

Revista

ESCRITAS REFLEXIVAS

ISSN 2674-9092 - ANO VI - VOLUME I E II - OUT. 2024



CORPO DE PARECERISTAS

Cleonir Aparecida de Moura Mittelstadt
Elisandra Fracalossi Justen
Maristela Cristiane Schulz Noschang
Rute Aline Rozental
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter

CONSELHO EDITORIAL

Cleonir Aparecida de Moura Mittelstadt
Josyane Cristina Heck
Leila Cristiane Burger
Maria da Graça Zimmermann
Rute Aline Rozental
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter
Maristela Cristiane Schulz Noschang
Cláudia Signori
Elisandra Fracalossi Justen
Gustavo Fernando Wohlenberg

Autor Corporativo:

Prefeitura Municipal de Santa Rosa
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Av. Expedicionário Weber, 2983 - Bairro Cruzeiro - Santa Rosa - RS

Prefeito: Anderson Mantei

Vice-prefeito: Aldemir Ulrich

Secretário da Gestão: Ademir da Rosa

Secretária Municipal de Educação e Cultura: Josyane Cristina Heck

Diretor de Planejamento Estrutural: Gustavo Fernando Wohlenberg

Diretora do Departamento de Planejamento Pedagógico: Leila Cristiane Burger

Revista Escritas Reflexivas - 11ª Edição

Revista de Pesquisa e Práticas Pedagógicas

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Periodicidade: Anual

e-mail: revista.escritasreflexivas@educacaosr.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Revista Escritas Reflexivas [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. – Santa Rosa, RS: SMEC, 2014-.

Anual.

A partir do a. 5, v. I e II (out. 2023), publicado em formato eletrônico.

ISSN 2674-9092

1. Educação - Periódicos. I. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. II. Título.

CDU 37.01

APRESENTAÇÃO: Proposta e Compromisso

Apresentamos a Revista Escritas Reflexivas, que é uma publicação anual da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa.

A Revista Escritas Reflexivas foi instituída pelo Decreto n.º 239, de 21 de dezembro de 2012, publicada pelo município de Santa Rosa, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Constituiu-se em um projeto de caráter informativo de práticas pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento que contemplam o currículo escolar e também de práticas pedagógicas interdisciplinares, sem fins lucrativos, fundado e composto por comissão de professores municipais em colaboração com profissionais de outras instituições. A partir de 2024, passa a ser regida pelo decreto n.º 75, de 24 de maio de 2024, revogando o decreto n.º 105, de 10 de junho de 2014.

São objetivos da revista:

I – divulgar pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento por servidores nomeados e designados nas escolas da rede municipal de ensino e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ou órgão que venha a lhe substituir;

II – publicar, anualmente, 1 (um) periódico, organizado, dirigido e editorado por docentes municipais;

III – prover um espaço permanente de discussões e de publicação dos trabalhos, desde que se enquadrem no perfil editorial da revista;

IV – estabelecer a interação entre os corpos docente e discente e a comunidade escolar da rede municipal de Santa Rosa, bem como incentivar a formação de grupos de estudos e pesquisa;

V – promover o diálogo qualificado entre profissionais da rede municipal;

VI – constituir um espaço de produção, elaboração, sistematização e socialização de conhecimento na área educacional;

VII – estabelecer a relação dialógica entre a educação formal e os processos e dinâmicas da educação não formal.

É com imensa satisfação que publicamos o décimo primeiro número da Revista Escritas Reflexivas, e, neste ano, a segunda publicação por meio digital/eletrônico, graças aos esforços e ao comprometimento dos professores da Rede Municipal de Educação de Santa Rosa, e também do Corpo de Pareceristas. Agradecemos imensamente a todos que tem contribuído para o fortalecimento da revista enquanto um meio de divulgação das práticas pedagógicas e pesquisas que têm sido realizadas pelos Professores da Rede Municipal.

Neste número, apresentamos relatos de experiências, artigos e resenhas que trazem reflexões sobre a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Educação do Campo, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Desenvolvimento Humano, Saúde, Ensino e Aprendizagem, Gestão Escolar, Diversidade e Cultura, Esporte, Competências e Habilidades, Tecnologia e Avaliação.

Diante desta publicação, agradecemos aos autores que confiaram em nossa revista para divulgar suas pesquisas e reflexões, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Prefeitura Municipal e a comissão editorial pela colaboração. Muito obrigada!

Comissão Editorial

AUTORES

Adir Joel Martini
Aline Rodrigues Vinholes
Ana Regina da Rosa Soares Klein
Andressa Perius
Angélica Kaefer
Augusto Link Riffel
Cármem Martins Goebel
Clarice Teresa Pellenz Puhl
Claudete Costa Ferreira Perez
Cleide Ewerling
Danuza Antonia Diniz Campos Nieswald
Elaine Maria Pereira
Fátima Lurdes Tolomini
Flávio da Costa Girardon
Gabriela Luiza Raiter
Gelson dos Santos
Gracir da Silva Brum
Juciara Saviana Machado do Amaral
Marcela Blume
Marcelo Ordesto Rodrigues
Márcia Roseli Becker Schons
Marciane de Campos Franck
Meiri Gomes da Silva
Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter
Priscila Gadea Lorenz
Raquel Aparecida Gottardo
Rosane Mirian Gaelzer Reginatto
Rosemare Wammes Lacerda
Sandra Jurema Thomaz Santos
Scheila Cristiane Angnes Willers Klein
Silvane Dalcin
Vanessa Günzel
Vera Lúcia Gregory
Viviane Hobus Beckmann

SUMÁRIO

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIA DOS NÚMEROS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	6
Danuza Antonia Diniz Campos Nieswald e Marcela Blume	
SAVIANI, DERMEVAL. ESCOLA E DEMOCRACIA. CAMPINAS/SP. 14ª ED. AUTORES ASSOCIADOS, 1986.....	17
Marciane de Campos Franck	
A QUESTÃO SOCIAL EM ROUSSEAU: O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA CORRUPÇÃO.....	20
Augusto Link Riffel	
EIGENMANN, MAYA. A RAIVA NÃO EDUCA. A CALMA EDUCA. BAURU, SP: EDITORA ASTRAL CULTURAL, 2022.....	28
Vanessa Günzel	
A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
Ana Regina da Rosa Soares Klein, Elaine Maria Pereira e Viviane Hobus Beckmann	
OLIVEIRA, ZILMA RAMOS DE ET AL. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS. IN: OLIVEIRA, ZILMA RAMOS DE ET AL. O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. SÃO PAULO: BIRUTA, 2012.....	39
Silvane Dalcin	
O MENINO DO DEDO VERDE E O DOM DE FLORESCER TODAS AS SEMENTES.....	41
Clarice Teresa Pellenz Puhl, Fátima Lurdes Tolomini, Rosane Mirian Gaelzer Reginatto e Scheila Cristiane Angnes Willers Klein	
A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESFERA ESCOLAR.....	47
Andressa Perius e Gelson dos Santos	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	61
Claudete Costa Ferreira Perez	
A CRISE CLIMÁTICA EXTREMA, CONCEITOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS..	71
Flávio da Costa Girardon e Marcelo Ordesto Rodrigues	

ESCOLA: COMO EDUCAR PARA A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....83

Cármen Martins Goebel, Gabriela Luiza Raiter e Márcia Roseli Becker Schons

JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS: UMA LIÇÃO VALIOSA....94

Aline Rodrigues Vinholes, Rosemare Wammes Lacerda e Cleide Ewerling

CONTRIBUIÇÕES DE CLAPARÈDE E DEWEY PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE *INTERESSE* NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....100

Juciara Saviana Machado do Amaral, Raquel Aparecida Gottardo e Priscila Gadea Lorenz

GOOGLE FORMS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO.....110

Adir Joel Martini

DIVERSIDADE NO COTIDIANO CULTURAL.....115

Sandra Jurema Thomaz Santos

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO ESCOLAR: Superando desafios....120

Gracir da Silva Brum, Meiri Gomes da Silva e Vera Lúcia Gregory

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SANTA ROSA – RS.....133

Angélica Kaefer

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA: A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS.....144

Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIA DOS NÚMEROS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Danuza Antonia Diniz Campos Nieswald¹

Marcela Blume²

RESUMO: O presente artigo trata de um assunto relevante para a construção da aprendizagem das crianças que frequentam a Educação Infantil, o ensino da Matemática na Educação Infantil e seus objetivos para o desenvolvimento integral do ser. Realizada através de uma revisão bibliográfica, a pesquisa traz um estudo sobre a história da Matemática como ferramenta educativa na aprendizagem. Aborda conhecimentos da Neurociência sobre o ensino da Matemática com crianças pequenas, relacionando as abordagens científicas com a prática em sala de aula. De acordo com a teoria piagetiana, a criança é construtora do seu próprio conhecimento e esta construção depende da constante interação do indivíduo com seu meio exterior. A iniciação à representação do número para a criança não poderia dar-se de outra maneira, a não ser coletando dados do cotidiano da criança relacionando com os aprendizados abordados em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Infantil; Matemática; neurociência.

1. INTRODUÇÃO

O tema Matemática na Educação Infantil: a influência dos números na construção do conhecimento, é voltado para como se dá a aprendizagem das crianças em idade de frequentar a Educação Infantil. Estudos apontam que para o aprendizado ser significativo a criança precisa interagir com o meio onde vive, construir memória cerebral e relacionar as aprendizagens de sala de aula com a realidade do dia a dia.

Dentro do tema proposto, abordamos quais os principais objetivos da Matemática e as contribuições que esta traz para o desenvolvimento da criança. A Matemática desenvolve na criança o raciocínio lógico, a sua capacidade para pensar logicamente e resolver situações problemas, estimulando sua criatividade.

A Neurociência tem ganhado espaço nas muitas discussões que tentam relacionar pesquisas sobre o cérebro e suas possíveis relações com a prática educativa na sala de aula. O terceiro subtítulo da escrita, a Neurociência e a

¹ Graduação Pedagogia- UNINTER; Pós Graduação Neuropsicopedagogia. FAINTER. Professora de Educação Infantil. danuza.nieswald@educacaosr.com.br

² Licenciatura em Matemática. Pós Graduação em Educação Infantil. Monitora. marcela.blume@educacaosr.com.br

aprendizagem da Matemática, traz uma abordagem teórica de como o cérebro aprende.

Por fim, a pesquisa bibliográfica em seu último subtítulo, O desenvolvimento da criança na Educação Infantil: iniciação à representação do número, tem como objetivo delinear metodologias para o ensino da Matemática na Educação Infantil. Considerando que é na primeira infância que se estabelece o vínculo com as áreas do conhecimento, possibilitando assim que os alunos tenham vivências significativas e aprendizagens consolidadas.

2. CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A criança é um ser em constante formação. Deve-se cuidar para que essa formação seja natural e a mais rica possível em estímulos, em indagações, em possibilidades de se aprender um determinado assunto de diversas formas. Sabendo que as mesmas constroem seu conhecimento baseado em vivências, experiências, proporcionadas pelas interações com o meio onde convivem e estão inseridas, no intercâmbio com pessoas que possuem conhecimentos, interesses e necessidades que podem ser compartilhados.

A Matemática desenvolve nas crianças o raciocínio lógico, a capacidade de pensar logicamente e resolver situações problemas, estimulando a criatividade. Desde que nascem as crianças vão tendo diversas experiências com a matemática, muitas delas incentivadas e verbalizadas por adultos, o que permite que a criança elabore o conhecimento em geral, verbalizando números, contando objetos e brinquedos, cantando músicas.

Para Piaget (1978) o conhecimento lógico matemático é uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo “conhecer o objeto é agir sobre ele. Conhecer é modificar, é transformar o objeto e entender os processos desta transformação.” Assim, esta ação construída a partir de relações que o sujeito elabora na sua atividade de pensar o mundo, e das ações sobre os objetos, ao agir sobre o meio e modificá-lo, a criança também modifica a si mesmo.

A repetição e a memorização são métodos muito usados na construção de conceitos matemáticos e na aprendizagem não só da numeração, mas de outras ciências. Porém, o pensamento de Piaget (1978) nos leva a crer que não se aprende

por repetição, pois o conhecimento é um processo de criação e o ensino deveria proporcionar situações que levem o aluno a investigar buscando por respostas para resolver os problemas apresentados.

Nesse sentido, “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (Piaget, 1975, p 353).

Um dos grandes desafios do professor em sala de aula é deixar claro à criança que nem tudo que se realiza em uma sala de Matemática vai lhe explicar alguma coisa da sociedade em que ele vive, mas que, sem dúvida alguma, o que elas estão aprendendo é ingrediente indispensável ao entendimento de tudo que existe ao nosso redor. Pode-se considerar a Matemática como uma das ferramentas que melhor descreve nosso mundo.

Como menciona Nunes e Bryant (1999, p.17)

(...) a matemática é uma matéria escolar, porém no que tangem às crianças é também uma parte importante de suas vidas cotidianas, sem matemática elas ficarão desconfortáveis não apenas na escola, mas em grande parte de suas atividades cotidianas: quando partilham de bens com seus amigos, planejam gastar suas mesadas, discutem sobre velocidade e distância, viagens e têm que lidar com moedas diferentes e quando finalmente têm que lidar com o mundo do dinheiro, de compras e vendas, hipotecas e apólices de seguro, precisam de habilidades matemáticas. (NUNES BRYANT, 1999 p. 17)

As crianças realizam a contagem de forma diversificada, com um significado que se modifica conforme o contexto e a compreensão que desenvolvem sobre o número. Desde muito cedo, a criança aprende a recitar a sequência numérica, muitas vezes sem se referir à quantidade do número que está citando. Podem fazer isso, por exemplo, com uma sucessão de palavras enquanto cantam uma canção, no controle do tempo para iniciar uma brincadeira, por repetição ou com um propósito de observar a regularidade de sua sequência. Nesse contexto, a criança se engana, pensa, recomeça, progride, inverte e modifica a sequência.

A partir da manipulação de objetos concretos, a criança vai desenvolvendo o raciocínio abstrato. O concreto e o abstrato nos são apresentados como duas realidades dissociadas, onde o concreto é identificado como o manipulável, e o abstrato com as representações formais, com as definições e sistematizações. A manipulação observada de fora do sujeito está dirigida por uma finalidade e tem um

sentido do ponto de vista da criança. Como aprender é construir significados e atribuir sentidos, às ações representam momentos importantes da aprendizagem na medida em que a criança realiza uma intenção. Seja esta intenção contar quantos brinquedos cada criança trouxe para o “dia do brinquedo de casa”, a quantidade de bonecas e carrinhos trazidos, ou a quantidade de cada membro do corpo, quantos colegas estão presentes na aula, entre outras indagações.

Ainda cedo, a criança faz julgamento, que é o início do processo de raciocínio. Ela calcula o espaço necessário para passar entre duas cadeiras para apanhar um copo de água sobre a mesa, calcula o quanto deverá levantar a mão para apanhar o copo, quanto de água tem dentro do copo, se quer ou não mais água, o tamanho do copo, em que posição deve deixar o copo para que ele não caia e assim por diante. Dessa forma a criança aprende conceitos e habilidades importantes, mesmo antes de iniciar a vida escolar.

Assim na Educação Infantil, conforme afirmam Luciana Fiel e Eneida Pereira Gondim (2013), professoras do curso Desenvolvimento da Linguagem Matemática, elaborado pelo CPT- Centro de Produções Técnicas, “A matemática não deve ser vista pela criança como disciplina ou matéria escolar, mas como uma atividade do pensamento que está em permanente relação com suas atividades diárias na escola, em casa, ou em qualquer lugar”.

A Matemática na Educação Infantil integra a primeira fase de um ciclo de alfabetização, o qual serve para ampliar na criança as capacidades de analisar, comparar, observar, tomar decisões, tirar conclusões, propor e resolver problemas futuros. Ter conhecimento dos números e seus significados; conhecer as formas geométricas, localização espacial e desenvolvimento corporal; conhecer as principais grandezas e medidas é alguns dos eixos, que se abordados desde a educação infantil, contribuirá para que a criança adquira novas formas de interpretar, ser e estar no mundo, novas formas de ver seu entorno com maior criticidade.

Com isso, torna-se compreensivo que os números são símbolos que representam gradativamente uma quantidade de coisas que poderiam ser representadas de outra forma. Antes de descobrir os números, é importante ajudarmos as crianças: dizer quantos tem, mostrar os dedinhos e brincar com tudo isso. Os primeiros contatos da criança com a Matemática, precisa lhe trazer prazer e a sensação de estar fazendo descobertas interessantes, lembrando-se de que a

criança possui experiências vivenciadas fora dos muros escolares e que devem ser utilizadas em sala de aula.

A Matemática pode ser muito divertida se introduzida de forma lúdica e concreta. Brincando, jogando, cantando, ouvindo histórias, a criança reconhece e valoriza os números, as operações matemáticas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias ao seu cotidiano. Ao despertar na criança a curiosidade, propondo desafios, essas crianças passam a compreender que a Matemática e as demais disciplinas fazem parte do cotidiano e esse processo contribui para que se tornem adultos reflexivos e críticos.

Em um passeio, mencionar os sinais de trânsito, direções, distâncias; quando a criança brinca, mencionar as estimativas, medidas e comparações que ela faz; manter um termômetro na parede, registrar a temperatura do ambiente em um calendário designado para esta atividade; observar o céu e registra a situação das nuvens a cada dia; elaborar gráficos e estatísticas; registrar a altura da criança; fazer contagem regressiva para jogos; selecionar músicas, histórias e jogos, para desenvolver o interesse e uma repetição motivadora dos conceitos apresentados; conceitos quantitativos, tamanhos e formatos, contrastes podem ser utilizados de maneira que pareça informal, mesmo sendo parte de um plano feito pelo professor; observações cuidadosas e discussões ensinam à criança muitas palavras quantitativas e seu emprego em situações significativas.

Dante (1994) sugere que, antes das atividades de ensino da Matemática para as crianças pequenas, devem-se realizar atividades concretas que trabalhem o corpo da criança e envolvem seu meio ambiente, usando sucata e materiais estruturados. Para o autor, as atividades concretas são fundamentais no processo de construção e compreensão das ideias matemáticas.

Embora a recitação oral da sucessão dos números seja uma importante forma de aproximação com o sistema numérico, para evitar mecanização é necessário que as crianças compreendam o sentido do que estão fazendo. O grau de repetição de uma série depende dos conhecimentos prévios das crianças, assim como das novas aprendizagens que possam efetuar. Ao elaborar situações didáticas para que todos possam aprender e progredir em suas aprendizagens, o professor deve levar em conta que elas ocorram de forma diferente entre as crianças.

Ao contar objetos as crianças aprendem a distinguir o que já contaram do que ainda não contaram e a não contar duas ou mais vezes o mesmo objeto, descobrem que tampouco devem repetir as palavras numéricas já ditas e que, se mudarem sua ordem, obterão um resultado final diferente do resultado de seus companheiros, percebem que não importa a ordem que estabelecem para contar os objetos, pois obterão sempre o mesmo resultado.

3. A NEUROCIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

A relação entre Neurociência e educação nos oferece novos caminhos para que nós enquanto escola, possamos alcançar nosso objetivo do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos, respeitando suas habilidades individuais e aprimorando sua capacidade de aprendizagem. Quando nos referimos à aprendizagem, estamos falando sobre processos neurais, uma rede de neurônios que estabelecem conexões entre si, construindo novas sinapses. Visto isso, compreendemos que o uso de estratégias pedagógicas adequadas no processo de ensino-aprendizagem, produzirá conseqüentemente alterações na quantidade e qualidade dessas sinapses.

Pesquisas e estudos recentes têm nos mostrado que o cérebro humano possui características programadas geneticamente para lidar com números e noção de quantidade. É importante lembrar, que não existe em nosso cérebro um “centro” ligado apenas à Matemática, são diferentes regiões e sistemas cerebrais para realizar o processamento matemático. Diferentes culturas como os egípcios, romanos, babilônios e entre outros desenvolveram seus próprios sistemas de numeração em decorrência do agrupamento de quantidades em conjuntos. Essas atividades matemáticas requerem o funcionamento de vários circuitos nervosos, que executam os processamentos matemáticos de forma integrada com circuitos que originalmente lidam com a noção de quantidade. Essas informações de quantidades e números são transmitidas pela coordenação do lobo parietal, ligada ao processamento matemático. E ao que indicam os estudos, esse padrão de organização já está estabelecido nas crianças aos 5 anos de idade. Das diversas pesquisas de como o cérebro lida com os números, o modelo do triplo código, tem sido o mais usado. Em 1992, Dehaene propôs um modelo que denominou triplo código, capaz de explicar como se dá a manipulação

de números pelo cérebro. De acordo com ele, os números são processados em três circuitos diferentes, que estão interligados: a percepção da magnitude (fileira numérica); representação visual dos símbolos numéricos (algarismos arábicos); e a representação verbal dos números (dois, quatro, sete...). Sendo assim, diferentes áreas cerebrais são ativadas para decodificação dos símbolos numéricos e a representação verbal.

