de compreender o que é o Estado, suas origens e objetivos e a importância do controle social sobre o gasto público, mediante a participação ativa do cidadão, concorrendo para o fortalecimento do ambiente democrático. (CAMPANHA; TENÓRIO, 2017, p. 8).

Neste sentido, a Educação Fiscal objetiva um trabalho pedagógico de conscientização da importância ativa do cidadão na sociedade, como contribuinte, por meio da não sonegação das suas contribuições tributárias legais, e como fiscalizador, exigindo nota fiscal quando realizada alguma compra

Na concepção de Pereira e Cruz (2016, p. 3), a Educação Fiscal é entendida como “Um método de ensino e aprendizagem cujo objetivo passa por fornecer informações fiscais relevantes no cotidiano do cidadão, bem como consciencializá-lo dos seus direitos e deveres inerentes ao cumprimento das obrigações fiscais”, relacionando assim, a Educação Fiscal com a formação do cidadão, com direitos e deveres a serem exercidos no seu dia-a-dia.

Aprender o que são os tributos, para que serve e como são

originados, onde serão aplicados pode promover uma libertação do senso comum, pois a população em geral reclama da administração pública, das altas taxas de impostos e que não tem retorno dessa contribuição, mas não leva em consideração todo o espaço que o valor monetário do tributo é aplicado. Balanceando muito bem, a grande maioria da população no país ganha mais do que contribui.

Nesse contexto, os programas de Educação Fiscal surgem “como instrumentos de construção de práticas de conscientização dos cidadãos pautadas em estratégias de ensino-aprendizagem acerca da necessidade do financiamento espontâneo das atividades do estado para respostas às demandas da população.” (CONCEIÇÃO, OLIVEIRA; COSTA, 2020, p. 27), ou seja, de uma necessidade da conscientização da importância da contribuição para o financiamento do setor público e a apresentação e conceituação do setor fiscal e dos tributos como instrumentos públicos necessários para a sociedade.

Contextualizando, o Brasil tem seus primeiros incentivos, da União, a conscientização fiscal em 1969, período da ditadura militar, com a “Operação Bandeirante”, porém, o Estado de São Paulo cria um pouco antes, em 1964, o programa “Talão Fortuna” (LIMA, 2019, p. 10). Em 1970-1971, é criado o primeiro material pedagógico denominado “Operação Brasil do Futuro”. De 1971 a 1980, com apoio do Ministério da Educação (MEC), ocorre a implantação de um programa para professores e alunos, denominado “Contribuinte do Futuro”. Com a instituição da Constituição Federal em 1988, e a necessidade da conscientização tributária, é criado em 1996 o Grupo de Trabalho, que em 1999 passa a denominar-se Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF) (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA; COSTA, 2020).

Campanha e Tenório (2017, p. 7) evidenciam que o “programa recebeu a missão de contribuir com a formação do cidadão brasileiro, visando o desenvolvimento da conscientização sobre seus direitos e deveres no tocante ao valor social do tributo e do controle social do Estado democrático”, assim, o programa tem uma função educadora

para o desenvolvimento do indivíduo social, passível de direitos, mas com deveres a serem cumpridos.

Após as reviravoltas políticas com o fim do período do regime militar e um recomeço de uma sociedade democrática, surge à necessidade da:

[...] criação de políticas públicas ou programas que disseminassem a ideia de que o cumprimento das obrigações tributárias e fiscais seria um ato de cidadania, uma vez que, sem recursos, o Estado não teria condições financeiras de garantir a efetivação dos direitos civis, políticos e, principalmente, dos direitos sociais dos quais dependia uma grande parcela da população brasileira. (CAMPANHA; TENÓRIO, 2019, p. 7).

Neste sentido, a Educação Fiscal, como uma política pública, tem seu papel objetivado na relação com a cidadania, no cumprimento dos deveres fiscais por parte da população para que o estado consiga arrecadar o montante necessário para garantir, por meio das políticas públicas e ações sociais, os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal.

Lima (2019, p. 7) elenca que:

[...] as iniciativas de Educação Fiscal para a Cidadania têm surgido no Brasil, voltadas para desenvolver no cidadão a consciência de que os tributos são um componente importante no nosso padrão civilizatório, mas o são na medida em que devem ser vertidos em serviços que sinalizem que vivemos numa sociedade preocupada com o nosso bem-estar.

Assim, o cidadão precisa compreender que o tributo é

fundamental para financiar bens, serviços, ações e políticas públicas que proporcionem o acesso de qualidade a saúde, educação, segurança, dentre outras áreas.

O público alvo dos programas de Educação Fiscal no Brasil é amplo, formado por crianças, jovens, servidores públicos, universitários e a sociedade em geral, sendo a receita federal do Brasil (RFB) quem produz o conteúdo, mas os estados e municípios os responsáveis pela execução destes, tornando o programa descentralizado (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA; COSTA, 2020).

Nesse sentido, a cidadania fiscal é o momento em que todos compreendem o seu papel para com o fisco público e exercem o papel contributivo. Pereira e Cruz (2016, p. 2) elencam que:

[...] esta consciência origina uma cultura fiscal, na qual os contribuintes orientam a sua conduta através de um conjunto de ideias e valores preconcebidas por estes. Através desta cultura e do grau de conhecimento que têm das normas fiscais, o contribuinte pode exercer o seu papel como cidadão.

Portanto, o ciclo para a cidadania fiscal inicia na Educação Fiscal, que gera uma conscientização fiscal, que por meio desta possibilita uma cultura fiscal e que, por fim, concretiza-se com a cidadania fiscal.

Ainda, a Educação Fiscal é: “condição para o exercício efetivo da cidadania e, mais especificamente, para a ‘cidadania fiscal’, capacitando o indivíduo para participar e fiscalizar o Estado” (CAMPANHA; TENÓRIO, 2017, p. 11), evidenciando a importância da Educação Fiscal para o desenvolvimento da cidadania.

Portanto, a Educação Fiscal é parte fundamental na formação do cidadão, pois está relacionada à sensibilização e conceituação sobre os tributos, além de englobar conhecimentos sobre o Estado e suas funções sociais.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FISCAL NO BRASIL: DAS NORMATIVAS À ESCOLA

Esse estudo considerou a apresentação e análise de algumas normativas brasileiras de educação, e especificamente de Educação Fiscal, a saber: a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação Fiscal (PNEF), a lei nº 5.513, de 04 de dezembro de 2013, que institui o Programa Municipal de Educação Fiscal do município de Erechim, a lei nº 11.930, de 23 de junho de 2003, que institui o Programa Estadual de Educação Fiscal (PEF/RS) do estado do Rio Grande do Sul e a lei nº 12.868, de 18 de dezembro de 2007, que institui o Programa de Integração Tributária (PIT).

Como trata o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123), logo, com destaque para a parte que cita: “exercício da cidadania”, a Educação Fiscal tem seu papel importante, pois está de acordo com o objetivo geral do PNEF, “promover e institucionalizar a Educação Fiscal para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2015, p. 13), ou seja, a Educação Fiscal está relacionada aos primeiros objetivos da educação na Constituinte brasileira.

Outra legislação a ser destacada é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A LDB tem por objetivo estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, e não abrange especificamente a Educação Fiscal, nem outra temática da educação mais específica, como outras políticas públicas abrangem. Porém, uma relação que se pode fazer entre essa normativa e a Educação Fiscal é a formação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Bettin e Pretto (2021, p. 4) destacam que “a Educação Fiscal visa à melhoria

da qualidade de vida dos estudantes na medida em que contribui para a formação da cidadania”, relacionando assim a importante formação da cidadania presente nos objetivos da Educação Fiscal e na normativa em análise.

Apresentando um pouco sobre o PNEF, embasado no documento referencial, a normativa explana um contexto, caracterizando o século XXI, alguns fatores mundiais e impactos nas relações sociais, as desigualdades, as políticas fiscais nos diferentes países e as políticas públicas sociais nos diferentes contextos internacionais. Seguindo, apresenta o Estado e a importância dos tributos como recursos financeiros arrecadados para o financiamento das políticas públicas sociais, além de elencar a importância da transparência dos governos (BRASIL, 2015).

Na sequência, o documento apresenta um pouco sobre a Educação Fiscal, destacando que “a Educação Fiscal visa à construção de uma consciência voltada ao exercício da cidadania, objetivando e propiciando a participação do cidadão no funcionamento e aperfeiçoamento dos instrumentos de controle social e fiscal do Estado” (BRASIL, 2015, p. 6), o que ressalta mais uma vez a importância para o exercício da cidadania.

O PNEF também apresenta suas diretrizes da Educação Fiscal. São elas:

- Estimular o exercício da cidadania com vistas à organização, mobilização e participação social no tocante às finanças públicas;
- Ênfase na comunicação mobilizadora, visando o estabelecimento de vínculos de corresponsabilidade;
- Ação de âmbito nacional e sua implementação deve envolver os três níveis de governo;
- As ações do Programa devem ter caráter permanente, sendo recomendada a desvinculação de logomarcas e mensagens que caracterizem determinada gestão

governamental, eliminando assim a possibilidade de utilização do programa com objetivos político-partidários. (BRASIL, 2015, p. 12).

As primeiras diretrizes explanam algumas regras, como as ações do programa de caráter permanente sem logomarcas de governos, pois é uma ação de Estado, e não de governo. A estimulação do exercício da cidadania, um dos mais citados objetivos, as comunicações como principais meios de disseminação da Educação Fiscal e o envolvimento de todos os níveis governamentais.

No próximo tópico do documento, é tratado sobre a evolução da Educação Fiscal no Brasil, apresentando alguns marcos históricos (BRASIL, 2015, p. 6). Em 1998, “a Portaria nº 35, do Ministério da Fazenda, oficializa o Grupo de Trabalho e formula seus objetivos como sendo ‘promover e coordenar as ações necessárias à elaboração e à implantação de um programa nacional permanente de educação tributária’” (BRASIL, 2015, p. 7).

Os objetivos específicos apresentados são, no geral, voltados à capacitação do cidadão quanto ao entendimento sobre as finanças públicas, acompanhamento das ações governamentais, participação da sociedade, dentre outros citados e que são de total relevância para a vida social de um cidadão (BRASIL, 2015, p. 13). Isso se relaciona com o argumento de Campanha e Tenório (2017, p. 9), os quais elencam que “a educação fiscal tem por objetivo promover a mudança de atitudes, de valores e de crenças para o alcance de atitudes e comportamentos cidadãos que ocasionem a redução da evasão fiscal e uma melhor aplicação dos recursos públicos”.

Seguindo, apresentamos a lei nº 11.930, de 23 de junho de 2003, que institui o Programa Estadual de Educação Fiscal (PEF/RS). Esse documento prevê a instituição do programa no estado do Rio Grande do Sul “em consonância com as diretrizes do Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF” (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 1). Como objetivos destacados no artigo 2º, citam-se:

- I - prestar informações aos cidadãos quanto à função socioeconômica dos tributos;
- II - levar conhecimentos aos cidadãos sobre administração pública, alocação e controle de gastos públicos;
- III - incentivar o acompanhamento pela sociedade da aplicação dos recursos públicos;
- IV - criar condições para uma relação harmoniosa entre o Estado e o cidadão;
- V - promover ações integradas de combate à sonegação fiscal.

Esses objetivos se correlacionam com o que Campanha e Tenório (2017, p. 9) afirmam sobre a Educação Fiscal, apontando que ela “contribui para o exercício de uma participação consciente e qualificada do cidadão no monitoramento, no acompanhamento e na fiscalização da aplicação dos recursos arrecadados, uma postura totalmente associada ao exercício do controle social”. Deste modo, a contribuição para o exercício do acompanhamento que a Educação Fiscal desenvolve é abarcado nos objetivos, promovendo uma relação de harmonia entre Estado, e governo, e cidadão e sociedade.

O programa será desenvolvido em conjunto com algumas secretarias e setores públicos. Neste sentido, com as secretarias da Fazenda e Educação, em ação conjunta, a Educação Fiscal visa um aprofundamento concreto, pois utilizando os conhecimentos dos servidores fazendários com as metodologias dos servidores da Educação, as ações conjuntas tendem a ser concluídas com maior êxito. Além das secretarias, são abrangidos os públicos escolares estudantis, as administrações públicas e a população em geral, parte importante para o desenvolvimento fiscal de toda a sociedade.

Os trabalhos do PEF/RS são implantados mediante acordos ou convênios entre: União e Municípios, organizações públicas, órgãos

da administração pública estadual, entidades e instituições privadas (RIO GRANDE DO SUL, 2003). Ficando criado o GEFE (Grupo de Educação Fiscal Estadual), com delegação da secretaria da fazenda e educação. Este grupo detém de algumas funções, como o planejamento e acompanhamento do programa no estado, projetos estaduais, elaborar materiais para divulgações, incentivo à criação de programas nos municípios, dentre outras funções (RIO GRANDE DO SUL, 2003, p. 2). Um destaque para os programas de educação nos municípios, no qual o estado possuía, em dados de 2020, 332 municípios, dos 497 totais do estado, com legislação própria de Educação Fiscal (RIO GRANDE DO SUL, 2022).

Quanto a legislação da Educação Fiscal do município de Erechim, o programa foi efetivado pela lei nº 5.513, de 04 de dezembro de 2013, que institui o Programa Municipal de Educação Fiscal. Durante a análise, percebemos a grande semelhança da legislação municipal com a legislação estadual, portanto, serão destacados somente os objetivos, especificamente:

- I – prestar informações aos cidadãos quanto à função socioeconômica dos tributos;
- II – levar conhecimentos aos cidadãos sobre a administração pública, alocação e controle dos gastos públicos;
- III – incentivar o acompanhamento, pela sociedade, da aplicação dos recursos públicos;
- IV – criar condições para uma relação harmoniosa entre o Município e o cidadão;
- V – promover ações integradas de combate à sonegação fiscal. (ERECHIM, 2013, p. 1).

Por conseguinte, alguns desses objetivos contracenam com as afirmações de Silva (2011 *apud* CAMPANHA; TENÓRIO, 2017, p. 9) na qual “entende que a Educação Fiscal deve ser definida como um

processo de preparação do indivíduo para compreender a atividade financeira pública realizada por meio da arrecadação dos tributos e sua consequente aplicação”, e deste modo, os objetivos de apresentar as informações quanto aos tributos e suas funções são abarcados, além da aplicação desses recursos arrecadados, tornando o cidadão ativo no processo fiscal na sociedade.

Ainda, temos a lei nº 12.868, de 18 de dezembro de 2007, que institui o Programa de Integração Tributária (PIT), este programa é estadual, no qual os municípios efetuam um convênio por meio das secretarias municipais da fazenda com o Estado. O programa é “Integrado por várias ações a serem executadas pelos municípios em Programas de Articulação Estado e Município e em Programas de Combate à Sonegação e Aumento da Arrecadação Estadual.” (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 1), ou seja, o município que firmar convênio terá que realizar ações pré-estabelecidas para poder ser avaliado pelo programa. Essas ações são:

I - implementação de programas e ações que visem o aumento da arrecadação ou a conscientização fiscal;

II - gestão das informações do setor primário;

III - criação de turmas volantes municipais para a fiscalização prevista no art. 6º da Lei Complementar Federal nº 63, de 11 de janeiro de 1990; e

IV - implementação de programas ou convênios que visem a troca de informações ou o interesse mútuo entre Estado e Município. (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 1)

Dentre essas ações, um destaque para a primeira, que está relacionada com a Educação Fiscal, por meio da implementação de atividades, que são desenvolvidas, no geral, em escola e programas de Educação Fiscal, que visam a arrecadação tributária e a conscientização fiscal. O PIT tem como objetivo “incentivar e avaliar

as ações municipais de interesse mútuo dos municípios e do Estado” (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 1), ações essas sempre voltadas para a Educação Fiscal. Todas as ações e programas estabelecidos são pontuados e o município recebe uma parcela em dinheiro para cada ponto.

Prosseguindo, na BNCC, a Educação Fiscal encontra-se nas temáticas dos currículos sugeridas. Nesta normativa está elencado que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 21).

E um desses temas apresentados na BNCC denomina-se: “educação financeira e fiscal”. O tema, apesar de estar junto com a educação financeira, e citado apenas uma vez na BNCC, está presente nesta normativa como um tema transversal, e cabe às escolas e professores adequar as suas aulas para também contemplar esse tema.

Neste sentido, Lima (2019, p. 12) cita que: “O trabalho de conscientização nas escolas é considerado importante em inúmeros países, pois consegue alcançar uma fatia da população que está num processo de compreensão da sociedade.”, destacando assim a importância do trabalho pedagógico nas escolas, pois alcança um público em processo de formação, de compreensão social, e a Educação Fiscal tem o objetivo da conscientização quanto ao sistema tributário, fiscal e do Estado.

ABNCC também apresenta temas que a educação fiscal aborda em algumas unidades temáticas, como, por exemplo, na matemática, em que é trabalhado sobre “inflação” e “impostos” (BRASIL, 2017). Neste sentido, o imposto que é citado pela Base, na unidade temática

da matemática, tem uma relação direta com a Educação Fiscal, pois o imposto é um tributo, de caráter obrigatório, sobre serviços, riquezas, venda ou compra de mercadorias.

De uma maneira geral, na análise de todas essas normativas, percebeu-se o quanto rico é o Programa de Educação Fiscal Nacional (PNEF) em termos de abrangência, estudo, público, objetivos, diretrizes, grupos e ações sociais no meio educacional, de serviço público e população em geral. A legislação do estado do Rio Grande do Sul também elenca pontos importantes e abrangem ações fundamentais para a Educação Fiscal ter êxito em seus objetivos. A legislação de Erechim é baseada, e praticamente igual à normativa estadual, mas com abrangência importante nas ações do município, que, de certo modo, tem suas ações baseadas na legislação e ações do estado, e este tem sua legislação baseada na legislação nacional, apresentada no PNEF.

Nesse contexto, surge a necessidade de destacar a Educação Fiscal na escola, suas ações dentro da sala de aula e a importância dessas ações. Logo, são destacadas as funções formativas e informativas da Educação Fiscal, ou seja, a primeira trata de formar o cidadão, consciente de seus direitos e deveres como contribuinte tributário, indivíduo social com direitos a saúde, educação, segurança e controle social. A segunda diz respeito a vertente informativa, na qual informam os índices tributários, quais os tributos do sistema fiscal, como são aplicados, entre outras funções. Pereira e Cruz (2016, p. 5) citam:

Entendemos que esta questão se torna importante devido à complexidade inerente à informação fiscal, devendo esta ser exposta com uma linguagem mais acessível, consoante o conhecimento e literacia fiscal do grupo de contribuintes. É expeável que quanto maior for o grau de conhecimento e literacia do contribuinte, maior será a sua capacidade de compreensão da informação fiscal.

Assim, a Educação Fiscal, apresentada dentro de uma linguagem acessível e compreensível, aumentará o grau de conhecimento dos cidadãos, e esses, com conhecimentos fundados e reais sobre o fisco público poderão agir de forma correta diante de situações adversas, como por exemplo, criticar as políticas públicas de investimentos com recursos públicos.

No Brasil, a Receita Federal do Brasil (RFB) é a responsável pela “Produção de conteúdo que será executado pelos estados e municípios, uma vez que o programa ocorre de forma descentralizada no país.” (CONCEIÇÃO; OLIVEIRA; COSTA, 2020, p. 21). O país também tem uma plataforma digital denominada “leãozinho”.

Voltado para o âmbito regional, são destacamos algumas ações de alguns municípios, como o município de Faxinalzinho que desenvolve um programa de Educação Fiscal nas escolas municipais e estaduais. O projeto “ARRECADADA FAXINALZINHO” (ASSESSORIA AUONLINE, 2022). Já o município de Severiano de Almeida reuniu professores e profissionais da área da educação, na qual “foram orientados sobre as ações que poderão ser desenvolvidas ao longo do ano, junto aos estudantes da rede pública municipal de ensino” (CASTRO, 2022). Essa ação está ligada as atividades do Programa de Integração Tributária (PIT).

Outra ação em nível nacional voltado também para a área educacional é o Prêmio Nacional de Educação Fiscal, que em 2022 completa dez anos de edição. Segundo o site do prêmio, essa ação é realizada pela Febrafite (Associação Nacional das Associações de Fiscais de Tributos Estaduais), e “desde 2012, vem buscando valorizar projetos que atuem com as temáticas da função social dos tributos, a qualidade do gasto público, bem como acompanhamento do retorno dos recursos para a sociedade” (ASSOCIAÇÃO, 2022). Está iniciativa valoriza programas e ações que façam a Educação Fiscal acontecer a nível nacional.

A Educação Fiscal, desde a formação dos professores, passando pelos trabalhos em sala de aula, premiações nacionais e até as ações dos alunos e professores no cotidiano fora do espaço escolar, são de grande relevância, com benefícios para toda a população.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a presença da Educação Fiscal nas políticas públicas da educação. No entanto, constatamos que as políticas de educação ainda abrangem de forma tímida a Educação Fiscal. Especificamente, o termo Educação Fiscal é apresentado apenas uma vez na BNCC como um tema transversal, e na CF e LDB não é mencionado. Porém, como a Educação Fiscal não se resume apenas a terminologia, os seus temas, como a cidadania, as funções do Estado e administração pública, os impostos, são evidenciados, de uma forma bastante ampla, já que a BNCC abarca muitas habilidades e competências. As políticas voltadas especificamente para a Educação Fiscal são bastante ricas, em conceitos e ações. O PNEF apresenta diretrizes, objetivos, públicos alvos, dentre outros, que demonstram o quão amplo e focado o tema pode ser em território nacional.

As demais políticas analisadas são baseadas no PNEF, e demonstram suas abrangências mais descentralizadas. Essas políticas são importantes para o desenvolvimento da Educação Fiscal no âmbito regional, sendo o PIT, de caráter estadual, como o programa que mais tem tido resultados, pois, por meio dele, que a maioria dos municípios gaúchos instituíram programas municipais, desenvolvendo atividades em escolas e com a comunidade.

Por fim, analisando a Educação Fiscal, percebemos que ela é parte da formação cidadã de todo indivíduo, pois é por meio dela que o cidadão irá conhecer os tributos, compreender as suas funções e aplicação. Nesse sentido, a Educação Fiscal na escola, com ações, com

a formação dos docentes, premiações em nível nacional e as atividades desenvolvidas em sala de aula são fundamentais para o alcance de seus objetivos e para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ASSESSORIA. Faxinalzinho tem projeto de Educação fiscal nas escolas. **Auonline**, Erechim, 02 maio 2022. Disponível em: <https://auonline.com.br/2022/05/96003.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE FISCAIS DE TRIBUTOS ESTADUAIS (FEBRAFITE). **Prêmio nacional de educação fiscal: Sobre nós**. 2022. Disponível em: <https://www.premioeducacaofiscal.org.br/sobrenos/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BETTIN, Anne Desconsi Hasselmann; PRETTO, Valdir. Explorando a educação fiscal no ensino fundamental. Santa Maria: **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, 2021.

BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Programa nacional de educação fiscal**. Documento base. Brasília, 2015, 2ª edição.

CAMPANHA, Alexssandro; TENÓRIO, Robinson Moreira. A educação fiscal e suas implicações para o exercício da cidadania e para a melhoria qualitativa da vida em sociedade. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 14, n. 23, p. 1-14, 2017.

CASTRO, Edson. Severiano de Almeida retoma atividades ligadas a Educação Fiscal nas escolas. **Auonline**, Erechim, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://auonline.com.br/2022/03/94600.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CONCEIÇÃO, Sergio Henrique da; OLIVEIRA, João Carlos Santos; COSTA, Vagner Nunes. Educação Fiscal: Um Estudo Exploratório da Organização Político-Administrativa e das Estratégias Pedagógicas de Disseminação do Conhecimento para o Exercício de Cidadania e Controle Social no Brasil, Portugal, Espanha, Argentina e Chile. Bahia, **Revista Mbote**, v. 1, n. 2, p. 20-50, jul./dez. 2020.

ERECHIM. **Lei n.º 5.513**, de 04 de dezembro de 2013. Erechim, 2013.

FARENZENA, Nalú . Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96-112, 2011.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LIMA, Ivan Cordeiro. Educação fiscal para a cidadania. **Egesp**, São Paulo, 2019. p. 74.

PEREIRA, Daisy; CRUZ, Sérgio Ravara. Educação Fiscal: Revisão da literatura. **Aveiro: Estudos do Isca**, s. 4, n. 14, 2016.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a

salvação pública. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.930**, de 23 de junho de 2003. Porto Alegre, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 12.868**, de 18 de dezembro de 2007. Porto Alegre, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Educação Fiscal – RS: Aprendendo a se cidadão. Histórico.** Porto Alegre, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 2. Ed.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.



Desafios docentes no século XXI: a importância da formação continuada

Camila Michele Miecoanski Fernandes¹
Rosane Fátima Vasques²

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem vem sendo desafiador para os professores e alunos da Educação Básica, muitos fatores estão interferindo no cotidiano de sala de aula, tais como, a situação socioeconômica dos estudantes, a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, a ausência da família na rotina escolar das crianças, a cultura digital, desvalorização docente, falta infraestrutura, entre outros.

Além disso, nota-se que o papel do professor acabou modificando-se com o tempo e não cabe mais ao professor apenas ensinar os conteúdos exigidos, na realidade escolar irá surgir situações para o docente resolver que não estão nos currículos e planejamentos escolares:

¹ Pedagoga graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Erechim. *E-mail*: camilamiecoanski@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Erechim. *E-mail*: rosanevasques@uricer.edu.br

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma. (NÓVOA, 1999, p. 100).

Em função disso, este estudo é de grande relevância para mostrar a importância de uma formação continuada, a qual prime pela busca constante de conhecimentos e aprimoramento do docente, para melhor enfrentar os desafios encontrados em suas práticas escolares. Nesse sentido, num primeiro momento buscamos analisar o papel da escola e dos professores, para na sequência olharmos para alguns desafios vivenciados pelos professores e estudantes e, por fim, apresentamos a formação continuada como uma aliada do trabalho docente.

2 A ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR

Para iniciar é necessário entender “O que é Educação?”, pois, sabe-se que ela vai muito além da disseminação do conhecimento teórico das disciplinas, ela também contribui para a formação humana dos alunos e promove a transformação do meio social para o bem comum. Nesse sentido, o autor Brandão (1981, p. 4) afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela. Para aprender, para ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a

educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela com o que uns índios uma vez escreveram?

Logo, não existe um modelo único de educação, ela está em diversos lugares, em diferentes sujeitos, em diferentes povos. Ela existe em cada sociedade, ou até mesmo entre povos que se encontram, ou seja, ela permeia diversos mundos sociais. “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 4).