Sabemos que a habilidade sobre a representação de quantidade é inata em crianças com poucos meses de idade e, que depois de expostas à linguagem e à educação da Matemática, desenvolvem a habilidade do reconhecimento dos algarismos, representação verbal e, procedimentos para realização de cálculos. As pesquisas nos mostram que, a região do hemisfério esquerdo executa as atividades de cálculo, e a região do hemisfério direito faz a estimativa que se aproxima do resultado correto.

Ambos os hemisférios do cérebro identificam e também comparam números, porém, somente o hemisfério esquerdo poderá decodificar a representação verbal dos números, responsável pelo processamento da linguagem. Ao observarmos as crianças, podemos perceber que as mesmas, começam aprender a contar a partir dos 2 anos de idade, período em que um grande desenvolvimento da linguagem oral também acontece e, passam a fazer associação de um número de objetos a palavras ouvidas. O amadurecimento das áreas corticais da linguagem, estão diretamente interligadas com as operações de cálculos precisas. Portanto, é importante observar que uma criança com dificuldade na leitura e/ou linguagem, pode desenvolver dificuldade para aprendizagem na Matemática.

Tendo ciência do funcionamento cerebral, sua organização, diferentes funções e relações, pode tornar nosso trabalho enquanto educadores mais significativo e eficiente, junto à escola, aluno e à sua família.

4. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INICIAÇÃO À REPRESENTAÇÃO DE NÚMERO OU NUMERAIS

A Educação Infantil, deixando de ser lugar exclusivo do cuidado para ser lugar também de conhecimento, tornou-se etapa da educação básica, e como escola, exigente com relação a que conhecimentos ensinar e aprender. Como primeira etapa

da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. O ingresso na creche ou na pré-escola significa, para muitas crianças e famílias, a primeira separação das crianças com seus vínculos afetivos familiares, e terá que aprender a se socializar, a ocupar o seu espaço, a interagir com o meio e assim modificá-lo.

No artigo 29 da LDB 9394/96 encontra-se claramente exposto o objetivo da Educação Infantil: complementar a ação da família e proporcionar à criança pequena espaço e tempo para se socializar e se desenvolver nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). Num ambiente assim propício ao desenvolvimento, a criança pode ser estimulada a estabelecer relações, “ler” a realidade (pensamento lógico matemático), desenvolver a linguagem e formar juízo de valor (conhecimento social e moral).

Toda atividade na Educação Infantil deve ser pensada, planejada e elaborada de acordo com a necessidade apresentada por cada faixa etária. Deve permitir que as crianças utilizem estratégias, estabeleçam planos, descubram possibilidades. A brincadeira deve ser permeada por diversas situações problema.

Durante a Educação Infantil a criança pequena brinca e brincando ela está aprendendo. A brincadeira espontânea pode trazer boas oportunidades para discutir temas interessantes para a criança e também ajudar os professores a entender sua personalidade, a despertar seu interesse, a conhecer seu desenvolvimento.

Tendo em vista que os alunos da Educação Infantil estão em uma fase lúdica, na qual brincar é um direito legítimo e uma maneira de desenvolver suas potencialidades, as aulas de Matemática precisam ter espaço para jogos, brincadeiras, histórias, fábulas, problemas, experimentos e tantas outras atividades que compõem o universo infantil.

Pelo seu caráter coletivo, os jogos e as brincadeiras permitem que as atividades em grupo se estruturam para que as crianças estabeleçam relações ricas de troca de aprendizagens, aprendam a esperar sua vez, acostumem-se a lidar com regras, conscientizando de que podem ganhar e ao mesmo tempo podem perder.

Há várias brincadeiras que podem ser apresentadas para as crianças da Educação Infantil, tais como as de roda, corda, amarelinha ou com objetos como bolas de gude e boliche. No entanto, elas se diferenciam pelo uso do material ou dos recursos predominantemente envolvidos no ato de brincar. A amarelinha é um

exemplo bem prático, de uma brincadeira que contribui para a construção do conhecimento e memorização da sequência numérica. A mesma desenvolve noções espaciais e auxilia diretamente na organização do esquema corporal, da motricidade e força das crianças.

Na perspectiva Piagetiana, os jogos são relevantes no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que estimulam as atividades mentais. Para Piaget, a criança apresenta uma forma de raciocinar e de pensar o mundo diferente do adulto, sendo necessário, que se proponham atividades significativas e desafiadoras, voltadas para a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra. Ao brincarmos com um bebê de esconder e achar, podemos perceber que seu cérebro já demonstra ter noção de quantidade. Após brincarmos algumas vezes com o bebê tapando dois bonecos com um pano, ele construirá uma memória cerebral. Aumentando o desafio, pode ser adicionado mais dois bonecos ou retirados os bonecos, na hora em que levantamos o pano, o bebê ficará procurando os objetos escondidos, percebemos esta ação do cérebro pelo movimento dos olhos, é quando a criança busca suas referências em suas memórias.

Antes de passar a representação do número, é necessário que se faça algumas experiências com as crianças, que as leve a um melhor entendimento do conceito de número. A iniciação da aprendizagem da Matemática para as crianças deve ser feita através de materiais concretos, como por exemplo, caixas com bastões de giz, pilhas de cadernos, conjunto de lápis e canetas, etc. Tais conjuntos de coisas são ótimos exemplos de como quantidades podem ser comparadas.

A representação numérica e a noção de quantidade, podem ser apresentadas e contextualizadas por meio de projetos envolvendo a realidade e informações pessoais da criança. Por exemplo, o desenvolvimento do projeto “Minha identidade”. Primeira etapa: Com ajuda da família a criança pode responder às seguintes perguntas: Qual o seu nome? Qual a sua idade? Qual a sua altura? Qual número você calça? Qual o seu peso? Segunda etapa: A partir dos dados coletados, fazer a apresentação e representá-los em uma tabela, para que possam observar os símbolos numéricos, que serão analisados pelo grupo. Posteriormente fazer questionamentos e pedir para que comparem suas respostas com as dos colegas. Qual o colega mais leve? Quem é o mais alto? Quantos têm a mesma idade? Quantos calçam o mesmo número? Terceira etapa: Fazer gráficos que representam essas informações.

No jogo de boliches, por exemplo, trabalhamos com iniciação numérica, quantidades, podendo até construir tabelas e gráficos. Quando disponibilizamos ao participante do jogo dez (10) pinos em três cores, ao derrubá-los podem ser feitas indagações como: Quantos pinos amarelos você derrubou? Quantos pinos verdes? Caíram mais amarelos ou verdes? Quantos a mais? Com alguns indagamentos, estamos fazendo a criança pensar, lembrar, contar, comparar, identificar e são nesses momentos que as sinapses acontecem, e as aprendizagem vão se consolidando no cérebro da criança. Em outro momento em que for brincar novamente, sugere-se que novos desafios sejam lançados, a criança já terá uma memória cerebral para ajudá-la a solucionar novos questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e as abordagens realizadas no decorrer desta pesquisa tornam os resultados satisfatórios e contribuem para a construção do conhecimento e aprendizagem da Matemática de forma prazerosa, dinâmica e lúdica.

São muitas as brincadeiras elaboradas, criadas e adaptadas para trabalharmos com as crianças e conseguimos que elas construam seus conhecimentos matemáticos. Incluir a ludicidade nas diversas possibilidades de ensino, propiciam momentos de prazer e integração das crianças, desta forma a criança constrói seu conhecimento matemático utilizando todo seu potencial criativo e crítico.

Sabemos que a Matemática faz parte das nossas vidas e que sem ela tudo seria tomado pelo caos. O mundo está em constante transformação, muito se construiu, se aprendeu e se recriou desde que o homem contava ovelhas com pedrinhas. Evoluímos na política, na economia, na tecnologia, e tudo foi possível porque organizamos nossas vidas com o auxílio da Matemática.

Hoje, os estudos da Neurociência ganham espaço, trazendo pesquisas científicas de como o cérebro se desenvolve e aprende. Cabe à Pedagogia construir uma abordagem que possibilite relações com a prática educativa, relacionando conceitos com experiências vivenciadas pelas crianças.

REFERÊNCIAS

BOYER, Carl Benjamin. **História da Matemática**. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Referência Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.1-3.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IFRAH, Georges. **Os Números: a história de uma grande invenção**. 3. Ed. São Paulo: Editora Globo, 1985.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas, SP: Papirus, 1990

LOPES, Sergio Roberto. **A construção de conceitos matemáticos e a prática docente**/ Sergio Roberto Lopes, Ricardo Luiz Viana, Shiderlene Vieira de Almeida – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Matemática em Sala de Aula).

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas/SP. 14^a Ed. Autores associados, 1986.

Marciane de Campos Franck¹

Na pedagogia tradicional na concepção de Saviani (1986) a educação estava pautada nos princípios do direito de todos e dever do Estado. Para romper com a opressão sentida por grande parte da população no século XIX era necessário vencer a barreira da ignorância. Para Saviani (1986), surge uma nova categoria social: os “marginalizados”, estando nesta categoria aqueles que, na nova sociedade, não são esclarecidos.

A escola aparece no cenário social como possível potencializador para solucionar os problemas incrustados pela ignorância, desdobrando-se num aglomerado de indivíduos marginalizados. Centrada no papel do professor a escola tinha como função instruir e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, cabia ao professor sistematizá-los de forma lógica.

O professor apresentava as lições, os alunos recebiam as informações, logo aplicavam-se exercícios realizados de forma disciplinada. Neste formato de Escola e de processo de ensino, poucos atingiam êxito na escolarização, emergindo desta forma, muitas críticas à pedagogia tradicional.

O propósito implantado pela escola tradicional de diminuição da marginalidade não foi cumprido. Assim, inicia-se um amplo movimento buscando uma reforma, que ficou conhecida como “escolanovismo” (SAVIANI, 1986). Sob esta nova acepção o marginalizado é visto não como ignorante e sim como rejeitado.

Conforme entendimento de Saviani (1986), para alguns estudiosos representantes da pedagogia (ex. Decroly e Montessori), os rejeitados seriam os “anormais”, aqueles com deficiências neurofisiológicas e neuropsíquicas. A crítica de Saviani está pautada justamente no reconhecimento que todos somos seres únicos, seres diferentes. A marginalidade pode acometer diversas categorias, deficientes, de etnia, raça, classe e de credo.

¹ Mestra em Educação nas Ciências – Unijuí. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino. E-mail: marcianefranck@gmail.com

Neste contexto a anormalidade não é vista como negativa e sim como uma diferença, assim, não poderia ser caracterizada para apontar a marginalidade. Consequente, a educação utilizada como fator de correção da marginalidade poderá contribuir para a formação de uma sociedade que aceita o outro, que respeita as diferenças.

Nesta nova dinâmica a Escola deveria agrupar os alunos por área de interesse, decorrentes de sua atividade livre, com professores estimuladores da aprendizagem. No entanto, a escola desenhada acima não se efetivou devido aos altos recursos que deveriam ser investidos se comparado a escola tradicional.

Devido à dificuldade de alcance de tal projeto, a Escola Nova ficou destinada a efetivação em poucos espaços escolares, alguns experimentais, muito bem equipados, direcionados a pequenos grupos da elite. Na visão de Saviani a Escola Nova agravou o problema da marginalidade, “[...] uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina a despreocupação com a transmissão do conhecimento, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares [...]” (SAVIANI, 1986, p. 14).

Na primeira metade do século XX o escolanovismo demonstrou desgaste. Ainda se mostrou ineficaz ao enfrentar a questão da marginalidade. Emerge neste momento, no cenário educacional, uma corrente teórica baseada na eficiência instrumental, a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1986).

Nesta lógica tecnicista o trabalhador deve se adaptar ao trabalho, ocupando uma vaga na linha de montagem, executando com destreza sua tarefa, concluindo uma parte do processo de fabricação de determinado objeto.

A centralidade do processo de ensino não está mais no professor (pedagogia tradicional), tão pouco, a centralidade da aprendizagem baseada na iniciativa dos alunos (pedagogia nova) e sim, a centralidade da educação passa a ser a organização racional.

Na pedagogia tecnicista professores e alunos tem função secundária de meros executores de um processo fundado e embasado pela eficiência. Nesta estrutura e dinâmica Saviani (1986) assevera que a marginalidade não está na ignorância, nem no sentimento de rejeição, o marginalizado será o incompetente, que fazendo uso de uma leitura mais técnica pode ser o ineficiente e o improdutivo.

REFERÊNCIA

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas/SP. 14^a Ed. Autores associados, 1986.

A QUESTÃO SOCIAL EM ROUSSEAU: O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA CORRUPÇÃO

Augusto Link Riffel¹

Resumo

O artigo examina a concepção de desigualdade social delineada por Jean-Jacques Rousseau, destacando suas implicações no desenvolvimento histórico e nas estruturas da sociedade. Rousseau categoriza a desigualdade em natural (ou física) e moral (ou política), salientando que a última surge da convenção humana e da organização social. Além disso, o autor examina a perpetuação da desigualdade através da hereditariedade de poder e privilégios, observando como as elites dominantes garantem sua posição social e econômica por meio do controle dos recursos e do acesso aos cargos de poder. Ele argumenta que a submissão às estruturas de poder injustas é uma traição à liberdade e à dignidade humanas. O artigo destaca a visão de Rousseau sobre a desigualdade como uma construção social prejudicial, que distorce a natureza humana, distanciando-a da harmonia e cooperação esperada entre indivíduos de uma mesma espécie.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau; desigualdade social; construção social.

INTRODUÇÃO

É difícil precisar a data que marca a origem do capitalismo, mas sabemos que seus primeiros esboços surgem com o declínio do feudalismo no final do século XV. Ainda mais difícil é nos remeter ao início da desigualdade humana, pois ela pode ser encontrada nos registros históricos de todos os últimos milênios, em todas as regiões do mundo, encravada nas mais variadas etnias e culturas.

Talvez a dificuldade em datar a origem da desigualdade, e também em conceitualizá-la, aconteça porque o termo “desigualdade” serve para designar as mais diversas situações de discriminação e segregação no meio social.

DESENVOLVIMENTO

Jean-Jacques Rousseau dividia a desigualdade em duas espécies muito distintas:

¹Professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação. Licenciado em Letras, História e Pedagogia, pós-graduado em Gestão Escolar. riffel@live.com

Concebo na espécie humana dois tipos de desigualdade: uma a que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença de idades, de saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral, ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida, ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. (ROUSSEAU, 1989, p. 38).

A distinção realizada pelo filósofo pode parecer muito ampla e generalista, mas foi revolucionária em sua época ao perceber que algumas desigualdades são obras da natureza e outras são resultado da maneira como construímos e estruturamos a sociedade (com suas classes e castas artificialmente organizadas).

Seguindo seu raciocínio, o pensador suíço radicado francês descarta que os privilégios sociais (poder econômico, poder político etc.) dos mais poderosos sejam, de alguma forma, frutos de suas características naturais, como força e inteligência. Até porque soaria ridículo acreditar que um rei ou imperador tivesse força, coragem ou inteligência capazes de justificar riquezas centenas de milhares de vezes maiores que as de um simples camponês ou soldado.

Rousseau despreza a sociedade refinada e elegante, pois, atrás de uma máscara civilizada, há nela todo tipo de corrupção moral e ganância. O autor prestigia aquilo que é natural ao homem e ao ambiente que o cerca. O desenvolvimento da sociedade teria levado à deturpação das forças físicas, à criação de necessidades artificiais pautadas no desejo fútil e à desigualdade entre os naturalmente iguais.

A desigualdade afetaria diretamente a saúde de todos, já que os mais abastados nutrem a si mesmos demasiadamente, tornando-se obesos e sedentários, e os menos abastados nutrem a si mesmos insuficientemente, ao mesmo tempo que exercem esforço físico intenso por muitas horas do dia, faltando-lhes a comida e o descanso necessários. A maioria dos males, segundo o autor, “poderíamos evitá-los conservando a maneira de viver simples, uniforme e solidária, que nos foi prescrita pela natureza” (ROUSSEAU, 1989, p. 50).

Esses desejos artificiais, como a gula e a luxuosidade, seriam uma espécie de doença causada durante a passagem do homem primitivo para o homem moderno. Doença que desgraça a quem realiza esse excesso de desejo e àquele que não o

pode realizar, pois não são necessidades naturais requisitadas pelo corpo físico ou pelo instinto.

Também é antinatural a impiedade que demonstra o homem “civilizado” diante do sofrimento de alguém da sua própria espécie. É comum vermos animais partilhando seu alimento com outro faminto, ou adotando filhotes de outras espécies para amamentá-los. Essa seria, segundo Rousseau, a verdadeira natureza pré-civilizatória, calcada na cooperação e na compaixão. No entanto, o homem moderno consegue facilmente recalcar o instinto que lhe causa comiseração diante do sofrimento alheio.

Mesmo quando culpado pelo sofrimento de seu próximo, o homem “racional” usa de sua racionalidade para escapar da angústia de lhe é instintiva. Sabendo-se responsável pela dor alheia, argumenta consigo que o dano resultante foi necessário ou inevitável: “A vida é mesmo assim!”, ou “Se não fosse ele, seria eu”.

Desse apagamento do instinto, dessa exaltação ao indivíduo, surge o declínio da coletividade tribal humana, muito mais genuína e harmônica, para dar lugar a sociedade como a conhecemos “O primeiro que, tendo cercado um pedaço de terreno, se lembrou de dizer: isso é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (Rousseau, 1989, p. 91).

É do surgimento da propriedade que se inicia, segundo o filósofo, toda ordem de desavença: as disputas sangrentas entre irmãos, as guerras entre as nações. A estratégia de se apossar e dominar o meio natural rendeu ao homem segurança alimentar, mas lhe retirou a segurança de estar entre os seus. Agora, cada indivíduo ansiava em ter mais para si mesmo e o objetivo passa a ser a acumulação de grãos, metais etc.

Ainda no estado primitivo da propriedade, tendo a posse de terra para cultivar e de uma cabana para se proteger, ninguém haveria de requisitar a posse alheia, dado que lhe seria inútil terras a mais do que conseguiria plantar e cabanas a mais do que conseguiria habitar. Porém, o orgulho remete à comparação e as terras mais produtivas começaram a ser cobiçadas pelos que cultivavam as menos produtivas, as cabanas maiores, mais confortáveis e mais belas passaram a ser cobiçadas por aqueles que habitavam casebres, e as crises produzidas pela desigualdade voltam a surgir no meio social:

E foi esse o primeiro passo para a desigualdade e para o vício, ao mesmo tempo dessas primeiras preferências nasceram, de um lado, a vaidade e o desprezo e, de outro, a vergonha e a inveja; e a fermentação causada por esses novos fermentos produziu, enfim, compostos funestos à felicidade e à inocência. (ROUSSEAU, 1989, p. 100 – 101).

Nem mesmo os ricos obtém infinitas vantagens da sua própria condição, pois são levados a se enclausurarem entre muros e grossas portas de madeira a fim de não serem expropriados de suas acumulações. Ao mesmo tempo em que a fortuna proporciona segurança alimentar e conforto, ela atrai os olhares dos miseráveis que, dando-se conta da sua injusta situação, rebelam-se e se voltam contra aqueles que a criaram.

As leis, os juízes e a polícia surgem desse caldo de conflitos entre classes. Teoricamente, todos estão submetidos a um mesmo sistema de justiça que pretende ser impessoal e equânime, porém em sua própria essência carrega o germe da iniquidade, defendendo os ricos contra aqueles que, não podendo usufruir dos bens pelo seu próprio trabalho, revolvem saqueá-los.

Tal foi ou deveu ser a origem da sociedade e das leis, que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável e, para proveito de alguns ambiciosos. (ROUSSEAU, 1989, p.115).

O modelo de direito civil e penal garantidor da propriedade, e da punição a quem desrespeitá-la, foi replicado por todas as sociedades que se sucederam, dado que era visto como justo e apaziguador por aqueles que detinham força e fortuna: os mesmos que forneceriam quadros para comporem a magistratura.

Aceitar submeter-se a essa falsa justiça seria o mesmo que aceitar submeter-se a um tirano qualquer. Não que não haja quem o faça, mas despojar-se de sua própria liberdade é, segundo o filósofo, uma afronta à essência do ser humano. Uma justiça que se origine sobre o direito do mais forte subjugar e controlar os mais fracos corrompe gravemente o estágio primitivo de convivência pacífica da qual descendemos.