Nesse contexto, afinal para que servem as escolas? Conforme Young (2007) todo pai e todo professor devem fazer essa pergunta. Conforme o autor, “às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos.” (YOUNG, 2007, p. 1288). Então:

Por várias razões diferentes, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição têm sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Para os primeiros, uma ênfase na aquisição do conhecimento diverge dos propósitos mais instrumentais que têm cada vez mais apoio dos governos. Para muitos pesquisadores educacionais, uma ênfase no conhecimento mascara o ponto até o qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento. (YOUNG, 2007, p. 1288-1289).

Ou seja, para os políticos o papel principal da escola deveria ser o de instrumentalizar os sujeitos com foco no desenvolvimento econômico dos países. E boa parte dos pesquisadores educacionais fazem crítica as escolas, mas não propõe alternativas para melhorá-la.

Além do mais, Young (2007) afirma ainda, que é função da escola repassar o conhecimento, “[...] é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. (YOUNG, 2007, p. 1293-1294). Ou seja, é o conhecimento que é específico da escola, o conhecimento escolar, aquele que não é encontrado em outro local.

Ainda, sabemos que a escola contemporânea tem passado por mudanças significativas, assim, essas mudanças alteram também o papel do professor, levando à novas proporções. Dentre essas, o professor parece assumir o papel que seria da família dos estudantes. Além disso, a realidade de muitas crianças hoje em dia é atravessada por questões como o tráfico de drogas, a violência doméstica, diferentes formas de abuso (sexual, psicológica, física), que estão presentes nos lares dos estudantes, uma realidade brutal, onde geralmente o refúgio desse aluno é a escola.

Por conseguinte, outro desafio para a escola na contemporaneidade é a rebeldia e a indisciplina por grande parte dos alunos. O professor precisa estar a todo momento buscando métodos para conseguir chamar a atenção dos estudantes e poder seguir com o planejamento das aulas:

Alguns professores, pouco preparados para lidar com situações de indisciplina, tentam dar o melhor de si, para formar sujeitos que possam contribuir no contexto atual. E, em aulas basicamente expositivas, posicionam-se diante dos alunos, apresentando-lhes verdades indiscutíveis. (RAMOS; COSTA, 2007).

Diante dessa situação, mais uma problemática surge para o professor, que são os transtornos de aprendizagem que estão cada vez mais presentes nos diferentes níveis de ensino. Nesse cenário temos as crianças com déficit de atenção, autismo, dislexia, hiperatividade, entre outros distúrbios encontrados no cotidiano escolar do professor, o qual precisa estar buscando se reinventando e pesquisando novas maneiras de ensino para poder estar promovendo uma aprendizagem significativa para todos de maneira igualitária.

Atualmente, o papel dos educadores tornou-se mais desafiador, conforme Cunha (2009, p. 1), “com o processo de globalização, o professor precisa estar constantemente atualizado para viver em sociedade e obter/transmitir conhecimento aos seus alunos”.

Além do mais, os perfis dos alunos também mudaram, porque eles podem acessar rapidamente novas informações e acessar novas ferramentas tecnológicas. Diante disso, Silveira (2013, p. 8) indaga que, “para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, o professor precisa empreender um trabalho comprometido com uma nova realidade tecnológica”. Apropriando-se assim, “das novas tecnologias e criando novas metodologias de ensino que tenham como ponto de partida o contexto da instituição de ensino e características do aluno.” (SILVEIRA, 2013, p. 8).

Na construção de um novo profissionalismo através de uma autocrítica de aprendizagem, os professores são os catalisadores da sociedade do conhecimento, tornando-se vital que “se envolvam em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional.” (HARGREAVES, 2004, p. 48).

Em suma, é necessário saber sobre a realidade social ao qual os alunos estão inseridos, visto que o conteúdo a ser ensinado precisa ser significativo, de acordo com as atividades diárias executadas por eles:

Procurar trazer em cada conteúdo a ser trabalhado, uma forma mais concreta, mostrando exemplos vivenciados no cotidiano dos educandos, para depois introduzir a teoria de cada assunto, acreditando que a aprendizagem significativa ocorre, quando os alunos conseguem manipular ou visualizar um determinado assunto para depois transpor essas ideias de experimentação para teorização. Pensamos que essas “experimentações” são um processo que permite ao aluno a participação nas descobertas podendo socializar com os colegas, além de facilitar que encontre estratégias e alternativas constatando o que é certo ou errado em cada conteúdo analisado. (ROSA *et al.*, 2014, p. 2).

Além do mais, para exercer a profissão docente com capacidade e profissionalismo, o professor precisa ter algumas características bem desenvolvidas, pois sua carreira exigirá isso e até mais na realidade de sala de aula. Entre as características que os professores devem ter, conforme Silveira (2013, p. 9), estão o “conhecimento, a capacidade de estudo e o domínio dos saberes ensinados, o que eles veem não é apenas uma lista de conteúdo, mas a possibilidade de orientar os alunos para utilizá-los corretamente e aplicá-los no dia a dia.”

Em função disso, o cenário atual acaba causando insatisfação e falta de motivação por parte dos professores para seguir com a docência e além disso, ocasionam a falta de interesse aos futuros acadêmicos que pretendem lecionar. Além do mais, os cursos de formação de professores estão em decadência pela falta de acadêmicos, interessados na área da educação. O que é preocupante para essa e futuras gerações, pois certamente não terá professores suficientes em exercício, e o cenário educacional continuará em estado precário.

3 DESAFIOS AOS DOCENTES E AOS ESTUDANTES

A falta de remuneração, condições de trabalho precárias e a desvalorização dos professores perante a sociedade vem acarretando a perda de identidade e profissionalismo dos mesmos. Nota-se que, grande parte dessa desvalorização docente ocorre porque profissionais de outras áreas do conhecimento acreditam ter base e competência para debater sobre a educação. Isso é inaceitável, visto que, quem está presente na sala de aula e é o único que vivencia o que realmente acontece na escola e no processo educativo é o professor.

Além disso, com o passar dos anos os alunos se tornaram cada vez mais rebeldes e a indisciplina se faz muito presente nas salas de aula. Diante essa situação, os professores precisaram buscar novas estratégias para que isto não interfira na qualidade do ensino:

Em termos históricos, para além da reconstrução documental de uma perspectiva de educação datada, com castigos corporais e outras práticas violentas, é necessário reconhecer que a expansão do acesso à escola pública promoveu a presença de classes populares, o convívio de diferentes culturas e a compreensão da escola como lócus de cruzamento dessas culturas, com suas contradições, conflitos e potenciais. Nesta perspectiva, como contraponto a punições físicas para a manutenção da disciplina escolar, fica a necessidade de organização de trabalho coletivo para a construção do conhecimento, com a presença de conselhos, espaços de negociação e renegociação de regras e o protagonismo de docentes para o combate à indisciplina, por intermédio do diálogo, de modo a criar um etos efetivamente multicultural. (IVENICKI, 2019, p. 4-5)

Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola além do papel de ensinar, recebeu o papel de educar também, diante disso, o professor precisa dar conta de ensinar os conteúdos exigidos pelo sistema escolar, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, e ainda educar crianças que chegam na escola, sem valores, vítimas da violência da sociedade e com famílias desestruturadas que não conseguem estar realizando esse papel em casa. Essa situação acaba gerando um desgaste enorme ao professor que precisa para suas aulas, para resolver conflitos de mal comportamento e falta de educação.

Além do mais, outra realidade encontrada nas salas de aulas são as deficiências ou síndromes. Sendo as mais comuns atualmente, o autismo, déficits de atenção, altas habilidades e superdotação, entre outras. Nesses casos, o professor precisa ter um olhar especial para primeiramente identificar se a criança possui alguma deficiência, alertar a família sobre a possibilidade de um encaminhamento para um psicopedagogo, psicólogo, psiquiatra, neuropediatra e outros profissionais que possam ajudar a criança da melhor maneira possível. Nesse sentido, Mendonça (2015, p. 2) afirma que educação especial é:

[...] uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual.

Nesses casos, também é importante que o aluno tenha um atendimento especializado no turno contrário da escola, frequentando o AEE (Atendimento Educacional Especializado), onde terá um

profissional que irá produzir materiais especificamente para essa criança, suprimindo suas necessidades.

Além do mais, é necessário o auxílio de um professor bidocente em sala de aula, para estar ajudando a criança na realização de atividades cotidianas. Porém, quando a escola não conta com todo esse suporte, quem precisa exercer todos esses papéis é o professor, que precisa dar conta do aluno com dificuldade, do aluno indisciplinado, do aluno com deficiência, dentre todos os outros perfis de alunos encontrados em uma sala de aula.

Nesse cenário, a inserção de todos os alunos na escola regular, independentemente de suas condições, é algo que amedronta os professores. Segundo Beyer (2003, p. 8) “Falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho”.

Outro desafio para o professor da escola contemporânea, é o uso das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, visto que a maioria não se sente capacitado para estar trabalhando com esse tipo de ferramenta, no entanto, o docente precisa encontrar um meio de utilizar esses meios, pois é algo cobrado pelos próprios estudantes e pela sociedade.

As diretrizes do Ministério da Educação recomendam o uso das tecnologias na educação desde a década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já faziam esse alerta: "É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras." (BRASIL, 1998, p. 96).

Trabalhar com as tecnologias em sala de aula é imprescindível para o desenvolvimento dos alunos e também dos professores, de

modo que a interação dos mesmos contribua para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Cavalcante (2012, p. 2) aponta que:

Trabalhar com as tecnologias (novas ou não) de forma interativa nas salas de aula requer: a responsabilidades de aperfeiçoar as compreensões de alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. É indispensável o desenvolvimento contínuo de alunos e professores, trabalhando adequadamente com as novas tecnologias, constata-se que a aprendizagem pode se dar com desenvolvimento emocional, racional, da imaginação, do intuitivo, das interações, a partir dos desafios, da exploração de possibilidades, de assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos.

Ou seja, o professor precisa descobrir ferramentas tecnológicas que acrescentem no desenvolvimento de habilidades dos estudantes e gerar um estímulo para a busca de conhecimento a partir de um modelo inovador de ensino, não somente usar os métodos tradicionais de ensino com o qual os estudantes estão acostumados.

Diante disso, é preciso compreender que os estudantes da escola contemporânea também possuem desafios em sua vida escolar, visto que são advindos de uma grande variedade de contextos sociais, culturais e econômicos, ao qual o professor precisa estar se adaptando e inovando suas metodologias para que as aprendizagens se tornem significativas para estes.

A realidade brutal que norteia a vida da maioria dos estudantes de escola pública traz consigo realidades com a moradia em lugares perigosos de periferia, onde a violência a prostituição e o tráfico de drogas são situações comuns, diante disso, o aluno não tem um lugar seguro para ficar.

Nesse contexto, antes da elaboração de um planejamento ou avaliação, o professor precisa estar ciente sobre o contexto social ao

qual seu aluno está inserido e se perguntar se tal conteúdo/aprendizagem irá condizer com a realidade vivida pelo estudante:

Qualquer indivíduo, de qualquer classe social ou de qualquer nível econômico tem a proporção de ter problemas relacionados à aprendizagem sentindo-se confuso, ameaçado e inseguro pelas exigências das instituições educacionais. Vários problemas e conflitos familiares resultam das dificuldades de aprendizagem. Por isso, não é estranho que o problema das dificuldades de aprendizagem, expresse certa tendência cultural política de educação de saúde e de bem-estar. A tendência cultural do termo dificuldades de aprendizagem e a tendência comportamental a ele citado, dependem das múltiplas situações dos alunos e, igualmente, dos diferentes níveis das aspirações dos adultos que as envolvem. (SANTOS, 2018, p. 2).

Logo, o estudante precisa ser, primeiramente, acolhido pela escola e pelo professor, já que o desenvolvimento da aprendizagem não depende unicamente da sua vontade, visto que problemas e conflitos familiares, com famílias desestruturadas, onde os responsáveis se fazem ausentes, acabam interferindo nesse processo.

Diante disso, observa-se que para se identificar dificuldades de aprendizagem, é necessário primeiro eliminar fatores socioeconômicos, culturais ou familiares, para então, atentar para possíveis disfunções psicológica e neurológica. Conforme ressalta Santos (2018, p. 2) “[...] só é possível identificar um aluno com dificuldades de aprendizagem, quando não há interferência dos fatores socioeconômicos.”

Além do mais, doenças relacionadas à ansiedade e depressão tornaram-se algo comum entre os estudantes, e mais um desafio para os profissionais da educação, já que precisam conhecer essas doenças

para identificá-las. Conforme determina o Ministério da saúde, alguns dos sintomas são: “Sensação de tristeza, autodesvalorização e sentimento de culpa. Acreditam que perderam, de forma irreversível, a capacidade de sentir prazer ou alegria.” (BRASIL, 2019, p. 2).

E ainda, “Tudo parece vazio, o mundo é visto sem cores, sem matizes de alegria. Muitos se mostram mais apáticos do que tristes, referindo sentimento de falta de sentimento. Julgam-se um peso para os familiares e amigos, invocam a morte como forma de alívio para si e familiares.” (BRASIL, 2019, p. 2). E ainda, podem “Fazer avaliação negativa acerca de si mesmo, do mundo e do futuro percebem as dificuldades como intransponíveis, tendo o desejo de pôr fim a um estado penoso. Os pensamentos suicidas variam desde o desejo de estar morto até planos detalhados de se matar.” (BRASIL, 2019, p. 2).

Nesse contexto, é preciso caracterizar essas doenças para que elas possam ser identificadas, a depressão e a ansiedade são doenças que atingem principalmente a parte emocional dos estudantes interferindo diretamente em sua vida cotidiana:

Os transtornos depressivos são caracterizados pela presença de humor triste, irritável ou vazio, juntamente com alterações cognitivas e somáticas que afetam a capacidade e o funcionamento do indivíduo. Os transtornos de ansiedade são caracterizados por perturbações comportamentais, medo e ansiedade excessivos diante de situações novas ou que apresentam algum tipo de ameaça ou perigo, diferenciando-se do medo ou ansiedade adaptativos, por apresentarem maior frequência, duração e intensidade. É importante ressaltar que existem diferentes subtipos dos transtornos depressivos e de ansiedade. (BLACK; GRANT, 2015, p. 3).

Essa identificação não faz parte das funções do professor, mas sua percepção é de grande relevância para ajudar esse aluno, visto que

essa situação compromete o desenvolvimento da aprendizagem. Conforme destacam Cruvinel e Boruchvitch (2004, p. 376), “[...] a escola e o professor desempenham uma função extremamente relevante no reconhecimento dos sintomas de depressão, uma vez que a presença da depressão de fato interfere no rendimento do aluno [...]”. Além de que, essa identificação tende a influir no emprego de estratégias de aprendizagem.

Ainda, como afirmam Cruvinel e Boruchvitch (2004), mesmo comprometendo o rendimento escolar dos alunos, a ansiedade e a depressão não desenvolvem nenhum déficit de inteligência, visto que, o que de fato interfere nesses casos é o desequilíbrio mental e emocional gerados por essas doenças. Ou seja, o aluno que sofre com esse tipo de doença não terá interesse, nem motivação para os estudos, o que é compreensível, pois este precisa ser tratado com um profissional habilitado, no caso, um psicólogo ou psiquiatra, que irá avaliar o caso, irá tratar a doença com uso de medicação, tratamento psicológico e demais recursos por eles oferecidos.

Ademais, a família que deveria ser o suporte nesse processo, muitas vezes acaba sendo a causa do desenvolvimento de tais transtornos, que pode surgir com traumas vivenciados nesse meio ou através da influência do histórico familiar. Grolli, Wagner e Dalbosco (2017, p. 3) ressaltam que “A família se apresenta como um meio importante no processo de detectar precocemente e prevenir o surgimento dessas psicopatologias. [...] A família desempenha, portanto, influência direta sobre a presença ou ausência desses transtornos”. Por outro lado, “A disponibilidade dos pais para conversar sobre as emoções de seus filhos, através da promoção de um espaço seguro para a discussão e resolução de problemas, é considerado um fator preventivo para o desenvolvimento de possíveis transtornos.” (GROLLI; WAGNER; DALBOSCO, 2017, p. 3).

A escola também é um fator importante nesses casos, de modo que quando as famílias se fazem ausentes ou não tem interesse em se

envolver nessas situações cabe a escola tomar medidas cabíveis para resolver a questão:

A escola também representa uma instituição social importante a ser considerada nesse aspecto, à medida que o desempenho escolar e de aprendizagem podem ser marcadores para a identificação da presença da ansiedade e da depressão entre adolescentes. Os problemas de saúde mental interferem na vida dos adolescentes no que diz respeito ao humor e ao afeto e provocam um sofrimento que tem impacto na redução das relações sociais desses indivíduos. A depressão em adolescentes tem um impacto significativo no desempenho a nível escolar, prejudicando também a autoestima e causando sintomas de instabilidade emocional. Por isso, a escola é destacada como um ambiente propício para a promoção da saúde, podendo ressaltar a saúde mental. (MANSO, 2019, p. 3).

Em função disso, mesmo o professor planeje uma aula excelente, quando chega no contexto de sala de aula, irá se deparar com essas questões que precisam ser resolvidas antes de qualquer conteúdo a ser ensinado, pois os desafios impostos tanto a este como aos estudantes são diversos. Logo, é possível perceber que o fato de o professor ter um olhar especial e um cuidado com o aluno, pode gerar grandes benefícios não apenas escolares, mas que o estudante se lembrará ao longo da vida: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.” (FREIRE, 2002, p. 92).

Por isso, que ao abordar um tema em sala de aula, o professor precisa partir da realidade vivenciada pelos seus alunos, caso isso aconteça o estudo se tornará insignificante para o estudante e o mesmo perderá o interesse em aprender:

[...] na maioria das causas da evasão escolar, a escola tem a responsabilidade de apontar a desestruturação familiar, e o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra. Sabe-se que a escola atual é precisa estar preparada para receber e formar estes jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta e, para isso é preciso professores dinâmicos, responsáveis, criativos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador. (ARROYO 1997, p. 23).

É de grande relevância que o professor desenvolva os conteúdos trazendo uma abordagem mais significativa, com exemplos da vida dos estudantes, com situações cotidianas, desse modo, o conteúdo fará sentido e será de grande valia para a vida dos mesmos. Como ressalta Bzuneck (2001, p. 27), “[...] se é no ambiente da sala de aula que o professor seleciona os meios que deve utilizar para despertar a motivação de seus alunos, esta resulta de um conjunto de medidas educacionais [...] sobre os quais todo o professor tem apoio e poder de decisão.” Nesse sentido, entende-se que a formação continuada é uma grande aliada para a profissionalização docente.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSIÇÃO NECESSÁRIA

A formação inicial dos professores não atende mais às exigências que lhes são impostas na realidade escolar. Diante disso, Tardif (2005, p. 61) aponta a importância da experiência do professor:

Os saberes que servem de base para o ensino, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem

de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação. Para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Ou seja, a formação que acontece na prática da sala de aula, pois a profissão professor se constitui diariamente, na reflexão-ação, nos desafios enfrentados, nas trocas com os colegas, na busca pela aprendizagem dos estudantes.

E ainda, conforme o autor, a formação inicial do professor fundamenta-se em três fases que marcam os primeiros momentos em sala de aula e as divergências encontradas. “A primeira acontece na transição do idealismo para a realidade, que é marcada pela reunião formal de orientação que ocorre vários dias antes do início do ano letivo.” (TARDIF, 2005, p. 82). Após, “A segunda fase corresponde a iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola. A terceira fase está ligada à descoberta dos alunos 'reais' pelos professores. Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada.” (TARDIF, 2005, p. 84).

Nesse início de percurso o profissional docente irá cometer erros, por ter que assumir diferentes papéis em sala de aula, mas isso não deve interferir em sua prática, visto que a longo prazo sua experiência dominará seu fazer pedagógico. Já que, com o tempo vem “a fase de estabilização e consolidação, em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da instituição reconhecem as suas capacidades.” (TARDIFF, 2005, p. 85). Assim, nessa fase há confiança maior do professor em si mesmo e pelo domínio do seu fazer pedagógico.

Diante disso, é visto que a formação inicial não é mais suficiente para os profissionais da educação hoje, porque toda a teoria adquirida durante os anos de graduação não basta para exercer certas funções que lhes são impostas. Então, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, especifica:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (MEC, 2015, p. 3-4)

Além do mais, essa Resolução explicita ainda que a formação continuada deve partir de um olhar novo do professor sobre seus saberes e valores, através de uma nova reflexão sobre sua prática pedagógica para saber de que forma ele pode se especializar. Expõe ainda as possibilidades existentes para o aperfeiçoamento das habilidades e conhecimentos dos profissionais da educação para que a formação continuada seja de fato concretizada e de que forma. Aponta também que a valorização dos profissionais da educação é um

processo de construção própria que faz instauração em sua formação inicial e se configura na busca pela formação continuada e especializada.

Ou seja, essa resolução reitera a necessidade de garantir a valorização dos profissionais da educação, com a elaboração de planos de carreira e a remuneração, bem como a formação inicial, formação continuada, e a inclusão de horas para as atividades de planejamento e avaliação dentro da carga horária de trabalho.

Por conseguinte, a Resolução CNE/CP Nº 2¹, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), consta que para exercer sua profissão, o docente precisa abranger certas competências gerais.

Nesse contexto, essas competências precisam englobar três dimensões essenciais no planejamento e execução da prática docente do profissional da educação, são elas: “o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional” (MEC, 2019, p. 2), ou seja, o professor precisa realizar uma conexão entre seu conhecimento adquirido até então e a prática exercida, com empenho diante o ambiente escolar em que trabalha, para se obter bons resultados.

Ainda, no Art. 5º dessa mesma resolução, consta que para atender as demandas que surgem na sua prática pedagógica, o professor precisa ter como base alguns fundamentos e objetivos de acordo com cada nível da educação básica:

¹ Esta Resolução revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, tendo como prazo máximo o ano de 2022 para implantação por parte das IES.

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. (MEC, 2019, p. 3).

Essa resolução tem como objetivo definir quais as competências que devem ser abordadas e atingidas durante a formação inicial dos professores que desejam lecionar na Educação Básica, bem como ressaltar a importância de se abranger as Diretrizes que compõem a Base Nacional Comum Curricular, visto que o uso desse material no planejamento docente é essencial.

A formação continuada de professores é um movimento de construção, onde se reconhece que o conhecimento adquirido durante a formação inicial não é o bastante para exercer a função diante os desafios que surgem com os passar dos anos. Diante disso, os autores Reis *et al.* (2020, p. 3), apontam que:

A formação continuada de professores é um processo constante de aperfeiçoamento do fazer pedagógico, buscando promover saberes mais abrangentes. As mudanças de paradigmas da sociedade das últimas décadas também se tornaram um fator que intensifica essa necessidade, formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os educadores lidarem com gerações mais tecnológicas e inquietas. A formação deve partir das necessidades reais do cotidiano escolar, assim como valorizar o seu saber e a sua experiência e mesclar de forma eficaz, teoria e prática, agregando ao professor saberes significativos, tornando-se valiosíssima.

Ou seja, a práxis do professor depende de uma atualização permanente de conteúdos e métodos de ensino, visto que a intenção e as atitudes do professor em sala de aula, dependerá de até onde sua formação inicial será capaz de suprir as necessidades que surgem na sala de aula.

Diante disso, o processo de formação constante e contínuo ajudará nesse sentido, com aulas mais dinâmicas e de interesse dos estudantes. O processo de formação docente é um meio do aprimoramento de habilidades/conhecimento que gera uma reafirmação da identidade e profissionalismo do professor, que muitas vezes é apagada durante todos os anos de sua profissão:

A formação docente é um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática a discussões teóricas, gera novos conceitos. Embora a mudança seja lenta, amparada por uma formação que propicie no docente um conhecimento novo, parte-se da premissa que o desenvolvimento da profissão docente está intimamente ligado ao desenvolvimento escolar. Da mesma forma, a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural, consideramos as situações do cotidiano da escola, também como momentos de aprendizagem da docência. (NÓVOA, 1999 *apud* TOZETTO, 2017, p. 5).

Ainda, a formação continuada pode assegurar aulas mais dinâmicas em sala de aula, onde o professor realiza a ligação entre a teoria e a prática de seus conteúdos. Gerando assim, maior participação dos estudantes nas atividades e aprimorando a relação

entre professor e aluno. Logo, torna-se mais visível para o docente quais as dificuldades presentes e que precisam ser trabalhadas.

Nessa lógica, a formação continuada também supre as dificuldades encontradas na formação inicial, trazendo novos conteúdos e novas metodologias para lidar com as problemáticas que surgem em sala de aula. Diante disso, Chakur (2000, p.82), aponta que “a razão mais comumente utilizada para justificar a necessidade de uma formação contínua, está na avaliação de possíveis soluções para os problemas reais do professor na realidade do ensino.”

Além do mais, a formação continuada pode ajudar o professor nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, pois, crianças com síndromes e déficits de atenção não conseguem adquirir conhecimento com os métodos de ensino regular, visto que não possuem condições mentais necessárias para aprender da mesma maneira que os demais:

Há casos de déficit tão acentuados que a criança não tem condições de se beneficiar com o que existe na educação regular. São situações em que há necessidade de maior aprofundamento de pesquisa, para avaliar o que pode ser desenvolvido com esse aluno, qual o currículo apropriado para um aluno que não se manifesta, não fala, não tem condições mentais de desenvolver o processo educativo mesmo o funcional. (GATTI, 2010, p. 113).

Nesse contexto, o Ministério da Educação estabeleceu uma política curricular denominada “Saberes e Práticas da Inclusão”, que entrou em vigência no ano de 2004, que tem como finalidade ressaltar a necessidade de inovação de planejamento e prática pedagógica do professor. “O objetivo é qualificar a prática pedagógica com essas crianças, em creches e pré-escolas, por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias [sobre] Dificuldades Acentuadas de

Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento.” (BRASIL, 2004, p. 3-4).

Este documento aborda as dificuldades acentuadas de aprendizagem de pessoas com autismo e deficiência múltipla, e também, as dificuldades de comunicação e sinalização da deficiência física, surdo-cegueira/múltipla deficiência sensorial, surdez, deficiência visual e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2004).

Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado pela escola, para que esses alunos tenham o atendimento que precisam. Esse atendimento, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008), precisa ser desenvolvido de modo individual e de acordo com cada síndrome/transtorno.

Ademais, esse atendimento, deve buscar desenvolver as habilidades e competências específicas de cada aluno, de modo que se tornem indivíduos independentes no âmbito educacional e social. Assim, todos os estudantes portadores das síndromes/transtornos têm direito ao ensino especializado oportunizado pelo AEE ou salas Multifuncionais. Desse modo, esse estudante terá as mesmas oportunidades que os demais colegas, obtendo o ensino qualificado do professor e o atendimento especializado do profissional do AEE.

Além disso, com uma sociedade basicamente tecnológica, não tem como um professor não utilizar as tecnologias em sala de aula ou ensinar aos alunos os benefícios de usá-la para o bem, para a busca do conhecimento. Mas como um professor poderá ensinar sobre a tecnologia quando o mesmo desconhece os meios e formas de utilizá-la?

É preciso saber identificar quais são as metodologias que nos permitem tirar o máximo de proveito dessas tecnologias em relação ao desenvolvimento humano, ou seja, elas precisam propiciar a constituição de redes de

comunicação nas quais as diferenças sejam respeitadas e valorizadas; os conhecimentos sejam compartilhados e construídos cooperativamente; a aprendizagem seja entendida como um processo ativo, construtivo, colaborativo, cooperativo e autor regulador. (DUARTE, 2013, p. 10).

Existem diversos métodos que podem auxiliar o professor na sua prática pedagógica através das tecnologias, visto que esse tipo de ferramenta é do interesse dos alunos e os envolve na construção do conhecimento. Conforme ressaltam Bacich e Moran (202, p. 18), “São muitos os métodos associados às metodologias ativas com potencial de levar os alunos a aprendizagens por meio da experiência impulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo.” Nesse cenário, isso ocorre, “ao tratar de problematização, sala de aula invertida, sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido[...] entre outras.” (BACICH; MORAN, 2020, p. 18).

Desse modo, através do uso de metodologias ativas, é possível desenvolver habilidades relacionadas a criatividade, imaginação e independência dos alunos, visto que irão se tornar os protagonistas pela busca do seu próprio interesse de estudo:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no

Nesse sentido, os métodos de metodologia ativa, irão propiciar ao estudante a associação entre a teoria e a prática desenvolvida pelo professor e isso tornará seu estudo mais significativo. Como ressaltam Bacich e Moran (2020, p. 19) “A formação de professores, inicial ou continuada, para explorar o potencial das tecnologias e mídias digitais no desenvolvimento de metodologias ativas em um contexto sócio-histórico parte da experiência educativa [...]”, ou seja, da experiência associada com a reflexão apoiada na teoria para extrair o significado da relação entre prática e teoria e criar referências que possam influenciar experiências posteriores.

Além disso, nota-se que as estratégias advindas das metodologias ativas estimulam o engajamento dos estudantes nas aulas e é possível fazer uma relação entre professor x aluno, articulando assim o que está proposto no currículo. Nesse contexto, o professor precisa ter o discernimento que nem todos os alunos conseguirão se adaptar à essa ferramenta e demandarão uma atenção especial, para desenvolver esse mecanismo no seu tempo de aprendizagem. Como alertam Bacich e Moran (2020, p. 23), pesquisas “Comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais.” Desse modo, as metodologias ativas são capazes de englobar uma concepção de ensino e aprendizagem que “Considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.” (BACICH; MORAN, 2020, p. 23). Desse modo, o profissional da educação precisará compreender esses processos de aprendizagem e adaptar seu planejamento de modo que as necessidades de cada aluno sejam inclusas e bem desenvolvidas. Ou seja, o professor precisa estar

constantemente buscando capacitar-se para atender as exigências que lhe são impostas na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, percebe-se que ser professor no século XXI não é tarefa fácil, visto que ao longo dos anos são impostos inúmeros desafios e situações que a formação inicial já não é mais suficiente. A sala de aula é composta por alunos totalmente diferentes, com personalidades fortes e traços de indisciplina. Ademais, cada vez mais são diagnosticadas crianças com transtornos de aprendizagem, deficiências e outras, que precisam estar englobadas no processo pedagógico.

Diante desses impasses, o professor que se conforta apenas com a formação inicial, não consegue lidar com essas situações adversas e acaba não conseguindo desenvolver um bom trabalho, afetando os processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, cada aluno aprende à sua maneira, no seu tempo e de uma forma específica, que o professor terá que observar e identificar no andamento das aulas, para que seja ofertado o suporte necessário para cada aluno:

Por isso, ressalta-se que, professor deve fazer constantemente reflexões sobre a sua prática e de que modo ela está sendo posta em prática, “será que estou gerando o melhor de mim”? “O que eu posso estar realizando para atender melhor os meus alunos”? “De que modo eu posso ajudar a mudar, nem que seja um pouco a realidade desses estudantes”?

Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados,

imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de que o aluno aprenda, que se sinta sempre com vontade de aprender, de conhecer mais. (MORAN, 2007, p. 2).

Essas são questões que precisam fazer parte da prática do professor, que de fato se preocupa com sua profissão, como mediador no processo de ensino aprendizagem. Visto que, às vezes a aula não andar­á como o planejado, então, como é possível lidar com isso? O que realmente importante discutir em sala de aula? O que é preciso ensinar para fazer diferença na vida dos estudantes?

Nesse contexto, Paro (2006, p. 14) ressalta que, “Quantas vezes ouvimos dizer que a escola é boa, que tudo está muito bem, mas que o aluno não aprendeu porque não quis. Como se levar o aluno a querer aprender não fosse a função da educação. [Dizer] a escola é boa, mas a criança não aprendeu porque não quis, é o mesmo que dizer que a cirurgia foi um sucesso, mas o paciente morreu. Se não houve aprendizado, não houve ensino.”

Ou seja, a escola não pode ser considerada “boa” se os alunos não adquirem conhecimento, se os alunos com síndromes ou deficiências não são inclusos e não recebem um atendimento especializado. O professor não pode reclamar que os alunos não se esforçam, se o mesmo também não entrega o melhor de si durante as aulas. O professor precisa buscar uma formação especializada e contínua, se quiser obter um bom desenvolvimento profissional, valorização e construção de sua identidade perante os alunos, escola e sociedade.

A baixa remuneração, a desvalorização e as condições de trabalho impostas ao professor, não depende do mesmo para que seja resolvido, envolve órgãos governamentais e políticas nesse âmbito. No entanto, o encanto, amor e dedicação pela profissão é algo que

depende unicamente do profissional docente, por isso Luckesi (2005, p.1) indaga que “[...] na nossa sala de aula, podemos colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos, tais como no desejo de que os alunos aprendam, na criação ou recriação de atividades”. Que tornem “[...] esse processo prazeroso e criativo de aprendizagem, na relação com os educandos, que, por consequência, possibilitam o desenvolvimento.” (LUCKESI 2005, p. 1).

Ademais, o professor precisa sim se inovar e reinventar suas aulas, a sociedade que está se tornando cada vez mais moderna, espera isso da escola e dos profissionais da educação, visto que não se pode parar no tempo e passar anos e anos usando os mesmos materiais e mesmos métodos desde de quando começou a lecionar. As tecnologias quando usadas e incentivadas de modo consciente podem agregar muito conhecimento e gerar novos aprendizados.

Portanto, no contexto atual, para ser professor é preciso ter amor pelo que faz e desejo de mudança, mas, especialmente, profissionalização e condições para que isso se efetive, ou seja, a proposição de políticas que permitam a formação continuada, e em serviço, para o enfrentamento dos desafios que estão postos na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Orgs. **Metodologias ativas para uma educação inovadora, uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, Penso Editora Ltda, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BEYER, Hugo. Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003.

BLACK, Donald; GRANT, Jon. **Guia para o DSM-5**: complemento essencial para o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/1/O%20que%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Saberes e práticas da Inclusão**, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias->

112877938/seesp-esducacao especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Depressão**: causas, sintomas, tratamentos, diagnóstico e prevenção, 2019. Disponível em: <http://saude.gov.br/saude-de-az/depressao>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH; José Aloyseo. BZUNECK. A motivação do aluno: Contribuições à Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAVALCANTE, M. B. **A educação frente as novas tecnologias**: Perspectivas e desafios. 2012. Disponível em: <https://escola-drxavierdealmeida.blogspot.com/2012/02/educacao-frente-as-novas-tecnologias.html>. Acesso em: 12 maio 2022.

CHAKUR, Cilene R. de Sá Leite. (Des) profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L. de; SALLES, L. M. F. (Orgs). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2000.

CRUVINEL, M; BORUCHOVITCH, E. **Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental**. Psicologia em Estudo, Maringá, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v9n3/v9n3a04.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CUNHA, Maria José dos Santos. **Formação de Professores**: um desafio para o século XXI. In: X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, 2009.

DUARTE, Adriana Maria Cancellà *et al.* **Educação em revista**, n. 100, v. 17, set/out 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun. 2022.

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. **Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio**. Revista de Psicologia da IMED, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017.

HARGREAVES, Andrew. **O ensino na sociedade do conhecimento**. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

IVENICKI, Ana. **A escola e seus desafios na contemporaneidade**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3BRWRtHXDYNDTrf9QrXC9Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

LUCKESI, Cipriano. Carlos. Formalidade e criatividade na prática pedagógica. **Revista ABC EDUCATIO**, n. 48, 2006. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_maria_odete_rodrigues_bernadelli.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

MANSO, Roberta Keile Gomes de Sousa. **Problemas de sono, ansiedade, depressão e suporte social em adolescentes de uma instituição federal de ensino**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva**: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo, 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Modificar a forma de ensinar. A aprendizagem de ser educador. As etapas de aprendizagem a ser docente. Educar o educador. Disponível em: www.eca.usp.br/. Acesso em: 20 maio 2022.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **A escola pública que queremos**. In: Revista da Conferência Extraordinária da APP-Sindicato. Curitiba, 2008.

RAMOS DO Ó, Jorge; COSTA, Marisa Vorraber. **Desafios à escola contemporânea**: um diálogo. Educação e Realidade, 2007. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6653/3970>. Acesso em: 25 mar. 2022.

REIS, Mira Caroline Milen Viégas *et al.* **Ensino remoto**: importância e benefícios da capacitação docente, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3072_01092020110637.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

ROSA, Cibele Tatiane Da Silva Da *et al.* **Os desafios da educação**, 2014. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20->

%20OS%20DESAFIOS%20DA%20EDUCACAO.PDF. Acesso em: 03 abr. 2022.

SANTOS, Lenilda Pereira dos. **A desestrutura familiar prejudica o processo ensino aprendizagem**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID2595_13072018232829.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

DIAS, Emerson Lizandro. **O perfil do professor do século XXI: uma reflexão necessária**, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/RODRIGO/Desktop/TCC%20CAMILA/ARTIGOS/O-Perfil-do-Professor-do-S%C3%A9culo-XXI-uma-Reflex%C3%A3o-Necess%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

TOZETTO, Susana Soares. **Docência e formação continuada**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.



Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Viadutos-RS no que tange a área da matemática no período de aulas remotas

Suelen Zortéa¹
Simone F. Zanoello²

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do ano de 2020 a população mundial começou a sofrer com o enfrentamento da COVID-19, uma doença respiratória altamente transmissível que modificou a vida e a rotina de todos, inclusive, a dos estudantes, que não tiveram aula presencial até a metade do ano de 2021, o que causou um grande abalo à educação como um todo. O sistema educacional teve o desafio de fazer com que

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Erechim. *E-mail*: suelenzortea12@hotmail.com.

² Professora doutora em Ensino de Ciências e Matemática e docente da URI – Câmpus de Erechim. *E-mail*: simonez@uri.com.br

professores trabalhassem de forma remota, transformando o modo de ensinar.

Conhecer como foi desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem foi de suma importância para dar sequência na modalidade presencial no ano de 2022, pois a partir do reconhecimento das estratégias utilizadas pôde-se entender e avaliar o processo desenvolvido bem como reestruturar as próximas ações. O objetivo central da pesquisa foi conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Viadutos-RS para trabalhar a disciplina de Matemática no formato remoto.

Através da pesquisa buscou-se conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores que ministram aulas no Ensino Fundamental tanto da escola estadual quanto da escola municipal do município de Viadutos-RS, para trabalhar a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como identificar se os professores tiveram formações na área da Matemática durante o tempo de aulas remotas. Foram apresentados, também, os principais desafios e dificuldades enfrentadas nesse período, com o intuito apresentar metodologias que possam ser implementadas e que talvez não tenham sido colocadas em prática.

Este artigo tem como objetivo apresentar dados da referida pesquisa. Sendo que está organizado em três sessões. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico, sobre as metodologias para trabalhar a matemática nos anos iniciais e formação continuada para os professores. Na sequência serão apresentados e analisados os dados coletados. Por fim, serão tecidas as conclusões.

2 METODOLOGIAS PARA TRABALHAR A MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino no geral é algo que exige bastante conhecimento, pois tudo a ser ensinado precisa ser entendido para ser passado aos discentes. A matemática em especial, por ser vista por muitos como uma disciplina mais difícil, além de ser compreendida pelo professor, precisa ser ensinada a partir de diferentes metodologias, conforme salienta Burak *et al.*, (2010, p.117):

[...] o trabalho em aulas vem valorizando novas atividades e abordagens de ensino, tais como: (i) Resolução de Problemas, (ii) História a Matemática, (iii) Modelagem Matemática, (iv) Jogos e (v) Novas Tecnologias que passam a estar entre as metodologias alternativas de ensino e de aprendizagem adotadas pelos professores de Matemática. Também ganha ênfase, cada vez maior, a utilização de materiais concretos ou manipuláveis, uma vez que estes podem estar presentes nas atividades à luz das tendências do tempo presente, enriquecendo-as ou complementando-as.

Para que o ensino de Matemática seja eficaz é importante que o professor utilize diferentes metodologias, pois os alunos são diferentes e aprendem de maneiras distintas, conforme destacam Zabala e Arnau (2010. p.160):

[...] os materiais devem se converter em uma ajuda para os professores, uma fonte de recursos para abordar as diferentes competências desde as características diferenciais dos contextos educacionais e dos diversos ritmos de aprendizagem dos alunos, segundo os diferentes tipos de conteúdos e estratégias de aprendizagem específicas para cada um deles.

Além disso, é imprescindível que o professor mude a sua postura, que “[...] em determinados momentos seja um observador; em outros, organizador, mediador, inventor, incentivador da aprendizagem” (ZANOELLO, 2015, p. 83). Corroborando, Agranionih e Smaniotto (2002, p.17) também afirmam que o professor “[...] deve ser o problematizador, o provocador de conflitos nos alunos, o que os torna capaz de agir, externa e internamente na busca de soluções”.

A criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo. (ARANÃO, 1996, p.16 *apud* BURAK *et al.*, 2010, p.118).

Há diversas maneiras para tornar as aulas de matemática melhores e mais atrativas para os discentes, conforme descrito anteriormente por Burak *et al.* (2010). Uma das alternativas é utilizar os materiais manipulativos ou materiais concretos para enriquecer a aula e torná-la mais dinâmica e de fácil compreensão, sendo, portanto, este o tema do próximo tópico.

2.1 Materiais manipulativos ou materiais concretos

A utilização de materiais diversificados pode enriquecer a aula, sendo possível utilizar sucatas ou materiais não usados cotidianamente

que podem ser empregados para construir novos materiais ou jogos e materiais didáticos pedagógicos.

Há também materiais próprios para o ensino da disciplina de matemática os quais são escolhidos por facilitarem o desenvolvimento de noções desta disciplina, dentre os quais pode-se citar: Geoplano, Tangram, Material Dourado, Escala Cuisenaire, Sólidos Geométricos e Blocos Lógicos.

A ideia é utilizar mais o material concreto para que a aula de matemática seja diversificada, atrativa e prazerosa, e faça com que o aluno tenha interesse e principalmente entenda mais facilmente o conteúdo a ser passado através do concreto. Burak *et al.* (2010, p.106) traz também esta ideia do concreto e da importância que isto tem para a matemática.

[...] contribui para a melhoria da qualidade de ensino e para a aprendizagem significativa, auxilia na construção e compreensão de conceitos matemáticos; na motivação dos alunos incentivando o gosto pela Matemática, ajuda a desenvolver o raciocínio, a criatividade e a linguagem dos alunos; torna os alunos mais participativos nas aulas. Além disso, aproveita-se a versatilidade e o potencial que a maioria dos materiais tem para adaptá-los a diversos conteúdos, diferentes objetivos e as turmas diversificadas.

O material concreto é um dos meios mais eficazes de ensino, pois as crianças gostam de manusear diferentes materiais, construir objetos, além de que estes auxiliam muito na construção do conhecimento dos educandos, pois facilitam a compreensão e ajudam a relacionar teoria e prática.

A forma como são utilizados os materiais manipuláveis ou concretos é o que faz a diferença para o educando e a exploração destes faz com que a criança tenha uma construção efetiva de seu conhecimento, por isso o docente deve ser capacitado para tal.

Levando em consideração o exposto por Zabala e Arnau (2010), outra metodologia que pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem são os jogos, o qual será abordado no próximo item.

2.1.1 Jogo

De acordo com Agranionih e Smaniotto (2002, p.16) jogo matemático é definido como:

[...] uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas.

Para Huizinga (1980, p.33 *apud* ZANOELLO, 2015, p. 81) jogo é “[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo [...]”.

O uso do jogo busca tornar as crianças mais pensativas, críticas e que interliguem os jogos às temáticas estudadas, como trazem os autores Agranionih e Smaniotto (2002, p.13):

Os jogos [...], devem ser usados com o objetivo de desenvolver a autonomia, a capacidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista e de oportunizar às crianças a tornarem-se alertas, críticas, curiosas e constantes na sua habilidade de resolver questões e de

dizer o que pensam. Devem ser usados, também, como forma de oportunizar que tomem iniciativas, levantem ideias, problemas e questões interessantes, relacionando-as umas às outras.

De acordo com Souza (1994 *apud* AGRANIONI; SMANIOTTO, 2000) o jogo além de promover o desenvolvimento cognitivo da criança, também auxilia a criança a entender e seguir regras.

O jogo traz consigo o aspecto das derrotas, que são naturais dos jogos, fazendo assim com que a criança além de aprender com o seu erro, também entenda e aceite que todos erramos e que o erro pode ser construtivo. Agranionih e Smaniotto (2002, p.15) trazem que as derrotas:

[...] exigem a desconstrução do já sabido, em função da constatação da sua incompletude e a construção de possibilidades de enfrentar novos problemas. É importante que o jogo proporcione um contexto estimulador da atividade mental da criança e de sua capacidade de cooperação [...]"

Ao jogar, além de aprender, a criança interage com os colegas, desenvolve a criatividade e a independência em suas decisões, supera as derrotas obtidas e as dificuldades do jogo buscando aprender mais para vencer depois. Mas o vencer não é apenas no jogo, e sim vencer a aprendizagem que este lhe proporciona, aprendendo o conteúdo a ser passado através do mesmo. Para isso é necessário jogar o mesmo jogo diversas vezes, para que a criança saiba realmente jogar e aprenda com o jogo, é o que trazem Agranionih e Smaniotto (2002, p. 19)

Um jogo, para ser bem explorado, precisa ser jogado várias vezes, pois, inicialmente, as crianças jogam

preocupadas em seguir as regras. Quando se sentem seguras em relação a essas, dirigem suas preocupações às estratégias que permitem o alcance do objetivo do jogo: ganhar. À medida que interagem com o jogo, alcançam uma visão mais abrangente, o que contribui para a construção de estratégias mais elaboradas.

O jogo também pode ser construído com os alunos, dependendo da faixa etária em que se encontram, fazendo com que tenham criatividade e saibam sobre o conteúdo que o jogo está transmitindo.

Segundo Agranionih e Smaniotto (2002) ao findar do jogo é necessário realizar atividades orais e escritas para que a criança possa sistematizar os conteúdos e habilidades que o jogo contém, fazendo com que aprenda realmente.

De acordo com Moura (2006, p. 80-81) os jogos matemáticos são recursos pedagógicos que podem auxiliar na “[...] resolução de problemas possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, executar jogadas segundo este plano e avaliar sua eficácia nos resultados obtidos”.

O jogo traz consigo uma relação com a resolução de problemas, pois ao propor a utilização dos jogos, pode-se explorar a metodologia de resolução de problemas, ideia esta que será aprofundada no próximo tópico.

2.2.2 Resolução de problema

Segundo Balacheff (1990 *apud* ZANOELLO, 2015, p. 70) “Os problemas a serem resolvidos são a fonte real de conhecimento e a resolução de problemas é também o critério para a aquisição do conhecimento”, o que demonstra que saber solucionar problemas é algo fundamental para a o desenvolvimento do educando como um

todo, podendo-se utilizar isto também para a vida cotidiana, preparando o aluno para o futuro na sociedade atual.

Saber resolver problemas matemáticos requer uma série de conhecimentos uma vez que, segundo Zanoello (2015, p. 71), “Não há respostas imediatas, é necessário refletir, elaborar hipóteses, determinar alternativas, buscar diferentes conhecimentos, resolver e avaliar se a resposta obtida está correta.”.

O problema matemático exige mais do que um simples exercício, ele requer muito mais conhecimentos do aluno, pois será necessário “[...] realizar conexões entre os diferentes campos da Matemática, gerando novos conceitos.” (ZANOELLO, 2015, p. 71).

Segundo Smole e Diniz (2007 *apud* ZANOELLO, 2015, p. 73) existem diversos tipos de problemas e que todos eles devem ser trabalhados com os alunos,

[...] ao se trabalhar com a resolução de problemas, deveria se enfatizar todos os tipos de problema, ou seja, problemas com mais de uma solução, problemas sem solução, problemas com excesso de dados, problemas de lógica e problemas não convencionais.

A resolução de problemas auxilia na fixação de conceitos e no modo de pensar a matemática, desenvolvendo competências de leitura, escrita e também de interpretação.

No momento da escolha dos problemas, é necessário observar que os mesmos sejam apropriados à faixa etária, nem tão fáceis e nem tão difíceis, para que o aluno não resolva rapidamente e nem desista de fazê-lo por tamanha dificuldade. Para resolvê-lo é necessário, segundo Polya (1978 *apud* ZANOELLO, 2015):

[...] num primeiro momento, ler o mesmo, identificar a pergunta, os dados que o problema apresenta, a fim de

buscar resolvê-lo, ou seja, ele precisa compreender o problema. Num segundo momento, necessita traçar um plano para a resolução, procurando identificar conexão entre os dados apresentados e a pergunta proposta. Após executar este plano, precisa verificar se o resultado obtido tem lógica. E, por fim, pensar se existirão outros caminhos para resolver o problema.

Resolver problemas exige muito do educando, pois conforme traz González (2004 *apud* ZANOELLO, 2015, p.76):

[...] ao buscar resolver problemas, o aluno aprende a Fazer Matemática, pois se utiliza de recursos cognitivos, metacognitivos e comportamentais”, e esses fazem com que o aluno desenvolva competências, que o auxiliem neste percurso de aprendizagem matemática.

Onuchic e Allevato (2010, p. 10 *apud* ZANOELLO, 2015), referem que as Tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão interligadas aos problemas, podendo ser utilizadas diversas ferramentas.

[...] a introdução de TIC no ensino de Matemática dá um novo sentido à noção de atividade matemática para os alunos e, conseqüentemente, à noção de problema. O grande potencial das ferramentas computacionais (calculadoras, planilhas eletrônicas, sistemas de geometria dinâmica ou computacionais algébricos), disponibilizadas em sala de aula, pode confrontar os alunos com problemas bastante complexos, menos usuais, mais interessantes e ricos do ponto de vista da aprendizagem. (ONUCHIC; ALLEVATO, 2010, p. 10 *apud* ZANOELLO, 2015, p. 75).

O próximo abordará as Tecnologias da informação e comunicação.

2.2.3 Tecnologias da informação e comunicação

Segundo Borba e Diniz (2007, p. 29 *apud* ZANOELLO, 2015 p.94) as Tecnologias de Informação e Comunicação são:

[...] softwares que foram desenvolvidos com finalidade educacional (em especial softwares gráficos, como o Winplot e Wingeom), softwares que não foram criados para esse fim, como Excel, o Word e os jogos eletrônicos; páginas WWW, e-mails, salas de bate-papo e comunicadores instantâneos, como o MSN Messenger; calculadoras gráficas e sensores que podem ser acoplados, como o CBR (Calculator Basic Ranger) e outras possibilidades associadas à informática.

A utilização das tecnologias está cada vez mais inserida nas escolas, pelo fato de que os educandos estão conectados às mídias desde cedo, tornando assim, algo mais comum e fácil de ser manuseado por boa parte deles.

As tecnologias são mais uma das ferramentas que auxiliam no ensino da matemática, tornando-a mais fácil e prazerosa de ser aprendida pelos alunos e também de maior gratificação para quem a ensina.

As tecnologias permeiam o ensino da Matemática e de todas as disciplinas do currículo, oportunizando modificar o ensino monótono que se teve por muitos anos, que fazia com que a aprendizagem se tornasse algo maçante e cansativo. Menezes *et al.*, (2021) traz a ideia de que a tecnologia é um dos meios de modificar esse modo tradicional de ensino.

Nos últimos anos o ensino vem passando por várias mudanças em relação ao ensino aprendizagem,

buscando renovar o modelo de pedagogia tradicional marcada pela repetição e memorização, onde é preciso desenvolver formas de ressignificar a metodologia utilizada, implantando o uso das tecnologias digitais. Desta forma o dever do professor reside em sua atuação, busca orientar e dialogar com o estudante para entender o contexto que auxilie em um desenvolvimento prazeroso (MENEZES *et al.*, 2021, p. 2-3)

O professor do século XXI tem essa metodologia como auxiliar no trabalho docente, podendo enriquecer o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

O acesso à tecnologia ajuda o professor a se reinventar, ofertando independência na sua maneira de trabalhar, dando mais ousadia para diversificarem suas aulas sem a necessidade de alterar a sua carga horária nem os conteúdos da grade curricular o que pode de fato refletir positivamente no desenvolvimento do ensino. (FROZZA, 2020 *apud* MENEZES *et al.*, 2021, p. 4).

Com a chegada da COVID-19 no Brasil, a educação como um todo necessitou se adaptar, visto que passou-se a conviver com aulas suspensas e início do ensino remoto, conforme a determinação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais” (LOPES *et al.*, 2021, p. 3). O que não se sabia é que o ensino a distância já era pensado desde 1969 pelo Decreto- Lei nº 1.044, artigo 2º de 21 de outubro conforme apontado por Barreto e Rocha (2020, p. 60 *apud* LOPES *et al.*, 2021).

A partir da substituição das aulas presenciais, as metodologias de ensino tiveram que ser modificadas, repensadas, tornando-se necessário verificar quais se encaixavam no ensino remoto. Desta

forma, outras metodologias tiveram que ser implementados no ensino que, por vezes eram desconhecidos de alunos e professores.

Segundo Oliveira (2016, p. 2) o vídeo foi implementado pelos PCNs para que fosse utilizado como instrumento de ensino da matemática. Durante a pandemia talvez pudesse ser uma das metodologias mais utilizadas, pelo fato de ser uma ferramenta de fácil utilização e de compreensão dos alunos, fazendo com que as explicações pudessem ser feitas com mais facilidade ou podendo complementá-las, como diz Souza Júnior (2021).