Um adendo. A apropriação dos cargos de poder por famílias abastadas não é apenas histórica ou contemporânea de Rousseau, e pode ser observada em países subdesenvolvidos do século XXI, como é o caso do Brasil. Apesar da Constituição Cidadã de 1988 ter vetado a hereditariedade de qualquer cargo público no Brasil, o

que acontece na prática é que as famílias ocupantes desses cargos encaminham desde cedo os seus descendentes, dado que possuem os meios para isso, para que estejam aptos a ocupar posições de poder (vide “Antigos donos de cartório entram no STF para não prestar concurso” nas referências). O mesmo ocorre com profissões de prestígio social e boa remuneração. Mesmo não havendo lei que proíba pobres, pretos e pardos de exercê-las, as condições materiais que possibilitam o acesso a elas não são alcançáveis a maior parte da sociedade (vide “Medicina ainda é curso de perfil elitista no Brasil” nas referências).

É claro que tal situação não seria perpetuada se as classes menos favorecidas, que compõem a maioria da sociedade, não aceitassem desigual distribuição de poderes e riquezas: "os cidadãos só se deixam oprimir na medida em que são arrastados por uma cega ambição e, olhando mais abaixo do que acima deles, a dominação torna-se-lhes mais cara do que a independência" (ROUSSEAU, 1989, p. 131).

Sobre as revoluções violentas para sublevar as massas empobrecidas, o filósofo afirma que são tão juridicamente válidas quanto o restante do ornamento (jurídico) que assegura o poder dos déspotas. Só pela força das leis e das tropas militares eles permanecem no poder, então usar dos mesmos mecanismos para recuperá-lo não produziria prejuízos de legitimidade, pois foi assim na sucessão dos césares romanos e, posteriormente a Rousseau, na Revolução Francesa (na qual as ideias de Rousseau influenciaram diretamente).

A sublevação que acaba por estrangular ou destronar um sultão é um ato tão jurídico como aqueles pelos quais ele dispunha, na véspera, das vidas e dos bens dos súditos. Só a força o mantinha, só a força o derruba; todas as coisas se passam assim, segundo a ordem natural; e, qualquer que possa ser o advento dessas curtas e frequentes revoluções, ninguém se pode queixar das injustiças de outrem, mas somente da sua própria imprudência ou da sua desgraça. (ROUSSEAU, 1989, p. 137).

Rousseau também disserta sobre a intoxicação ideológica do homem moderno, do homem “policidado”, pois esse homem se entrega à subordinação de modo apaixonado e desdenha daqueles que não fazem o mesmo, mesmo que isso arruíne sua qualidade de vida.

Comparando os dois sujeitos, o filósofo afirma que o dito civilizado trabalha exaustivamente até a morte para padrões que odeia, e o indivíduo estoico, dado à

tranquilidade e à liberdade, goza da vida sem perturbações e sem esforços que não sejam estritamente necessários. Sendo assim, aos olhos do pensador, a vida do homem “primitivo” lhe parece muito mais saudável e recomendada.

O homem civilizado é facilmente influenciado pelos chamados "olhos do universo", ou seja, por aquilo que se espera dele, enquanto o homem primitivo age segunda a sua verdadeira natureza. Os homens modernos “[...] sabem ser felizes e contentes consigo mesmos com o testemunho de outrem mais do que com o seu próprio” (ROUSSEAU, 1989, p. 139).

Comportar-se guiado pelo julgamento geral é uma característica da civilização que persiste por milênios, mas é estranha ao homem primitivo. Descrita por Rousseau, é uma atitude que pode ser comprovada na atualidade em um simples passeio virtual pelas redes sociais, onde pessoas denominadas “influenciadoras” apresentam uma rotina *glamourizada* aparentemente espontânea, mas que, na verdade, segue um roteiro como os de cinema buscando agradar ao público (vide “Fake Famous: ser influenciador digital não é tão glamuroso assim”).

A vida por aparência seria o último estágio civilizatório e, sem dúvida nenhuma, não é tratada como uma evolução positiva. A moral, a ética e as virtudes se submetem ao escrutínio daquilo que é apreciado ou não pelo público julgador. Assim, já não se faz algo ou se deixa de fazer pelo bem próprio ou coletivo, mas por aquilo que encontrará maior aprovação nos espectadores da sociedade.

Esse ambiente de artificialidade cria prazeres que não levam o homem à felicidade verdadeira. Por mais que o elogio encontre receptividade nos indivíduos, quando ele se origina da subordinação passiva e do esfolamento da vida para o trabalho, o produto disso é a infelicidade humana. Para Rousseau, a felicidade verdadeira só é encontrada quando a vida individual e social se alinha minimamente com aquelas que são as leis da natureza.

[...] é manifestamente contra a lei da natureza, de qualquer maneira que a definamos, que uma criança mande num velho, que um imbecil conduza um homem sábio, ou que um punhado de pessoas nade no supérfluo, enquanto à multidão esfomeada falta o necessário. (ROUSSEAU, 1989, p. 141).

O filósofo se assombra ao perceber que a “evolução” dos costumes humanos criou um indivíduo capaz de regozijar diante do sofrimento alheio, principalmente se lhe trouxer benefícios. Para ilustrar tal imoralidade, é citado o grande incêndio londrino

de 1666 que, apesar de ter desgraçado a vida de centenas de milhares, fez a fortuna de construtores e marceneiros empenhados em reconstruir a cidade.

O selvagem, quando está saciado, descansa e digere sua sorte em paz. Já o dito civilizado, quando saciadas suas necessidades essenciais, não encontra satisfação alguma, pois passa, então, a se preocupar com tudo mais que lhe é supérfluo. E quanto menos necessário é o objeto de desejo do homem civilizado, mais lhe desperta as paixões da conquista (ROUSSEAU, 1989, p. 160).

Comparai, sem preconceitos, o estado do homem civilizado com o do homem selvagem, e investigai, se o puderdes, como além da sua maldade, suas necessidades e suas misérias, o primeiro abriu novas portas à miséria e à morte. Se considerardes os sofrimentos do espírito que nos consomem, as paixões violentas que nos esgotam e nos desolam, os trabalhos excessivos de que os pobres estão sobrecarregados, a moleza ainda mais perigosa à qual os ricos se abandonam, uns morrendo de necessidades e outros de excesso [...] sentireis como a natureza nos faz pagar caro o desprezo que temos dados às suas lições. (ROUSSEAU, 1989, p. 160-161).

CONCLUSÃO

A questão social foi analisada por Rousseau buscando-se as chamadas leis da natureza e as leis que regem o contrato social entre os homens, assim, através da observação empírica e da análise lógica entre as causas e os fenômenos sociais, Rousseau descortina tudo aquilo que é artificial na estrutura civilizatória e descobre um homem primitivo mais inclinado à cooperação e à bondade do que o homem moderno.

A obra de Rousseau surge como ancestral das primeiras ideias socialistas através da exaltação de uma vida simples, contemplativa, cooperativa e fraternal. Segundo Branco (2003, p. 18), Rousseau “afasta a ideia de uma lei natural da desigualdade humana, entretanto admite a tragédia da existência humana tanto em sua subjetividade quanto na concretude cotidiana”, ou seja, temos em Rousseau uma análise muito semelhante a encontrada no método materialista histórico-dialético dos marxistas para as manifestações da questão social.

REFERÊNCIAS

BEATRIZ VACCARI. Canal Tech. **Fake Famous**: ser influenciador digital não é tão glamuroso assim. 2021. Disponível em:

<https://canaltech.com.br/entretenimento/critica-fake-famous-hbo-go-179483/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRANCO, Esther Maria de Sá Castelo. **O direito natural e a desigualdade entre os homens no pensamento de Rousseau**. 2003. Dissertação (Mestrado em Direito) da Universidade Federal de Pernambuco, Teresina, 2003.

OLIVEIRA, Raphael. **Medicina ainda é curso de perfil elitista no Brasil**: proporção de médicos que se declaram pretos ou pardos é de apenas 15%. Proporção de médicos que se declaram pretos ou pardos é de apenas 15%. 2013. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/medicina-ainda-curso-de-perfil-elitista-no-brasil-9736779>. Acesso em: 15 nov. 2013.

REVISTA CONSULTOR JURÍDICO. **Antigos donos de cartório entram no STF para não prestar concurso**. 2006. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2006-set-28/antigos_donos_cartorio_nao_prestar_concurso. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

EIGENMANN, Maya. **A raiva não educa. A calma educa.** Bauru, SP: Editora Astral Cultural, 2022.

Vanessa Günzel¹

Neste livro intitulado “A raiva não educa: a calma educa”, a autora Maya Eigenmann aborda a educação respeitosa, tratando de assuntos importantes para a educação. O livro não tem a finalidade de trazer técnicas ou ferramentas para fazer as crianças ou adolescentes se comportarem bem, mas mostrar que o resultado de uma boa educação se dá pelo comportamento dos adultos. O livro é dividido em onze capítulos intitulados respectivamente como: “O que é educação respeitosa?”; “Seres vivos em desenvolvimento”; “Adultismo”; “Obediência *versus* respeito”; “A criança e o mau comportamento”; “Limites”; “Acolhimento”; “O que é violência?”; “Autenticidade e apego”; “Trauma” e “Quem cuida do adulto”.

No primeiro capítulo a autora aborda o conceito de educação respeitosa e que ela pode ser chamada também de educação consciente, educação saudável ou educação positiva. Aponta que a sua principal ideia é que em uma relação entre adulto e criança, ambos têm valor igual. A autora acredita que a sociedade ainda tem resistência em ver que as crianças são seres humanos tão importantes quanto os adultos.

No decorrer de todo o livro a autora ressalta que as crianças e adolescentes não têm o cérebro completamente desenvolvido. Muitas vezes os adultos exigem das crianças ações que ainda não conseguem ter por causa da imaturidade neurológica, como agir com calma e ter respeito em determinadas situações. A autora afirma que os adultos criam expectativas com relação ao comportamento das crianças e acabam punindo-as quando não as cumprem, e fazem isso em função do que ela chama de adultismo.

A autora estabelece a diferença entre obediência e respeito. “A obediência existe quando há submissão. O respeito existe quando há confiança” (p. 61). Ela acredita que não se pode construir uma sociedade em que só se aceite comandos,

¹Licenciada em Matemática. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação. Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Santa Rosa/RS.

sem nada questionar. Para ela o objetivo da educação respeitosa é desenvolver o respeito da criança e do adolescente, e não a obediência pura, para que possam criar senso de responsabilidade e conseqüentemente saber quais regras respeitar e quais regras se opor.

Uma questão bastante reflexiva do livro é quando a autora discute sobre limites. Ela acredita que a maior dificuldade do adulto não está em colocar os limites, mas em como lidar com a frustração quando estes não são aceitos pela criança. Ela aponta que na educação respeitosa a criança não deve ser manipulada, por isso o papel do adulto é respeitar suas emoções e ainda conseguir manter os limites que ela necessita para que se desenvolva de forma segura e saudável. A autora afirma que educar de forma respeitosa não é deixar a criança fazer só o que ela quer, mas acolhe-la tendo empatia e disponibilidade emocional, a fim de ajudá-la a lidar com seus sentimentos e com os limites que lhe serão impostos no decorrer da vida.

Eigenmann fundamenta a sua frase “A raiva não educa, a calma educa”. Ela explica que, quando adultos e crianças estão com raiva, não conseguem ensinar e nem aprender. Afirma que existe um momento certo para dialogar, momento este em que o cérebro esteja calmo e integrado. A autora também entende que os adultos têm a responsabilidade de desenvolver ferramentas que façam com que as crianças se comportem melhor. E, ao concluir o livro, afirma que é necessário educar crianças e adolescentes de forma respeitosa e que os adultos precisam perceber que deve partir de si próprios o primeiro passo para que uma mudança real aconteça.

Acredito que as questões abordadas no livro são de grande contribuição para os educadores, já que fazem parte do contexto do dia a dia com as crianças e adolescentes em sala de aula. O livro é quase uma conversa e apresenta uma linguagem muito clara e de fácil compreensão. A autora atinge seu objetivo ao possibilitar que o adulto reflita e se coloque no lugar das crianças, vendo-as como pessoas que tem opiniões e sentimentos, que precisam ser ouvidas e tratadas de forma respeitosa. Então, este livro não oferece apenas uma perspectiva sobre a educação respeitosa, mas desafia quem o lê a refletir sobre suas próprias práticas e a buscar melhorias em suas abordagens educacionais.

REFERÊNCIA

EIGENMANN, Maya. **A raiva não educa. A calma educa.** Bauru, SP: Astral Cultural, 2022.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Regina da Rosa Soares Klein¹

Elaine Maria Pereira²

Viviane Hobus Beckmann³

RESUMO

O presente artigo aqui proposto enfatiza a importância da literatura na Educação Infantil através de pesquisas bibliográficas em obras de autores renomados que estudaram sobre esse tema. Buscou-se aprofundar conhecimento nas estratégias utilizadas pelo docente em sala de aula, com objetivo de reconhecer espaços, estratégias e dinâmicas de aprendizagem. Justificou-se a importância de um ambiente alfabetizador na vida escolar da criança, apontando os ônus dessa prática na formação de um leitor crítico. Tem-se notado a evolução e variedade de acervo literário, as diferentes formas e focos, sem deixar em segundo plano o docente, concluindo na importância da formação continuada para que possam proporcionar às crianças uma aula prazerosa e dinâmica sem se contrapor ao currículo escolar, mas sim acrescentando a ele. Por fim, e não menos importante, salientou-se a variedade de material disponível nas escolas e como esse acervo contribui para evolução cognitiva e afetiva da criança com o elo central da educação. Contudo, esse trabalho visa a busca pela ampliação efetiva de conhecimento sobre a literatura infantil, refletindo, assim, aspectos futuros de aprendizado.

Palavras-chave: literatura; Educação Infantil; evolução cognitiva.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a literatura, na Educação Infantil, delimitando o desenvolvimento como prática de evolução cognitiva e afetiva de crianças nesta etapa da educação. Sua problematização dar-se-á sobre quais estratégias são utilizadas pelas educadoras no desenvolvimento da literatura na Educação Infantil.

¹Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNINTER; Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial pela FAEL; Especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Uninter; Especialização em Tecnologias Aplicadas a Educação pela ULBRA. Professora de Educação Infantil. e-mail: ana.soaresklein@educacaosr.com.br

²Licenciatura em Estudos Sociais pela UNICRUZ; Especialização em Educação Especial Inclusiva pela UNINTER. Professora de Educação Infantil. e-mail: elaine.pereira@educacaosr.com.br

³Licenciatura em Pedagogia pela UNIJUI; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil pela FAVENI. Professora de Educação Infantil. e-mail: viviane.beckmann@educacaosr.com.br

O objetivo geral presente e estudado nesse artigo remete às estratégias utilizadas pelas educadoras no desenvolvimento da literatura na Educação Infantil, especificando em identificar quais os métodos utilizados pelos professores nessa etapa para formar o gosto pela leitura literária.

Existem várias formas de estímulos à alfabetização, não somente através do livro didático, mas também a partir das vivências cotidianas da escola. O faz de conta que acontece, a familiarização das crianças com livros, revistas, jornais.

Embora seja oferecida essa formação na escola, orientada pela educadora, é importante que a criança tenha em casa esse apoio familiar, pois quando ela está em contato com letras, números e símbolos tornam-se mais fácil e eficaz o processo.

Na escola torna-se necessário e importante o uso de diferentes estratégias por parte da educadora, para fazer com que a criança adquira o prazer e o hábito da leitura. No desenvolvimento desta escrita, percebe-se a influência de autores que defendem as obras literárias infantis, enfatizando maneiras de aplicá-las.

Para desenvolver a literatura nos ambientes da Educação Infantil, nota-se a importância do espaço planejado para tal atividade. O contexto espacial em que esse momento acontece, precisa ser pensado e repensado a fim de tornar-se convidativo. “A criação de um ambiente favorável à leitura irá pouco a pouco construindo na mente infantil a imagem de uma atividade enriquecedora e prazerosa”. (COSTA, 2007, p.46).

A prática da leitura literária requer um olhar sensível e nuançado para cada fase do desenvolvimento da criança atendendo assim às particularidades de cada faixa etária.

Ao falar em Educação Infantil, referimo-nos a escolas com crianças que compreende a faixa etária de 4 meses a 6 anos de idade. Desde os 4 meses as crianças frequentam as Escolas de Educação Infantil e é indispensável que as crianças tenham contato literário desde o berçário.

Na fase do berçário é muito significativo o momento em que o professor lê para a criança, quanto mais cedo lermos em voz alta para eles, mais rápido será o desenvolvimento da fala. Quanto mais histórias ou cantigas a criança escutar mais esperta e astuta será.

A criança precisa ser incentivada e para isso o ambiente escolar deve ser acolhedor e convidativo além de toda a magia da professora no ato da reprodução literária, afinal, é na Educação Infantil que o imaginário das crianças está aflorando.

O professor deve instigar o imaginário da criança, explorar sua criatividade e procurar sempre inovar sua metodologia a fim de que não fique ultrapassada, para continuar cativando e encantando seus alunos para que eles possam ter um aprendizado significativo e não somente aquele ato mecânico de escutar e decorar sem poder contribuir com sua fantasia.

O professor deverá ultrapassar seu papel autoritário, de dono da verdade, para se tornar um investigador, um pesquisador do conhecimento crítico e reflexivo. Nesta visão, o professor deve mudar seu foco de ensinar como reprodução do conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, com a “aprender a aprender (BEHRENS, 2006, p. 70-71.).

No momento em que o professor se permite sair da linha defensiva deixando de ser o centro do saber, é possível notar grandes revelações na sala de aula. As crianças cada vez mais cedo tendem a demonstrar sua imaginação e criatividade. Elas só precisam se sentir à vontade e possuir espaço para exploração e experimentação. Deixar a criança revelar o seu próprio interesse.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. (FREIRE, 2015, p.160)

É com esse pensamento de Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, que podemos repensar as atitudes de ser professor, afinal não precisamos ser ríspidos com as crianças para demonstrar controle, pelo contrário quanto mais amada e escutada a criança sentir-se, mais produtiva será.

Crianças com contato literário tendem a ter um mundo mais equitativo, com maiores possibilidades e oportunidades de acesso ao conhecimento e expressividade. A evolução cognitiva da criança já é percebida na Educação Infantil.

A criança precisa aprovar o livro para que esse lhe seja interessante, não basta apenas o professor disponibilizar vários livros infantis na sala de aula, se esses não causarem encantamento em ambas as partes. O livro precisa atender as necessidades de instigar a imaginação da criança. Como afirma Oliveira:

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca. (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

A dinâmica do ato de ler age de forma crescente no desenvolvimento da oralidade e na expressão de ideias. O professor contribui para essa evolução transformando o simples canto de leitura em um aconchegante e prazeroso mundo do leitor, deixando a criança compreender o quão importante é cada palavra ali descrita, permitindo que a criança explore o ambiente e possua o contato com o livro que lhe agrada.

Com o professor despertando o interesse e a espontaneidade pela leitura, serão formados sujeitos críticos, com pensamento próprio, sem medo de expor suas ideias, aguçando o cognitivo para a vida adulta.

A metodologia da leitura valoriza a responsabilidade do pensar, propondo rotinas desafiadoras, criando elos de interesse mútuo entre o sujeito e o livro. A prática da leitura na sala de aula propicia atividades contributivas para o futuro leitor, tornando-o apreciador dessa prática.

A literatura na Educação Infantil está descrita no campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento, Imaginação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

EI02EF03 consiste em: Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).(BRASIL,2018)

As experiências relacionadas aos saberes e conhecimentos sobre linguagem literária asseguram que as crianças formam modalidades amplas no pensamento, possibilitando diferentes maneiras de pensar, compartilhando assim contextos de enunciação, instigando ainda mais o cognitivo da criança.

Para se considerar literatura, a obra deve trazer encantamento através de palavras, precisa proporcionar o caráter imaginário da criança ao ser lido, proporcionar a compreensão nas imagens, figuras de linguagem, metáfora, poesia e ludicidade.

Os livros utilizados por bebês podem ser utilizados por crianças maiores, mas os livros de crianças maiores não são adequados para bebês devido a pontas, peso, textura e tamanho.

As crianças precisam se descobrir com a leitura, uma prática seriam as rodas literárias, nelas é proporcionada à criança, uma base de relacionamento e interação afetiva tanto com a professora, quanto com os demais colegas de sala. Desta forma a criança compreende e expressa com mais clareza, deixando a timidez e receio de falar na frente de outras pessoas, o que é muito comum em crianças na educação infantil pelo fato de se sentirem sozinhas em um ambiente não familiar.

Utilizando do lúdico, o professor pode fazer uma interação social, valorizando o momento da leitura. Essas atividades despertam o interesse da criança que se sente mais à vontade para contar, recontar e recriar as histórias. São impressionantes quantas versões diferentes um mesmo livro pode ter.

Pensar no itinerário de milhares de crianças, jovens e adultos, que não foram sequer tocados ou seduzidos pelas narrativas, pela poesia, por fadas e bruxas, heróis e vilões que habitam o imaginário da humanidade, é o grande desafio (CORDEIRO, 1992, p. 96).

A literatura na educação infantil salienta o imaginário da criança, quanto mais expressiva for a leitura, mais sentido terá para a criança que tornará o momento interessante, uma experiência única. Quanto mais a criança brinca de ler, melhor e mais rápido será o aprendizado e apreço pela leitura.

Convém ressaltar a importância que tem o exemplo do professor que lê e fala sobre leitura e livros para seus alunos. Nos primeiros anos da escola, contar e ler histórias em voz alta e falar sobre livros é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário e, mais importante ainda, para a motivação da leitura. (COSTA, 2007, p. 45).

É importante salientar que cada método de leitura aqui descrito se efetiva com base nas concepções do professor quanto à forma como a criança aprende. A escolha entre um ou outro método varia com o currículo em que o professor e a escola estão inseridos.

O material de pesquisa e apoio para o professor tende a estar disponível na própria escola, o que também não impede de o professor buscar novidades e

atualizações. Muitas vezes, as próprias crianças podem trazer de casa o livro de seu interesse.

Muitos são os fatores que influenciam na arte da leitura, mas inicialmente pode-se notar que a base está na família e na escola é onde acontecem formas diferentes de incentivo. O simples ato de contar história e reproduzi-las, com atividades criativas, observação, emoção e imaginação, desenvolve o senso ético da criança, proporcionando a formação de um leitor crítico e ativo.

A prática social da leitura deve considerar a formação do cidadão leitor tanto de docente quanto de discente para atender as expectativas propostas aos caminhos da cultura letrada e da cultura oral.

E para concluir o estudo, vale ressaltar que os momentos e situações de leituras, devem dotar-se de fontes de prazer, estilos diversos e criação por parte do professor, para assim desenvolver as habilidades que certamente contribuirão para formar bons leitores e novos escritores.

Ao refletir sobre o assunto, percebe-se que a literatura faz parte da vida de todas as pessoas, porém com aspectos e finalidades diferentes, algumas pessoas gostam de ler e outras sentem o prazer em ler para alguém, assim como algumas leem por obrigação sem fazer assimilação nenhuma com o que está lendo.

As crianças deveriam frequentar a biblioteca desde cedo, iniciando um contato agradável com os livros ilustrados mesmo antes da matrícula escolar. Poderiam se portar na biblioteca como quisessem ficar sentadas ou deitadas, isto é, na posição que preferirem: importaria apenas o hábito que começa com o manuseio do livro que se inicia. (SANDRONI; MACHADO, 1986, p. 31).

Através desses autores continua-se afirmando a importância de mostrar para a criança o que é agradável, que é o hábito da leitura.

Assim como os espelhos, nossas atitudes refletem nelas como norte de vida. Demonstrar carinho e afeto são elementos cruciais no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo, buscou-se esclarecer que a linguagem literária é mais complexa do que simples textos escritos. A criança convive no ambiente alfabetizador

desde os primeiros dias de vida, vive em sintonia com letras, números e histórias cantadas e faladas.

Verificou-se também que a literatura infantil passa por um processo evolutivo no qual deixa de ser apenas histórias infantilizadas e passa a ter significados para a criança desenvolvendo nela hipóteses e suscetivelmente reconstruindo seus conceitos.

Outro ponto importantíssimo que precisa ser levado em conta, é que, as crianças que não tem contato com a prática da leitura da escola ficam em desvantagem em relação aos demais que vivem num mundo letrado, sendo assim, a escola precisa adaptar os pais na comunidade escolar para que esses deem seguimento ao processo de aprendizagem.

Destaca-se também a importância da quebra do paradigma em que o professor fique acomodado na sala de aula e na escola, desmistificando a leitura através de novas práticas de ensino. A criança deve visualizar os adultos como portadores de um conhecimento, por isso nota-se a influência que o professor tem na vida da criança, se ele for leitor, automaticamente a criança também será.

Conclui-se que quanto mais apto o docente estiver, desde no material quanto no pessoal, mais pontos significativos terá. A formação continuada do professor deve servir como alicerce na vida escolar. Um professor com bagagem literária e apreço pelo ensinar, com certeza, terá mais sucesso na evolução cognitiva da criança.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.. **Paradigma Da Complexidade: Metodologia De Projetos, Contratos Didáticos E Portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Itinerários De Leitura No Espaço Escolar**. Revista Da Faeeba. Salvador, nº 21, 2007, p. 94-101. Jan./Jun. 1992.

COSTA DA, Marta Morais. **Metodologia do Ensino da Literatura Infantil**. Vo. 01. Curitiba, IBPEX, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: 50ª ED. Paz e Terra, 2015.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. **A Criança e o Livro** – Guia Prático de estímulo à leitura. Série Educação em Ação. — São Paulo: Ática, 1986

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. Práticas pedagógicas para crianças de 3 a 5 anos. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

Silvane Dalcin¹

No capítulo “Práticas Pedagógicas para crianças de 3 a 5 anos os autores sugerem que para organizar seu trabalho e planejamento o professor leve em consideração, questões como autonomia, interesse e desenvolvimento do grupo com o qual vai trabalhar.

Foram citadas 5 práticas norteadoras do trabalho pedagógico para que este se realize de uma maneira satisfatória e que inspire os professores a estudar e pensar sobre a Educação Infantil no Brasil.

A primeira prática consiste em “Brincar”. Na brincadeira do faz de conta, por exemplo, foram disponibilizados momentos para aprendizagens muito importantes como situações para resolver questões e conflitos além de interiorização de valores e respeito às regras. Dentro dessa prática foram sugeridas algumas propostas para incentivar a assimilação das ideias e respeito a ordem, como produção de materiais e cenários e brincadeiras no espaço interno e externo da escola todos os dias.

A segunda prática trata de “Experiências com a linguagem verbal”. A criança consegue desenvolver-se através das trocas de experiência com os colegas e com os adultos e para que se crie condições melhores de pensamento a Educação Infantil precisa promover um trabalho contínuo de desenvolvimento da linguagem.

Para isso são seguidas algumas alternativas como brincadeiras com parlendas, cânticos e brincadeiras tradicionais onde a criança tem também a oportunidade de interagir com os demais integrantes do grupo. Práticas como esta são normalmente muito bem aceitas pelas crianças.

Na terceira prática denominada de “Experiências com linguagem artística” e a Fruição de arte, a criança precisa envolver-se em situações onde não apenas reproduzam mas onde possam inventar para que consigam ir além de simplesmente pintar, desenhar impressos ou copiar obras de artesanato prontas.

¹Graduada em Matemática e Pedagogia. Especialização em atendimento Educacional Especializado. Atua na rede pública Municipal de Ensino. silvanedalcin@gmail.com.

Para isso, os autores disponibilizam algumas sugestões de trabalho como, apreciar as suas próprias produções e as dos colegas, deparar-se com problemas estéticos e desenvolver estratégias para solucioná-los.

A quarta prática fala sobre “Explorar o mundo natural e social e suas relações”, onde fez-se necessário questionar, pesquisar e explorar para que se estimule o desenvolvimento de um pensamento mais amplo do que aquele próprio da infância, possibilitando um salto no desenvolvimento.

Para tal é sugerido, entre outras coisas, desenvolver procedimentos de pesquisa, utilizar objetos variados para construção de engenhocas e refletir sobre as condições da vida animal e humana nas mais diversas contingências.

Na quinta prática “Explorar conhecimentos matemáticos”, sugere-se que é na Educação Infantil que a criança aprofundará seus conhecimentos para lidar com os números, as quantidades e operações numéricas, fazendo-se necessário disponibilizar situações de aprendizado onde a criança possa interiorizar os conceitos que se quer desenvolver.

As cinco práticas sugeridas pelos autores visam promover o desenvolvimento global do aluno na Educação Infantil, visto que foram disponibilizadas diversas sugestões de trabalho nos mais diversos aspectos inerentes ao desenvolvimento dos pequenos.

As atividades propostas vão ao encontro das necessidades que percebemos todos os dias em sala de aula, propondo sugestões inovadoras para antigos problemas, como por exemplo como a substituição da pintura de desenhos impressos pela criação das próprias obras.

Ao propor as cinco práticas pedagógicas, os autores souberam como estimular os professores a buscar e encontrar alternativas para que o desenvolvimento na Educação Infantil ocorra de maneira integral e inovadora.

REFERÊNCIA

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. Práticas pedagógicas para crianças de 3 a 5 anos. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012

O MENINO DO DEDO VERDE E O DOM DE FLORESCER TODAS AS SEMENTES

Clarice Teresa Pellenz Puhl¹
Fátima Lurdes Tolomini²
Rosane Mirian Gaelzer Reginatto³
Scheila Cristiane Angnes Willers Klein⁴

RESUMO

Este relato de experiência trata de uma vivência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. A leitura do livro “O Menino do Dedo Verde” foi realizada de forma coletiva durante as aulas de Língua Portuguesa com as turmas das séries finais do Ensino Fundamental. Posteriormente à leitura, desenvolvia-se o debate para compreensão e interpretação do capítulo do dia e acomodação dos sentimentos despertados no decorrer da narração. Percebeu-se que com esta atividade os alunos aprimoraram a leitura, a compreensão, a interpretação e memorização.

Palavras-chave: leitura; compreensão; sentimentos; alunos; professores.

INTRODUÇÃO

O livro “**O Menino do Dedo Verde**”, escrito pelo francês *Maurice Druon*, é um clássico da literatura infanto-juvenil, publicado originalmente em 1957, sendo o único livro com linguagem infantil escrito pelo autor. Entre as clássicas obras da literatura infanto-juvenil francesa, é impossível não destacar a importância deste livro.

Uma leitura leve e rápida com simbolismos e situações reflexivas que nos ensina a ver o mundo com mais esperança. O livro traz de forma leve e completa diversos temas, como: ética, cidadania, ecologia e tantos outros.

Portanto, o presente projeto tem como finalidade aproximar o gênero literário, motivando a leitura, a reflexão sobre o relacionamento humano, a prática de valores e o respeito à natureza. Além disso, a ênfase à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), artigo 2º:

¹ Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Faísca. Professora de Língua Portuguesa. E-mail: claricepuhl@yahoo.com.br

² Professora de Língua Inglesa. E-mail: fatimatolomini325@gmail.com

³ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Uninter. Orientadora Educacional. E-mail: rosanereginatto68@gmail.com

⁴ Mestre em Modelagem Matemática pela Unijuí. Professora de Matemática. E-mail: scheilawillers@educacaosr.com.br

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

e, também, visando atender aquilo que preza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) no que se refere aos direitos e deveres de cada um.

OBJETIVO GERAL

Despertar o interesse do contato com a literatura, percebendo a importância dos livros e da leitura nos mais variados contextos, seja pessoal, escolar, profissional, familiar, interagindo a partir dos ensinamentos da obra a ser estudada com as vivências dos alunos, fazendo-os descobrir que todos podem mudar a realidade existente, através dos “superpoderes” que cada um carrega consigo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver o prazer e o gosto pela leitura, pela investigação e pesquisa, despertando o interesse pela aquisição de novos conhecimentos e consequentemente pela aprendizagem, ampliando o vocabulário e enriquecendo a escrita;
- Refletir sobre a convivência do Tistu (personagem principal da história) com a escola, família, trabalho, situações do cotidiano, etc.;
- Trabalhar a diversidade, o respeito à individualidade e a cultura e crença de cada pessoa (étnico-racial);
- Estimular a participação dos alunos de inclusão ou com dificuldades de aprendizagem por meio de ilustrações e contações (educação inclusiva);
- Estimular a imaginação, fantasia e criatividade através da expressão oral, corporal, musical e teatral;
- Resgatar os valores universais e essenciais à convivência humana e à sustentabilidade;
- Desenvolver atitudes que promovam a paz, a ajuda mútua no convívio escolar, ressaltando a importância do trabalho coletivo;
- Incentivar a integração das ações do projeto com o conteúdo programático da escola.

LEITURA REFLEXIVA

Vivemos em uma sociedade cada vez mais complexa, que busca o imediatismo, o uso intenso das tecnologias e a sede por informações num clique, fazem com que as pessoas não busquem os livros. O aumento de uma sociedade de informação altera e afeta as formas de relacionamento com os livros, com a leitura e como vivemos e interpretamos uma sociedade cada vez mais tecnológica.

É comum as pessoas dizerem que não tem tempo ou até mesmo paciência para ler um livro, no entanto é uma questão de hábito transformar aquele momento de leitura em prazer. Para os estudantes, além dos livros lidos nas escolas, é importante buscar outras obras, outras leituras de seu interesse.

A leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade. Ela deve ser estimulada e integrada ao cotidiano dos estudantes e, conseqüentemente, de jovens e adultos. Encontrar formas de tornar a leitura um hábito prazeroso é uma incumbência de todos os professores.

Entretanto, esta tarefa não é fácil e rápida, mas sim de muita persistência, cabendo aos docentes encontrar métodos para incentivar o desenvolvimento da leitura significativa dos educandos. Neste processo, o papel da escola é essencial, e o professor é o mediador. Bordini (1986, p. 116) fala sobre a leitura como prática produtora e construtora humana e social:

[...] o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior. (BORDINI, 1986, p. 116)

A importância do desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, ampliam o desejo e o gosto pela leitura. De acordo com dados do Ministério da Educação (ME), no que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (2011, p. 22):

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita; propriamente, quanto ao significado. (BRASIL, 2011, p.22)

Dada a importância da leitura na vida das pessoas, em todos os sentidos, desenvolvimento intelectual, interação social, aprimoramento da escrita e desenvolvimento socioeconômico, desenvolveu-se o trabalho descrito a seguir.

Em Língua Portuguesa foi realizada a leitura do livro “O Menino do Dedo Verde” em sala de aula. Foi efetuada a leitura de dois capítulos por aula, de no mínimo uma aula por semana. Inicialmente sendo apresentada a obra, estudado o autor e situado o educando no contexto histórico.

A obra foi apresentada aos alunos pela televisão (PDF) para todos acompanharem, pois a escola dispõe de poucos exemplares. Os educandos tiveram a possibilidade de ler e isso ocorreu de forma expressiva e pausada. Após cada capítulo lido, fez-se uma pausa para comentários da professora e alunos e em seguida resumo no caderno com as próprias palavras. Foi necessário um mês até concluir.

A turma do sétimo ano confeccionou livros com o resumo da leitura e ilustrações representando situações marcantes da história lida. Todos os alunos organizaram uma releitura do livro.

Os alunos do oitavo e nono ano fizeram produções textuais e análise crítica da obra lida. Os sentimentos afloraram, com debates em sala de aula sobre as situações vividas por Tistu em cada capítulo com a pergunta (e se acontecesse com você?) discutida entre os alunos, após a leitura das aventuras vividas por Tistu.

Durante o recreio os alunos dialogavam sobre a leitura demonstrando suas opiniões que refletiam assim nas suas emoções. Dando importância a este afeto, foi desenvolvida a experiência das flores fechadas/abertas. Cada aluno recebeu uma flor, após colorir e escrever uma palavra que representava uma sensação despertada durante a leitura do livro, o mesmo explicou a importância positiva ou negativa deste sentimento para sua vida, da sua família e da sociedade como um todo.

Prosseguindo a atividade foram dobradas as pétalas das flores e colocadas em uma bacia com água, passados alguns instantes as flores começam a abrir suas pétalas uma a uma. O espanto e a admiração estavam estampados na face de cada aluno. Assim, foi possível compreender que tais experiências serão inesquecíveis para todos os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura reflexiva é uma ação social para o desenvolvimento educacional de crianças e jovens, considerando os efeitos positivos que produz. É preciso pensar na leitura como um meio para se alcançar o pensamento crítico.

Pensar não é somente uma ação intelectual, é mais complexo: é uma atividade que almeja desvendar o mundo e a si mesmo. E a escola, como um todo, precisa desenvolver no educando a capacidade de pensar e, conseqüentemente, se conhecer. É necessário que se ensine ao aluno não só a ler, mas a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e alegrias que ela lhe poderá proporcionar.

Quando lemos nos deparamos com: emoções, descobertas, novos vocábulos, outras culturas e conhecimentos. Ler é viajar pelo mundo e compreendê-lo. A leitura forma leitores críticos, cidadãos conscientes e eternos aprendizes. É uma grande chance de escrever sua história de vida. Silva (2010, p. 42-46) destaca:

Cada leitura é uma nova escritura de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor. Ler não é descobrir o que o autor quis nos dizer, [...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e nesse trabalho que ele se constrói leitor. Suas leituras prévias, suas histórias como leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui como leitor e assim sucessivamente. (SILVA, 2010, p. 42-46)

Diante do exposto as leituras são construções de vivências onde todos saibam valorizar as boas atitudes e valores, como: amizade, responsabilidade, cooperação e respeito consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente. Propiciar um ambiente de paz a partir da reflexão das relações humanas.

Para que os educandos percebam a importância da leitura para a sua vida pessoal, escolar e futuramente profissional, tornando-se leitores competentes e aprimorando cada vez mais a escrita.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. **Por uma pedagogia da leitura**. Letras de Hoje. Porto Alegre, pág. 111-118, mar. 1986.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

DRUON, Maurice. **O Menino do Dedo Verde**. 131 eds. Rio de Janeiro, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2011.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. **Formar leitores: um desafio da escola**. Revista ABC Educatio. Junho/2010.

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESFERA ESCOLAR

Andressa Perius¹

Gelson dos Santos²

RESUMO

O presente artigo acadêmico foi desenvolvido a partir de revisão bibliográfica que consistiu em um estudo de cunho qualitativo e descritivo, trazendo como tema central a relevância da educação em saúde na esfera escolar. O objetivo geral deste estudo é compreender quais resultados podem ser alcançados através da promoção de ações que visem educação em saúde na escola, visando ainda entender o que é a educação em saúde e como pode ser aplicada no ambiente escolar, identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores da atualidade no que diz respeito à saúde dos estudantes e propor ações que permitam a promoção da educação em saúde nas escolas de ensino fundamental. Nesse sentido, ficou evidente que o trabalho conjunto entre as esferas de saúde e de educação é fundamental para que as ações voltadas às práticas de saúde sejam efetivadas. Trata-se de um trabalho intersetorial, dentro do qual se torna possível alcançar um público muito maior e de maneira mais eficaz, utilizando assim, as metodologias necessárias para promover a aprendizagem aliada aos conceitos de saúde. Um dos maiores desafios, sem dúvida, é o de realizar essa interligação, além da própria interdisciplinaridade que deve ser presente na escola, a fim de dar sentido ao que está sendo ensinado, permitindo que alunos e comunidade escolar compreendam a importância em buscar a saúde e a qualidade de vida para si mesmos e para os demais que os cercam.

Palavras-chave: educação; saúde; qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

É fato de que a educação possui um poder transformador, isto é, através da educação é possível promover a aprendizagem de crianças, jovens e adolescentes, no intuito de transmitir uma mensagem e promover a construção e a disseminação de novos saberes. Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento relacionado à saúde pode ser disseminado no ambiente escolar,

¹Pedagoga - UNIJUI; Pós-Graduada em Gestão Escolar - FACEL; Professora de Anos Iniciais - Prefeitura Municipal de Santa Rosa; E-mail: andressa.perius@educacaosr.com.br

²Orientador Educacional na Prefeitura de Santa Rosa, Licenciado em Pedagogia pela Uniasselvi, Especialista em Orientação Educacional pela Uniasselvi e Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University - Flórida. E-mail: gelsonsantos255@gmail.com

sendo essa uma ferramenta essencial para a promoção do bem estar e da qualidade de vida, atingindo alunos e comunidade escolar.

Ao incorporar o tema saúde em seu Projeto Político Pedagógico, a escola passa a promover ações educativas em saúde que levam à reflexão sobre o que é ter uma vida saudável. É por meio dessa reflexão, a partir da realidade, que as pessoas vão descobrindo que é impossível falar de saúde sem pensar nas condições de moradia, de trabalho, na alimentação, na educação, nos serviços de saúde, no lazer, na forma como nos relacionamos com as pessoas, na forma como protegemos a natureza e o meio ambiente, na força da nossa organização, na decisão política, enfim, nas condições de vida da comunidade (BRASIL, 2005, p. 8).