A internet nos permite acessar estes vídeos educativos, que buscam complementar o conteúdo que foi passado fazendo com que o professor forneça diversas propostas para os alunos “propondo mais um ambiente com espaço para o diálogo, criatividade e imaginação dos alunos”. (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

De acordo com Zanoello (2015, p. 98):

[...] o estabelecimento de uma educação inovadora não depende somente da inclusão do vídeo, computadores e acesso à internet, mas principalmente de uma reflexão sobre os propósitos e sobre as atitudes a serem tomadas visando à mudança da prática pedagógica. Em outras palavras, é necessário repensar a educação a fim de utilizar os recursos tecnológicos como um instrumento de reflexão da ação escolar.

Para que todas essas metodologias possam ser implementadas é necessário que os docentes busquem aperfeiçoar-se mais e tragam a formação docente continuada para o seu cotidiano, podendo ofertar aos seus educandos metodologias melhores e mais fáceis de compreender. Sendo assim, o próximo tópico irá abordar a formação continuada.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

A preocupação com a formação continuada vem trazendo discussões em função da qualidade de ensino que os professores vêm transmitindo aos seus alunos. Boa parte das dificuldades e desafios encontrados no ensino das aulas remotas, durante a pandemia, ocorreram por falta dessas formações, desde o ensino médio ou magistério, bem como a formação acadêmica e cursos obtidos após a mesma, durante os quais a falta do ensino continuado acarretou muitas lacunas no ensino remoto, fator que prejudicou imensamente os estudantes.

Dentro deste ensinar e aprender matemático existe a prática pedagógica, na qual o professor precisa ter um objetivo concreto, fazendo com que seus alunos queiram aprender, de modo que o docente instigue e medie a busca do saber. É o que traz Burak *et al.* (2010, p. 45) ao apontar que “[...] a prática pedagógica do professor deve ter por objetivo a reflexão e a ação sobre o mundo, objetivando modificá-lo, o professor assume a posição de elemento deflagrador e mediador da formação de seus alunos desde que os motivem para a busca do saber.”

Burak *et al.* (2010, p. 46) infere que a formação é construída individualmente por cada profissional docente, fazendo com que cada um tenha a sua visão própria, mesmo que seja a mesma formação, mas as ideias criadas são “propriedade” de cada um.

Segundo Alvez (1998 *apud* BURAK *et al.*, 2010, p. 47), surge um novo professor por uma prática que se renova a cada aula, por um olhar crítico sobre sua própria docência, algo individual e coletivo ao mesmo tempo, e também pela busca teórica para poder melhorar cada vez mais suas metodologias e práticas.

Cada professor é responsável pelas suas práticas, pelos seus ensinamentos, e será necessário renovar seus métodos para que consiga abranger mais alunos, ou então, fazer com que os alunos que

não entendiam o conteúdo anteriormente passem a entender pela forma mais dinâmica de ser repassado, ou pelas atividades concretas a serem tralhadas, fazendo com que seja uma aprendizagem significativa e prazerosa para o aluno. Tudo isto exige um permanente estudo, para estar sempre atualizado em novas metodologias. Esta ideia também é trazida pelo autor Burak *et al.* (2010, p. 57-58):

[...] cabe ao professor, na sistematização dos conteúdos matemáticos escolares, explorar diferentes metodologias de ensino que viabilizem a construção do conhecimento matemático, através de formas dinâmicas de ensino, contextualizando o conhecimento matemático e primando por torna-lo útil e prazeroso.

Burak *et al.* (2010) também traz que, além de ser função do professor a procura ou interesse por uma formação continuada, é necessário que a escola também ofereça ou proponha a seus professores algumas formações que achem pertinentes para as diversificadas metodologias que existem e a possibilidade de inová-las, para melhor desenvolvimento de aluno, professor, turma e escola como um todo. Além disto, o docente precisa conhecer teorias e tendências pedagógicas da atualidade, abrindo esse espaço para uma formação continuada, o que é importante para aprimorar o seu trabalho docente.

Como profissional que busca a atualização permanente para aprimorar o seu trabalho docente, o professor de Matemática, especialmente, precisa considerar as teorias científicas como elementos norteadores das suas ações e interações para assegurar a aquisição de conhecimento aos estudantes que estejam sob a sua orientação, procurando adotar métodos, técnicas e desenvolver processos e abordagens de ensino que permitam avaliar sua eficiência (BURAK *et al.*, 2010, p.101-102)

O docente deve ter várias posições dentro da sala de aula, para que seja um bom professor. Deve dar lugar a um problematizador, um observador, questionador, que desafia constantemente seus alunos a aprenderem mais e mais. Agranionih e Smaniotto (2002, p.17) trazem a ideia de um novo professor, da mudança através da formação.

A passividade terá que ceder lugar à atividade, a cópia à pesquisa, o silêncio ao diálogo, o planejamento pronto à problematização, o conteúdo pré-estabelecido ao problema, o individual ao grupo. [...] A sua postura deve ser de questionador e desafiador, fornecendo as informações necessárias para que o aluno consiga encontrar caminhos, e após provocar a socialização das descobertas. (AGRANIONI; SMANIOTTO, 2002, p. 17).

A mudança, o sair da ‘zonas de conforto’, sempre é difícil, mas é necessário se quisermos ser bons profissionais. Desta forma, modificar e aperfeiçoar a maneira de ensinar neste tempo de pandemia com toda certeza é desafiador. Com base nas reflexões propostas, apresenta-se na sequência a metodologia usada na investigação.

4 METODOLOGIA

O universo da pesquisa foram os professores(as) que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Educação Básica Viadutos-RS e na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Viadutos-RS¹, sendo este um estudo de caso.

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética, e foi aprovada sob o número CAAE: 56138622500005351.

¹ Cabe salientar que no município de Viadutos só tem estas duas escolas que ministram aulas para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A **primeira etapa** conta com uma revisão bibliográfica sobre: As metodologias que podem ser utilizadas no ensino de Matemática e a formação continuada de professores. Na **segunda etapa**, a pesquisadora entrou em contato com a secretária municipal de educação do município de Viadutos-RS para solicitar a permissão para desenvolver a pesquisa na escola municipal. Da mesma forma entrou em contato com a direção da escola estadual e municipal para solicitar autorização para realizar a mesma. Após foi aplicado um questionário a todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ministram aulas nas referidas escolas. A fim de preservar o anonimato dos professores(as) pertencentes à amostra, os mesmos foram identificados por um código, Escola Estadual de Educação Básica de Viadutos-RS (EE) e Escola Municipal de Ensino Fundamental de Viadutos-RS (EM). A fim de facilitar a análise, cada ano foi identificado pelas letras A (1º ano), B (2º ano), C (3º ano), D (4ºano) e (5º ano). Na **terceira etapa** foi realizada a análise dos dados, sendo o questionário composto por duas questões fechadas e quatro questões abertas. As respostas às questões fechadas foram tabuladas e traçadas tabelas e gráficos. Já as questões abertas foram analisadas a partir de Bardin (2011), por meio da análise de conteúdo.

O diálogo entre as teorias, os autores estudados e os achados da pesquisa permitirão a discussão e formulação de conclusões, que embora provisórias, possam atuar como norteadoras de novos estudos.

No próximo item serão apresentados e analisados os dados coletados.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Conforme descrito no item anterior, foi solicitado que os professores das Escolas Estadual e Municipal do município de Viadutos-RS dos anos iniciais do Ensino Fundamental respondessem

a um questionário composto por duas questões fechadas e quatro abertas, objetivando verificar as estratégias metodológicas usadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática, se essas estratégias foram modificadas no período das aulas remotas, bem como, descobrir quais foram as dificuldades e desafios enfrentados neste período de aulas remotas e se, com o conhecimento que possui hoje, utilizaria outras metodologias para ensinar Matemática de forma remota.

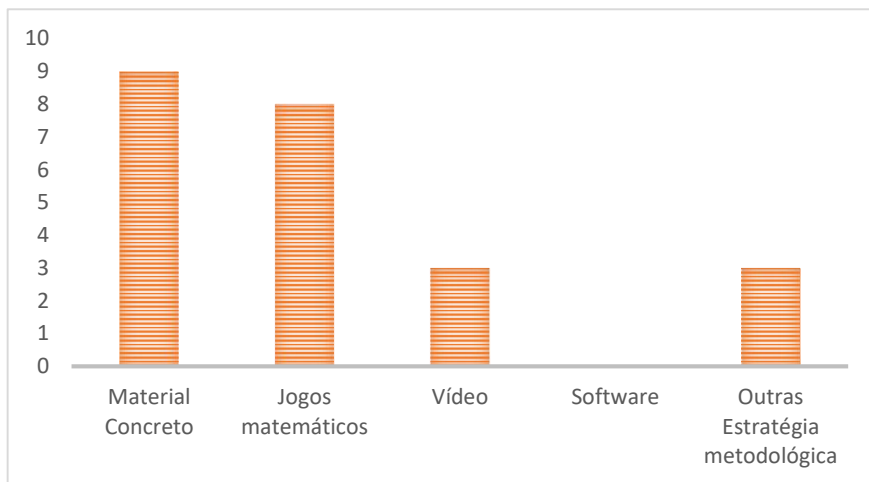
Dos doze professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estadual e municipal do referido município, nove responderam à pesquisa, os quais foram distribuídos na Tabela 1, conforme os anos que atuam:

Tabela 1 - Número de professores que responderam à pesquisa

Anos	Número de professores				
	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Escola Estadual	1	0	0	1	1
Escola Municipal	1	2	1	1	1

Ao questionar-se os professores quanto as estratégias metodológicas que utilizavam para ensinar matemática antes da pandemia, verificou-se que a metodologia mais usadas era o uso do material concreto, seguido dos jogos matemáticos e vídeos, conforme verifica-se no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores pesquisados



Dos 33,33% professores que afirmam usar outras estratégias metodológicas, identificou-se que estas metodologias se referiam ao uso de folhas estruturadas e situações do cotidiano dos estudantes. Nos parece que o uso de folhas e situações do cotidiano não podem se encaixar em diferentes tipos de metodologias, fica a dúvida de qual metodologia realmente foi usada.

Quando questionados se mudaram as metodologias durante o período de pandemia, verificou-se que 55,55% dos professores buscaram modificar suas estratégias no momento pandêmico, segundo um professor (EDM), ele utilizou-se de situações do cotidiano dos educandos, fazendo com que pudesse obter uma semelhança entre o conteúdo e a vida do estudante.

Em contraponto outro entrevistado diz utilizar atividades menos lúdicas, e dois deles dizem terem utilizado estratégias

diferentes, mas não as exemplificam, o que torna difícil a compreensão de que metodologias foram utilizadas para este ensino, ou como foram adaptadas e feitas novas intervenções.

Comparando as metodologias utilizadas antes da pandemia com as que os professores citaram estar usando na pandemia nos parece que houve uma piora, pois antes usavam entre outras, material concreto, jogos matemáticos, vídeos e, no tempo de pandemia, estas metodologias não foram citadas, nem os vídeos que pareciam ser mais acessível para o momento foi citado pelos professores.

Na terceira questão os professores foram indagados sobre as principais dificuldades e desafios que foram encontrados ao ensinar matemática nos anos iniciais no período pandêmico: As respostas variaram, conforme pode-se verificar na tabela 2.

Tabela 2 - Principais dificuldades encontradas pelos professores

Principais dificuldades	Número de professores
Comprometimento das famílias	2
Dificuldade de ministrar aula a distância	5
Dificuldade para as atividades chegarem até as famílias	1
Acesso à internet	3
Falta de computadores	2

Ao analisar-se as informações da Tabela 2 verificou-se que a maior parte dos professores apontou como maior dificuldade durante a pandemia a necessidade de ministrar aula a distância. Um professor

cita que a dificuldade é como explicar para o aluno como fazer um determinado algoritmo a distância.

O acesso à internet também foi uma das principais dificuldades encontradas pelos professores pesquisados. Um professor destaca que pelo fato de o município ser pequeno porte e a área rural ser grande, faz com que muitas famílias não tenham acesso à internet.

Também foi indagado para os mesmos, se durante o período da pandemia foi recebido alguma formação continuada que lhes auxiliou no ensino da matemática de forma remota. Apenas 60% dos professores confirmaram ter recebido formação continuada.

Diante disso, cabe um questionamento aos 40% dos professores que disseram não ter recebido nenhuma formação continuada, pois ministram aula em uma escola onde seus colegas afirmam ter tido formação continuada conforme pôde-se verificar nas falas abaixo:

A formação continuada foi uma capacitação de professores das redes municipais de ensino do Alto Uruguai promovido pela URI, abrangendo vários assuntos do ensino remoto, inclusive o ensino da matemática (EMC).

A rede municipal contou com assessoria pedagógica de uma professora psicopedagoga. Foram trabalhados e utilizados blocos lógicos e sequências. O foco da formação era para alfabetização, com alguns conceitos (mesmo que raso) de alfabetização matemática. Além disso, busquei formação continuada para auxiliar na adaptação dos conteúdos trabalhados (EMD).

Questionou-se os professores sobre quais mudanças no ensino da matemática fariam se estivesse iniciando um período de aulas remotas agora. 22,2% dos professores não responderam à questão e os demais apresentaram as respostas descritas na Tabela 3:

Tabela 3 - O que fariam de diferente no ensino da matemática

Mudanças na metodologia do Ensino da matemática	Número de professores
Mudaria sua metodologia	4
Estimularia e desafiaria mais o estudante	1
Procuraria mais aproximação com o cotidiano dos estudantes	1
Adaptar as atividades conforme necessidade dos alunos	1

Dentre os que responderam modificar sua metodologia houveram diversas metodologias que seriam aplicadas como:

Muitos vídeos explicando o conteúdo e mostrando com matéria concreto. Jogos e games disponíveis gratuitos e de fácil acesso. Isso sempre pensando que as famílias precisam ter acesso, mas nossa realidade nem sempre possibilita que isso aconteça. (EEA).

Trabalharia com jogos online, pesquisas na internet, se a família tivesse acesso, o que não é nossa realidade. (EMA).

Desenvolver materiais ou jogos em parceria com as famílias. (EMBI).

Produção de mais jogos, produção de áudios e vídeos pelos alunos e família para serem compartilhados com os demais alunos da turma. (EME)

Dois dos professores trouxeram o acesso à internet como um problema, que talvez algumas das metodologias não poderiam ser aplicadas. Fica um questionamento: O professor não deveria ter

pensado em metodologias que fossem possível desenvolver na realidade em que atua?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar como ocorreu o ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período de aulas remotas nas escolas do município de Viadutos-RS.

Diante dos dados coletados nesta pesquisa, observou-se que grande parte dos professores utilizavam antes da pandemia material concreto, jogos matemáticos e vídeos no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém, quando questionados sobre quais metodologias usaram no período da pandemia os professores apresentaram respostas vagas ou ainda citaram materiais e situações cotidianas.

Já no período de aulas remotas, a grande maioria dos professores relatou dificuldades e desafios para ensinar matemática desta forma. Dentre os maiores problemas apontados estão a dificuldade em ministrar aulas a distância e a falta do acesso à internet ou falta de computadores dos alunos.

Verificou-se que 60% dos professores afirmaram ter tido formação continuada durante o período de pandemia, porém o restante dos professores pesquisados disseram não ter tido estas formações, sendo que ministram aulas nas mesmas escolas pesquisadas, o que nos parece contraditório com a afirmação da maioria dos professores. Observou-se também que mesmo tendo formações continuadas os professores continuaram apontando como maior dificuldade no período da pandemia ministrar aulas a distância e ainda, não percebeu-se melhora nas metodologias usadas pelos professores, ou seja, parece não terem se apropriado dos conhecimentos fornecidos nas formações.

Quando questionados se modificariam ou adaptariam suas

metodologias para o trabalho remoto caso estivessem iniciando o período de pandemia agora depois de já terem experiência, a maioria dos professores que responderam à pergunta, afirmaram que mudariam sua metodologia. Porém, as sugestões propostas por eles seriam jogos online, pesquisas na internet, ou seja, metodologias que utilizam a internet, só que esta foi uma das maiores dificuldades nas aulas no período de aulas remotas. Será que os professores realmente modificariam suas práticas?

Souza Júnior (2021) relata que, infelizmente, alguns professores continuam presos às suas antigas práticas e que grande parte continua lecionando da mesma forma de quando iniciaram sua carreira como professor e, neste tempo pandêmico, continuou da mesma forma. O que se percebe:

[...] o quanto o professor é preso as suas antigas práticas de ensino, onde o quadro, o giz e o apagador ainda são suas principais ferramentas de trabalho, claro, não pode-se usar apenas novos meios de ensino com uso exclusivo apenas de tecnologias, pois um sempre vai complementar o outro, não existe a extinção de um sem causar o prejuízo no outro. (SOUZA JÚNIOR, 2021, p. 28)

Nesse contexto, é imprescindível que sejam realizadas modificações constantemente no ensino da matemática, para que a criança tenha interesse pelo conteúdo que está sendo estudado. Segundo Burak *et al.* (2010) é interessante que sejam implementados projetos em laboratórios de matemática, semanas de estudos atuais específicos da área e que também os professores façam cursos de pós graduação específicos da área, fazendo com que haja trocas de experiências, atualizações, discussões, entre os docentes, sobre suas práticas pedagógicas e seus conhecimentos para que exista uma troca construtiva de metodologias e saberes matemáticos.

REFERÊNCIAS

AGRANIONI, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magáli. **Jogos e aprendizagem Matemática, uma interação possível**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BURAK, Dionísio; PACHECO, Edilson Roberto; KLUBER, Tiago Emanuel. **Educação matemática: Reflexões e ações**. Editora CRV. Curitiba, 2010.

LOPES, Jardel Martins; SOUZA, Bruno Souza de; FREITAS Fabrício Monte. As mudanças na metodologia de ensino da matemática no período da pandemia. XIV Encontro Gaúcho de Educação Matemática – EGEM – A educação Matemática do presente e do futuro: resistências e perspectivas. **Anais [...]**. Pelotas-RS, p.1-10, julho de 2021.

MENEZES, Alany da Silva *et al.* Formação do professor no ensino da Matemática em tempos de isolamento social no ensino híbrido: uma revisão sistemática. **Research, Society and Development**. Pernambuco-BR, v.10, n.5, p.1-16, maio de 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15162>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.73-87.

SOUZA JÚNIOR, José Lucas de. **Dificuldades e desafios do ensino da matemática na pandemia**. Mari: Paraíba, 2021.

OLIVEIRA, Luana Pedrita Fernandes de. **Uso e produção de vídeos nas aulas de matemática no Ensino Fundamental**. Curitiba-PR, 12-14 de novembro de 2016.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZANOELLO, S. F. **Currículo em matemática**: indicativos para uma proposta que privilegie o desenvolvimento de competências para os anos finais do Ensino Fundamental na 15ª CRE. Tese (doutorado) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2015.



O brincar heurístico com crianças bem pequenas e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Maiara Maria Perka¹

Denise Aparecida Martins Sponchiado²

1 INTRODUÇÃO

O brincar deve estar cotidianamente presente na vida das crianças, deixando-se de lado a concepção de que ela deva brincar somente em momentos vagos do dia, quando não tenha o que fazer. A criança que utiliza a maior parte do seu tempo para brincar terá mais facilidade para socialização com o outro, um melhor desenvolvimento da fala, maior criatividade e facilidade para elaboração de hipóteses. Contudo, quando a criança não tem acesso ao brincar, seu desenvolvimento motor e cognitivo poderá ser afetado. Loizos (1969, p. 275 *apud* MOYLES, 2002, p. 14), expressa essa afirmação: “Longe de ser uma atividade supérflua, para “o tempo livre” o brincar em certos estágios iniciais cruciais, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior”.

O brincar é importante para todas as crianças e possui um papel vital no desenvolvimento infantil, refletindo em suas vidas futuras. Com o brincar a criança desenvolve inúmeras capacidades envolvendo a interação com os materiais e com os outros. Destaca-se aqui, a

relevância do brincar heurístico nas Escolas de Educação Infantil, com as crianças bem pequenas, para o desenvolvimento de hipóteses, perguntas, investigação, experimentação e imaginação.

Todas as crianças têm o direito de brincar, constituído no Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança. As escolas, portanto, devem trazer no seu cotidiano a prática do brincar para dentro dos seus espaços, tendo como finalidade os desenvolvimentos dessas crianças por meio das interações e brincadeiras, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Deixa-se claro que a proposta do brincar heurístico contempla três modalidades em suas respectivas faixas etárias, desse modo, buscou-se investigar o brincar heurístico com crianças pequenas, considerando duas dessas modalidades, sendo elas: o jogo heurístico e as bandejas de experimentação.

Não é por pouco, que o brincar é importante para a criança, uma vez que estimula o cérebro, o corpo, desafiando-a a responder o que não conhece para obter informação, conhecimento, habilidades e entendimentos (MILLAR, 1968 *apud* MOYLES, 2002). O brincar “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, e “[...] sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz” (PIERS; LANDAU, 1980, p. 43 *apud* MOYLES, 2002, p. 21).

Percebe-se a importância de que o brincar, bem como o brincar heurístico, ocorra nas escolas de Educação Infantil, desenvolvendo na criança as competências necessárias, por meio de suas explorações ao longo das brincadeiras. Esse pressuposto justifica-se a importância deste estudo.

Posto isso, a temática do projeto vem me acompanhando desde o início da docência, no ano de 2018. Durante minha prática docente, ao observar as crianças brincando, percebia a necessidade da realização de um estudo acerca desse tema, ciente de que diante da quantidade de brincadeiras realizadas dentro das escolas, ficava

excessivo trazer os diferentes brincares, sendo assim, escolhi um único tema. A escolha deste se deu pelo meu interesse em descobrir quais são as potencialidades da criança, mediante suas investigações com materiais não estruturados. Deste modo, os estudos partiram da pergunta norteadora: “*Que contribuições o brincar heurístico traz para o desenvolvimento das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) na escola?*”

O objetivo geral do presente trabalho dirigiu-se em: Identificar as contribuições que o brincar heurístico desenvolve nas crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) na escola. Os objetivos específicos conduziram-se em: conceituar e compreender a importância do brincar com as crianças na Educação Infantil; descrever a relevância do brincar heurístico com crianças bem pequenas.

O artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso, no qual apresentaremos o quarto título, “*Brincar heurístico*”, O mesmo buscará descrever como ocorre esse tipo de brincar. Seguido pelos seguintes subtítulos: “*Jogo heurístico*” e “*Bandejas de experimentação*”, que retratam como ocorrem as duas modalidades dentro da temática do jogo heurístico, bem como os espaços a serem escolhido, os materiais, o papel do professor e a finalização de cada sessão.

2 BRINCAR HEURÍSTICO

Elinor Violet Sinnott Goldschmied e alguns colaboradores desempenharam pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, o que chamou de brincar heurístico, na década de 1980. Os colaboradores eram profissionais ligados à educação e de diferentes países europeus como Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

O resultado adquirido com suas pesquisas verificou a escolha

de objetos não estruturados de maneira livre, investigando suas finalidades e explorando de diferentes modos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

O brincar heurístico acompanha variados materiais não estruturados que procura instigar, criar, investigar e descobrir. De acordo com Bordim, Souza, Kunz (2014, p. 04):

A palavra heurística vem do grego eurisko e significa descobrir, alcançar a compreensão de algo. Logo, o foco do brincar está na descoberta e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã etc.

Ao procurar o significado de heurístico no dicionário de Oxford encontra-se assim: “um sistema de educação sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si mesmo” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 147). Dessa forma, a criança ao brincar com os materiais destinados e selecionados criteriosamente pelo adulto estará realizando suas explorações e descobertas.

Goldschmied e Jackson (2006) chamam a atenção ao fato de as crianças trocarem rapidamente de objetos no seu cotidiano, não sendo muito atrativo para uma exploração de maior tempo. Isso porque, para elas, os adultos oferecem materiais em que as crianças não estão interessadas, dessa forma, ficam pouco tempo concentradas com um único objeto brincante. Geralmente ocorre orientação por parte do adulto, como o de colocar o prendedor no lugar correto, a criança, entretanto não realiza o que o maior deseja no momento, jogando em algumas situações os prendedores no chão.

Goldschmied e Jackson (2006) enfatizam que as crianças, quando são pequenas, necessitam realizar outras vivências inicialmente, aquelas que venham de encontro ao desejo do seu desejo e não ao do adulto. Ao perceber o exemplo do prendedor, fica claro

que o interesse da realização faz parte do maior, nesse sentido o brincar heurístico tem por finalidade as escolhas da criança e não as do adulto, fazendo com que ela permaneça concentrada por mais tempo.

Quando a criança completa dois anos de idade, naturalmente procura experienciar os elementos presentes ao seu redor, observando o seu comportamento ao ser manipulado. Com isso, necessitam de materiais dessa familiaridade, objetos que oportunizem diferentes estratégias, diferentemente dos objetos comprados prontos, pois eles já estão predestinados pelos adultos de como a criança deve brincar (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Na escolha dos materiais ofertados no brincar heurístico, deve-se considerar o gosto e a afinidade da criança, que naturalmente prefere os materiais não estruturados, entretanto o adulto oferece os brinquedos convencionais, que não oferecem diferentes possibilidades de brincar. No brincar heurístico, as possibilidades e as descobertas ocorrem com maior frequência.

Os pais, quando perguntados sobre as coisas preferidas de seus filhos para brincar quase sempre enfatizam a fascinação destes em relação a abrir todos os armários da cozinha em busca de panelas, seu interesse por caixas de sapato e sua alegria ao brincar com as chaves do carro. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115).

Para Goldschmied e Jackson (2006) o brincar heurístico não possui um método ou uma receita pronta de como fazer, visto que não existe um único jeito de se fazer, dado que cada educador selecionará materiais não estruturados ofertando-os para as crianças e, a partir disso, realiza suas observações do que poderá acrescentar ou retirar, sempre com um olhar atento. O próximo capítulo explicará melhor sobre os materiais, a quantidade necessária e como é destinado o brincar heurístico em suas modalidades.

O brincar heurístico se faz importante, pois trabalha com a

criatividade das crianças e também com a de quem seleciona os materiais. Goldschmied e Jackson (2006) destacam a importância da seleção de materiais, principalmente os que proporcionam uma vasta exploração por parte das crianças (FOCHI, 2018).

Goldschmied e Jackson (2006, p. 152), destacam que “[...] o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração. Isso é profundamente associado ao desenvolvimento cognitivo e ao progresso educacional.” Com isto fica evidente que o brincar heurístico se faz importante nas escolas, contemplando o desenvolvimento de quem brinca, além de despertar o interesse e o prazer nos pequenos.