O vínculo entre saúde e educação reafirma os propósitos da transversalidade no processo de ensino, atingindo estudantes de diferentes faixas etárias. Desse modo, os temas abordados são diversos, podendo ser ministrados diversos assuntos relacionados à promoção da saúde e da qualidade de vida, respeitando a faixa etária dos estudantes em questão. Os temas vinculados à saúde no âmbito escolar agem tanto no quesito prevenção quanto na orientação para tratamentos adequados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delimita seis macro áreas temáticas que envolvem os temas contemporâneos transversais, os quais são: meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia. Dentro desta perspectiva, os temas transversais buscam contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel em meio a sociedade. Deste modo, a escola torna-se palco de discussões acerca de assuntos que não pertencem a uma única área do conhecimento, mas atravessam a todas elas, fazendo parte da realidade e do cotidiano do aluno.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares

capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

O tema proposto fica delimitado dentro da seguinte questão: A educação em saúde pode ser considerada uma ferramenta para a promoção de melhor qualidade de vida para os alunos do ensino fundamental na educação básica? Desse modo, o objetivo central deste estudo é compreender quais efeitos podem ser alcançados através da promoção de ações que visem educação em saúde na escola. De modo mais específico, ainda objetiva-se entender o que é a educação em saúde e como pode ser aplicada no ambiente escolar, identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores da atualidade no que diz respeito à saúde dos estudantes e propor ações que permitam a promoção da educação em saúde nas escolas de ensino fundamental.

O Ministério da Saúde preconiza a atuação dos professores enquanto mediadores no processo de ensino e aprendizagem, a fim que promovam o ensino relacionado à saúde no intuito de prevenir ou evitar o contágio por vírus e bactérias. É imprescindível que haja um entendimento acerca da importância da saúde do aluno como fator determinante para sua aprendizagem.

Muitas práticas educativas nos serviços de saúde ainda são feitas com esta visão, apesar da participação comunitária estar presente na retórica de muitos gestores, profissionais de saúde e educadores e preconizada nos princípios e diretrizes do SUS (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Esse estudo se justifica mediante a necessidade de tanto os educadores quanto os profissionais da saúde da atualidade serem mais expositivos com relação aos aspectos pertinentes à saúde, bem estar e prevenção de doenças junto aos alunos da educação básica. Desse modo, promove-se a discussão sobre conhecimentos relativos à transmissão de vírus e bactérias que provocam doenças, ensinando às crianças e adolescentes meios para evitá-las. Não obstante a isso, é possível tratar de temas mais peculiares, sobretudo com os adolescentes, enfatizando a importância da prevenção da gravidez precoce e da transmissão de doenças sexualmente transmissíveis.

A educação deve então preocupar-se com o aluno em sua integralidade, ou seja, considerar o estudante em seus diversos aspectos. Além de atuar na prevenção de doenças, também é capaz de identificar fatores de risco relacionados à gravidez precoce e a transtornos psicológicos que podem ser tratados e até mesmo evitados. Sendo assim, a elaboração de estudos que visem a promoção de ações de saúde voltadas à escola se fazem essenciais como ferramentas para a aproximação entre alunos, professores e comunidade escolar, dentro de um mesmo propósito.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

Para a elaboração do presente artigo se optou pelo método de revisão de literatura, isto é, ampla e abrangente pesquisa realizada a partir da leitura de diversas bibliografias, as quais tratam do tema proposto sob a ótica de especialistas. A fim de construir uma visão extensa sobre a educação em saúde, analisando a perspectiva de diferentes autores.

Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido com base em pesquisa qualitativa, uma vez que não é possível descrever em números exatos as informações aqui coletadas, devido ao seu caráter subjetivo, em muitos momentos. Trata-se ainda de uma pesquisa descritiva, no que diz respeito à sua natureza.

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento [...] Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende (MINAYO, 2011, p. 623).

As citações aqui descritas remontam às últimas três décadas, o que nos permite realizar uma espécie de linha do tempo que elenca a evolução do conceito de educação em saúde no Brasil. Desse modo, fica mais evidente a evolução percebida ao longo do tempo, bem como os pontos que ainda exigem atenção e melhoria.

Resultados e Discussão

Até pouco tempo havia um consenso de que o conceito de saúde se referia à ausência de doenças, ou seja, acreditava-se que o sujeito saudável era aquele que não possuía nenhum tipo de doença evidente em seu corpo físico. Entretanto, com o passar do tempo ficou clara a necessidade de abranger um âmbito muito maior para definir o conceito de saúde, enfatizando ainda, aspectos relativos ao contexto mental e social dos sujeitos. Desse modo, a legislação conceitua a saúde e elenca uma série de estratégias a serem aplicadas para aprimorá-la e assegurá-la aos usuários, conforme afirma Paim (2008):

Conceito de saúde, referindo não apenas a assistência médica, mas relacionada com todos os seus determinantes e condicionantes (trabalho, salário, alimentação, habitação, transporte, meio ambiente, entre outros); direito universal e igualitário à saúde; dever do Estado na promoção, proteção e recuperação da saúde; natureza pública das ações e serviço de saúde; organizações das ações do Estado em uma rede regionalizada e hierarquizada, constituindo um sistema único de saúde gratuito, descentralizado para Estados e municípios, sob controle social; subordinação do setor privado às normas do SUS, quando necessário, contratado sob as normas do setor público; diretriz de estatização progressiva; desvinculação do Sistema Previdenciário Social, com financiamento autônomo, preservada a gradualidade na substituição das fontes previdenciárias; estabelecimento de pisos de gastos... (PAIM, 2008, p. 155).

Estar saudável tem relação com o modo como a pessoa encara a vida, como enfrenta e supera desafios do cotidiano e como se reconstrói e evolui ao longo do tempo. Fato é que o ser humano é adaptável e adquire gostos e preferências a partir de seus hábitos ao longo da vida, e são esses hábitos que constituirão o que cada pessoa se tornará e como irá se comportar diante das mais diversas situações.

Pensando dessa maneira, acredita-se que tanto a saúde física, como a mental e social de cada indivíduo é constituída a partir dos hábitos que desenvolve com base no conhecimento de mundo e de vida que tem. Sendo assim, quanto mais cedo forem construídos os conceitos acerca da saúde e de sua importância na existência humana, mais positivos serão os seus reflexos nas práticas diárias.

A educação no âmbito escolar faz referência aos conteúdos ministrados e aprendidos em sala de aula, isto é, aqueles relativos à matemática, linguagens, ciências, artes, história, geografia, educação física, entre outros. Todavia, também é compreendida como o conjunto dos aprendizados do ser humano em sua totalidade, ou seja, sua formação enquanto sujeito, dotado de características e particularidades, parte inerentes ao seu próprio ser, parte adquiridas no meio familiar e social, moldadas a partir de um contexto específico.

A estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, que se faz e se refaz no ambiente social. As características individuais (modo de agir, visão de mundo, conhecimentos etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico social. A interação do indivíduo com o meio social é inegável e condicional para a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento (MESQUITA, 2005, p.12).

Sendo assim, pode-se compreender que a educação está vinculada à própria formação do homem e ao modo como percebe e reage diante das mais diversas situações da vida, bem como, quanto à maneira como traça sua trajetória através das escolhas que faz. Pensar no ser humano de modo dissociado da educação é impossível, uma vez que ela não está restrita somente ao âmbito escolar, mas a todo o aprendizado que ocorre naturalmente durante a vida.

O processo educativo é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da práxis social que vai se configurando o ideal de formação humana. Isso significa que a tarefa da reflexão pedagógica é a de superar a antinomia entre fins individuais e fins sociais da educação (LIBÂNEO, 2010, p. 78).

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que a escola, ou seja, o próprio processo educativo, é fundamental para a efetivação de quaisquer maneiras de aprender, uma vez que o aprendizado não se restringe ao modo institucional, mas a toda e qualquer forma de ensinar, independentemente da temática. Isso implica em afirmar que a saúde, enquanto teoria e também prática, pode e deve fazer parte do processo educativo.

As práticas de educação em saúde no âmbito escolar envolvem ações de conscientização acerca da prevenção do contágio e disseminação de uma série de doenças, dos cuidados relativos à higiene do corpo e do ambiente e dos métodos aplicados a fim de evitar o surgimento de patologias ou a ocorrência de fatos indesejados ou inesperados, como a gravidez na adolescência, por exemplo. Neste sentido, cabe salientar que o Estado não pode ficar inerte frente ao ambiente escolar, uma vez que a legislação brasileira assegura o direito de acesso à saúde, independentemente de idade ou contexto.

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, BRASIL, 1988).

É possível afirmar que as ações de educação em saúde devem ser práticas contínuas e realizadas em conjunto, através da parceria entre os profissionais da educação e da saúde. O Ministério da Saúde defende e apoia esse tipo de ação, uma vez que reafirma a relevância da conscientização sobre a importância dos cuidados consigo mesmos por parte de cada um, iniciando desde os primeiros anos de vida, ainda no seio familiar, sendo fortalecida no ambiente escolar. O Ministério da Saúde define essa ação como sendo um:

Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (BRASIL, 2006).

Uma atuação interdisciplinar se faz necessária nesse âmbito, isso porque os professores de diferentes disciplinas escolares podem e devem atuar em parceria com os profissionais da saúde para transmitir os conhecimentos relativos aos cuidados com a saúde, as boas práticas de higiene e os métodos para prevenir o contágio por doenças virais ou por bactérias que podem adentrar o organismo humano, através de métodos simples do dia a dia. Desse modo, a equipe multidisciplinar pode ser composta por enfermeiro, técnico de enfermagem, dentista, psicólogo, entre outros, cada qual atuando da forma que lhe for mais pertinente, de acordo com o seu conhecimento.

No caso da atuação do enfermeiro em meio ao contexto escolar, pode-se afirmar que os saberes transmitidos por ele tanto aos alunos como à equipe de professores e funcionários, é de grande valia. Isso porque a escola deve trabalhar de modo a conscientizar os estudantes de que as doenças são perigosas e que, em muitos casos, podem levar à morte.

Levar a informação a respeito das boas práticas em saúde para a escola é algo bastante relevante, uma vez que interfere diretamente no contexto cultural de determinado local. Isso porque é uma ação desenvolvida com base na intersetorialidade, isto é, na fusão ou interligação de diferentes setores fundamentados sobre um propósito comum. A difusão da saúde enquanto conceito de grande relevância no meio educativo, mescla-se à dinamicidade do movimento escolar voltado à educação de crianças, adolescentes e jovens, criando a possibilidade de discutir diversas temáticas dentro e fora da escola.

A Educação Popular em saúde busca trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação, de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento (SILVA ET AL, 2010, p. 2546-2547).

O acesso ao atendimento de saúde está disponível a todos quando dele necessitarem, seja através das unidades básicas de saúde, das unidades de pronto

atendimento, dos hospitais públicos e privados, entre outros. Todavia, cabe ressaltar que a partir do momento em que os temas relativos à saúde alcançam o ambiente escolar, torna-se possível atingir a um público muito maior, fazendo com que ações de prevenção possam ser aplicadas, ao invés de somente focar no tratamento de doenças já existentes.

A promoção da saúde nas escolas é uma maneira eficaz de interferir com grande abrangência e maiores possibilidades de conscientização no conceito e prática da saúde, com vistas a resultados positivos, considerando que a escola é o local onde construímos grande parte do conhecimento levado por toda a vida. Isto porque a escola é a instituição que se dedica à construção da cidadania, onde valores morais, sociais, culturais e pessoais são desenvolvidos e fixados (FERRO, 2013, p. 5).

Na escola se constroem oportunidades de acesso a diferentes níveis de informação, fomentando uma parceria entre o setor de saúde e a comunidade. Essa parceria resulta na transmissão de conhecimento acerca de diferentes temas, os quais podem ser incluídos no currículo escolar, a fim de tornar efetiva, permanente e progressiva a prática das ações que visem resultados expressivos no sentido de esclarecer alunos e comunidade escolar sobre os meios através dos quais torna-se possível adquirir uma melhor qualidade de vida.

Deve se atentar, entretanto, para que a escola não se torne um ambiente de mera transmissão de informações, no qual os estudantes possuam um papel passivo frente ao que está sendo ensinado. Esse é um grande desafio, uma vez que não se restringe somente ao tema da saúde, mas a várias disciplinas escolares, as quais, em muitos casos, são ministradas sem que apresentem sentido para o aluno.

Numa visão estrutural-funcionalista, há sem dúvida, um posicionamento que pode ser considerado conservador. A educação é vista como algo que se repete, que se reproduz, algo sempre idêntico e imutável. Por mais que se identifique aí uma função comunitária no sentido de inserir os indivíduos num sistema social, predomina uma ideia de adaptação passiva a uma realidade cristalizada, isto é, a educação seria sempre a mesma para uma sociedade que é sempre a mesma (LIBÂNEO, 2010, p. 73).

Desenvolver estratégias e metodologias de ensino que busquem dar sentido ao que está sendo ensinado é fundamental para que os temas propostos sejam interiorizados pelos estudantes de modo que sejam aplicados em seu cotidiano. Por exemplo, não basta apenas saber que as mãos precisam ser lavadas antes das refeições, é preciso compreender as consequências da não realização desse ato, bem como os benefícios que podem ocorrer.

Neste sentido, enfatizar a saúde como tema contemporâneo transversal pode ser uma valiosa ferramenta, ao passo que se leve essa temática para o laboratório de ciências, ou para a criação de uma redação nas aulas de língua portuguesa, ou ainda para situações problema nas aulas de matemática, enfim, compartilhar um mesmo tema nas mais variadas aulas, a fim de oferecer aos alunos diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. Fato é que muitos estudantes têm dificuldade em compreender o porquê de estarem aprendendo o que está sendo ensinado em sala de aula, não conseguem entender qual a finalidade em aprender determinado assunto, o que evidencia a necessidade de interligar teoria e prática, a fim de fundamentar e trazer sentido ao tema.

A educação é bem mais ampla, complexa, significativa e importante do que a escola, pois envolve a ação de educadores e educandos, sujeitos em movimento de reconhecimento e afirmação de si mesmos, de sua racionalidade, autonomia e liberdade (COELHO E GUIMARÃES, 2012, p. 6).

Evidenciar a saúde como prática social é algo relativamente antigo no Brasil, remontando ainda ao século XIX. Todavia, como diversos outros aspectos da vida e da sociedade dessa época, tratava-se de algo destinado apenas às elites, as quais exerciam hegemonia sobre as camadas menos favorecidas.

A ideia de uma pedagogia higiênica organizou-se pela primeira vez no Brasil na segunda metade do século XIX, sendo a população-alvo dessa prática as famílias da elite. Iniciava-se uma cruzada para europeizar os costumes e urbanizar os hábitos da elite brasileira, com o objetivo de transformar o perfil sanitário da antiga família colonial, composta de agregados, escravos, domésticos e serviçais, em uma instituição conjugal e nuclear marcada pelo sentimento de privacidade. A intenção maior era legitimar a classe social por meio de seus atributos físicos, psíquicos e sexuais. Tal fato alimentou, indiretamente, ideologias racistas e preconceituosas, servindo para a

manutenção da exploração das classes subalternas, em nome da superioridade racial e social das elites brancas (SILVA ET AL, 2010, p. 2540).

A ideia de trazer a educação em saúde para a escola não é uma ideia que surgiu aleatoriamente. Desde os anos 1980 já existia um ideal de parceria entre o sistema de saúde e as instituições de ensino, entretanto, foi somente no ano de 2007, com o Decreto nº 6.286, que foi instituído o Programa Saúde na Escola, o qual visa a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica mediante ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

Da visão das políticas voltadas à saúde, o ambiente escolar é um local propício para a promoção de ações em saúde, sejam elas promotoras ou preventivas. Deste modo, elenca seus objetivos da seguinte maneira:

I – Promover a saúde e a cultura de paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde; II – Articular as ações da rede pública de saúde com as ações da rede pública de Educação Básica, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis; III – Contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos; IV – Contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos; V – Fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar; VI – Promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; VII – Fortalecer a participação comunitária nas políticas de Educação Básica e saúde, nos três níveis de governo (BRASIL, 2007).

Esse programa instituiu a responsabilidade sobre a promoção da saúde na escola tanto para as equipes de estratégia de saúde da família, quanto para a própria instituição de ensino. Isso significa fomentar a interligação permanente e constante entre as ações de saúde e de educação. As equipes de Saúde da Família devem visitar periodicamente as escolas participantes do programa, a fim de avaliar as condições de saúde dos estudantes, bem como, proporcionar o atendimento à saúde ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades e particularidades identificadas em cada contexto.

O Programa Saúde na Escola compreende que as instituições de ensino, enquanto ambientes dinâmicos e transformadores, servem como alicerce para a construção de identidade das crianças, adolescentes e jovens, auxiliando na formação do seu caráter, personalidade e preferências. Desse modo, atua de modo a auxiliar esses estudantes em seu desenvolvimento físico e mental, buscando acompanhá-los durante todo o decorrer do ano letivo, oferecendo avaliação clínica e psicossocial, observando pontos específicos que possam requerer atendimento e oferecendo os encaminhamentos indispensáveis, sempre que necessário.

Assim foi possível entender que tanto a educação quanto a promoção da saúde se tratam de conceitos essenciais para a constituição e formação humana, contribuindo de modo excepcional para o desenvolvimento do homem social em sua totalidade. Todavia, ao vincular os conceitos de educação e saúde como práticas interligadas, tornou-se visível o quão importante é sua aplicação enquanto prática para promover a saúde e o bem estar de crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar, além de atingir direta e indiretamente as suas famílias e comunidade escolar.

O Programa Saúde na Escola aborda justamente essas práticas, nas quais se constrói uma metodologia que visa abordar a saúde enquanto teoria e também como prática nas escolas de educação básica da rede pública. Entende-se que enquanto as equipes de Estratégia de Saúde da Família ocupam-se, prioritariamente, em oferecer tratamento e recuperação aos usuários, o programa mantém seu foco imediato na prevenção, compreendendo que evitar a proliferação de doenças é oferecer uma oportunidade de construir uma vida melhor.

CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida para a elaboração deste trabalho acadêmico foi de grande valia, uma vez que expôs tanto a realidade escolar no que tange a aplicação dos conceitos de saúde na escola, quanto a possibilidade de aplicação real e efetiva nos casos em que essas práticas ainda são inexistentes. Conceituar saúde e educação de maneira dissociada é algo relativamente simples, todavia, uni-los dentro

de um único contexto pode ser algo desafiador, o que se buscou evidenciar ao longo deste estudo.

O objetivo central deste estudo era compreender quais efeitos podem ser alcançados através da promoção de ações que visem educação em saúde na escola. Partindo dessa premissa, compreende-se que as ações em saúde desenvolvidas de modo multiprofissional e interdisciplinar na escola podem surtir em efeitos bastante positivos, como a prevenção de uma série de doenças que podem ser evitadas a partir de cuidados básicos, a prevenção de gravidez precoce e o direcionamento para o tratamento adequado de patologias já existentes.

Neste sentido, temos o Programa Saúde na Escola, que vem sendo um agente de mudanças nos mais diversos contextos nos quais é aplicado. Entretanto, ao buscar identificar os principais desafios para a efetivação das práticas em saúde no ambiente educacional, pode-se citar que o problema fundamental ainda está relacionado à fragmentação do processo de ensino e dos sistemas de saúde e educação. Isto porque percebe-se resistência da parte de ambos em ceder às mudanças necessárias para que a aplicação de novas metodologias seja efetivada, além disso, os educadores da atualidade ainda tendem a restringir suas práticas de ensino a sua própria disciplina, evidenciando resistência em discutir temas que não tenham relação direta com a área de conhecimento na qual atuam.

Não obstante aos fatos aqui descritos, acredita-se que a temática da saúde na escola é algo que requer atenção e que precisa de investimentos em prol de sua efetivação. Isso porque os benefícios colhidos a partir da realização de projetos que tragam os conceitos de saúde e suas múltiplas aplicabilidades no cotidiano para o contexto escolar, são muito maiores do que os desafios a serem transpostos. Desse modo, cabe a continuidade na realização de estudos que busquem propor soluções para os problemas ainda existentes dentro deste cenário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em . Acesso em 12 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A educação que produz saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde**. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: MS; 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2009.

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Parecer Nº 11, de 7 de outubro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/TEMAS-CONTEMPORANEOS_contextualizacao_BNCC-MEC.pdf. Acesso em maio de 2024.

COELHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. **Educação, Escola E formação**. InterAção, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

FERRO, Loiane Ribeiro. **A percepção dos alunos do curso de licenciatura em ciências naturais da Faculdade UnB Planaltina sobre a promoção da saúde nas escolas**. 2013. 19 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) — Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** Ed.12, São Paulo, Cortez, 2010.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Política Pública de Financiamento da Educação Infantil no Estado de Goiás: o Desvelamento do Real**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

MINAYO, M. C. de S.. **Análise qualitativa: teoria, etapas e confiabilidade**. Ciência saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>> Acesso em 30 de março de 2024.

PAIM, J. S. **Reforma Sanitária Brasileira: contribuição para compreensão e crítica**. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro: 2008.