Nota-se que o brincar heurístico desperta a concentração das crianças, que permanecem na brincadeira por 30 minutos ou até mais tempo. Para quem observa o brincar de fora, sem nenhum entendimento sobre essa brincadeira, acredita não ser valiosa, mas pelo contrário, esse tipo de brincar é cheio de tentativas e experimentação de diferentes materiais, possibilitando que a criança realize variados testes e chegue a uma solução final para sua experimentação. Esse modo é o mesmo que ocorre com os cientistas ao realizarem um experimento, passando pelas mesmas fases do brincar heurístico, de muitos testes e tentativas até chegar ao produto final (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

À medida que a criança explora um material dessa brincadeira ela quer descobrir sempre mais. Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 152) o brincar heurístico é “um processo prazeroso de descoberta, o que por sua vez leva a praticar mais e fazer crescer as habilidades”

Ao pensar no brincar heurístico, também é importante refletir sobre o espaço, uma vez que ele precisa convidar a criança a brincar. Um exemplo disso ocorre quando se chega a um lugar bagunçado, ele então não se torna convidativo. O mesmo ocorre com as crianças, portanto, esse espaço deve ser montado esteticamente, com a finalidade e proporcionar diferentes interações e investigações (FOCHI, 2018). Ainda nessa perspectiva, Goldschmied e Jackson

(2006, p. 35) destacam a importância do ambiente, observe que:

Criar um ambiente visual satisfatório não é uma tarefa que se faz uma só vez para sempre, mas algo que precisa acontecer de forma contínua. Da mesma forma que, em nossos lares, fazemos constantemente ajustes e melhorias, mudando quadros de um aposento para outro, mudando uma luminária ou uma planta, uma creche parecerá convidativa e bem cuidada somente se o mesmo tipo de processo acontecer.

Nessa perspectiva Elinor Goldschmied em conjunto com seus colaboradores trazem o brincar heurístico com o propósito de utilizar materiais não estruturados, dando a oportunidade de a criança investigar e descobrir, o que ratificando a importância desse direito concebido pela BNCC (2017).

5.1 Jogo heurístico

O jogo heurístico é uma das modalidades presentes no brincar heurístico, tendo por finalidade trazer a criança ao centro do planejamento, resgatando as suas potencialidades, além de lhe permitir inúmeras descobertas. O jogo heurístico é destinado às crianças bem pequenas, aquelas com idades entre 12 meses e 24 meses, contudo é necessário que caminhem autonomamente (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019). Esse brincar auxilia a criança a investigar os objetos presentes, conforme complementa Fochi (2018, p. 87):

Logo, as sessões são oportunidades privilegiadas para percebermos que as crianças observam, escolhem, pesquisam, investigam, mexem, sacodem, empilham, colocam, tiram, encaixam, contrastam, refutam,

comparam, experimentam e estabelecem relações complexas com os materiais e pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

Crianças pequenas necessitam aprender com materiais que possibilitem a sua investigação e propiciem diferentes criações. Sabendo-se que os materiais não estruturados apresentam todas essas qualidades (FOCHI, 2018), esses, portanto, são necessários no jogo heurístico.

O jogo heurístico não tem uma forma correta ou orientação predestinada pelo adulto de como a criança deverá brincar, visto que ela é o centro nesse brincar, portanto, explora do seu jeito (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Assim, o jogo heurístico é pensado na criança e para a criança, sem intervenções por parte do adulto.

O jogo heurístico é realizado com materiais não estruturados e dispostos em cima de tapetes, posteriormente, a criança sentará. Nesse sentido, demanda por parte do educador a escolha de materiais, o espaço, quantidades desses materiais, montagem do tapete e estética (FOCHI, 2018). Para todo jogo heurístico é imprescindível a preparação antecipada por parte do adulto, antes de ser ofertada a brincadeira para às crianças. Quando elas estão dispostas no tapete brincando o momento é unicamente delas, sem intervenções por parte do educador.

Órdena (2010 *apud* LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019) aponta o local em que os tapetes serão montados devem ser de pouca movimentação de pessoas, para não atrapalhar a exploração das crianças e, desse modo, favorecer a concentração do grupo presente na sessão. Fochi (2018) também ressalta a importância da escolha do ambiente para a realização das sessões. Desta forma, o mediador deve procurar um lugar tranquilo, sendo que o refeitório e a biblioteca são exemplos de lugares com pouca movimentação que podem ser utilizados para o jogo heurístico.

Ao montar o espaço para o jogo heurístico, é importante que o mediador coloque os tapetes um de frente para o outro, dessa forma, as crianças da sessão poderão se olhar, visualizando as criações umas das outras, o que possibilitará um olhar diferenciado para novas produções (FOCHI, 2018).

5.2 Os materiais para o jogo Heurístico

Os materiais são importantes, pois são eles quem proporcionarão à criança oportunidades de investigação e criação. Para tanto, precisam ser selecionados cautelosamente, pensando nas possibilidades que os mesmos oportunizarão à criança. Além disso, é fundamental a disposição deles esteticamente sobre os tapetes (FOCHI, 2018). A estética é relevante no brincar, pois necessita ser convidativa, pois de nada adianta ter materiais excelentes, mas quando forem ofertados ao grupo estarem jogados no chão ou bagunçados. Portanto, o educador deve prestar a atenção na estética, organizando os materiais de forma que convide a criança para brincar naquele espaço.

Fochi (2018) reflete que o material propicia diversas possibilidades, mas para isso, são necessárias quantidades suficientes e materiais que combinem entre si, caso contrário esse brincar não proporcionará uma exploração significativa e atrativa para a criança.

Para cada tapete, é significativo ter os recipientes e os objetos em todas as sessões a serem realizadas (FOCHI, 2018). Não quer dizer que sempre serão os mesmos recipientes e objetos, eles devem sempre aparecer no tapete, como facilitadores de possibilidades. A cada sessão o orientador realizará suas observações e a partir disso poderá trocar por outros, permanecer ou acrescentar, se assim for necessário.

A quantidade é significativa, para cada material escolhido deve-se ter de seis a oito coleções, por exemplo, o educador escolhe os prendedores, será necessário que contenha no mínimo seis desses

objetos. Cada tapete disporá de ao menos 50 materiais em sua totalidade contando com os objetos e os recipientes (FOCHI, 2018).

É importante que o educador procure destinar materiais iguais para todos os tapetes, buscando atender a todos igualmente no quesito material, pois assim poderão se olhar e reproduzir a investigação do seu colega de turma. Fochi (2018) evidencia que os materiais não devem ser trocados a cada sessão realizada, é sempre importante manter uma variedade ou colocar algumas novas, tirando poucos, isso porque a criança pega uma familiaridade com o que foi disposto. Caso o professor perceba que é importante, a troca pode ser realizada.

Fochi (2018) destaca que os materiais escolhidos devem combinar um com os outros, assim a criança terá mais possibilidades de criação, os mesmos devem ter a opção de “entrar, permanecer, atravessar, transladar, barulhar na combinação entre eles” (FOCHI, 2018, p. 94). Sem deixar de fora a distribuição estética, além de dispor espaço suficiente para a criança se sentar e se mexer.

Goldschmied e Jackson (2006, grifo das autoras) apontam que os materiais utilizados são os não estruturados, que podem ser os mais diferentes possíveis, conforme observação do professor nas sessões eles podem ser diferentes do que estão abaixo, pois os mesmos são sugestões de materiais. Observe:

A ser obtidos ou manufaturados

Castanhas grandes;
Chaves velhas, em molhos pequenos;
Cilindros de papelão de todo tipo (como os que vêm em rolos de papel toalha, papel contact e para computador);
Conchas de moluscos;
Cones de pinho;
Latas e recipientes de tamanhos variados;
Pompons de lã, não muito grandes, em cores primárias;
Restos de madeira de carpintaria;
Rolhas;
Sacolas e caixas pequenas;

Tampas de latas de metal;
Tiras de veludo, seda e renda.

A ser comprados

Argolas de cortina, de madeira e metal;
Bolas de pingue-pongue;
Botões grandes de marfim;
Pedaços de correntes com diferentes comprimentos e tamanhos de elos;
Prendedores de roupa;
Rolhas pequenas e grandes;
Rolos para cabelo de diâmetros diferentes;
Tapetes de borracha.

5.3 Papel do orientador da sessão

O primeiro passo é pensar na separação e organização dos materiais. Depois de preparado todo o ambiente com os materiais dispostos sobre os tapetes é importante conversar com as crianças realizando combinados, chamado por Fochi (2018) de consigna.

Consigna é o momento do orientador com as crianças, deve-se falar rapidamente o que encontrarão no outro ambiente, convidando-os para participarem. A consigna deve ser realizado na sala ou em outro lugar que não seja no próprio ambiente do jogo heurístico, pois acabará desconcertando as crianças. O não na consigna deve ser esquecido, apenas frases afirmativas devem ser trazidas como forma de combinado (FOCHI, 2018).

Um dos combinados relevantes na consigna é acerca dos tapetes. Ao entrar na sessão cada criança é orientada pelo adulto a sentar-se em um dos tapetes, o professor orientador deverá auxiliar nesse momento. É importante que cada criança permaneça em seu tapete, sem ficar transitando, pois poderá atrapalhar os demais nas suas explorações (FOCHI, 2018).

Quando todas as crianças estiverem sentadas nos tapetes o orientador inicia com o seu próximo papel, o de observador, registrando as etapas de exploração das crianças, suas observações podem ser escritas, registrados com fotos ou vídeos. Todos os registros realizados pelo adulto se fazem importantes posteriormente para análise das explorações das crianças (FOCHI, 2018). A fotografia e a filmagem capturam situações de descobertas que o olho às vezes não consegue e ao pegar posteriormente essas imagens e observá-las com calma, o educador pode perceber esses detalhes. Fochi (2018, p. 97) complementa:

O que importa é que esses registros passem a ser a base para refletir o cotidiano e as propostas desenvolvidas na escola, possibilidades a reflexão da prática pedagógica a partir de uma observação e escuta atenta às ações, reações e interações das crianças.

As crianças em contato com o jogo heurístico passam a se concentrar, brincando silenciosamente com os materiais. Raramente ocorrem disputas ou brigas, assim que ofertado material suficiente, além disso, fazem trocas de materiais entre si mesmas (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). O jogo heurístico auxilia o professor a observar melhor as suas crianças, “para estes, ela pode representar um calmo interlúdio em um dia atarefado, que lhes dá a chance de observar as crianças de uma maneira que não é fácil de conseguir em outros momentos” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 157).

As sessões não ocorrem com a turma toda, sempre são selecionados grupos de quatro e no máximo de seis crianças, se o grupo estabelecer vínculos durante o brincar é importante à permanência do mesmo para as próximas sessões, conforme observação do adulto (FOCHI, 2018).

Percebe-se que o professor orientador tem um papel

fundamental no jogo heurístico, para o desenvolvimento e descoberta das crianças, mas outro ponto significativo nas sessões é não interromper quem está presente na sessão, seja para falar algo ou olhares que contém expressões faciais, é importante que nesse momento o professor fique neutro, apenas observando o grupo (FOCHI, 2018). A sessão é unicamente das crianças, sem que haja interação por parte do adulto.

De certo modo, professores que apostam no jogo heurístico, ao aplicá-lo nas primeiras vezes, encontram dificuldade de ser somente o observador. Mas Goldschmied e Jackson (2006, p. 156) indagam da seguinte forma: “O que diria um adulto a uma criança absorta no brincar heurístico?”. Para elas, o educador vai realizar indicações do que poderá realizar com aqueles materiais, assim, estragando com toda proposta trazida até o momento, de a criança descobrir sozinha, com as suas próprias investigações. A participação do adulto nesse momento tirará toda a atenção e concentração da criança, por esse motivo, um dos papéis do adulto é de somente observador (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Golschmied e Jackson (2006) apontam que se ocorrer em alguma sessão de a criança não estar bem ou tristonha, ficando inquieta, ela pode ser retirada da sessão, pois poderá atrapalhar a concentração do grupo inteiro. Essa situação é observada pelo professor presente na sessão.

5.4 A sessão chegou ao final e agora?

Toda sessão realizada é relevante deixar um tempo separado para que as crianças possam arrumar tudo com calma, respeitando o seu tempo. Para isso o professor deve estar atento aos horários, deixando 15 minutos para a organização, que não deve ser apressada, e sim “prazerosa quanto o brincar em si.” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 155).

Fochi (2018) pontua que o encerramento de cada sessão deve ser organizado de tal modo que as crianças compreendam que chegou o momento de guardar os materiais. Mas, o orientador não deve encerrar a sessão repentinamente solicitando que iniciem a organização. Fochi (2018) destaca que é primordial avisar o grupo de crianças que logo será organizado o ambiente, assim, todos ainda possuirão tempo suficiente para concluir o que estavam realizando e, dessa forma, não ocorrerá uma interrupção brusca do que as crianças estavam fazendo, para então organizar o ambiente.

Goldschmied e Jackson (2006) enfatizam que o professor não deve pedir que lhe ajudem, pois pode-se ouvir diferentes respostas, incluindo um não. Por isso, sugerem dialogar que lá “atrás da cadeira” tem um objeto para ser guardado, nesse sentido elas vão se inteirando a guardar.

Assim que o professor avisou ao grupo e deu tempo para que concluíssem suas investigações eles são convidados a guardarem os materiais, o professor auxilia nesse momento, relatando o nome dos materiais e o lugar a ser disposto (FOCHI, 2018).

O professor orientador deve permanecer sentado enquanto às crianças guardam. Goldschmied e Jackson (2006) complementam que o movimento de se abaixar e pegar inúmeros objetos pode prejudicar a coluna do adulto, portanto é relevante que nesse momento o adulto fique sentado. Pode ser estranho para os professores o fato de ficarem sentados, mas Goldschmied e Jackson (2006) acreditam que a criança deve compreender que após todo o brincar necessita participar da organização do ambiente. Além, do momento de guardar ser propício para ampliação do vocabulário, assim que reconhecem o objeto e falam o seu devido nome.

5.5 Bandejas de experimentação

As bandejas de experimentação são para crianças entre 2 anos

e 3 anos de idade (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019). É conduzida pelos estudos de Elinor Goldschmied (2006), que a principal função das bandejas de experimentação é a descoberta das crianças. Fochi (2018, p. 108) destaca que nessa modalidade as crianças descobrem “as coisas por si mesmas”.

Bem como, no jogo heurístico já trazido no capítulo anterior, a criança brinca e explora autonomamente sem intervenção do adulto, nas bandejas de experimentação também não há intromissão do professor. O adulto planeja o ambiente, separa os materiais e monta o espaço, ao final o brincar é somente para as crianças (FOCHI, 2018).

Nessa perspectiva, a criança desenvolve princípios matemáticos e físicos, podendo utilizar da contagem, observa os tamanhos, realiza seriação dos materiais, faz perguntas e relata nomes para os fenômenos ocorridos em sua exploração a fim de responder essas perguntas, efetuam diversas repetições procurando comprovar ou contrapor suas hipóteses iniciais (FOCHI, 2018).

Além disso, oferecer o brincar por meio das bandejas de experimentação contempla os cinco sentidos, as crianças socializam com os elementos dispostos na mesa e com as outras crianças presentes, e auxilia na motora fina (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019).

5.6 Organização das bandejas de experimentação

É fundamental a escolha do lugar da sessão das bandejas de experimentação. Após realizar a escolha é primordial observar esse espaço e retirar ou cobrir elementos presentes no ambiente que possa despertar a atenção do grupo, tirando toda a concentração da sessão. Fochi (2018, p. 110), orienta a procura de um ambiente com poucos objetos dispostos ao redor, incluindo fotos coladas em paredes, visto que, podem influenciar na investigação. Considerando que o principal objetivo desse brincar é a curiosidade, a escolha do local deve ser pensada com cuidado. O ambiente escolhido pelo professor pode ser

tanto o interno, quanto o externo.

Para as sessões são necessários duas mesas, que devem ser do tamanho das crianças para manejarem os itens que assim desejarem. Uma das mesas é destinada para os “materiais contáveis e ferramentas de apoio, e na outra os não contáveis, bem como utensílios correlacionados como os elementos.” (FOCHI, 2018, p. 111). Ainda, Fochi (2018) fala na possibilidade de acrescentar mais uma mesa caso seja necessária.

5.7 Os materiais da bandeja de experimentação

São os materiais ofertados que favorecem as crianças inúmeras possibilidades, por isso a importância do papel do adulto quanto a sua separação. Mas também, Fochi (2018, p. 112) complementa que os materiais são os: “utensílios de apoio, materiais contáveis e não contáveis e as bandejas.”

Os materiais utilizados nas bandejas de experimentação dividem-se em contáveis e incontáveis. Considerando contáveis todos aqueles que a criança pode utilizar da contagem em seu brincar, não é obrigatória essa contagem. Segundo Loss, Souza e Vargas (2019, p. 99) os contáveis podem ser: “tampinhas variadas, rolhas, pedras de diferentes tamanhos, ladrilhos coloridos, cascalho de jardim, bolinhas de argila para jardim, recipientes pequenos etc.”. Para contemplar esses materiais é necessário utensílios como suporte, podem ser: “pinças grandes, pegadores de salada e gelo, formas de ovos grandes, potes de diferentes tamanhos, pratinhos para suporte, tocos de madeira etc.” (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019, p. 99).

Fochi (2018) complementa que os materiais contáveis podem ser colocados dentro de recipientes ou fora deles, além de ser importante itens que apresentem divisórias como: “bandejas de ovos, gelo [...]” (FOCHI, 2018, p. 114). Arrumar o ambiente com algumas sugestões para as crianças é significativo, pois segundo Fochi (2018),

isso possibilitará que as crianças criem outros cenários a partir do exposto.

Outro aspecto essencial é a escolha de cada item. Após cada sessão o professor saberá o que poderá incrementar nas próximas, entretanto não há necessidade de os itens serem todos novos, pois a criança precisa de uma continuidade com os materiais utilizados nas sessões anteriores ou para criar novas experiências. Por isso, conforme a observação do adulto, poderá ser efetivada a troca, acrescentados ou deixados alguns itens.

Além disso, o acréscimo de pequenos recipientes pode ser importante caso tenha disputa pelas farinhas nas bandejas maiores, nesse caso a farinha pode ser dividida entre os recipientes menores (FOCHI, 2018).

Os incontáveis são materiais que não podemos contar no cotidiano, como: “bases de farinhas (milho, trigo, aveia, amido), areia, café, (retirado do coador e deixado para secar), erva mate, arroz, feijão, ervilha, milho de pipoca etc.” (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019, p. 99). Também pode ser oferecido material de suporte, como: “colheres variadas e de diferentes tamanhos, funis, de diferentes tamanhos, potes variados, coadores variados e de diferentes espessuras, e as bandejas” (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019, p. 100). Fochi (2018) complementa que nos materiais incontáveis deve-se colocar à disposição um ou dois desses materiais em grande volume nas sessões.

Todo o material da sessão deve estar organizado e disposto sobre as mesas, de tal forma que a criança olhe e sinta-se convidada pelo espaço a brincar (FOCHI, 2018). Como se pode observar, a estética dos materiais dispostos sobre as mesas é relevante em cada sessão. Ao olhar para o espaço, ele deve ser provocativo e convidativo, de modo que desperte o interesse da criança em brincar com as bandejas de experimentações.

A quantidade disponibilizada de cada elemento, nas sessões, merece atenção, pois a pouca quantidade provoca disputas entre as

crianças. Os materiais disponibilizados também não devem ser em quantias exorbitantes, cabendo ao mediador, com seu olhar atento, perceber essas situações nas sessões, modificando se necessário.

As crianças absorvidas por suas próprias descobertas não entram em conflito com outras no grupo, em grande parte porque há tantos materiais disponíveis que elas não precisam compartilhar nada, o que seria prematuro exigir delas nessa idade... Além disso, [...] foi observado que as crianças [...] começam a se emprestar em trocas cooperativas com outras, que surgem a partir da exploração do material, iniciada primeiramente por elas mesmas. (GOLDSCHMIED, 2006, p. 151).

5.8 O papel do adulto

O adulto realiza as mesmas situações que no jogo heurístico, necessitando escolher o ambiente para a sessão, os materiais e a organização estética de cada material selecionado. Também se faz importante a consigna, convidando-os para brincar e combinados para que os materiais permaneçam na mesa. Mas, o professor deve cuidar para não realizar frases com o “não”, como: “não pode fazer isso”, apenas frases positivas devem ser realizadas nesse momento (FOCHI, 2018, p. 117-8).

Fochi (2018, p. 119) chama a atenção sobre a permanência das crianças brincando nas mesas, mas caso ocorra à exploração de um material no chão, destaca que ela não seja interrompida e sim deixá-la explorando. Essa consigna se faz relevante com as crianças, para que elas não cheguem à sessão e joguem todos os materiais no chão, diferentemente de sentar-se ao chão para explorar alguns materiais.

Ao iniciar a sessão, o adulto cumpre com seu papel de observador, realizando suas anotações sobre as crianças, além de fotografar ou realizar filmagens. Todos os seus registros servirão

posteriormente para analisar cautelosamente a sessão, bem como o é fundamental o registro das criações e experiências das crianças para que o professor pense as próximas sessões e os materiais necessários (FOCHI, 2018).

5.9 Composição dos grupos

Essa proposta deve ser realizada uma vez na semana com grupos de 4 até 6 crianças em cada sessão. Além disso, toda semana a turma toda necessita realizar a sessão, porém por agrupamento (FOCH, 2018). Dessa forma o professor consegue perceber quais foram as descobertas das crianças de uma maneira bastante eficaz. Fochi (2018, p. 120-1) complementa que a escola deve organizar-se da sua melhor forma para a realização das sessões, de acordo com a sua realidade, sem que deixe de fazê-las por motivos organizacionais. De certo modo, é melhor quando a escola consegue dividir as crianças por grupos nas sessões, assim o professor consegue focar atentamente no grupo presente, o que com grupos maiores ou toda a turma fica mais difícil a observação atenta. Fochi (2018) destaca que as crianças não participantes daquele dia ficam com outra professora, realizando diferentes atividades pedagógicas e assim sucessivamente até que todos os grupos formados da turma participem da sessão durante a semana.

Quando trabalha-se com grupos é relevante a permanência do mesmo grupo nas próximas sessões, eventualmente podem ocorrer trocas, caso o orientador perceba que as crianças não estão socializando entre si, caso contrário a permanência do grupo é significativa, pois assim não ocorrem interrupções de suas brincadeiras a cada troca de grupo (FOCHI, 2018).

O tempo necessário para que ocorram todos os passos que antecedem as bandejas de experimentação é de 45 minutos a 1 hora. Esses passos incluem a organização do ambiente, consigna, o brincar

das crianças e o guardar (FOCHI, 2018). Por isso, sempre que for desenvolvida a sessão, o professor deve saber que é fundamental realizar todos os passos com calma, mas para que isso ocorra é indispensável que haja tempo suficiente.

5.10 A sessão chegou ao final e agora?

Quando a professora observar que as crianças não estão mais interessadas, neste momento a sessão deve ser encerrada, mas sempre antes do encerramento é valoroso que o professor avise as crianças que o brincar está acabando e logo será organizado tudo. Em todas as sessões deve-se avisar as crianças, assim não serão surpreendidas bruscamente pelo término (FOCHI, 2018).

Após alguns minutos do aviso sobre o término da sessão inicia-se a organização dos materiais. Nesse momento, o orientador convida as crianças a guardarem o material, separando cada elemento no seu devido lugar. Fochi (2018, p. 122) complementa que: “O papel da criança é de auxílio participação, restando à professora concluir, de forma mais completa, o recolhimento.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de estudos bibliográficos pôde-se perceber que o brincar é importante para todas as crianças, além de ser um de seus direitos. Com o brincar a criança desenvolve aprendizagem, aprimora sua linguagem e gera criatividade, mas para que isso ocorra é fundamental dispor de escolas brincantes. O brincar deve ser pensado com intencionalidade pedagógica, diferentemente de dispor de brinquedos ou materiais não estruturados jogados no chão sem uma estética de qualidade e uma intenção. A criança se desenvolverá em

maior nível se o brincar for de qualidade, disposto de materiais que o professor saiba plenamente de seus objetivos ao levar para sua turma.

No brincar heurístico, a criança entra em contato somente com materiais não estruturados, esses não carregam um conceito pré-determinado de como deve ser o brincar. Diferentemente de um material estruturado, que apresenta uma definição. O brincar heurístico mostra essa ideia, a de não dispor de uma regra para explorar, além de não apresentar fórmula ou um modo único de como a criança deve brincar. Com os materiais não estruturados a criança tem muitas possibilidades de criação, que se comparado a um brinquedo pronto, o mesmo não é capaz de ofertar as mesmas potencialidades.

É importante que o educador, ao realizar esse brincar, considere o local a ser utilizado, os materiais que combinem entre si e o tempo suficiente, visto que todos esses elementos influenciam nas sessões. Portanto, é importante a organização do espaço, uma vez que um objeto ou brinquedo disposto no ambiente de exploração pode interferir na concentração das crianças tirando o foco sobre o brincar. Dessa forma, a escolha do local é primordial.

O professor assume papel de observador das sessões, não intervém, apenas observa. A única intervenção que pode ocorrer é em relação a disputas de materiais e caso as crianças não consigam resolver ocorre a intervenção. Após, o adulto volta ao seu papel de observador atento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ariane *et al.* **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: O Desenvolvimento Infantil e o Direito de Brincar.** São Paulo: IPA Brasil, 2013.

BORDIN, Rafaela; SOUZA, Cícera Andréia; KUNZ, Elenor. O Brincar Heurístico: pensando a educação física para bebês. In: VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do Esporte. 12. p., 2014, Matinhos/PR. **Anais** [...]. Matinhos/PR, 2014. Disponível em:<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5887/3137>. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional Básica. Parecer CNE/ CEB n. 20. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2010.

BROCK, Avril *et al.* **Brincar**: aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil. – OBECI / Organização de Paulo Fochi. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GOLDSCHMIED, Elinor; Jackson, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Fátia Burdzinski de; VARGAS,

Gardia. **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). Curitiba: CRV, 2019.

MELO, Rozana Machado Bandeira de. **É brincando que se aprende**: a experiência da te-arte na educação infantil. 1 ed. Curitiba: Appris, 2015.

NICOLIELO, Maria Elisa *et al.* Brincar como prática social da pequena infância em contexto de Educação Infantil: aprender para a vida. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 352-366, maio, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.10>. Acesso em: 28 out. 2021.



Os jogos e as brincadeiras na transição da educação infantil para o ensino fundamental

Gabriela Andressa Birck¹
Joseliane Zanin Pagliosa²

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como origem a pesquisa bibliográfica, intitulada Os jogos e as brincadeiras na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Teve como objetivo principal investigar acerca da relevância e contribuição dos jogos e brincadeiras com foco em diferentes teorias que associam os mesmos ao crescimento intelectual, físico, cognitivo e motor das crianças e compreendê-los no contexto educacional.

O trabalho trata sobre a colaboração dos autores Vygotsky (1984), Piaget (1978), Kishimoto (1997) e Friedmann (1996), sobre o assunto abordado e após, sobre a importância dos documentos legais, os quais servem de norteadores da educação básica.