SILVA, Cristiane Maria da Costa. Et al. **Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas**. Revista Ciência e saúde coletiva vol.15 no.5 Rio de Janeiro ago. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000500028&lng=pt&tlng=pt> Acesso em 14 de abril de 2024.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Claudete Costa Ferreira Perez¹

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo sobre a importância e influência do ensino da Educação Infantil para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos educandos. A Educação Infantil é a porta de acesso da criança às primeiras experiências em sociedade, é nesta fase da vida que ela tem a oportunidade de construir suas hipóteses e aprendizagens sobre o mundo; ampliar seus horizontes e experimentar novas vivências que servirão de subsídio para a sua construção identitária. Nesse artigo foram utilizadas as abordagens qualitativa e descritiva, com a finalidade de refletir sobre os impactos positivos da Educação Infantil na vida educacional dos indivíduos. Após a coleta de informações constatou-se que o reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico faz da Educação Infantil um passo imprescindível para a legitimidade da cidadania e da infância.

Palavras-chave: educação infantil; desenvolvimento integral; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A etapa da Educação Infantil é primordial na vida educacional da criança. É um mundo de descobertas e novas aprendizagens que potencializam as competências e habilidades indispensáveis no processo de construção do conhecimento. Este artigo se justifica pela necessidade e relevância de refletirmos sobre a Educação Infantil como elemento indispensável para a formação plena do indivíduo, sendo ela a primeira etapa da Educação.

O objetivo geral desta pesquisa é descrever e analisar a importância da Educação Infantil para a socialização, formação e desenvolvimento dos educandos. Já os objetivos específicos são compreender as ações pedagógicas que estimulam a aprendizagem; refletir sobre as intervenções da educação infantil para formação integral dos educandos. O reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico faz da educação infantil um passo muito importante para a formação plena³ do indivíduo. Afinal, é nesta fase da vida que a criança adquire valores e aprendizagens que contribuem para o seu crescimento individual. Nesta perspectiva,

¹ Prefeitura Municipal de Santa Rosa RS. claudete.perez@educacaosr.com.br

a Educação Infantil deve ser valorizada como mais um instrumento de formação intelectual, afetivo e social, que em parceria com a família e escola assegura que crianças tenham base escolar necessária para cursarem o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil é de grande relevância para o desenvolvimento escolar futuro da criança, uma vez que socializa, desenvolve habilidades, aperfeiçoa as capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e inserção social. Para apresentar um embasamento acerca do tema pesquisou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular; ideias e pressupostos teóricos de alguns autores sobre a temática estudada que serviram de referência para a realização da ação proposta.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do artigo, será por meio de pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2019):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (GIL, 2019, p.48).

Será necessário fundamentar por meio de tal pesquisa a importância da Educação Infantil, sendo ela a primeira etapa da formação das crianças, pois é início do contato delas com as experiências escolares que começam a estimular os aspectos psicológico, social, físico e intelectual, o que permite a construção de um desenvolvimento integral.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é uma das fases mais importantes da vida escolar de uma criança. É nessa etapa que ocorre o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de ser o período em que a curiosidade, a imaginação e a criatividade são aguçadas.

Apesar de previsto pela Constituição de 1988, como dever do Estado assegurar a Educação Infantil como parte do sistema de educação brasileira, só em 1996 a determinação ganha um estatuto formal mais detalhado com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Com isto, a Educação Infantil começa a ser encarada com outros olhos e inicia a nova fase de entender a infância como sendo muito importante para a formação educacional do indivíduo. O ambiente escolar é uma parte essencial na formação humana. E esse contato deve iniciar já na primeira infância. Nesse período, a Educação Infantil é onde a criança dá seus primeiros passos. Se antes a Educação Infantil tinha como papel apenas ser um lugar onde as crianças passam o dia enquanto as famílias trabalham, agora a situação é diferente. Para além de ser um primeiro contato com o ensino formal, a Educação Infantil é responsável pela formação de aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo destinada a crianças com até seis anos de idade. Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas características e necessidades. É o que garante o artigo 29 da LDB, quando afirma que:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9394/96, art. 29, p. 10)

A criança quando passa a ser vista como ser social começa a ocupar um novo lugar na sociedade. E neste novo espaço de representação é tida como um indivíduo que precisa ser entendido na sua totalidade e para isto é imprescindível que as relações interpessoais sejam incentivadas, mas acima de tudo que as peculiaridades da infância sejam respeitadas e valorizadas. Foi, portanto, necessário mudar a forma de olhar a criança, afinal:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

O formato de Educação Infantil que temos hoje é fruto de todas essas transformações, reformulações e estudos sobre a infância bem como a sua relevância para a construção de cada indivíduo. Esse entrelaçar dos fatos compôs o conhecimento que temos hoje sobre o processo de aprendizagem da criança dentro das instituições de Educação Infantil.

O QUE DIZ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem trazendo informações importantes sobre a Educação Infantil sendo uma Educação Básica e com fundamento no processo educacional. Quando a criança entra na Escola de Educação Infantil, tanto em creches como pré-escola, muitas vezes significa que é a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. A Educação Infantil tem a concepção que vincula cuidar e educar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer de acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. • Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. • Conhecer-se e construir sua identidade

pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 34).

Por isso o educador precisa refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

É fundamental o professor trabalhar os cinco campos de experiências nas quais a Base Nacional Comum Curricular, pois:

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017, p. 36)

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

O eu, o outro e o nós que traz na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.* O corpo, gestos e movimentos com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. * Traços, sons, cores e formas conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.* Escuta, fala, pensamento e imaginação com o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê (por exemplo) são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.) (BNCC, 2017, p. 37). MEC <http://portal.mec.gov.br> > conselho-nacional-de-educacao

EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento infantil refere-se às mudanças que ocorrem quando a criança cresce e se desenvolve em relação a ser fisicamente, mentalmente, emocionalmente saudável e socialmente competente e pronto para aprender. Os primeiros cinco anos da vida de uma criança são de fundamental importância. Eles são a base que molda a saúde futura da criança, felicidade, crescimento, desenvolvimento e aprendizado na escola, na família e na comunidade e na vida em geral. As crianças aprendem mais rapidamente durante seus primeiros anos do que em qualquer outro momento da vida. Eles precisam de amor e carinho para desenvolver um senso de confiança e segurança que se transforma em confiança à medida que crescem.

A Educação Infantil é a primeira etapa da vida escolar da criança e por isso ocupa papel de destaque na sua formação educacional. Por ser a fase inicial da educação básica requer um cuidado específico tanto por parte das instituições e dos docentes quanto por parte da família. Por entender a criança como um sujeito que necessita da interação com as pessoas e o ambiente para a aquisição de sua aprendizagem, é preciso garantir que as referências familiares, sociais e culturais façam parte de sua construção enquanto cidadão, afinal:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998, p. 21).

Como esclarece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a criança estabelece com os seus pares uma relação de extrema importância para a construção de sua subjetividade e interfere consideravelmente no ambiente que convive. Nesta perspectiva, a criança é um sujeito ativo no que diz respeito ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagens.

A construção de valores e o conhecimento que o indivíduo tem do mundo antecede o conhecimento formal aprendido nas escolas, por isso é imprescindível que as instituições escolares saibam valorizar e potencializar os diferentes saberes que a

criança já traz consigo antes mesmo de frequentar a Educação Infantil. Desta forma, é importante ressaltar que:

A criança vai aprendendo a respeito do mundo em que está inserida, vai conhecendo seus valores, suas culturas. Esses valores sociais, entretanto, são frutos de experiências que a criança vai desenvolvendo junto com aprendizados e significados culturais que a rodeiam ao longo de sua vida (MAIA, 2012, p. 33).

Cada criança tem seu jeito próprio de aprender, e suas particularidades devem ser respeitadas. As mesmas condições ambientais são interpretadas, sentidas e internalizadas de diferentes maneiras porque cada ser é único. Dessa forma, o processo de desenvolvimento e aprendizagem está vinculado às relações estabelecidas entre a criança e o contexto ambiental em que a mesma vive. Afinal, enquanto seres sociais o indivíduo depende do outro para (re)significar a sua própria autonomia. Na Educação Infantil o processo de aquisição do conhecimento se dá de forma lúdica e dinâmica. A criança aprende brincando e interagindo, porque é através das representações simbólicas que as crianças desenvolvem suas ideias, criam suas hipóteses, formulam conceitos e estabelecem relações lógicas. Nesta perspectiva, a utilização de atividades lúdicas e de material concreto está estritamente relacionada ao processo de construção do conhecimento, por isso é essencial que o ambiente da Educação Infantil estimule e desafie a criança a buscar novas estratégias para o desenvolvimento integral, afinal:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 2007, p. 35).

A aprendizagem é um processo gradativo que é fortalecido durante a Educação Infantil, é neste período de interação da criança com outras crianças, com o docente e com o meio ambiente que há o favorecimento da construção desta aprendizagem, isto por que:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, e outros a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

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, v.01 p. 23).

Fica evidente, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil exige do docente e das instituições escolares um olhar mais cuidadoso, dinâmico e lúdico em relação à construção do conhecimento para que o aluno aprenda de forma integral. A Educação Infantil proporciona um ambiente estruturado no qual as crianças podem aprender a interagir, compartilhar, colaborar e se relacionar com seus colegas e professores. Ela precisa promover o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais, como empatia, cooperação, autocontrole e resolução de conflitos. O ambiente escolar é essencial para possibilitar essas competências. Por meio de estratégias, o corpo pedagógico estabelece técnicas que visam trabalhar todos os aspectos que são responsáveis por constituir a aprendizagem da criança.

A Educação Infantil oferece oportunidades para estimular o desenvolvimento cognitivo, como o raciocínio, a linguagem, a memória e as habilidades de resolução de problemas. Isso deve ser realizado de maneira lúdica, com brincadeiras, contação de histórias e jogos pensados para a faixa etária dos pequenos.

Entrar na escola é fundamental para garantir a continuidade do desenvolvimento da criança. O apoio dos pais, de outros cuidadores, professores e da comunidade é muito importante.

Todas as crianças crescem e se desenvolvem em padrões semelhantes, mas cada criança se desenvolve no seu próprio ritmo. Toda criança tem seus próprios interesses, temperamento, estilo de interação social e abordagem à aprendizagem.

O cérebro da criança cresce quando ela vê, sente, prova, cheira e ouve. Cada vez que a criança usa um dos sentidos, é feita uma conexão neural no cérebro da criança. Novas experiências repetidas muitas vezes ajudam a fazer novas conexões, que moldam a maneira como a criança pensa, sente, se comporta e aprende agora e no futuro.

Um relacionamento próximo entre a criança e o professor é a melhor maneira de nutrir o cérebro em crescimento da criança. Quando um professor brinca e canta, fala, lê ou conta uma história para a criança e a nutre com comida, amor e carinho saudáveis, o cérebro da criança cresce. Ser saudável, interagir com os educadores e viver em um ambiente seguro e limpo pode fazer uma grande diferença no crescimento, desenvolvimento e potencial futuro da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui apresentado buscou refletir sobre a importância da Educação Infantil para construção social, cidadã e cognitiva dos indivíduos que iniciam sua vida escolar. Através desta pesquisa foi possível a concepção de que a Educação Infantil é um segmento de ensino indispensável no processo de construção do conhecimento, pois é a partir dela que a criança é estimulada a desenvolver diferentes competências e habilidades através da troca de saberes entre seus pares.

A Educação Infantil é a primeira etapa primordial na vida escolar de todo indivíduo e por isso necessita de uma atenção especial aos cuidados e ensino dispensados aos pequenos. A sala de aula é um espaço importante para a socialização da criança com outras pessoas. Neste ambiente de descobertas e aprendizagens é que o aluno desperta o senso de responsabilidade, curiosidade e afeição. A criança deve ser vista e valorizada como um ser com potencialidades que precisam ser estimuladas, sempre respeitando o outro, aprendendo a conviver com as diferenças, tendo empatia.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, no qual fatores genéticos e culturais intercalam-se. Portanto, o conhecimento de mundo precisa ser trabalhado para que o desenvolvimento da criança se dê de maneira integral.

REFERÊNCIAS

BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 Brasília: MEC/SEF, p.10, 1996.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, BRASIL, v.01 p. 23, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6.ed. São Paulo, Atlas, p. 48, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, p.57, 1997.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.

MAIA, Janaína Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**, p.33, 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A CRISE CLIMÁTICA EXTREMA, CONCEITOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Flávio da Costa Girardon¹
Marcelo Ordesto Rodrigues²

RESUMO

Parte-se da perspectiva de que os aspectos ambientais se constituem nuns lócus privilegiados de enunciação científica, de elaboração, de reflexão sobre as causas, consequências e perspectivas futuras para a humanidade. O contexto histórico, político e econômico apresenta dilemas sobre a racionalidade capitalista, de crescimento infinito num planeta de recursos finitos, e suas contradições que colocam em questionamentos o futuro do planeta. Neste sentido, compreender e estabelecer novas formas de relacionamento, entre o ser humano e o meio ambiente, fazem parte das lições que devemos implantar com urgência, numa perspectiva sustentável, capaz de levar em conta os impactos socioeconômicos deste processo. Enquanto isso não ocorre, efetivamente, os eventos climáticos extremos estão ocorrendo de forma cada vez mais ampliada e provocando catástrofes, principalmente nos países periféricos, cujas populações marginalizadas e excluídas tornam-se as principais vítimas da tragédia ambiental. Procura-se discutir, a partir desse lugar diferenciado, os movimentos sistêmicos na escala mundial neste século XXI e seus impactos a partir da revolução industrial e da ascensão do capitalismo. O artigo visa entender como o aumento das populações, do consumo sem limites, da busca desenfreada dos padrões de vida, seja no campo econômico, como também no social, influenciam de maneira persistente as mudanças na natureza e sua respectiva influência sobre o Planeta. Esta temática amplia-se com a necessidade de construção de uma nova racionalidade, capaz de propor novos modelos de desenvolvimento e organização societária.

Palavras – chave: meio ambiente; capitalismo; consumo; futuro; sustentável.

INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais que atingem a humanidade são reflexo de um processo de exploração que utiliza de forma desenfreada e desequilibrada os recursos naturais. Um contexto ampliado pelas crises políticas, sociais e econômicas que marcam a atualidade e afetam, principalmente, os países periféricos, estruturados, segundo Brandão (2023) por contrastes, contradições e heterogeneidades estruturais que afetam a qualidade de vida e a saúde da população. Neste ambiente desigual e conflituoso, a utilização inadequada dos recursos naturais aprofunda as vulnerabilidades decorrentes da crise climática e torna mais visível as contradições das políticas neoliberais na sociedade moderna.

¹Professor de História da Rede Municipal de Educação. EMEF Duque de Caxias.
flavio.girardon@educacaosr.com.br

²Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas pela UFFS, Campus Cerro Largo/RS. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação. EMEF Duque de Caxias.
marcelo.rodrigues@educacaosr.com.br

Os meios de produção capitalista e a sua organização econômica estruturada na maximização do lucro estão conectados com os efeitos deletérios da crise climática. A continuidade desta racionalidade neoliberal, pautada no acúmulo do capital, na desregulamentação e redução do Estado, na privatização, na austeridade fiscal, no livre comércio e mercado, atrelado ao consumismo exacerbado, promove questionamentos sobre o futuro da humanidade frente aos desastres ambientais. Um processo que resulta em consequências catastróficas e alarmantes devido a ampliação das desigualdades e da miséria, através da abusiva concentração de renda excludente, do êxodo climático, da proliferação de pandemias, do colapso do sistema de saúde e das perdas de direitos sociais que afetarão, significativamente, a qualidade de vida e o próprio futuro da vida no planeta.

A crise climática, neste sentido, se configura na própria crise do capitalismo e da sua corrente atual, o neoliberalismo. Este sistema econômico ao se estruturar na propriedade privada, no lucro e no trabalho assalariado promove a exploração e precarização do trabalho, gerando, não somente a exploração das riquezas naturais, mas um processo multifatorial de favelização e segregação urbana, ocasionadas por ocupações irregulares desprovidas de saneamento básico, saúde, segurança, transporte e educação.

Os grandes avanços científicos que tivemos ao longo dos últimos séculos possibilitaram observar mudanças significativas na qualidade de vida, no tratamento de doenças, na ocupação dos espaços urbanos, na produção de alimentos, no enfrentamento das questões sociais. No entanto, esses avanços se estruturaram e tiveram uma contribuição perspicaz da natureza e dos recursos naturais que o planeta disponibiliza para os seres vivos. Até a segunda metade do século XVIII, o meio ambiente não configurava uma preocupação da sociedade, no entanto, a nossa capacidade destrutiva passou a fazer parte do cotidiano, principalmente das hordas vorazes do mercado que buscam alterar legislações e barreiras que se impõem sobre a exploração dos recursos naturais. Este processo utiliza como justificativa a necessidade da produção e do crescimento infinito (num planeta com recursos naturais finitos) para manter a economia, direcionando todos os esforços para dar continuidade a perversidade do sistema capitalista.

Esta racionalidade neoliberal promove desequilíbrios nas estruturas sociais desencadeando um mal-estar coletivo frente as catástrofes naturais que estão

ocorrendo de forma acentuada. Os episódios ambientais extremos estão cada vez mais frequentes e afetam significativamente as populações periféricas e vulneráveis, demonstrando a incapacidade dos gestores públicos, segundo Jacobi, Tavares e De Pierro (2022) em situações de calamidade, alertar, remover e garantir abrigo à população com políticas públicas capazes de evitar ou mitigar os danos causados por estes eventos.

Neste sentido, inúmeras conferências climáticas foram realizadas nas últimas décadas com acordos e protocolos assinados por governos e autoridades mundiais. Mesmo sabendo da urgência da questão, pouco ou quase nada foi efetivado nessas cinco décadas desde Estocolmo, em 1972, passando pelas Eco-92, em 2002, e a Rio+20, em 2012 e as COP (Conferências das partes). A falta de ações efetivas tem ampliado os danos causados pelos eventos extremos e os custos de recuperação das áreas atingidas seguem uma curva ascendente em bilhões de dólares, promovendo a diminuição dos mananciais, a extinção de espécies, inundações, poluição, deslizamentos, agravamento do efeito estufa, etc.

O Brasil tem sido afetado pelas variações climáticas, sendo exposto a temperaturas extremas, secas, inundações, deslizamentos de terras e incêndios florestais de grandes magnitudes. A situação atual coloca em questionamento a racionalidade econômica e as consequências futuras deste modelo na perpetuação da humanidade. Desta forma, faz-se necessário um enfrentamento para que sejam criados modos de vida que não estejam pautados fundamentalmente no crescimento econômico, mas em modelos baseados numa estrutura sustentável, construída a partir do fortalecimento das coletividades, da presença de um Estado capaz de enfrentar as desigualdades e implementar políticas públicas que promovam o bem-estar social, habitacional, político, educacional, econômico, ambiental e cultural da população. Por outro lado, os agentes públicos e privados devem construir medidas estruturais para o pré-desastre, pós-desastre e preventivas dos eventos extremos que devem seguir em decorrência das alterações climáticas mundiais. Desenvolver estruturas protetivas deve ser um compromisso global inadiável, almejando proteger, manter e preservar o meio ambiente para as futuras gerações.

Neste contexto, torna-se importante a realização do presente estudo com abordagem sobre a crise climática e suas consequências para a humanidade. Partindo-se de uma premissa interdisciplinar, posto que, o estudo se justifica pelo

momento propício para atuar, urgentemente, na transformação de valores e comportamentos nocivos que contribuem para a degradação do meio ambiente. Necessita-se de uma educação permanente para todos, de enfrentamento à crise climática em todas as estruturas sociais, capaz de proteger os bens comuns da humanidade. A escola configura-se num lugar privilegiado para isso. Um processo que deve ocorrer em aspectos teóricos e práticos, de educadores e educandos, através de condutas educativas que conversem com as dimensões ambientais cotidianamente. O objetivo geral é propiciar a reflexão teórica ampliando o debate numa perspectiva crítica e histórica sem, contudo, perder a dimensão das práticas cotidianas, tendo como objetivos específicos: abordar sob a ótica educacional, a conscientização e a capacidade humana e institucional sobre as mudanças climáticas, a redução de seus efeitos e o alerta precoce; debater as mudanças climáticas e seus impactos numa perspectiva macro e micro; proporcionar debate sobre o desenvolvimento sustentável e a construção de novas perspectivas de proteção e conscientização ambiental.

DESENVOLVIMENTO

A destruição do meio ambiente traz consequências devastadoras para a humanidade e questionamentos intrigantes, afinal, porque o ser humano destrói o ambiente em que vive? Qual o futuro da humanidade? Como sobreviver num planeta em rota de destruição?

Este processo implica na compreensão das características que envolvem o meio ambiente e a luta por sua preservação numa perspectiva sustentável, incluindo a sua origem no contexto da discussão climática, abordando a estrutura neoliberal na qual estamos inseridos e as consequências desta racionalidade.

Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, por um compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, pela rápida luta pela justiça, pela paz e pela alegre celebração da vida. (BOFF, 2020, p. 202).

Nos últimos dois séculos, mais precisamente na segunda metade do século XVIII, surge a Revolução Industrial, na Inglaterra, que acumulou reservas econômicas durante períodos anteriores e abre as condições para avançar no processo

cumulativo. A Revolução Industrial desencadeou de forma sistemática o processo de ocupação de extensas áreas verdes para a construção de fábricas, a expulsão de camponeses de suas terras comunais (áreas comuns) para favorecer a produção das indústrias têxteis, o surgimento da classe operária, os dilemas da exploração do capital sobre os trabalhadores e, por fim, o mais audacioso projeto destrutivo do ambiente: a poluição provocada pelas indústrias através da destruição dos recursos hídricos, pela contaminação do solo, pela contaminação atmosférica através das emissões de CO₂ (Dióxido de carbono), incluindo a sonora e visual, que consistem na modificação prejudicial do meio ambiente.

Este processo destrutivo contribuiu decisivamente para os problemas ambientais que começaram a surgir no planeta. No entanto, as discussões ocorridas neste período não tinham a visibilidade e/ou preocupação das autoridades, tornando-se, neste sentido, raras ou inexpressivas. As questões climáticas passaram a ser abordadas, sistematicamente, a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972, quando pela primeira vez, países se reuniram para discutir as questões do meio ambiente, além de promover alertas sobre as consequências das alterações climáticas num futuro próximo. A partir de então, estas discussões passaram a fazer parte dos eventos que debatem o futuro da humanidade, sendo ampliadas com o surgimento dos primeiros ecologistas e defensores da causa planetária.

Sendo assim, chegamos aos dias atuais com uma forte intensidade nessas discussões, fóruns, debates, publicações, documentos assinados entre países. Raramente alguém não tenha ouvido falar sobre o tema, embora outro elemento novo tenha surgido nesse momento, os negacionistas do clima, constituído por indivíduos que não aceitam, tampouco acreditam nos desastres ambientais e que passaram a ser os céticos e críticos da questão, cujas manifestações são reverberadas através da produção de fake News.

As mudanças climáticas são resultado da forma como a humanidade explora os recursos naturais, incluindo as ocupações e invasões de áreas de preservação ambiental. Como resultado, os dados coletados, nas últimas décadas, destacam o aumento das temperaturas nos oceanos e as suas consequências, tais como, secas prolongadas, enchentes, tempestades, furacões em diversas partes do planeta, etc. O sistema capitalista instaura uma racionalidade baseada na exploração infinita de recursos num ambiente finito, sem estabelecer planejamentos ou observar a dinâmica

social que promoveu, entre outros, o aumento da ocupação dos espaços de forma desordenada. Cabe salientar que, no início do século XX, éramos cerca de 2 bilhões de habitantes, atualmente, estamos na ordem de 8 bilhões e chegaremos facilmente aos 9 bilhões até 2040. Esse avanço ininterrupto por todos os continentes, especialmente no sul global e determinadas áreas do Norte, leva à seguinte reflexão: De que maneira promover o equilíbrio ambiental com as mudanças climáticas levando em conta o crescimento da população e o combate às desigualdades?

O século XX foi marcado por uma aura de progresso e prosperidades atribuídas ao avanço do capitalismo e no enfrentamento promovido pela Guerra Fria (1945 - 1991). Após a crise de 1929, que se iniciou nos EUA e se disseminou pelo mundo, entra em ação a força do Estado como indutor do desenvolvimento. Essa afirmação ficou bem posicionada com as políticas do New Deal⁴ que impulsionaram as ações públicas na América do Norte, atravessaram a Segunda Guerra Mundial e serviram de balizador no pós-guerra para a Europa Ocidental e o Japão, principalmente na luta contra a influência soviética. Esse modelo baseado no capitalismo produtivo e acumulativo trouxe resultados formidáveis naquele momento, sem levar em conta as questões climáticas futuras e as suas consequências para a humanidade.

O norte global promoveu um grande crescimento econômico, bons serviços públicos, qualidade de vida para seus habitantes promovido pelos EUA e aliados. As questões ambientais não tinham visibilidade e/ou importância frente ao grande desenvolvimento que ocorriam em inúmeros países, principalmente nos países desenvolvidos. Nos anos 1970, com o enfraquecimento da URSS e o surgimento de sinais de que a Guerra Fria poderia mudar seus rumos, o capitalismo tornou-se mais agressivo. No entanto, a crise do petróleo ocorrida em 1973 levou o mundo a modificar o Estado de bem-estar social, implementado no pós-guerra, que durou cerca de 30 anos, para uma política mais arrasadora: o Estado Mínimo, impulsionado pela corrente do neoliberalismo. O que isso representou na realidade? As possibilidades de exploração dos recursos naturais da Terra se impulsionaram e promoveram patamares estratosféricos de mudanças a partir dos anos 70 e 80 do século passado.

Com a vitória na Guerra Fria, o bloco capitalista implementou sua racionalidade, novas tecnologias passaram a ser desenvolvidas para a exploração dos

⁴ O *New Deal*, um plano de recuperação da economia dos EUA, foi levado a cabo com sucesso pelo presidente Franklin D. Roosevelt após o desastre bolsista da Quinta-feira negra de 1929. Infopédia.

recursos naturais, incluindo a ampliação da ocupação de áreas verdes, que deixaram de existir, biomas passaram a ser utilizados para a pastagem, grandes plantações se estruturaram e o mundo se transforma novamente. Nesta nova ordem, o discurso do desenvolvimento passa a destacar as facilidades que seriam possíveis a partir deste novo momento da economia global.

A sociedade de consumo emergiu de maneira mais feroz com a globalização, tornando-se um elemento estruturante a partir da década de 1990. Com a queda do muro de Berlim, ocorre o alinhamento da Europa Oriental com o mundo capitalista, implementando uma nova fase de reestruturação global. Os anos 90 marcaram indelevelmente um estímulo frenético na sociedade de consumo, caracterizada pela cultura do descartável. É importante lembrar que foi nessa mesma época que tivemos a ECO 92, realizada na Cidade do Rio de Janeiro, com a presença de chefes de Estado para discutir e minimizar os impactos ambientais. Embora várias discussões tenham sido organizadas e decisões tenham sido oficializadas, na prática, pouco se fez ou quase nada.

O século XXI é marcado pela estruturação de novos sintomas sociais em decorrência das transformações do capitalismo e da sua vertente mais complexa, o neoliberalismo. Surge o negacionismo ambiental, que coloca em dúvida as questões relativas ao clima. Este sintoma é marcado pela pressão dos grupos econômicos que buscavam manter e ampliar a exploração predatória dos recursos naturais, por governos alinhados a este movimento e pela própria sociedade civil, baseada no consumo, cuja intencionalidade é manter o seu modo de vida.

Em janeiro de 2015, a publicação *The Bulletin of the atomic scientists* (Boletim de cientistas atômicos, em tradução livre) adiantou os ponteiros do famoso Relógio do Juízo Final para três minutos antes da meia-noite, um nível de ameaça que durante trinta anos jamais havia sido alcançado. A declaração do Boletim explicando esse adiantamento dos ponteiros para mais perto da catástrofe invocava as duas maiores ameaças à sobrevivência: armas nucleares e mudança climática descontrolada. O anúncio condenava líderes mundiais que fracassaram em agir com rapidez ou na escala necessária para proteger os cidadãos de uma potencial catástrofe colocando em risco todas as pessoas do planeta ao falhar na sua tarefa mais importante que é assegurar e preservar a saúde e a vitalidade da civilização humana (CHOMSKY, 2016, p.285).

Os alertas em relação às mudanças do clima têm se intensificado na última década, mas o espectro do negacionismo é o movimento que almeja desviar a atenção para o real problema. O capital tornou-se tão destrutivo que desenvolveu uma

resposta de descrédito aos problemas ambientais, em vez de propor medidas de combate ao dilema ambiental a partir de uma concepção mais sustentável e menos destrutiva. Em nome da economia, do crescimento e da geração de riqueza, se estabeleceu uma conduta de negação das catástrofes ambientais. O mercado age conforme suas pretensões a partir de sua cegueira moral, na qual, segundo Bauman (2021), o ser humano conquistou algo que em outros tempos jamais seria possível: a possibilidade de autodestruição da humanidade, tal feito era praticamente impossível até o início do século XX.

A degradação ambiental é um dos fatores promovidos pelo neocolonialismo aliado à globalização recente e o ressurgimento das práticas neoliberais na década de 1970. Este processo promove aumentos significativos dos custos sociais, econômicos e políticos da crise climática. Os líderes mundiais têm se reunido para discutir e propor ações, no entanto, os resultados não ocorrem de acordo com as demandas e com a velocidade necessária para proteger os cidadãos das catástrofes que se ampliam ao redor do planeta.

Como é totalmente improvável que se venha a atingir o conhecimento pleno do que está por vir, e como as ferramentas disponíveis para prevenir essa chegada dificilmente podem ser consideradas seguras, certo grau de ignorância e impotência tende a acompanhar os seres humanos em todos os seus empreendimentos (BAUMAN, 2021, p. 118).

Apesar do negacionismo ambiental, os eventos extremos estão ocorrendo em diversos lugares ao redor do planeta. As previsões dos pesquisadores direcionam para aumento dos desastres climáticos, ocasionando que milhares de pessoas estejam inseridas num êxodo à procura de regiões mais seguras para viver e fugir das tragédias que estão ocorrendo. Um fenômeno que produz, entre outros efeitos, aumento da miséria, de conflitos, de concentração de renda, incluindo a necessidade de investimentos bilionários, que deverão ser destinados à prevenção, remoção e proteção da população, de forma a reduzir os danos deste processo em franca expansão.

De acordo com o relatório síntese, mudança do clima 2023, emitido pelo Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC, sigla em inglês) que aborda os impactos por mudanças em múltiplas condições climáticas, a humanidade sofrerá com o aumento da seca agrícola e ecológica; aumento do clima propício para incêndio; aumento de enchentes compostas; aumento de precipitações intensas; recuo das

geleiras; elevação global do nível do mar; acidificação da parte superior dos oceanos; aumento de extremos quentes. Isto afetará a disponibilidade de água e produção de alimentos, resultando em crises hídricas que influenciarão a saúde e a produtividade animal e pecuária, também teremos efeitos adversos na saúde e bem-estar, através do aumento de doenças infecciosas, do calor, desnutrição e danos causados por incêndios florestais, por danos à saúde mental e ao êxodo climático. Este processo também atingirá as cidades, assentamentos e infraestrutura decorrentes de inundações, por danos à infraestrutura e aos principais setores da economia. No aspecto econômico os custos dos eventos climáticos extremos provocam prejuízos de forma direta e indireta, afetando as comunidades atingidas e a cadeia produtiva, cujas consequências, se não forem mitigadas pelo poder público e pela sociedade civil, ampliarão a miséria, o desemprego, o êxodo climático, a violência, etc. De acordo com (NEWMAN E NOY, 2023, p. 02)

Os custos económicos associados a fenómenos meteorológicos extremos podem ser medidos de duas maneiras: Em primeiro lugar, incluem os danos económicos directos, que ocorrem durante ou imediatamente após o evento. Usando as inundações como exemplo, quando o perigo é a precipitação intensa, os danos económicos directos podem incluir a destruição de habitações e estradas ou a perda de colheitas. No entanto, um evento climático extremo também pode causar perdas económicas indirectas. Trata-se de declínios no valor acrescentado económico devido aos danos económicos directos. Os exemplos destas perdas indirectas são abrangentes. Para o exemplo das cheias, poderiam incluir impactos microeconómicos, como a perda de receitas para as empresas quando as rotas de acesso são inundadas pelas águas das cheias, impactos mesoeconómicos, como o desemprego temporário na área afectada, ou mesmo perturbações mais amplas na cadeia de abastecimento em macroescala. Estas perdas económicas indirectas podem muitas vezes estender-se para além da área afectada e, na verdade, mesmo para além das fronteiras do país/região afectado. As perdas indirectas também podem ter desfasamentos longos, tornando-as difíceis de quantificar.

Casos alarmantes de eventos climáticos extremos estão cada vez mais presentes e provocam discussões que ultrapassam a necessidade de adoção imediata de medidas para conter os danos provocados pelo efeito estufa, decorrentes da queima de carvão, petróleo e gás. Este caos climático global coloca em debate o capitalismo e o seu modelo baseado na exploração dos recursos naturais e de crescimento infinito. Novas formas de produção e consumo, de sociabilidade e de práticas políticas necessitam ser discutidas numa perspectiva distinta do atual modelo,

cujas consequências nos colocaram nesta situação trágica para a humanidade e o meio ambiente.

Nesse sentido, cabe um questionamento: o que acontecerá com a humanidade se não mudarmos o nosso jeito de viver? É preciso pensar em um modelo que garanta o futuro do planeta, de forma mais justa e igualitária, capaz de enfrentar a crise climática e as desigualdades que assolam o planeta, principalmente, nos países pobres e periféricos, que são mais vulneráveis aos eventos extremos, vítimas de insegurança alimentar e hídrica capaz de ampliar o número de pessoas refugiadas e/ou deslocadas no mundo.

O Brasil apresenta, segundo Jacobi, Tavares e De Pierro (2022) as marcas das desigualdades e o despreparo das autoridades em lidar com os “desastres anunciados”, tratando-os como eventos incomuns e fora dos padrões. Um processo que se vincula ao desmonte das políticas ambientais e ao discurso negacionista, resultando em planos de ação insuficientes ou inexistentes. Este processo resulta na incapacidade de prevenir, alertar, remover e garantir abrigo aos afetados, atingindo, principalmente, as populações mais vulneráveis, que se constituem nas maiores vítimas dessas tragédias, além de escancarar os problemas urbanísticos, de industrialização e sociais das cidades brasileiras, que se constituíram de forma desordenada.

Nesta nova realidade, mudanças necessitam ser tomadas com urgência, de curto, médio e longo prazo. Isto envolve a construção de estruturas mais resistentes (prédios, casas, pontes, estradas, etc), a retirada da população das áreas de risco, investimentos em educação ambiental, em saneamento básico, saúde, defesa civil, na elaboração de áreas de escape em zonas de risco eminente, no aumento das áreas de cobertura verde, nas cidades e nas encostas de rios. Um processo que necessita de recursos públicos e privados para a construção e/ou reconstrução de uma sociedade mais sustentável e adaptável aos eventos climáticos extremos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações predatórias sobre a natureza avançam sistematicamente impondo situações que escapam do controle. Nos últimos anos, os cientistas alertam para o “ponto de não retorno” em várias regiões do Planeta. Grandes florestas como a

Amazônia, em determinadas áreas, conflagrar uma situação de inviabilidade de parte original da floresta, ou seja, a mata inicial além de perder suas características devido ao desmatamento, não retorna ao seu estágio anterior, perde-se a circunferência original da característica central do que foi determinada região antes da ação do ser humano. Com o avanço crescente e sem controle da população mundial, locais que anteriormente estavam preservados, agora estão demasiado esgotados pela ação do homem. A retirada de recursos naturais e minerais destruiu regiões onde viviam comunidades as quais praticavam agricultura de subsistência e se estabeleciam em consonância com a natureza. Atualmente, grandes corporações ligadas a poderosos grupos econômicos ocupam esses territórios promovendo a expulsão de seus habitantes e a destruição destas regiões.

Em algumas regiões do mundo, lagos e rios já secaram, outros estão em vias de diminuição de suas vazantes devido a ação humana que não permite o tempo de descanso necessário para a sua reconfiguração. Neste sentido, o avanço populacional e as possibilidades de crescimento nas próximas décadas, onde a humanidade pode alcançar 9 bilhões de habitantes, geram preocupações, nos cientistas e ambientalistas, com relação ao aumento das tragédias climáticas e suas consequências para a humanidade.

Por fim, a construção de políticas públicas em todo o planeta que possam elencar ações em favor da preservação e manutenção dos biomas, da recuperação de áreas, que ainda podem ser salvas, o freio sobre a extinção de animais e plantas, o desenvolvimento de práticas sustentáveis em favor da vida, são iniciativas que precisam e devem ser organizadas em todos os cantos da Terra. No entanto, as políticas públicas de preservação e proteção estão sendo alteradas ou destruídas em favor de grupos econômicos, cujos interesses se sobrepõe as questões ambientais. Em suma, os próximos anos serão difíceis para a pauta ambiental por conta da falta de percepção e da barbárie imposta pelo capital, o cenário é de retrocessos que poderão definir a curto prazo o destino da vida e talvez o ponto de não retorno.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; DONKIS, Leonidas. **Cegueira Moral. A perda da sensibilidade na modernidade líquida.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros, autorizada da primeira edição inglesa, 2014. 3º Ed., Rio de Janeiro, Zahar, 2021.

BRANDÃO, Carlos. **A Condição Latino-Americana Periférica-Dependente e seus Espaços**. *Redes* (Santa Cruz do Sul, Online), v.28, 2023. Disponível em:< <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/issue/view/748>> Acesso em: 02 de mai, 2024.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: O que é – o que não é**. 5^o Ed.revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 2^o reimpressão, 2020.

CHOMSKY, Noam: **Quem manda no mundo? Economia, Política Global, Globalização**, Tradução: Renato Marques, 3^o Ed. Editora Planeta do Brasil, São Paulo, 2016.

IPCC, 2023: Sumário para Formuladores de Políticas. Em: *Mudança do Clima 2023: Relatório Síntese. Contribuição dos Grupos de Trabalho I, II e III para o Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima* [Equipe Principal de Redação, H Lee e J. Romero (eds.)]. IPCC, Genebra, Suíça, pp. 1-34.

JACOBI, Pedro Roberto; TAVARES, Marcos; DE PIERRO, Bruno. **O Brasil e as tragédias ambientais anunciadas A cultura do risco e suas consequências para as cidades brasileiras**. *Cambio ambiental global, metabolismo social local, gobernanza y alternativas: desastres ambientales y catástrofes sociales: rutas del capitalismo depredador*. Antonio De Lisio et al.; coordinación general de Urphy Vasquez Baca; Antonio De Lisio. - 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2022. P. 41 – 49. Disponível em:< https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/V1_Cambio-ambiental-global_N4-1.pdf>. Acesso em 01 de mai. 2024.

New Deal na Infopédia. Porto: Porto Editora. Acesso em: 21 de jun. de 2024. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$new-deal](https://www.infopedia.pt/$new-deal)>

NEWMAN, Rebecca; NOY, Ilan. **Os custos globais das condições meteorológicas extremas que são atribuíveis às mudanças climáticas**. *Nat Commun* **14**. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1038/s41467-023-41888-1>>. Acesso em: 09 de Jun. 2024.

ESCOLA: COMO EDUCAR PARA A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Cármem Martins Goebel¹
Gabriela Luiza Raiter²
Márcia Roseli Becker Schons³

RESUMO

Este artigo é um estudo sobre como educar para a formação de competências e habilidades. Para o desenvolvimento da pesquisa foram estudados vários autores, tais como: Freire, Gadotti, Moretto, Perrenoud e outros. Verificou-se que a educação está associada ao desenvolvimento pessoal do ser humano devendo ser capacitadora, crítica e inclusiva, fazendo cada vez mais parte do cotidiano escolar. A educação para a formação de competências e habilidades deve estar presente desde a infância. Os jovens necessitam ser educados para o mundo da tecnologia, das relações e do aprendizado ao longo da vida. Em consequência, a escola deve ser mediadora do conhecimento e capaz de instigar o desejo pela pesquisa e pela busca de soluções para os problemas da sociedade. O mercado de trabalho necessita de pessoas capacitadas e criativas. Por isso, o ser humano deve ser capaz de tomar decisões e mobilizar saberes.

Palavras-chave: competências; habilidades; educação; tecnologia.

INTRODUÇÃO

Passamos por uma evolução histórica, movida principalmente pela tecnologia. A era industrial é substituída pela era do conhecimento. As mudanças decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, que condicionaram profundas alterações na estrutura social, novas formas de aprender e de ensinar foram elaboradas, disponibilizadas e podem ser construídas. A educação passa a ser vista como ponto principal para o desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade.