¹ Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Erechim. *E-mail*: gabriela.birck@hotmail.com

² Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Erechim. *E-mail*: joseliane@uricer.edu.br

Relata também sobre a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, trazendo alguns aspectos importantes que devem ser levados em conta durante esse processo tão importante, o qual é caracterizado por muitas mudanças e transformações, além de fazer uma relação dos jogos e brincadeiras nas diferentes áreas do conhecimento.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DOS TEÓRICOS

Os jogos e as brincadeiras infantis fazem parte da infância. Muitos estudiosos, principalmente nas últimas décadas do século XX, ampliaram suas teorias acerca da contribuição dos mesmos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Serão apresentados os estudos de Piaget (1978), Vygotsky (1984), algumas contribuições das pesquisadoras brasileiras Kishimoto (1997) e Friedmann (1996).

O autor Piaget (1978), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. As quais são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual de cada um, não servindo apenas como entretenimento ou passatempo.

Piaget (1976) defende que, ao aprender, o aluno não tem uma função passiva perante as influências do meio, pelo contrário, busca adaptar-se ao mesmo com uma atividade organizadora.

Através dos jogos e brincadeiras se dá a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório, pois enriquecem o desenvolvimento intelectual e podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e na socialização das crianças.

Diante disso, Piaget (1976, p. 160) diz:

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo,

proporciona uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Segundo Piaget (1971), existem três formas de atividade lúdica que caracterizam a evolução do jogo de acordo com a fase do desenvolvimento em que a criança aparece e são elas:

Os Jogos de Exercício Sensorio-Motor, é tudo que envolve ação corporal, abrange todo o movimento que utilizamos diariamente, como correr, andar e levantar. Os jogos são inseridos normalmente na primeira etapa da vida da criança, ou seja, do nascimento até o início da linguagem, como exercícios que consistem na repetição de gestos, movimentos e sons que despertem a atenção da criança.

Jogo Simbólico, é a representação corporal do imaginário, onde a criança sinte-se envolvida no faz-de-conta, na fantasia. Normalmente exercida na faixa dos 2 a 6 anos de idade, nesta categoria objetos se transformam em outras coisas e existe a inclusão de brincadeiras com denominações de papéis, estabelecidas através da observação da criança.

O Jogo de Regras, é caracterizado pela inclusão de regras, as quais melhoram o comportamento das crianças e influenciam diretamente as relações sociais e individuais. Inicia-se com as crianças dos 5 até 12 anos de idade, predominando durante toda vida do indivíduo.

Nesta teoria, o jogo e a brincadeira são vistos como um processo de construção que insere o sujeito no meio social através da adaptação e da interação com o meio em que vive, estes servem para

a consolidação das habilidades aprendidas e serve como reflexo do nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Vygotsky (1998), o comportamento da criança ao brincar é diferente, ela se comporta como se tivesse idade além do normal. O brinquedo pode proporcionar uma realidade irreal ou fantasia que é reproduzida através da vida do adulto, a qual ela ainda não pode participar ativamente. Deste modo, quanto mais rica for a experiência, maior será o material disponível para imaginação.

Através disso, percebe-se a importância na escola de também deixar a criança explorar os jogos e as brincadeiras do seu jeito e observar como ela conduz cada um desses materiais, seja de forma individual ou com o restante da turma.

Vygotsky (1984), distingue dois elementos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que regula as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

O signo citado por Vygotsky (1984), pode ser considerado aquilo que representa algo diferente de si mesmo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som). Substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana.

A invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p. 59-60).

Com o auxílio dos signos, o ser humano pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e aumentar sua capacidade de atenção, memória e informações.

Segundo Vygotsky (1984), a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem, essa tem importantes funções, expressa o pensamento da criança e age como organizadora desse mesmo pensamento.

A criança desde os primeiros meses de vida já se comunica com adultos através de balbúcio, riso, choro, expressão facial e as primeiras palavras, porém, esses gestos e sons não indicam significados específicos e Vygotsky (1984), chamou esta fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

Vygotsky (1984, p. 97), identifica dois níveis de desenvolvimento:

- Nível de desenvolvimento real ou afetivo: se refere às conquistas que já estão consolidadas na criança, aquelas funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc.). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já estabeleceram, ciclos do desenvolvimento que já se completaram.

- Nível de desenvolvimento potencial: se refere aquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas.

Existe uma diferença entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que realiza com ajuda, chamada por Vygotsky de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”, a qual define aquelas funções que estão ainda se desenvolvendo e amadurecendo. O conceito de zona de desenvolvimento proximal permite a compreensão do desenvolvimento individual, sendo possível verificar os ciclos que já foram completados e aquelas que estão em formação.

Segundo Vygotsky (1984, p. 98): “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.”

O meio precisa desafiar, estimular e exigir do intelecto da criança, pois se isso não acontecer, esse processo poderá atrasar ou não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Nesse sentido, é necessário compreender que primeiro a criança passa pelo processo de construção do conhecimento e depois desenvolve suas capacidades e habilidades, estando sempre em constante aprendizado.

Segundo Friedmann (1996), é necessário dar atenção especial ao jogo, pois as crianças têm o prazer de realizar tarefas através da ludicidade. Quando isso acontece, vivenciam o mundo imaginário e assim se afastam da sua vida habitual.

Normalmente o brincar na escola é diferente do brincar em outro lugar, pois brincadeira na escola tem como finalidade o aprendizado da criança envolvendo assim toda a equipe pedagógica. O brincar deve fazer parte do dia a dia nas escolas, através de oficinas, brinquedos, jogos e brincadeiras, deve-se estimular sempre o lúdico para contribuir na ampliação dos conhecimentos da cultura, além da criatividade de cada um.

Friedmann (1996), baseada na teoria de Piaget, contempla as três formas de jogo de acordo. Tais formas são baseadas nas estruturas mentais. A primeira forma refere-se:

Jogos de Exercício Sensório-Motor - Caracterizam a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem, apesar de reaparecerem durante toda a infância. O jogo surge primeiro, sob a forma de exercícios simples cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Esses exercícios caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Dentro desta categoria podemos destacar os seguintes jogos: sonoro, visual, tátil, olfativo, gustativo, motor e de manipulação. (FRIEDMANN, 1996, p. 56).

Nesse tipo de jogo poderão ser utilizadas músicas para estimular a audição, refeições para o paladar, bolas pequenas para o tato e bolas grandes para o desenvolvimento físico-motor.

Segundo Friedmann (1996, p. 56), a segunda forma:

Jogos Simbólicos - Entre os dois e os seis anos a tendência lúdica predominante se manifesta sob a forma de jogo simbólico. Nesta categoria o jogo pode ser de ficção ou de imitação, tanto no que diz respeito à transformação de objetos quanto ao desempenho de papéis. A função do jogo simbólico consiste em assimilar a realidade. É através do faz-de-conta que a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. O jogo simbólico é também um meio de auto expressão: ao reproduzir os diferentes papéis (de pai, mãe, professor, aluno etc.), a criança imita situações da vida real. Nele, aquele que brinca dá novos significados aos objetos, às pessoas, às ações, aos fatos etc., inspirando-se em semelhanças mais ou menos fiéis às representadas. Dentro dessa categoria destacam-se os jogos de faz-de-conta, de papéis e de representação (estas denominações variam de um autor para outro).

Nesta fase, é instigada a imaginação das crianças, fazendo com que expresse seus sentimentos e faça transparecer as situações que são vivenciadas no seu cotidiano.

Para Friedmann (1996, p. 56), a terceira forma é representada pelos jogos de regras:

Jogos de Regras - Começam a se manifestar entre os quatro e sete anos e se desenvolvem entre os sete e os doze anos. Aos sete anos a criança deixa o jogo egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais. No adulto, o jogo de regras subsiste e se desenvolve durante toda a vida por ser a atividade lúdica do ser socializado. Há dois casos de regras: - regras transmitidas - nos jogos que se tomam institucionais, diferentes realidades sociais, se impõem por pressão de sucessivas gerações (jogo de bolinha de gude, por exemplo); - regras espontâneas - vêm da socialização dos jogos de exercício simples ou dos jogos simbólicos. São jogos de regras de natureza contratual e momentânea. Os jogos de regras são combinações sensoriomotoras (corridas, jogos de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez) com competição dos indivíduos e regulamentados por um código transmitido de geração a geração, ou por acordos momentâneos.

Nessa fase é importante a interação das crianças entre si e o comprometimento para seguir regras e executar os jogos que lhes são fornecidos, como: futebol, xadrez etc.

Através dos jogos e brincadeiras a criança poderá ter um bom desenvolvimento motor e social, assim como as levará à socialização e à contribuição para a sua vida afetiva. As atividades lúdicas encorajam também o desenvolvimento intelectual, através da atenção e da imaginação, facilitando sua expressão.

Assim, destaca-se que os jogos e as brincadeiras são grandes aliados no processo de desenvolvimento das crianças em suas diferentes fases, pois através desses, é dada a oportunidade de manuseio com objetos em um ambiente de aprendizado.

Para Kishimoto (1998), o lúdico deve ser visto com uma ferramenta contributiva para o melhor desenvolvimento das crianças e não ser visto como algo fora do contexto educacional.

A autora defende que: “Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico.” (KISHIMOTO, 2017 p. 24).

As brincadeiras e os jogos são de grande importância para a aprendizagem e facilitam o desenvolvimento infantil, pois a criança aprende de maneira espontânea, e esses instrumentos podem vincular-se a sonhos, pensamentos e imaginação.

3 OS DOCUMENTOS LEGAIS

3.1 Lei de diretrizes e bases da educação nacional

Conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a Lei no 9.394/1996 regulamenta o sistema educacional do País, tanto no âmbito público quanto no privado. Ela afirma o direito à educação, garantido pela Constituição, e define as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No Brasil, o lúdico começou a ganhar mais espaço no contexto educacional a partir da aprovação da LDB no ano de 1996, cujo art. 29 defende o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A partir disso, o campo da educação se ampliou de forma a compreender a criança como um ser complexo que precisa desenvolver todos os aspectos citados, inserindo o lúdico como uma ferramenta que facilite este processo (SILVA, 2011).

3.2 Diretrizes curriculares da educação infantil

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI), são indicadores governamentais que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos na área educacional. Orientam as políticas públicas na área, na sua elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

De acordo com a Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Este documento apresenta a identidade da Educação Infantil, partindo do conceito de que é parte integrante da Educação Básica e tem como finalidade o pleno desenvolvimento da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

3.3 Base nacional comum curricular

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 20 de dezembro de 2017, é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem e têm direito de desenvolver ao longo da Educação Básica, estabelece conhecimentos, competências e habilidades. Os direitos de aprendizagem segundo a BNCC (2017) são: conviver, brincar. Participar. Explorar, expressar e conhecer-se.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em todo o Brasil.

A educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional e passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Na maioria das vezes, é nessa fase que ocorre a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares. Na educação infantil, o foco está, principalmente, no estímulo dos alunos para que eles se desenvolvam de forma natural e saudável.

Através dos estudos de grandes teóricos e dos documentos legais, partimos para a importância dos jogos e brincadeiras no contexto escolar, além do papel do professor e da escola nesse processo de conhecimento e busca pelo desempenho e desenvolvimento de cada criança.

4 JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Jogar ou brincar resultam no crescimento da personalidade da criança, através desses, tomam decisões, abordam situações problemáticas e elaboram estratégias de ação frente a elas, promovem a construção de relações e à medida que a criança cresce, é por meio dos jogos e brincadeiras que se comunicam com as pessoas e socializam.

O brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto, é acessível a todo o ser humano, independente da faixa etária, classe social ou condição econômica, é uma atividade espontânea e prazerosa.

Segundo Maluf (2003), no brincar existe participação e engajamento, com ou sem brinquedo, sendo assim uma forma de desenvolver a capacidade de manter-se ativo e participante.

A interação e brincadeira são eixos norteadores para as práticas pedagógicas, as atividades lúdicas devem ter por objetivo proporcionar atividades prazerosas e uma melhor interação com o meio social, em especial com a escola e as famílias.

O lúdico é o fato de brincar, se divertir utilizando a imaginação como principal item, e tem a missão de transmitir a sensação de satisfação e felicidade a criança. O ato de brincar é abrangente e inclui os jogos, brinquedos e as atividades recreativas, ou seja, é referente a toda a forma conduzida pela criança, onde expressa o fato de brincar e de se divertir.

Segundo Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito ao social e aos outros são adquiridos.

O brincar atinge o desenvolvimento pessoal da criança, como suas capacidades, competências, habilidades e inteligências que nos acompanham durante toda a vida, e a quantidade e a qualidade da brincadeira são muito importantes e trazem imensas possibilidades e benefícios.

A criança tem o direito a brincar, garantido por lei, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças. (BRASIL, 2010).

Os jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, moral e emocional da criança, com isso alcança objetivos, como a autonomia, habilidades de coordenação motora, elaborar ideias, resolver problemas e principalmente a capacidade de estabelecer relações.

Para Piaget (1989, p. 5), “Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter seu equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, criar, jogar e inventar.”

Os jogos e as brincadeiras proporcionam à criança um contato com sentimentos de alegria, realizações de seus desejos e também o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a criar sua personalidade, a lidar com angústias, estimula autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros.

Segundo Vygotsky (1989, p. 42) brincar propicia o desenvolvimento de aspectos específicos de personalidade, a saber:

- a) Afetividade: tanto bonecas, ursinhos etc. Como brinquedos que favoreçam a dramatização de situações de vida adulta, equacionam problemas afetivos da criança;
- b) Motricidade: a motricidade fina e ampla se desenvolve através de brinquedos como brincadeiras, boias, chocalhos, jogos de encaixe e de empilhar etc.;
- c) Inteligência: o raciocínio lógico-abstrato evolui através de jogos tipo quebra-cabeça, construção, estratégia etc.;
- d) Criatividade: desenvolver-se através de brinquedo como oficina, marionetes, jogos de montar, disfarces, instrumentos musicais etc.

As atividades lúdicas se tornam mais significativas à medida que a criança se desenvolve, porque através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos.

Toda criança que brinca vive uma infância feliz e torna-se uma pessoa mais equilibrada física e emocionalmente, pois essa vivência é essencial no seu desenvolvimento e crescimento.

Atividades prazerosas devem fazer parte da do dia a dia das crianças, é através do lúdico que conseguem diferenciar o mundo interior (fantasia, imaginação) do exterior, que é a realidade em que vive.

Os jogos e brincadeiras são marcados por terem caráter socializador, permitindo a participação e socialização de todos os alunos, sem discriminação, valorização das tradições e da cultura, respeito as regras, aos colegas/professores, ao ambiente, espaço e

material utilizado, além do desenvolvimento dos valores humanos e aceitação das próprias limitações.

5 PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras e faz a mediação da construção do conhecimento, planejando situações e visando uma boa aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998).

Os professores/educadores são fundamentais nesse processo, pois é ele quem auxilia a criança a tomar consciência de si mesmo e da sociedade, oferecendo ferramentas para que possam escolher o que é compatível com seus valores e sua visão de mundo, devem fazer a criança criar, dar possibilidades e chance para que utilizem o pensamento e a imaginação.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variada.

O educador deve propor atividades que envolvam a criança e despertem sua curiosidade, organizando atividades e selecionando o que considera significativo para o desenvolvimento, aproveitando situações do cotidiano que são do seu interesse, criando um ambiente seguro, agradável, prazeroso e estimulante, para que a mesma não se sinta desconfortável, livrando-se da timidez ou outras dificuldades, e assim, tornando a aprendizagem relevante e importante.

O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de forma educativa, por isso, deve cuidar para não deixar que a aula se torne cansativa e repetitiva, evitando monotonia, desinteresse e indisciplina. É importante que o profissional esteja sempre buscando informações, enriquecendo e aperfeiçoando suas experiências para que torne suas aulas e atividades cada vez mais dinâmicas e diferenciadas, auxiliando assim, na construção do aprendizado da criança.

O processo lúdico deve ser parceiro do professor, pois serve para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em suas diferentes fases da vida. Ao utilizarem os jogos e brinquedos em sala de aula, os professores tornam a aula lúdica e com aprendizado.

6 ESPAÇOS LÚDICOS

Os espaços lúdicos são ambientes que favorecem o brincar, jogo, a diversão e os primeiros entendimentos sobre o mundo, é importante que haja espaços e locais apropriados para a descoberta da aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento da concentração, atenção, criatividade e pensamento. Nos espaços lúdicos, as crianças são estimuladas a trabalhar as expressões corporais, verbais e sonoras.

A Secretaria da Educação Básica/MEC (2012, p.5), enfatiza que “valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que forneçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância”.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situação de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressa-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.

A escola deve oferecer um ambiente organizado, de acordo com suas necessidades, para que a criança possa explorar um mundo imaginário, criando e recriando a realidade de diferentes formas.

É preciso cuidar e ter atenção aos espaços e materiais disponibilizados para as crianças brincarem e também a forma que o professor conduz tais atividades, para que não constranja nenhum aluno, sabendo quais são seus limites.

Os materiais que são utilizados para o desenvolvimento sensorial, devem ser de acordo com a idade das crianças, devendo ficar expostos para que possam escolher e manusear da forma que sentir vontade, utilizando sua criatividade e imaginação.

As autoras Melo & Valle (2005, p.45), enfatizam que: “Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair”.

A escola pode criar novos locais ou até mesmo reelaborar e utilizar os ambientes já existentes em algo mais prazeroso e convidativo para as crianças, como por exemplo a biblioteca, além de poder incluir salas de jogos, salas de recreação, construir parede e/ou tapete sensorial, tudo pensando no melhor para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que fazem parte do meio escolar.

A criatividade pode ser estimulada com objetos simples onde a criança tem oportunidade de criar, inventar novas funções e utilidades desses objetos. Pedacos de papel, pano, caixas vazias, canudos, palitos, barbante, cola, lápis, etc., são objetos ricos para a criança poder mostrar sua capacidade de criação e de construção.

A escola deve ser vista como espaço socializador de conhecimentos e sua função é de efetivar um trabalho articulado e com um conjunto de propósitos educativos para garantir a apropriação dos conhecimentos.

7 A ENTRADA DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONTINUIDADE (OU NÃO) DO BRINCAR

7.1 A transição da educação infantil para o ensino fundamental

O ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica, tendo duração de 9 anos, atendendo estudantes de 6 a 14 anos. É durante esse período que muitas crianças e adolescentes passam por diversas transformações físicas, afetivas, cognitivas, emocionais etc. Além disso, a chegada ao ensino fundamental é marcada por mudanças significativas, no processo educativo.

A BNCC (2017), como o principal documento norteador do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, está organizada, também para os anos iniciais, em áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências sociais e ensino religioso. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.53):

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

É importante que os professores, a equipe pedagógica e principalmente as famílias apoiem, auxiliem e incentivem a criança

nesse processo de transição, para que ela sinta-se segura e acolhida nesse novo ambiente e na realização de novas atividades e tarefas, tornando o processo de transição algo prazeroso, onde o brincar, o cuidar, o educar e o interagir, se integrem, pois, esses conceitos fazem parte da educação na infância.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ocorrer de maneira que se considere as necessidades das crianças e o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. As mudanças que envolvem essa transição refletem também na prática docente, no intuito de tornar esse processo algo prazeroso, onde o brincar, o cuidar, o educar e o interagir, se integrem, pois, esses conceitos fazem parte da educação na infância.

A BNCC (2017) diz: “Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a descontinuidade do trabalho pedagógico”.

De acordo com a BNCC (2017), é nessa fase que as crianças ampliam suas experiências e relações de convívio social, além de incluir o uso da escrita e da matemática, construindo novas aprendizagens para sua vida. Ainda estabelece a importância da continuidade entre a educação infantil e o ensino fundamental, aprofundando e ampliando as experiências da criança, orienta uma transição saudável com um acolhimento que leve em conta a jornada da criança até chegar ali.

É essencial que o professor saiba como era o aluno na educação infantil, quais habilidades desenvolveu, quais suas dificuldades e seus potenciais. Pode ser feita uma leitura de portfólios e avaliações dos anos anteriores ou se possível, conservar com os educadores que os acompanharam. Assim, estará ciente do que já conhecem e atividades que pode trazer para sala de aula, respeitando os conhecimentos que a criança já possui, garantindo a continuidade no aprendizado.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental, deve ser uma oportunidade para pensar e efetivar uma prática pedagógica que considere a criança como um todo, sujeito a aprendizagem, levando em conta sua bagagem de saberes social e cultural, garantindo desta maneira o conhecimento.

7.2 Aprendendo através de jogos e brincadeiras

Como foi visto anteriormente, na teoria de Piaget (1978), os jogos e brincadeiras não são apenas entretenimento, como também contribuem para desenvolvimento intelectual, físico e mental, fazendo com que assimilem o que percebem da realidade, possibilitando também o desenvolvimento da criatividade e da autonomia das crianças.

O autor ainda traz que os jogos são classificados em três estruturas quanto a evolução do indivíduo: exercício, simbólico e regras. A primeira tem como finalidade a satisfação, na segunda o indivíduo começa a utilizar a simbologia e na terceira desenvolve a delimitação do tempo e espaço.

A ludicidade tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, é nessa fase que a criança desenvolve, a partir das brincadeiras e jogos, com mais intensidade, a imaginação, a criatividade, além de compreender melhor as regras sociais.

Na fase da alfabetização é importante que a criança sinta-se segura, incentivada e motivada para dar início ao processo de leitura e escrita. As brincadeiras e os jogos são aliados em sala de aula, com a finalidade de tornar a aula mais dinâmica e chamativa, para que as crianças consigam observar, manusear e explorar o sistema da escrita, além de atividades diferenciadas de leitura.

A ludicidade pode ser utilizada de forma multidisciplinar, para motivar e despertar o interesse das crianças, além de ser facilitadora nesse processo de desenvolvimento. A facilitação do lúdico envolvendo as disciplinas escolares, parte primeiramente do professor que deverá pensar, utilizar e criar metodologias adequadas para sua turma, precisa ser algo motivador, estimulador e que cumpram o objetivo que ele quer naquele momento para as crianças.

Os jogos e as brincadeiras nas séries iniciais estimulam os conhecimentos que os alunos já têm, facilitam a aprendizagem e o estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades.

O lúdico é considerado uma prática insubstituível e facilitadora na formação e desenvolvimento infantil, oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir de brincadeiras e jogos planejados ou livres que permitam à criança uma vivência e interação com diferentes meios.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONTINUIDADE DA BRINCADEIRA

Ao finalizar o presente estudo algumas considerações importantes merecem destaque em relação a temática proposta: A Importância dos Jogos e Brincadeiras na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A primeira consideração é acerca da relevância das brincadeiras e jogos para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Diante dos estudos realizados, tendo como referência as contribuições de teóricos, como Piaget (1978), Vygotsky (1984), Kishimoto (1997) e Friedmann (1996), as brincadeiras promovem vivências nas áreas cognitiva, afetiva, emocional, social e psicomotora, levando as crianças a entender e descobrir o novo. Além de estimular diversas áreas do desenvolvimento, a criança aprende a relacionar-se com

outras crianças e adultos, fortalece a habilidade de comunicação, de ação diante de desafios e principalmente a tem oportunidade para desenvolver a sua criatividade.

Dessa forma, o brincar é muito mais do que o simples ato de diversão, o professor precisa estar sempre atento nos anos iniciais às necessidades de sua turma e disposto a pensar e criar atividades lúdicas relacionadas com as diferentes áreas do conhecimento, tornando as aulas significativas, desafiadoras, envolvendo a participação efetiva de seus alunos. Tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, podem e devem ser consideradas instrumentos de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Momentos bem planejados, poderão fazer a diferença nesse processo fazendo com que a criança traga situações do seu cotidiano para dentro da sala de aula de forma imperceptível.

É importante que a escola, os professores e as famílias estejam alinhados e trabalhando juntos durante essa fase de mudanças significativas na vida das crianças, promovendo a continuidade do trabalho pedagógico, lembrando sempre que a criança não deixa de ser criança quando ingressa no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar, 2005.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SILVA, Fabiana Fernandes da. **A vivência lúdica na prática da educação infantil**: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São João Del-Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Fabiana%20Fernandes%20da%20Silva.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovic; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



Ser professor é (também) avaliar

Licini Camila Karpinski¹
Idanir Ecco²

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é uma ação relativamente corriqueira em nossa vida. Avaliamos em diversos momentos de nosso dia. Avaliamos com que roupa sair, qual alimento consumir, qual música ouvir. E todas estas ações são dimensionadas por um modelo que temos de como viver e de qual a melhor forma de administrar o nosso cotidiano. Nosso modelo de bem viver.

No entanto, mesmo sendo uma ação sempre presente na nossa vida, a avaliação quando pensada no universo da educação ganha novas proporções e grandes responsabilidades. Dependendo da concepção que se tem de educação e também do sentido do que é ser professor, avaliamos de formas diversas.

Assim, ao refletirmos sobre a avaliação educacional é necessário saber de que educação e de que prática pedagógica se fala.

¹ Professora de Educação Infantil. Pedagoga. Pós-graduanda em Supervisão Escolar e Orientação Educacional – URI - Câmpus de Erechim. *E-mail:* cinicamila@yahoo.com.br

² Mestre em Educação UPF/RS. Professor da URI Erechim/RS. *E-mail:* idanir@uricer.edu.br

O presente trabalho inicia com uma breve conceituação de educação e reflete sobre o ser professor em diferentes tendências pedagógicas, identificando o ato de avaliar em cada uma delas. Após, identifica a avaliação ao longo da história e, finalizando, apresenta a avaliação com um processo integrador entre concepções de professor, educação e sociedade.

2 EDUCAÇÃO E SER PROFESSOR: BREVE CONCEITUAÇÃO E APRECIÇÃO

Objetivando identificar a avaliação como ação de responsabilidade do professor nas diferentes tendências pedagógicas faz-se necessário uma conceituação de dois termos relevantes neste universo: educação e ser professor.

Ao pensarmos em educação é correto afirmar que ela existe em todos os lugares e em todos os momentos da vida do ser humano. Estamos sempre aprendendo e ensinando desde o momento em que nascemos. “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender.” (BRANDÃO, 1984, p.15). Educamo-nos sempre. Ensina-mos e aprendemos em todos os espaços que frequentamos. “A educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens.” (GADOTTI, 1993, p. 13).

No entanto, existe um lugar onde ensinar e aprender é razão primeira. Um lugar que é o espaço próprio da educação, apesar de todas as outras maneiras que se tem atualmente para concretizar o ato educativo: a escola! Dedicamos este estudo a esta especificidade educativa. A educação escolar.

Objetivando conceituar este importante fenômeno da vida humana, recorreremos à sua origem que, segundo Garcia (1977, p. 01)

relaciona-se aos verbos latinos *educāre* (alimentar, criar), significando “algo que se dá a alguém”, com o sentido de algo externo que se acrescenta ao indivíduo e *educere* com a ideia de “conduzir para fora”, “fazer sair”, “tirar de”, que sugere a liberação das forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona. Origem esta que nos apresenta uma grande contradição: em uma mesma raiz, sentidos diferentes, expressando diferentes concepções de educação. Uma compreendida como a transmissão de conhecimentos e valores socioculturais às novas gerações, algo externo. Outra entendida como processo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, algo interno, que se extrai. Portanto, diferentes modelos epistemológicos de educação.

Para melhor compreensão conceitual de educação, portanto, faz-se necessário analisar, mesmo que sucintamente, as diferentes Tendências Pedagógicas passíveis de serem identificadas em revista ao processo histórico educacional.

Nesta perspectiva, iniciamos nossa reflexão abordando as principais tendências pedagógicas segundo José Carlos Libâneo (1985), que as divide em Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista.

A doutrina liberal empenhou-se na justificação ao sistema capitalista, com o objetivo de defender a liberdade e os interesses individuais. Estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada (sociedade de classes). Foca o indivíduo e sua adaptação ao meio em que vive. As tendências consideradas liberais por Libâneo são: Tendência Liberal Tradicional¹, Tendência Liberal

¹ Tendência Liberal Tradicional, principais características: Ensino: cultura geral; predomina o intelectual; professor é o sujeito, aluno é o objeto; conteúdos, procedimentos didáticos, relação professor - aluno, não tem nenhuma relação com a realidade social; verifica-se a aptidão do aluno por meio de provas; autoritarismo. Poder centrado no professor (LIBÂNEO, 1985).

Renovada¹, Tendência Renovada Progressivista², Tendência Liberal Renovada não-diretiva³, Liberal Tecnicista⁴.

Para todas as tendências pedagógicas acima a escola funciona como um meio de adaptar os indivíduos a sociedade em que vivem. Ao contrário, a Pedagogia Progressista concebe a escola como um meio de transformação da realidade social. O termo progressista designa as finalidades sociopolíticas da educação (crítica das realidades sociais).

Libâneo, (1985) considera progressistas as seguintes tendências: Tendência progressista Libertadora⁵, Tendência

¹ Tendência Liberal Renovada. Principais características: acentua-se o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Propõe um ensino que valorize a auto-educação. Centro do processo: Aluno / grupo. Parte das necessidades e interesses individuais para a adaptação ao meio (LIBÂNEO, 1985).

² Tendência Renovada Progressivista. Principais características: Aprender fazendo (valoriza a experiência, pesquisa, descoberta, estudo do meio) Ensinar aprender a aprender; Ênfase aos processos mentais e habilidades cognitivas; Professor deve auxiliar no desenvolvimento do aluno (LIBÂNEO, 1985).

³ Tendência Liberal Renovada não-diretiva. Principais características: Centra sua preocupação mais nos problemas psicológicos do que nos pedagógicos ou sociais. Conteúdo é secundário, o que importa é o desenvolvimento das relações interpessoais e da auto – realização. Professor: um facilitador (LIBÂNEO, 1985).

⁴ Liberal Tecnicista. Principais características: Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho (mão de obra) Conteúdo não é o mais importante, mas as técnicas. Pouco importa as relações afetivas e pessoais, como também é deixado de lado o debate, o questionamento, as discussões (LIBÂNEO, 1985).

⁵ Tendência Progressista Libertadora. Principais características: Sua marca é a atuação não formal; Antiautoritarismo; Ênfase na aprendizagem grupal (participação, discussão, decisão); Conteúdo surge da realidade dos alunos sob a denominação de temas geradores; Diálogo entre os sujeitos. Professor – animador, quando necessário fornecer uma informação mais sistematizada. Processo de compreensão, reflexão e crítica (LIBÂNEO, 1985).

Progressista Libertária¹, Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos.²

Em cada um dos modelos epistemológicos de educação explicitados anteriormente é possível imaginar a educação escolar de maneira diferente. Nas concepções onde o centro do processo é o professor, como o modelo tradicional de educação, o professor fala, o aluno escuta, o professor decide o que fazer, o aluno executa, o professor ensina o aluno aprende.

Na avaliação, que se dá por meio de provas, o aluno deve “devolver” o conteúdo exatamente como o professor transmitiu. Não existe relação de respeito e sim de obediência. O aluno não é incentivado a criar, somente deve reproduzir. “Segundo a epistemologia deste professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco.” (BECKER, 2001, p. 16-17). E de onde vem o conhecimento, então? Do meio social. A ação deste professor não é neutra. O empirismo³ sustenta suas crenças.

Já nas concepções em que o centro do processo é o aluno, o professor é um facilitador, um auxiliar e deve interferir o mínimo possível. Pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem, já que o aluno possui um saber que ele precisa apenas trazer à consciência. Para os

¹ Tendência Progressista Libertária. Principais características: Escola - transformadora da personalidade dos alunos; Trabalhar, vivenciar na escola a democracia. Conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não exigidos, surgem da necessidade, interesse dos alunos. Método: auto-gestão. Professor é um orientador, conselheiro; Representante: Celestian Freinet (LIBÂNEO, 1985).

² Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos Principais características: Faz uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada; A difusão dos conteúdos é tarefa primordial. A escola pode contribuir para eliminar a seletividade social; Processo contínuo – análise crítica- ultrapassar a experiência- ruptura- nova; Professor mediador: intervenção. Aluno: Construção do conhecimento (LIBÂNEO, 1985).

³ Empirismo é um movimento que acredita nas experiências como únicas (ou principais) formadoras das idéias, discordando, portanto, da noção de idéias inatas (BECKER, 2001).

aprioristas¹ que sustentam as crenças deste professor, o indivíduo nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Aqui, o professor renuncia “àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção na aprendizagem do aluno.” (BECKER, 2001, p. 21). E como avaliar neste modelo epistemológico? O aluno avalia se aprendeu ou não.

Porém, nas concepções em que o diálogo é princípio, professor e aluno ensinam e aprendem em comunhão construindo o conhecimento. A relação em uma destas salas de aula é horizontal, o professor considera o saber do aluno e propicia um ambiente favorável para expandir este conhecimento. O aluno, por sua vez, sente-se importante e capaz de transformar a realidade. “O resultado desta sala de aula é a construção e a descoberta do novo” (BECKER, 2001, p. 28). O construtivismo² sustenta as crenças deste professor.

A partir do construtivismo interacionista conceitua-se educação como um processo pelo qual se busca o melhoramento, a excelência do viver. A excelência da família, da escola, da sociedade... do mundo. Logo, é processo contínuo de construção e reconstrução concretizando-se com humanos. Nisso consiste importância e sua função social, isto é, da responsabilidade de formar mentes e ações, sociedades e mundos. E muitos foram e são os pensadores que se dedicaram e dedicam ao seu estudo e ao seu aperfeiçoamento, definindo concepções e orientações, considerando a operacionalização no contexto escolar.

É, praticamente, impossível definir a educação sem refletir sobre o próprio ser humano. “O homem pode refletir sobre si mesmo

¹ Os aprioristas são todos aqueles que pensam que o conhecimento acontece em cada indivíduo porque ele já traz, em seu sistema nervoso, o programa pronto (BECKER, 2001).

² Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio (BECKER, 2001).

e colocar-se num determinado momento numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais, como pode fazer esta reflexão pode descobrir-se como um ser inacabado” (FREIRE, 1981, p. 28). E por isso se educa.

O exposto acima vem de encontro ao pensamento de Brandão (1984, p. 15):

A educação ajuda a pensar tipos de homens, mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.

Para Aranha (2006), a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual, também, se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho.

Gadotti (2003, p. 47) argumenta que “para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar seu modo de vida, sua identidade”.

Seguindo a mesma linha de pensamento Niskier (2001, p. 40) afirma que a “educação é um projeto político e filosófico e que não pode fundamentar-se apenas em critérios de racionalidade científica.”

Maturana (2001, p. 29) define com estas palavras o objeto de nossa pesquisa: “A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz parte da comunidade onde vivemos.”

Rossato (1996, p. 22) concebe a educação como “[...] uma ação transformadora da realidade individual e social, comprometida com a história e o desenvolvimento da sociedade.”

O que se pretende por meio da educação é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. “Por isso a educação é substantiva, altera o ser do homem.” (PINTO, 1984, p.49).

Um conceito de educação um tanto provocador é registrado por Gentilli (2001, p. 36): “Educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente os conhecimentos para superar doenças, exclusões e maldades.”

Rubem Alves (2006, p. 29-32) traduz a educação de forma diferente, interessante: “O sujeito da educação é o corpo porque nele está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver.” E propõe o prazer como condição básica ao aprender.

Para Morin (2000, p. 39):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Outra definição expressiva de educação encontramos em Libâneo (2002, p. 64): “A educação é uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos estados físicos, mentais e culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.”

Parece lógico que, para estas definições de educação faz-se necessário um outro tipo de escola. Um outro tipo de professor com outra identidade. E isto intensifica-se quando analisado o contexto sócio-cultural atual.

Vivemos uma época que vem sendo definida, por alguns, como a sociedade do conhecimento e por outros como a sociedade da informação. Diante de uma realidade imprecisa, de mudanças constantes, onde a informação nasce, envelhece e morre com uma rapidez impressionante, muitos setores da sociedade vem sendo desafiados a mudar. Mas poucos com tanta intensidade quanto o setor educacional. Mais precisamente o setor escolar.

O fato de que a escola precisa mudar é indiscutível. Seu caráter informativo não tem mais razão de ser, pois informação está disponível facilmente bastando ligar a televisão, conectar à internet ou abrir um jornal. Precisamos é de uma instituição e de educadores que orientem a filtrar, criticar, analisar estas informações e que, principalmente, auxilie na formação de cidadãos cientes de seus direitos e deveres.

E esta consciência do papel social da escola é fundamental para que possamos transformá-la considerando as características da atualidade pontuadas acima. As questões da indiferença política e o individualismo podem ser rebatidos com o resgate de valores como dignidade, respeito ao próximo, ao espaço público e a si mesmo, contra o consumismo, a apatia diante das injustiças.

Há quem pense que, enquanto não mudarem as relações de poder na sociedade a escola continuará funcionando do mesmo jeito. Essas pessoas acham que não adianta tentar mudar a escola. Ora, os que pensam assim esquecem que, justamente porque a escola está dentro da sociedade, quando mexemos na escola estamos mexendo na sociedade. A sociedade não é uma coisa fixa, parada, que não muda. A sociedade não são só os donos do poder. A sociedade são também todos aqueles, que até agora, não tiveram voz nem vez. A sociedade somos todos nós. (CECCON, 1983, p. 80-81).

A responsabilidade e a importância do professor neste cenário são de grande proporção, pois este se torna, agente da mudança social e deve primeiramente conscientizar-se de sua função como formador de opinião, de personalidade, de caráter. E jamais minimizar sua prática à mera transmissão de conhecimentos e técnicas prontas.

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético – político do (a) educador (a) deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração um clima esperançador no próprio contexto escolar. (GADOTTI, 1998, p. 34).

Estando consciente de que pode influenciar no contexto social e sabendo que a transmissão de conhecimentos já não é suficiente, cabem ao educador muitos e complexos desafios.

A totalidade da obra de Paulo Freire é um exemplo destes desafios. Destaquemos “Pedagogia da Autonomia” em que Freire (1996) desafia-nos a construir a autonomia do educando. Para isto o professor deve abrir mão de sua prepotência, de sua falsa impressão de saber tudo, delegando também ao aluno a tarefa de “se construir” como indivíduo que tem conhecimentos, história e é importante no processo ensino - aprendizagem.

Rubem Alves em “Estórias de quem gosta de ensinar” (1984) desvela a desculpa comum entre muitos professores de ter que seguir o programa ao invés de construir estratégias inovadoras, bem como espaços de aprendizagem, desafiando a encontrar uma nova maneira de socializar os conhecimentos construídos pela humanidade, primando por uma prática que gere prazer e alegria: “que ensinassem física com as estrelas, pipas, os peões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e os aquários, Política com o jogo de xadrez.” (ALVES, 1984, p. 106.).

Carlos Rodrigues Brandão (2006) propõe que o professor deve construir a consciência cidadã da maneira que é feito nos movimentos populares, dentro da escola. Negando a crescente ideia de que este é o único mundo possível. Educar o cidadão e não instruir o servidor, contrapondo uma educação dirigida aos interesses do mercado.

Hugo Assmann (1998) afirma que hoje educar significa defender vidas e que é preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversáveis, abertos para a surpresa e o imprevisto.

Miguel Arroyo (2000) chama a atenção ao verdadeiro “Ofício de Mestre”, destacando que toda docência tem que ser humana docência, que é preciso requalificar a escola e deixa a pergunta: Há muitos sonhos feitos de brisa, mas há também sonhos reais. Qual é o nosso?

Pedro Demo (2004) deixa ao professor o desafio de preparar as pessoas para os problemas futuros dos quais nem temos ideia agora.

Tânia Zagury (2006) lembra as questões da disciplina e provoca a discussão em torno de novas maneiras de “trazer” o aluno para a aula sem ser pelo poder.

Moacir Gadotti (2003) afirma que o professor precisa organizar seu trabalho e orientar o aluno a organizar o seu, saber trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, envolver os pais, utilizar novas tecnologias, ser ético e continuar sua formação.

Se unirmos a este breve resgate teórico o visível desleixo com a educação em nosso país (aqui consideramos as questões salariais também) concluiremos que ser educador responsável não é uma tarefa fácil. O que, então, motiva nossos estudantes a escolherem um curso que forma professores ou por que tantas pessoas ainda querem dedicar-se ao educar? Algo de sublime existe nesta profissão. Que encantamentos são estes? O que é ser professor?

De acordo com o exposto, existem três grandes modelos epistemológicos de se conceber a educação. Assim sendo, para cada uma delas é possível caracterizar o “ser professor” de forma diferenciada específica. Para a concepção apriorista da educação, ser professor é facilitar o conhecimento, é despertar no aluno aquilo que ele já possui. Na concepção empirista ser professor é transmitir seus conhecimentos ao aluno, dar-lhe o que não tem. Para estes professores, a tarefa de educar é simples, resume-se a técnicas, conteúdos prontos e repetições. Porém, não é a eles que dedicamos nossa atenção e nem a esta visão simples de educação.

Em nossa concepção, fundamentada no construtivismo, ser professor vai além de transmitir conhecimentos com técnicas prontas. O professor torna-se educador, pois assume a tarefa de educar e não somente preparar seus alunos para algo. “Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humano sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa.” (ARROYO, 2000, p. 54).

Assim, o professor deve ser um constante pesquisador e incentivar seus alunos a serem pesquisadores, também, além de ensiná-los a filtrar as informações e os conhecimentos constatados nesta pesquisa. A criticidade é uma qualidade indispensável ao educador responsável. Aceitar tudo como lhe é apresentado é uma característica desta sociedade desigual e desumanizada presente na atualidade.

O professor-educador deve agir como problematizador, instigador, orientador e precisa estar consciente de que a aprendizagem só acontece num clima de liberdade e questionamento e ela só é efetiva se tem um sentido pessoal. O importante é aprender a aprender e ser professor é criar as circunstâncias favoráveis para tal.

Segundo Nóvoa (2007, p. 27) “ser professor é possuir conhecimento, revelar tato pedagógico e assumir uma responsabilidade profissional plena.” E esta plenitude com certeza

ultrapassa a visão da profissão como missão ou vocação e revela uma identidade profissional correta, responsável e coerente. Tudo isso baseado em uma formação consistente e significativa.

Quanto às novas tecnologias e os novos desafios da profissão, Gadotti (2003, p. 7), afirma:

Em sua essência, ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária.

Ser professor na atualidade é ter sensibilidade para transformar informação em conhecimento, pois segundo Gadotti (2003, p. 7) “Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade.”

Faz parte do ser professor, também, respeitar as diversas culturas (multiculturalismo). Assim como existe diversidade humana, existe diversidade cultural. As pessoas, os povos, apesar de serem todos humanos, têm costumes, normas, ofícios... diferentes e, cada um destes diferentes seres humanos que trazem um cosmo dentro de si, merece respeito e valorização, isto é, merece não ser humilhado pela cor da pele ou pela diversidade da linguagem. O profissional da educação precisa “[...] cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade.” (MORIN, 2002, p. 55).

Ser professor é preparar-se para educar e conviver com a deficiência, pois a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças sejam elas de estrutura, cor, corpo e pensamento. Logo,

aprender a conviver com as diferenças requer colocar-se no lugar do outro, tarefa esta que sabemos não ser nada fácil. O diferente muitas vezes nos assusta e a dificuldade de relacionamento começa quando não conhecemos e/ou não queremos conhecer como o outro pensa, age, enfim, vive. Precisamos aceitarmo-nos diferentes. Não é somente o indivíduo com necessidades especiais que é diferente. Todos somos diferentes.

Ser professor requer ainda a capacidade de religar conteúdos (interdisciplinaridade). “A formação moral e ética é inseparável da formação intelectual, científica, estética, social, cultural de qualquer ser humano. Seria incompreensível separar a formação de cada uma dessas dimensões.” (ARROYO, 2004, p. 148).

Ser professor, portanto, difere de estar professor e simplesmente lecionar uma disciplina da qual é especialista. Ser professor é ser exemplo, ter projeto de vida, é encantar. É dar sentido. É amar. É ter autoridade sem ser autoritário. É ter consciência de seu inacabamento. É respeitar a autonomia do aluno. É ter bom senso. É ser humilde, tolerante. É ser alegre e esperançoso. É ser curioso. É ter segurança, competência profissional e generosidade. É ter comprometimento, saber escutar e sempre estar disposto para o diálogo. Estas são as exigências, segundo Freire (1996) para alguém sentir-se professor. São competências, qualidades para ser professor. Isto por que:

Numa concepção emancipadora da educação, a profissão docente tem um componente ético essencial. Sua especificidade está no compromisso ético com a emancipação das pessoas. Não é uma profissão meramente técnica. A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos “lecionar” – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor. (GADOTTI, 2003, p. 15-16).

3 O ATO DE AVALIAR AO LONGO DA HISTÓRIA

Em consonância com o decorrer deste trabalho, muitas são as responsabilidades e os desafios do professor que deseja ser um educador no sentido amplo do termo. Uma dessas responsabilidades e, sem dúvida, grande desafio desta profissão, é a avaliação dos estudantes. Nesta parte trabalho faremos um breve histórico do ato de avaliar no intuito de identifica-lo como uma ação inerente ao ser professor.

O campo conceitual da avaliação está construído e constituído historicamente e como tal se transforma de acordo com os movimentos e as mudanças dos fenômenos sociais. Sua conjuntura, bem como formulação afeta as possibilidades e as necessidades de escolha, ultrapassando propósitos educativos de ensino-aprendizagem, pois faz parte do foro íntimo individual de cada sujeito, sendo inerente às dimensões político-sociais. Através dos tempos, a avaliação tornou-se parte da formação humana, sendo difundida, através da escola no decorrer dos séculos.

Desde as civilizações mais antigas, os procedimentos avaliativos já se faziam presente. De acordo com Sobrinho (2003, p. 15),

[...] a China já fazia exames de seleção para os serviços públicos e a velha Grécia praticava a docimasia, que consistia numa verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam a funções públicas. Em nenhum desses casos se tratava de avaliação escrita.

Nesse sentido, a avaliação adquire característica classificatória, que por sua vez propaga-se durante muito tempo nas diferentes relações sociais. O processo de seleção entre pessoas

intensifica-se na medida em que as civilizações vão desenvolvendo-se de forma organizada e dividida por classes sociais.

Sobrinho (2003) faz menção à evolução de tal processo, destacando que nos tempos modernos, a indústria veio a fazer amplo uso da avaliação, no sentido de apreciar os resultados das ações de formação ou capacitação, seja para selecionar e classificar os trabalhadores ou como informação útil à racionalização da gestão. Essa avaliação vinculada aos interesses de classificação e seleção guarda estrito vínculo com os processos de complexificação da sociedade.

Entretanto, é na educação que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo. Também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no interior das salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública. Tão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação.

Estevan (2000) destaca cinco períodos básicos da avaliação apontados por Stufflebeam e Shinkfield. O primeiro período conhecido como de Pré-Tyler, atravessou os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. Concentrava-se com grande evidência na aplicação de testes aproveitando conhecimentos adquiridos anteriormente. Nesse período, avaliação e medição soa conceitos intercambiáveis, claramente inseridos no paradigma positivista próprio das ciências físico-naturais e se centram na determinação das diferenças individuais, nada tendo a ver ainda com programas escolares ou desenvolvimento do currículo.

Se ainda no século XIX os testes tiveram enorme importância para a evolução posterior da avaliação, em seus primórdios, identificada quase exclusivamente com medidas psicológicas, e da própria psicologia, em grande monta dedicada à psicometria, é só no

começo do século XX que a avaliação começou, gradualmente, a se desenvolver como prática aplicada à educação. Acompanhando os avanços dos conhecimentos na área da psicologia e certamente se beneficiando deles, desenvolveu-se com grande êxito o movimento e a cultura dos testes e medidas.

A expressão avaliação educacional, cunhada por Ralph Tyler, só surgiu em 1934. Em segunda geração, de acordo com a periodização apontada por Estevan, que teve em Tyler (1976) o seu maior expoente, trouxe importantes contribuições ao campo avaliação. Os objetivos educacionais constituem nesse momento o certo da avaliação. Se antes ela se limitava basicamente a procedimentos técnicos de quantificação de aprendizagens ou de descrição do rendimento dos alunos, em seguida se preocupou com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e com instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados.

Segundo Tyler (1976, p. 98) “[...] o papel da educação é avaliar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que mudanças comportamentais estão decorrendo.”

A avaliação nesse momento se desenvolve claramente de acordo com o paradigma de racionalização científica que caracteriza a pedagogia por objetivo compromissada com a utilidade peculiar da indústria, ou seja, com a ideologia da eficiência do sujeito na fábrica.

Na educação a avaliação também tomou o formato da fábrica, dedicando-se a classificação e a seleção de seus alunos, segundo procedimentos de execução de tarefas em busca do êxito e da aprovação, formulando índices de competências ou incompetências da “empresa escolar”¹.

Nesse modelo, a avaliação permanece fora do processo de desenvolvimento do currículo,

¹ Citação de Gimeno Sacristán (2000, p. 15-16).

[...] entregue a especialistas que, utilizando um conjunto de técnicas e instrumentos, verificam se os objetivos foram (ou não) atingidos. De acordo com essa perspectiva, a avaliação é utilizada como forma de controle do sistema, sendo frequentemente justificada por um certo culto da eficiência, ou obsessão pela eficiência, como dirá Gimeno Sacristán (2000, p. 43) [...]”. É o caso de se utilizarem os resultados dos exames como prova do sucesso ou fracasso educativo, ou de se orientarem as reformas no sentido de se ultrapassar a norma nacional, sem se problematizar a sua natureza e significado, isto é, sem se procurar saber se os testes ou as reformas representam realmente os objetivos que a sociedade quer que as escolas prossigam. (FERNANDES, 2001, p. 20-21).

Houve, como se pode perceber, uma significativa ampliação do campo. É verdade que a avaliação nesse momento continua sendo marcadamente técnica, porém já não se identifica simples e exatamente com a medida. Mais que isso, a avaliação é referida como um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e de volta para a resolução de currículos. A concepção de objetivos, caracteriza a proposta de Tyler (1976) assumindo um conjunto de ideias que comprometem-se com a ideologia da eficiência e da racionalidade instrumental.

O terceiro período caracteriza-se por um descrédito em relação à avaliação, bem como a educação. Foram produzidos alguns trabalhos de grande importância, que por sua vez, seriam utilizados como instrumentos de alcance geral em várias partes do mundo.

O quarto período, no âmbito escolar, tratava-se de uma avaliação voltada a programas de avanços e metas a serem alcançadas. Não apenas alunos, mas também os professores, as escolas, os conteúdos, entre outros, eram avaliados. Essa etapa se caracteriza pela realização de muitos trabalhos práticos na área, já não seguindo apenas

a orientação positivista e quantitativista, mas também enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos.

Segundo Scriven (*apud* SOBRINHO 2003) a teorização mais consistente surge no último período chamado de profissionalismo da avaliação. Surge uma nova fase de construção teórica, tornando-se uma área de muitas práticas e um importante objeto de estudo. A partir dos anos 70 diferentemente de anos anteriores a temática em torno da avaliação ganha visibilidade e espaço nas universidades bem como nas salas de aula das instituições educacionais. Cabe ressaltar que a avaliação, nesse momento, desloca o seu centro: dos objetivos para a tomada de decisões. Ao mesmo tempo, o paradigma científico positivista é questionado e assiste-se a um incremento dos enfoques de caráter qualitativo. O esforço mais importante consistiu em superar o sentido meramente descritivo e classificatório da avaliação. A contribuição essencial desse momento foi caracterizar a avaliação como um julgamento de valor.

Sobrinho (2003) define explicitamente a avaliação como um processo pelo qual se determina o mérito ou valor de alguma coisa. Esta definição é retomada anos mais tarde por Nevo (1986, p.126) afirmando que a avaliação é “[...] apreciação ou juízo quanto à qualidade ou valor de um objeto. “[...] avaliação é o julgamento sistemático da vali ou mérito de um objeto, por exemplo, um programa, um projeto ou material de ensino.”

A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etiologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais.

Dentro disso, Almeida (1997, p. 42) colabora dizendo:

[...] coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorrem. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.

Nesta definição a aprendizagem é concebida como objeto central da avaliação, e a esta é atribuído um papel operativo de interferência no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma avaliação meramente somativa, mas também formativa, na medida em que opera um controle da qualidade do processo enquanto ele se desenvolve. A avaliação se torna ela mesma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto Sobrinho (2003), afirma que embora a avaliação relativa a aspectos educacionais tenha sido uma grande evolução desde o início do século XX, adquirindo com o passar dos anos outras significações e enriquecendo-se de aperfeiçoadas e sofisticadas tecnologias e metodologias, ainda hoje vige uma tendência em certos currículos a confundi-la com medição e a utilizar largamente os testes de verificação de aprendizagem, uns de caráter individual e limitado às salas de aula, alguns outros estendendo-se a âmbitos de alcance nacionais ou até a sistemas comparativos internacionais, que muitas vezes ultrapassam os limites da educação.

O conflito na avaliação fica francamente estabelecido entre epistemologias positivistas e naturalistas e, de alguma forma, das chamadas ciências duras e brandas. Um aspecto importante dessa definição se dá no entendimento da avaliação como controle, seleção e classificação.

Segundo Perrenoud (2002) a avaliação na escola tradicional sempre buscou seguir a lógica da competição e à criação das

hierarquias de excelência. Para ele, o aluno é classificado segundo seu desempenho, fomentado assim a exclusão daqueles que não alcançaram o tão requisitado êxito na execução de determinadas tarefas.

Sobretudo, a avaliação define-se no contexto escolar como forma de julgamento e definição de valor, através de objetivos qualitativos sendo parte integrante do processo didático pedagógico, capaz de incentivar ou a anular o sucesso do aluno. Dessa forma, inúmeras pesquisas tratam à avaliação como um assunto de urgência na busca da melhoria da educação. E o professor é, indiscutivelmente, o principal agente nesta ressignificação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO INTEGRADOR

Segundo a reflexão realizada até aqui, diversas são as responsabilidades do profissional que se dedica a sala de aula. Ser professor definitivamente não é uma profissão qualquer. Ser professor é ser responsável por uma prática pedagógica e interferir em muitas vidas. Após a reflexão feita podemos concluir que o ato de avaliar não é isolado e nem gratuito. A avaliação tem diversas formas conforme a tendência pedagógica seguida pelo professor. A postura do professor em relação à avaliação evidencia sua concepção de educação e de sociedade.

Os alicerces da avaliação são os valores construídos por uma escola: que educação pretendemos? Que sujeito pretendemos formar? O que significa aprender, nesse tempo, nessa escola, para os alunos que acolhemos, para o grupo de docentes que a constituem? Qual a natureza ético-política de nossas decisões? É por aí que a reflexão sempre deveria iniciar. (HOFFMAN, 2006, p. 92).

O professor que utiliza somente testes com fins em si mesmos para avaliar seus alunos evidencia uma visão Liberal de educação onde a avaliação é uma ação individual, classificatória, disciplinadora que privilegia a memorização e tem a intenção de reproduzir as classes sociais. Nesta concepção de educação, a avaliação é uma exigência burocrática que tem data certa para acontecer. A avaliação é tratada como ato de atribuir uma nota ao aluno e serve para medir seu desempenho.

Porém, para o professor responsável socialmente que possui uma visão libertadora de educação, a avaliação é uma ação coletiva, consensual, investigativa reflexiva, que propõe conscientização das desigualdades sociais e culturais. Privilegia a compreensão e objetiva a consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano.

Ressignificar a avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social. O professor, enquanto transmissor, tem o papel de transmitir e fiscalizar a absorção do transmitido sendo a avaliação, nessa perspectiva, vista como controle e coerção. Já o professor como educador tem a função de proporcionar condições para que o aluno torne-se sujeito de seu processo de aprendizagem e de sua construção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação tem por função contribuir para o auto-desenvolvimento do aluno, elevando sua auto-estima, gerando autoconfiança e autonomia intelectual, instigando o desejo de aprender cada vez mais.

Convém salientar, também, que a avaliação pode ser um instrumento dialógico, capaz de atender as necessidades de cada um, buscando a superação das dificuldades encontradas, bem como o desenvolvimento do educando através de suas potencialidades e capacidades. Para tanto, conceber a avaliação como um recurso na construção da aprendizagem, requer uma atitude educativa que enriqueça e aponte novos desafios em face à conjuntura educacional.

A partir disso, pode-se dizer que o momento atual é de pronúncias de novas ideias, novas descobertas, novos jeitos de ensinar e aprender. O professor precisa cada vez mais, aprimorar sua forma de educar, utilizando a avaliação como um meio de mediação entre o aluno e o conhecimento.

Os aspectos qualitativos devem sobrepor-se aos aspectos quantitativos. O que deve ser avaliado é se todos os alunos estão aprendendo, como estão aprendendo e o que eles ainda não compreenderam e interpretaram. Ou seja, o professor acompanha e observa as manifestações dos alunos e intervém com situações didáticas que favoreçam a compreensão e a interpretação da realidade e a construção dos conhecimentos.

Assim, o processo de avaliação é emancipatório e cabe ao professor um acompanhamento permanente no processo de construção de conhecimento pelo aluno, desafiando-o à busca de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria freire de Palma Marques. **A Avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos**. Campinas: Raies, 1997.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ALVES, Rubem. **Estória de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENCINI, Roberta. Dez motivos para ser professor. **Revista Nova Escola**, out. 2001. Disponível em:
http://www.ensino.net/novaescola/146_out01/html/repcapa.htm.
Acesso em: 08 nov. 2009

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel de; ROSISKA, D. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1983.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Brasília: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ESTEVAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca novos sentidos. Rio de Janeiro, D&A, 2000.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo. Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Walter. **Educação:** visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hil, 1977.

GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia da prática social.** Petrópolis; Vozes, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio, uma perspectiva construtivista. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal,

profissional e cidadã. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 23-52.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. VMG, 2001

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e qualidade de ensino. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, PR, v.1, n. 2, p. 25-31, set/out. 2007.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984.

ROSSATO, Ricardo. **Sociologia da Educação**: para quê? Espaço Pedagógico. Passo Fundo. v.3. n.1. p. 9 a 30, 1996.

SOBRINHO. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

TYLER, R. W. **Princípios básicos do currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

WHITAKER. Dulce. **A escolha da carreira**. São Paulo. Moderna, 1985.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. Rio de Janeiro: Record, 2006.



Tecnologias digitais: recursos didático-pedagógicos digitais e as habilidades e competências propostas pela BNCC/2018

Karlislei Aline Morganti Sadoski¹
Carlos Antônio da Silva²

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, onde os aparelhos celulares e *notebooks* começaram a se tornar de uso essencial na vida das pessoas, muito se questiona o que é a tecnologia digital.

Nas palavras de Ribeiro (2014, p. 01) tecnologia digital é:

[...] um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de

¹ Pedagoga URI Erechim RS. *E-mail*: kali.sadoski2010@hotmail.com

² Professor do DCH URI Erechim RS. *E-mail*: scarlos@uricer.edu.br

computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores.

A tecnologia é parte essencial na vida de todas as pessoas. Atualmente, os *smartphones*, *tablets* e computadores tornaram os hábitos da sociedade bem mais fáceis, mensagens que antigamente demoravam dias ou meses para chegar, agora demoram minutos ou até segundos. Em um curto espaço de tempo, a tecnologia explodiu no mercado e agora, muitas pessoas não conseguem imaginar uma vida sem ela.

De acordo com o Portal Escola Educação (2019, p. 1)

A era principal da tecnologia e da invenção surgiu no século 18, quando a revolução industrial começou e as máquinas foram inventadas. A Revolução Industrial começou na Grã-Bretanha muitas das inovações tecnológicas vieram de lá. Em meados do século XVIII, a Grã-Bretanha era a nação líder em comércio mundial, controlando um império global com as colônias na América do Norte e na África.

A tecnologia sempre existiu, porém se fazia presente em diferentes formas em que muitas vezes não se era possível enxergar. Nos tempos antigos foi criada a roda, uma forma de inovação, de tecnologia, isso há 3.500 a.C., na idade média os chineses inventaram a pólvora e os fogos de artifício, no século XVIII Thomas Newcomen desenvolveu o motor a vapor. Pode-se dizer que a tecnologia e inovação sempre existiram, e toda a evolução foi importante para que ela chegasse à tecnologia que existe hoje. (PORTAL ESCOLA EDUCAÇÃO, 2019).

A tecnologia está cada vez mais acessível para qualquer faixa etária, por meio de celulares, *tablets*, a criança bem pequena (1 ano e

7 meses a 3 anos e 11 meses) já convive com esses aparelhos, operando com as tecnologias digitais que permitem internalizar os procedimentos necessários para utilizá-los, empregar várias linguagens (usar textos, imagens, captar sons e outras) e inserir-se numa cultura digital.

O presente trabalho tem como objetivo geral, analisar por meio de rastreamento das plataformas digitais *Spotify* e *Youtube Kids*, se os conteúdos das músicas e vídeos apresentados são condizentes com o que se espera da criança de 3 a 5 anos. Já os objetivos específicos são descrever quais ações são esperadas da criança no computador, em cada faixa etária; compreender o que são *streamings*, e sua utilização como recursos didáticos pedagógicos em sala de aula; averiguar se os materiais disponibilizados na *playlist* estão de acordo com o disposto na BNCC/2018 e avaliar se vídeos, músicas e letras das plataformas digitais são condizentes com a faixa etária da criança de 3 a 5 anos.

Haja vista que a tecnologia digital está mais presente a cada dia, com acesso maior pela criança com ou sem acompanhamento dos pais ou responsáveis, o trabalho tem como problema: As plataformas digitais de músicas e vídeos apresentam os conteúdos para a criança baseando-se nas capacidades (habilidades e competências) para cada idade?

As letras das músicas e vídeos trazem diversas ideias em poucos minutos, muitos conteúdos apresentam informações sempre se preocupando com a linguagem e o contexto adequado para as faixas etárias, mas é de extrema importância que a criança seja acompanhada por responsáveis na hora de utilizar o computador e celular.

A sociedade vem passando por mudanças constantes, especialmente aquelas voltadas às tecnologias digitais. Por meio dos *smartphones* e *notebooks*, por exemplo, as pessoas se conectam a tudo que está à sua volta, pesquisando informações, assistindo, relacionando-se, aprendendo, entre tantas outras atividades. A tecnologia hoje está presente em diversos aspectos da vida: na maneira como se acessa o conhecimento, se busca e se troca informações, na

comunicação com outras pessoas. (RAABE, 2020).

O trabalho que norteou esta investigação é de caráter qualitativo, orienta-se pelo enfoque exploratório, descritivo, mediante pesquisa bibliográfica e na internet, onde são analisados o que diversos autores apresentam sobre as tecnologias digitais e as plataformas de música, para o uso da criança.

O enfoque do trabalho é exploratório que tem como objetivo familiarizar o pesquisador com o problema, para assim torná-lo mais explícito e auxiliar a construir hipóteses, e descritivo que consiste no levantamento das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre variáveis na pesquisa. (GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44):

É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Entretanto, a busca na internet, constitui-se numa ferramenta indispensável para a procura de informações rápidas, mediante o acesso a *sites*, periódicos, revistas digitais, bibliotecas e outros.

O trabalho realizou-se por meio de consultas em plataformas digitais de músicas e vídeos, analisando os conteúdos, para que possam ser relacionados com o que estudiosos falam sobre a criança e a tecnologia. Foram selecionadas quinze músicas presentes em três *playlists* do *Spotify*, do período de 2020 até 2022, já no aplicativo

Youtube Kids foram selecionados cinco vídeos publicados do ano de 2020 até 2022, em que teve como objetivo analisar as letras, imagens e histórias presentes nos conteúdos disponíveis.

A estrutura do artigo é composta por duas seções: 1) Habilidades/Competências das crianças (idade x computador) (BNCC 2018). E 2) Recursos didáticos-pedagógicos digitais encerrando o mesmo com as Considerações Finais.

2 HABILIDADES/COMPETÊNCIAS DAS CRIANÇAS (IDADE X COMPUTADOR) BNCC 2018

Conforme a Base Nacional Comum Curricular entende-se por competências a mobilização de conhecimentos, que agrega conceitos e procedimentos, enquanto que por habilidades são consideradas as práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018).

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia sozinha ou com as demais pessoas a sua volta, constrói sua identidade pessoal e coletiva, ao mesmo tempo que brinca, imagina, experimenta, questiona e constrói sentidos, produzindo cultura. (BRASIL, 2013)

Na BNCC, a criança a qual foi o público alvo deste trabalho está dividida em crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2018)

Segundo Piaget (1973, p.76), o desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas de forma progressiva e continuamente.

Além disso, nas palavras de Silva; Santos; Jesus (2016, p. 4):

[...] o sujeito é um ser ativo que estabelece relações de troca com o conhecimento, num sistema de relações

vivenciadas e significativas, uma vez que este é resultado de laços do indivíduo sobre o meio físico e social em que vive adquirindo significações ao ser humano quando o conhecimento é inserido em uma estrutura – isto é a assimilação.

Para Piaget, a criança aprende por meio de esquemas contínuos, os quais são caracterizados por diversas fases, que passam por alguns estágios distintos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. A criança foco do trabalho, encontra-se no estágio pré-operatório (2 a 7 anos), em que a criança é capaz de simbolizar, de evocar objetos ausentes, estabelecendo diferença entre significante e significado, o que possibilita distância entre o sujeito e o objeto, por meio da imagem mental, a criança é capaz de imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos. (SILVA; SANTOS; JESUS, 2016)

Falando na relação criança e computador, a Base Nacional Comum Curricular contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de forma transversal e direcionada. A BNCC traz como competência geral 5:

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

Segundo a BNCC e os PCN's, a criança de 3 a 4 anos deve conhecer as partes básicas do computador, porém nessa idade ela possui dificuldade em controlar o mouse, então é de extrema

importância não exigir que a criança faça cliques no mouse ou o arraste. De 4 a 5 anos, a criança já melhora o controle do mouse, podendo desenhar formas geométricas, porém possui dificuldade na organização espacial, podendo perder o cursor de vista. A criança utiliza o editor de desenhos, experimenta o editor de textos e gosta de *softwares* que permitem clicar e desencadear efeitos especiais. (BRASIL, 1997); (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar a tecnologia digital na educação não se trata de utilizá-la somente como ferramenta para promover as aprendizagens, mas sim utilizá-la para que os estudantes construam conhecimento sobre a tecnologia, desenvolvendo um uso consciente.

A partir do início ano de 2020, a relação da criança com a computador/internet modificou tornando-se mais forte, isso porque em 31 de dezembro do ano de 2019 foi descoberto a presença de um vírus que causa problemas respiratórios na cidade de Wuhan, na China, esse vírus é denominado de Coronavírus (COVID-19), que depois se espalhou pelo mundo inteiro.

Com o surgimento da pandemia em todo o mundo, a volta ao que se considerava vida normal está bem mais distante. As relações sociais foram modificadas e uma nova conduta social emergiu, modificando os comportamentos, as formas de aprendizagem e as relações interpessoais e, conseqüentemente, isso refletiu-se nas estratégias de ensino. Diante desse cenário, surge a Pedagogia da Pandemia¹, onde o uso das tecnologias digitais tornou-se extremamente importante no processo de ensino-aprendizagem. (BARRETO; ROCHA, 2020)

Ao passo que a criança ficou em casa por conta do isolamento social, o acesso as plataformas digitais por meio de computadores, *tablets* e *smartphones* aumentou com/sem a supervisão dos

¹ Definição da forma como a educação se organizou, a partir do contexto pandêmico no qual todo o mundo está vivenciando.

responsáveis. A criança passou a ter acesso a muitas informações e muitos conteúdos, sem saber se são condizentes com sua idade por meio de músicas, vídeos, jogos e os demais conteúdos disponibilizados nas plataformas.

Diante disso, muitos professores tornaram a tecnologia uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, com as aulas *online*, atividades didáticas nas diferentes plataformas, além de vídeos, músicas e jogos para facilitar a compreensão dos estudantes sobre os **conteúdos estudados**.

3 RECURSOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS DIGITAIS

Como em todos os setores da sociedade, a tecnologia também influenciou na educação. Hoje a tecnologia pode ser vista como algo essencial nas escolas. A internet, por exemplo, é algo que facilita tanto a vida dos professores quanto a dos estudantes, se usada de forma correta. Os professores podem utilizá-la para tornar as aulas mais dinâmicas e trazer maneiras diferentes de mediar os conteúdos com a turma, sem deixar a aula monótona.

Nas palavras de Moran (2009, p. 1730) as tecnologias:

[...] são recursos que podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora; permitem flexibilizar os processos de ensinar e de aprender, abrir as escolas para o mundo e trazer o mundo para as escolas, em tempo real.

A tecnologia digital estará cada vez mais presente no cotidiano da criança, principalmente com os aplicativos de música e vídeo *Youtube Kids* e *Spotify*, dado assim a importância dos pais e

responsáveis mediarem o acesso da criança na internet. Elas podem ser grandes aliadas nos processos de ensino-aprendizagem tanto na escola quanto em casa, sabendo que o uso de diferentes mídias pode contribuir para que a criança possa desenvolver suas compreensões sobre o mundo e sobre a cultura em que vive, além de provocar transformações nas formas de agir, perceber e aprender a realidade.

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo, pois elas ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e estudantes na mesma sala de aula, trazendo a possibilidade de uma interação entre professores, estudantes e objetos de aprendizagem redefinindo a dinâmica da aula e criando novos vínculos entre os participantes do processo. (KENSKI, 2012)

Deve-se levar em consideração que a criança está cada vez mais conectada às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento, o que necessita, portanto, que transformações aconteçam na escola, por meio de novos métodos no processo de ensino-aprendizagem utilizando as tecnologias tão presentes no cotidiano das crianças. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Ao utilizar as novas tecnologias digitais, a criança deve ser orientada e provocada a estabelecer interações mediadas pelo responsável, para que possa estimular a autonomia, a memória e a criatividade enquanto utiliza dos meios digitais. Dessa forma, a criança estará ampliando a possibilidade de construção de uma aprendizagem social. (INÁCIO; CONTE, 2021, p. 74)

3.1 Tipos

A tecnologia digital facilitou a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede. Há as tecnologias mais organizadas, como os ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Google Classroom*,

Moodle e outros semelhantes, onde permite que os professores controlem as etapas de cada curso. Além dos ambientes formais, há um conjunto de tecnologias mais fáceis em que se encontram os *blogs*, *podcasts* e outros, onde os estudantes podem ser protagonistas de seus processos de aprendizagem (MORAN, 2013).

3.2 *Streamings*

A música sempre esteve e está em constante consumo pelos mais diversos públicos que gostam de ouvi-la. É perceptível a modificação que ocorre nas diversas formas de consumir, também é notável a diversidade de serviços e tecnologias que se alteram ao longo do tempo, acontecendo o mesmo fenômeno com a música, que segue por esse caminho.

As formas de consumo foram mudando assim como os equipamentos para ouvir música também foram substituídos, na década de 40 era utilizado o vinil, a partir dos anos 80 com a utilização do CD, no final da década de 90 era criado os MP3 *players* que revolucionaram com seu tamanho físico e a potência em armazenamento, e por fim os serviços de *streaming* no qual é possível fazer buscas e ouvir o artista que quiser em qualquer lugar sem necessitar de *download* (VIANA *et al.*, 2019).

O *streaming* é uma forma de distribuição digital que dá acesso *online* a um catálogo “ilimitado” de músicas gravadas, instantaneamente, em qualquer hora e local, não exige o *download* antecipado das músicas, que são armazenadas em um servidor remoto e acessadas sob demanda a partir de qualquer dispositivo ligado à rede. (MOSCHETTA; VIEIRA, 2018).

Dentre inúmeros serviços *online* de *players* de música o que mais se destaca é o *Spotify*, um serviço de *streaming* de música criado e lançado pela *Startup Spotify AB* localizada em Estocolmo na Suécia em 7 de outubro de 2008, no qual é possível ter acesso a álbuns, rádio,

playlists criadas pelo próprio serviço, *ranking* das mais ouvidas, *podcasts* entre outros recursos dentro dele.

3.3 *Playlist*

De acordo com Dias, Gonçalves e Fonseca (2016, p. 5), “uma *playlist* é uma sequência arbitrária de músicas cujo objetivo é ser ouvida como um grupo e que se enquadram em um certo tema ou propósito, para reprodução individual ou compartilhamento” (Tradução livre). As *playlists* podem ser organizadas em diversos *sites* e aplicativos, como o *Youtube Kids* e *Spotify*. Muitas pessoas organizam as *playlist* por gêneros musicais, artistas, gostos e até para determinadas ocasiões.

Falando de *playlist*, qualquer usuário de aplicativos de áudio atual podem criar de listas de reprodução. Eles dão a oportunidade de ouvir as músicas em ordem ou aleatoriamente, com determinados ambientes ou estilos, olhando as preferências do usuário. Muitos serviços de hospedagem de vídeo também fornecem a capacidade de criar *playlists*, como o *Youtube Kids*.

3.4 *Spotify*

O *Spotify* é um serviço de *streaming* de música, *podcast* e vídeo que foi lançado oficialmente em 7 de outubro de 2008. É o serviço de *streaming* mais popular e usado do mundo. Ele é desenvolvido pela *Startup Spotify AB* em Estocolmo, Suécia, encontra-se disponível em praticamente todo o continente americano e europeu, além de alguns países na Ásia e Oceania, totalizando mais de 55 países. O *Spotify* é um serviço, com recursos básicos sendo gratuitos com propagandas ou limitações, enquanto recursos adicionais, como qualidade de transmissão aprimorada e *downloads* de música, são oferecidos para assinaturas pagas (MELO, 2017).

As músicas podem ser navegadas ou pesquisadas por artista, álbum, gênero, lista de reprodução. Os usuários podem criar, editar ou compartilhar *playlists* em redes sociais ou fazer *playlists* com outros usuários. O *Spotify* fornece acesso a mais de 30 milhões de músicas.

O aplicativo conta com quatro tipos de assinatura: a assinatura *free*, onde o usuário utiliza ilimitadamente, porém conta com algumas propagandas ao longo do uso; a assinatura *premium* individual, onde o usuário é livre de anúncios e pode utilizar o aplicativo no modo *off-line*, e sendo universitário consegue desconto no primeiro ano de assinatura; no modo *premium* duo há duas contas e *playlists* atualizadas para o duo; já no modo *Family*, são seis contas com *playlists* para a família, além de contar com o *Spotify Kids* feito somente com conteúdos infantis, todas as assinaturas contam com demais benefícios apresentados no termo de assinatura (SPOTIFY, 2021).

3.5 Youtube kids

O *Youtube Kids* é uma extensão do *Youtube* que foi criada para proporcionar às crianças um ambiente mais controlado que torna a exploração mais simples e divertida, além de facilitar a orientação dos pais e cuidadores à medida que descobrem novos e incríveis interesses ao longo do caminho. A plataforma apresenta diversas opções de vídeos, como vídeos para aprender a fazer algo, vídeos de experiência científica, músicas infantis e muito mais (YOUTUBE KIDS, 2021).

O acesso pode ser realizado pelos responsáveis, ou pela própria criança, pois *site* ou aplicativo conta com três modos de pesquisa e exibição de vídeos.

Segundo o *Youtube Kids* (2021) esses modos são:

O Modo "Pré-escolar", feito para crianças de até 4 anos, organiza vídeos que promovem a criatividade, a

diversão, o aprendizado e a exploração. O Modo "Crianças" permite que as crianças de 5 a 8 explorem seus interesses em uma ampla variedade de tópicos, incluindo músicas, desenhos animados e artesanato. Enquanto o nosso modo "Adolescente" proporciona às crianças com 9 anos ou mais a oportunidade de pesquisar e explorar conteúdos adicionais, como música popular e vídeos de jogos para crianças.

O *Youtube Kids* se preocupa em trazer a melhor experiência aos seus usuários, buscando tornar o acesso mais simples e mais seguro para a criança, sem sair da realidade da mesma, mas trazendo conteúdos que prendam a atenção.

Com base no exposto, pode-se observar que os recursos digitais são de grande importância, pois se tornaram muito úteis na vida em sociedade, além de permitirem a utilização tanto para o trabalho em sala de aula, como fora dela, trazendo a criança como centro da atividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas de diversas maneiras. A tecnologia digital se tornou parte essencial no cotidiano, por meio de celular, *tablets* e computadores as pessoas pesquisam informações, escutam músicas, assistem vídeos, mandam mensagens e realizam tarefas simples do dia de forma mais rápida como fazer pedidos de produtos e o pagamento por meio de aplicativo.

A tecnologia digital além de seu uso habitual no cotidiano das pessoas, pode ser utilizada como recurso didático-pedagógico, por meio de plataformas digitais como os aplicativos de *streaming*, o qual é uma maneira de distribuição digital de músicas e vídeos online, onde

as pessoas podem usufruir dos conteúdos sem a necessidade de *download*.

Dentre todas as plataformas de *streamings*, pode-se analisar que os aplicativos *Spotify*, e *Youtube Kids* são bons recursos para trabalhar dentro da sala de aula pois tornam a mesma mais dinâmica e divertida para a criança, e fora dela no seu cotidiano imediato.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação.

Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em:

<https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos.

Covid 19 e Educação: Resistências, desafios e (im)possibilidades INSS 2675-1291- DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>.

Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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: 17 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

DIAS, Ricardo; GONÇALVES, Daniel; FONSECA, Manuel J. **From manual to assisted playlist creation: a survey**. Multimedia Tools and Applications, 2016. Disponível em: https://web.ist.utl.pt/~daniel.j.goncalves/publications/2017/playlist_survey.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

INÁCIO, Cláudia de Oliveira; CONTE, Elaine. **A criança e as tecnologias**. Disponível em: http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1219/1/CAP%C3%8DTULO%206%20-%20a_crian%C3%A7a_e_as_tecnologias.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. – 8. ed.- (Coleção Papirus Educação). Campinas – SP: Papirus, 2012.

MELO, Gabriel Borges Vaz de. **O Som do Spotify BR: Dimensões do Consumo de Música Digital no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31936/1/dissertacao_o_som_do_spotify_BR_2018_gabriel_vaz_de_melo_fa.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

MORAN, José Manuel. Desafio dos educadores com as tecnologias. In: CLEBSCH, J. **Educação 2009: as mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. Curitiba: Multiverso, 2009.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21. ed. rev. e atual. Papyrus. (Coleção Papyrus Educação). – Campinas, São Paulo: 2013.

MOSCHETTA, Pedro Henrique; VIEIRA, Jorge. Música na era do streaming: curadoria e descoberta musical no Spotify. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, set-dez 2018, p. 258-292. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/5XZxPbPwL7VhPdhdLgmbmzf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 nov. 2021.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PORTAL ESCOLA EDUCAÇÃO. **Evolução da Tecnologia e suas mudanças na sociedade**. Disponível em:
<https://escolaeducacao.com.br/evolucao-da-tecnologia/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

RAABE, André. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino fundamental [recurso eletrônico] / [André Raabe, Christian Brackmann e Flávio Campos: organização Centro de Inovação para a Educação Brasileira]. – 2. ed. – São Paulo: CIEB, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologia Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE*** Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/> Acesso: 05/05/2022.

SILVA, Edvânia dos Santos; SANTOS, Stefanny Alves dos; JESUS, Vanessa Matias de. **O desenvolvimento cognitivo infantil sob a ótica de Jean Piaget**. [S.l.:s.n.], 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-6.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SPOTIFY. **O som do spotify**. 2021. Disponível em: <https://www.spotify.com/br/premium/#plans>. Acesso em: 22 nov. 2021.

VIANA, Andrik Brito *et al.* **A cultura de consumo das plataformas de streaming**: análise do serviço do Spotify com relação ao nível de satisfação do público consumidor. Bahia, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/eventos/workshopdemarketing/wp-content/uploads/2018/10/VF-A-cultura-de-consumo-das-plataformas-de-streaming-Spotify.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

YOUTUBE KIDS. **Youtube Kids**. 2021. Disponível em: https://www.Youtube Kids.com/intl/ALL_br/kids/. Acesso: 11 nov. 2021.

**DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS**

**CURSO DE
PEDAGOGIA**