Diante do exposto é imprescindível desenvolver novos paradigmas que nos permitam perceber a complexidade do mundo que vivemos. Mundo que exige, cada vez mais, indivíduos capazes de posicionar-se, tomar decisões com rapidez, equilíbrio, criatividade e solucionar os problemas do cotidiano frente às mais diversas situações do dia-a-dia. Isto desafia a escola a uma nova postura – desenvolver junto aos alunos toda a amplitude de suas capacidades físicas e mentais. Esse novo modelo implica em fazer do aluno o agente do processo, sendo sujeito central da aprendizagem, porque faz, pesquisa, pergunta, descobre, cria e aprende. Esta nova

¹Graduada em Licenciatura em Letras Inglês e Respectivas Literaturas, Pós graduada em Gestão e Organização da Escola, carmen.goebel@yahoo.com.br

²Bacharel em Educação Física, Bacharel em Nutrição, Licenciatura em Educação Física, Pós graduada em Orientação e Gestão, Pós graduada em Treinamento Esportivo, gabihraiter@hotmail.com

³Graduada em pedagogia, Pós graduada em Políticas Educacionais e Gestão Escolar, marciaschons26@gmail.com

forma de gerir a escola exige que ela se organize e passe a educar para a compreensão, onde o conteúdo estudado em aula passa a ter significado para os alunos, e fazer parte da sua rotina.

O grande desafio dos educadores é o de refletir acerca da prática profissional e de propor novos caminhos que levem a uma atuação docente que considere o aluno como um ser uno, dotado de muitas capacidades. O profissional da educação precisa buscar, de forma contínua, informação e conhecimento, pois esses são os mais valiosos recursos estratégicos.

Buscando encontrar novas maneiras de (re)significar o papel da escola e a prática pedagógica do professor, o presente estudo foi fundamentado nos pensamentos de alguns teóricos como: Morin, Perrenoud, Delors e Freire, que apontam caminhos para um problema tão antigo na educação: Como o aluno poderá usar o conhecimento adquirido na escola, na sua vida?

Sabe-se que para chegar a esse nível de educação precisa-se de uma mudança paradigmática, pois a escola é palco de tensões e conflitos. Canalizá-los é essencial para a formação de uma unidade produtiva em que o espaço educativo transforma-se em espaço de confiança e de aprendizagem.

Em uma escola onde a preocupação central é assegurar as rotinas, se gasta tanto tempo para cumprir com exatidão todas as regras e procedimentos que resta pouco para se tratar do essencial: a prática docente na sala de aula, que garante a aprendizagem do aluno de um modo geral, e do aluno incluso em especial.

Outro fator determinante no trabalho do professor, é que na sala de aula, ele está sozinho com seus alunos. Trabalha com independência e tem liberdade para lidar com a turma à sua maneira. Na realidade, cada professor tem seu próprio território e isso exige não apenas que ele domine as áreas de conhecimento em que é especialista, mas também que ele saiba como proceder para motivar os alunos para os estudos. Podemos dizer que, muitas vezes, a eficácia do ensino é determinada pelo professor, cujo ofício exige conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem e sobre o comportamento das crianças e jovens.

Uma escola que se interroga sobre si própria, sobre o seu fazer pedagógico tende a se transformar em uma instituição autônoma e responsável, que prepara cidadãos capacitados para a vida e para os novos desafios que surgem diariamente. Neste ambiente, o professor torna-se essencialmente um líder, aquele que conduz,

porque aponta caminhos e gera confiança; aquele que promove, no exercício de seu trabalho, o conhecimento inovador, que tem solidez teórica e é capaz de transformar as práticas, superando o mero fazer. Esse educador surge por intermédio do empenho profissional e do desenvolvimento das competências interpessoais, estabelecendo uma mediação democrática, pois a competência do professor o credencia como aquele que melhor articula o processo de construção do conhecimento, trazendo o compromisso ético que deve estar presente em todo processo de aprendizagem.

Nesta visão, a escola precisa se organizar para atender novas demandas da população. Além de ser um espaço onde se contemple a apropriação de saberes científicos, a escola é um lugar de partilhar experiências e vivências significativas, onde a criança tem a oportunidade de se expressar e desenvolver habilidades e capacidades.

O grande desafio para a escola é criar um ambiente atrativo para as crianças e jovens, onde o prazer de aprender e fazer novas descobertas esteja presente, indiferente da série ou curso oferecido pela escola. Precisamos despertar este novo olhar para a educação, como prática ativa na construção da cidadania, onde todos possam ser chamados de cidadãos.

DESENVOLVIMENTO

NOVAS COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

Sabemos, conforme Gadotti (1988) que no século XIX, tanto nos Estados Unidos como na Europa, surgiu um movimento pedagógico que deu origem à “Escola Nova” ou “Escola Progressista”, onde a “educação nova” devia privilegiar a criança como indivíduo. O estudo desse assunto se deu à luz dos pensamentos de Gadotti, Freire, Manacorda, Moretto e outros.

Segundo Gadotti (1988) a educação nova surge como resultado de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, pois acreditavam que elas mereciam cuidados especiais. Desta forma, as escolas deveriam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e transformarem-se em pequenas comunidades, onde todo esforço visava a uma mudança dentro do indivíduo, ou a uma adequação pessoal às necessidades do ambiente.

Aprender é modificar percepções e, somente, se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Apesar de muitas críticas, este movimento foi muito importante para o contexto atual no sentido de lançar uma luz sobre novas maneiras, não apenas de ensinar, mas também, de como o professor pode promover a aprendizagem como forma de sabedoria.

A educação passa a ocupar, juntamente com a política de ciência e tecnologia, o lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, na qual a produtividade e a qualidade dos bens e produtos são decisivas para a competitividade internacional.

Os sistemas de ensino no Brasil padecem de um enorme centralismo e da verticalização, que debilitam as unidades prestadoras do serviço educacional: as escolas.

Sabemos que a escola é influenciada pelas mudanças tecnológicas, onde o aprendizado se faz obrigatório no mundo em que uma enxurrada de novas informações invade e modifica a vida diariamente. A tecnologia introduz na escola uma nova cultura. O aprendizado passa a ser contínuo e a prática do conhecimento é para toda vida. Vivemos numa “aldeia global”, onde podemos acessar qualquer biblioteca do mundo, visitar museus, admirar obras de arte, fazer compras ou bate papos, sem ao menos sair de casa.

Esse cenário leva a uma reflexão no sistema educacional. Nesse sentido Freire afirma que: "Nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação" (FREIRE, 1996, p. 109-110). Em relação à afirmativa do autor, percebe-se que não se pode fugir de uma verdade, onde mais do que nunca, o ensinar exige do educador a compreensão de que a educação é uma maneira de intervenção no mundo, que bem pode servir de reforço à ideologia dominante, como, também, de desmascaramento da mesma. No mesmo sentido, Manacorda, salienta que:

[...] se o fato educativo é um *politikum* e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social. (MANACORDA, 1989, p. 360).

É importante salientar que muitos teóricos não mediram esforços para alcançar a democratização do ensino, no entanto, ainda não foi concretizado plenamente. Embora a educação tenha experimentado um aumento considerável de estabelecimentos escolares, como, também, um aumento significativo no número de vagas, mesmo assim, não se pode falar em democratização efetiva. Isso se deve não só, mas também, ao papel e à atuação profissional do professor em sala de aula que desconsidera as questões de ordem política, econômica, neoliberal e tecnológica. Daí, é importante repensar os rumos que a educação deverá tomar no sentido de nortear a formação do educador, para o qual o conhecimento será categoria fundante e que contrasta com o atual momento, em que o profissional da educação, em nível mundial, encontra-se em crise. É o chamado "mal-estar docente", devido à rapidez com que o mundo está a se desenvolver, por meio dos avanços tecnológicos globalizados, exigindo em consequência, a constante reconstrução de conhecimentos e práticas educativas do professor.

Concomitante, têm-se a crise de valores sociais, morais e éticos, criando no educador uma ansiedade cada vez maior, em face de sua desqualificação e impotência frente à fertilidade virtual-tecnológica que o educando tem ao seu alcance fora da escola, através da mídia e da Internet no processo informatizado da sociedade globalizada da comunicação.

Segundo Freire, o ato de ensinar exige: pesquisa, respeito, criticidade estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; respeito à autonomia do educando; bom senso; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade e segurança; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; consciência de decisões; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. (FREIRE, 1996).

Mediante essas colocações, percebemos que as alterações pelas quais passa a sociedade atual apontam à necessidade de mudanças profundas para a escola. Como a escola deve, então, atuar na formação de todos os jovens para o agora e para o futuro? No próximo tópico analisamos essa questão.

OS JOVENS E O FUTURO

É necessário um trabalho específico com os alunos de tal maneira que estes transformem dados e informações em conhecimentos que se tornem significativos para eles.

O ensino para competências e habilidades é uma forte tendência da educação atual, buscando integrar o conteúdo científico trabalhado na escola, com a vida do aluno além das salas de aula, e permitindo ao aluno uma aprendizagem significativa e prazerosa. Ao falar em competências e habilidades, pensa-se, de imediato, nos educandos que devem adquiri-las, porém, é necessário, antes verificar se o professor as possui a fim de que possa formá-las em seus alunos. Não há uma receita simples para aprender a ensinar nessa nova concepção. Pode-se começar entendendo como ela surgiu.

Na conferência de 1990 em Jomtien, na Tailândia, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, onde concluiu-se que havia necessidade de mudanças estruturais. O processo de reformar a educação era uma prioridade mundial e as competências seriam o único caminho para oferecer, de fato, “educação para todos”, pois tudo havia mudado: a sociedade, o mercado de trabalho, as relações humanas e só a educação continuava a mesma. O contexto social de épocas passadas aceitava uma formação passiva, onde o aluno recebia a informação e a reproduzia, tal qual lhe era passada. (MORETTO, 2002)

Sabemos que esse contexto não existe mais. Atualmente, a sociedade possui outras prioridades e exigências, em que a ação é o elemento chave. Simplesmente dar o conteúdo e esperar que ele seja reproduzido não forma o indivíduo preparado para a vida e as novas exigências da sociedade. Todos devem estar preparados para o mercado de trabalho conceitual e criativo, caso contrário podem ser fadados à exclusão social, através do desemprego (MORETTO, 2002), no entanto isto não basta.

Em geral, segundo Moretto associamos o termo

[...] habilidade ao ‘saber fazer’ algo específico. Isso significa que ele estará sempre associado a uma ação, ou física, ou mental, indicadora de uma capacidade adquirida por alguém. Assim, identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, sintetizar,

avaliar, manipular com destreza são exemplos de habilidades. (MORETTO, 1999, p. 51).

Não é suficiente, porém, conhecer tudo (como erudição) sobre um assunto para ser competente na solução de um determinado problema. A competência envolve identificar e mobilizar conhecimentos científicos adquiridos diante de um problema real e concreto a ser solucionado. Conseqüentemente, uma competência não consiste pura e simplesmente em por em ação conhecimentos, modelos de ação e procedimentos previamente aprendidos. É necessário readequar os conhecimentos, julgando sua pertinência em relação a cada situação concreta e mobilizá-los com discernimento. Este processo é muito mais complexo do que a simples aplicação de uma regra ou conhecimento que se obteve.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS NA ESCOLA

Atualmente, muitas escolas têm definido como objetivo de seu projeto pedagógico a formação do cidadão crítico, criativo, capaz de estabelecer relações e fazer julgamentos: há de ser atuante, responsável e comprometido com o que faz, deve ser bem informado, perceptivo e atuar no sentido de seu fortalecimento e de sua coesão.

Refletindo sobre isso, percebemos que o trabalho com projetos oportuniza ao aluno: participar da definição dos temas, fortalecer a sua autonomia, o comprometimento e a responsabilidade compartilhada, confrontar ideias, experiências e resultados de pesquisa, produzir conhecimentos significativos e funcionais; valorizar diferentes habilidades e potencialidades; aprender e interpretar conceitos, utilizando o conteúdo próprio de diferentes disciplinas; ter uma visão global da realidade.

Podemos organizar o projeto seguindo algumas etapas:

- **Problematização:** é nesta fase que o professor destaca o que os alunos já sabem, e o que ainda não sabem sobre o tema em questão. É a partir das hipóteses levantadas nesta etapa que o projeto é organizado pelo grupo.

- Desenvolvimento: momento em que são elaboradas estratégias para buscar respostas à questões e hipóteses formuladas na etapa de problematização.
- Síntese: os alunos superam suas convicções iniciais, substituindo-as por outras, de maior complexidade e de maior fundamentação teórica e prática, construindo novas aprendizagens.
- Avaliação: deve acontecer entremeada com as demais etapas e ainda ao final de toda tarefa. Pretende-se, com a avaliação, melhorar o processo, aprimorando todos os envolvidos, pois o processo educativo não pode ter compromisso com avaliações que selecionem os melhores dos menos capazes.

Um projeto de trabalho pode ser considerado como uma postura que reflete uma concepção do conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado a aprendizagens construídas. Na construção de projetos em torno das situações concretas de trabalho, são valorizadas as diversas contribuições de cada disciplina, o que traz a necessidade de que os docentes das diferentes áreas do saber realizem um planejamento interdisciplinar. É importante considerar que os projetos encerram uma concepção que prioriza a aquisição de estratégias cognitivas de nível superior, bem como o papel do aluno como responsável por sua própria aprendizagem. Os projetos contribuem para o desenvolvimento de capacidades que são exigidas dos profissionais da atualidade, compondo o quadro de atributos genéricos incorporados no modelo de competências. Essas capacidades incluem: iniciativa, criatividade, diagnóstico de situações, integração, tomada de decisões e comunicação interpessoal.

COMO AVALIAR COMPETÊNCIAS

No momento em que a escola decide trabalhar no intuito de desenvolver competências, fazem-se necessárias novas metodologias, mas também um redimensionamento na compreensão da avaliação. A avaliação é inerente ao ser humano. Sempre que temos que decidir, fazemos escolhas. Quando estamos avaliando estamos estabelecendo critérios de escolha, juízos de valor. Sempre

tomamos posição partindo de um ponto de vista. O objetivo do ensino de qualquer disciplina deve ultrapassar a mera memorização de informação, porque o êxito não está na reprodução, mas na capacidade de construir soluções próprias a novos problemas. Ao escolher instrumentos de avaliação o professor deve saber qual a habilidade requerida: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Em todos os momentos o professor expressa, de forma explícita e implícita a concepção que ele tem sobre a educação. Se ensinar é transmitir conhecimento, na avaliação a transmissão será cobrada. Porém, se acredita que ensinar é propiciar condições para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades, a avaliação também buscará aspectos que devem ser aprofundados. Para avaliar coerentemente, exige-se clareza na definição do perfil de aluno que queremos formar.

Perrenoud (2000) mostra um caminho para uma avaliação eficiente: A tarefa e suas exigências precisam ser conhecidas antes de iniciá-la. Devem-se incluir apenas tarefas contextualizadas. É necessário exigir certa forma de colaboração entre os pares. O professor tem de levar em consideração as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes. A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam ainda mais suas capacidades. A correção precisa levar em conta apenas os erros de fundo na ótica da construção de competências. Ou seja, o trabalho torna-se mais sensível do que técnico. A nota, tão esperada e temida no final do ano, passa a ser resultado de muitos fatores, não apenas de uma prova ou uma redação. Este processo caracteriza a evolução do estudante.

É fundamentalmente vencer uma série de preconceitos e resistências, sendo que uns alunos parecem ser mais capazes que outros, mas a capacidade está presente em todos. A confiança que o educador deposita deve ser igual a todos os alunos (PERRENOUD, 2000).

CONCLUSÃO

Jamais a evolução da ciência e da tecnologia foi tão rápida e com tantas consequências diretas sobre a vida cotidiana, o trabalho, as formas de comunicação e a relação com o corpo e com o espaço. É no universo do saber e do saber fazer (o universo das técnicas) que estas mudanças são mais fortes. Por esta razão, o saber condiciona todas as outras dimensões da vida em sociedade. A grande questão para

nós como educadores é o “quê” e “como” ensinar em nossas escolas nos tempos atuais de uma maneira que todos os alunos realmente aprendam, que sintam prazer em fazer descobertas e que transformem os conhecimentos adquiridos em novos saberes ao longo da vida.

A diversidade e o fluxo dos conhecimentos disponíveis atualmente são tantos que nenhum indivíduo pode possuir a totalidade do conhecimento. Os novos perfis profissionais privilegiam a criatividade, a interatividade, a flexibilidade e o aprendizado contínuo. Além disso, os novos profissionais devem ser capazes de operacionalizar seu conhecimento de modo integrado às suas aptidões e vivências.

Os dilemas dos educadores do século XXI parecem estar resumidos em três questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

Nessa perspectiva, a educação é muito mais que a transferência de conhecimentos de professores para aluno, precisamos educar pelo exemplo e criar vínculos entre professores e alunos, fatores essenciais para o sucesso do aprendizado. E este é um papel que a tecnologia não poderá cumprir.

Com o advento das novas tecnologias da informação, é possível ao professor, utilizar-se de todos os meios de comunicação para inovar as suas aulas e, principalmente, auxiliar o aluno no entendimento de conceitos, vivências, das mídias e das multimídias existentes, tendo o papel de orientador quanto à formação de opinião. Aqui é importante salientar que o simples uso da informática não irá substituir o professor, que mais uma vez deve trabalhar para ser um mediador, orientando os alunos na utilização destes meios tanto para a pesquisa como, também, para a produção de conhecimento.

Educar, de acordo com a visão aqui defendida, é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio à construção do seu ser, ou seja, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais.

Cabe, com certeza, ao educador na sua prática pedagógica, uma reflexão sobre a realidade política e econômica da sociedade. Conforme Gadotti "não basta sermos competentes para que sejamos educadores. É o grau de consciência política que define se somos ou não educadores". (GADOTTI, 1988, p. 79). Assim sendo, torna-se possível uma educação transformadora, no momento em que o espaço escolar seja o palco de ideias a serem discutidas e questionadas pela comunidade escolar na busca e no compromisso da preparação de um aluno autônomo, onde o

processo educacional conduza-o a substituir a memorização de fatos ou respostas corretas pelo desenvolvimento de suas potencialidades, despertando no educando a capacidade de pensar e expressar-se com clareza; de solucionar problemas; de tomar decisões adequadas, bem como, de desenvolver outras formas de inteligência que possibilitem ao mesmo uma visão holística do conhecimento humano e do universo em que habita. Ao novo educador-guia-facilitador-mediador-parceiro, na busca do saber, as palavras de ordem passam a ser com certeza: flexibilidade, interatividade, reflexividade social, criatividade, autonomia, criticidade, integração mundial e modernidade técnica.

É preciso certamente deixar-se desafiar como profissional da educação frente ao mundo globalizado, buscando novas formas de ensinar e aprender, no qual a busca pela qualificação tecnológica não poderá se excluir desta realidade histórico-social.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11, p.19-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação. Da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

MORETTO, Vasco P. **Reflexões Construtivistas sobre Habilidades e Competências. Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, mai/jun. 1999.

MORETTO, Vasco P. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, Edgar & KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS: UMA LIÇÃO VALIOSA

Aline Rodrigues Vinholes¹
Rosemare Wammes Lacerda²
Cleide Ewerling³

RESUMO

A presente explanação se apresenta como resultado de experiências empreendedoras vivenciadas em turmas de anos iniciais, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval, através do Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP. O programa tem como foco implementar práticas de aprendizagem que valorizem a autonomia e o protagonismo dos estudantes, desenvolvendo competências necessárias para que possam sonhar e concretizar seus sonhos. Assim, iniciou-se um caminho voltado para a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e o espírito de liderança. Nesta perspectiva, contou-se com um estudo descritivo, retratado por relato de experiência, com a intenção de partilhar esta jornada, que se faz, paralelamente, desafiadora e magnífica. Ao refletir sobre uma proposta de educação empreendedora e acompanhá-la na prática, percebeu-se a importância de fomentar habilidades que são importantes não somente para a trajetória escolar dos alunos, mas para que possam futuramente fazer a diferença na sociedade.

Palavras-chave: empreendedorismo; protagonismo; experiências.

INTRODUÇÃO

Por meio deste relato objetivou-se compartilhar a trajetória trilhada durante o desenvolvimento do Programa “Jovens Empreendedores Primeiros Passos” - JEPP, nos espaços da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval, no decorrer do ano de 2023.

Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP, se constitui como uma proposta idealizada e apresentada pelo SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas e acolhida pela Secretaria Municipal Educação e Cultura do município de Santa Rosa. O propósito do programa, de forma geral, encontra-se em estimular a cultura empreendedora no ambiente escolar.

Neste contexto, o conhecimento e a intencionalidade pedagógica são essenciais para que o professor desenvolva atividades significativas e interessantes para os educandos, assim, a capacitação foi o ponto de partida para o trabalho. O momento foi primordial para que se compreendesse questões como, por exemplo: O

¹Autora - Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: vinholesa@gmail.com;

²Co-autora - Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: roselacerda1974@gmail.com;

³Co-autora - Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, e-mail: cleide.ewerling@gmail.com.

que é educação empreendedora? Qual é o objetivo do JEPP? Como a proposta deve ser conduzida frente aos alunos?

De acordo com o SEBRAE (2021), a educação empreendedora tem uma missão de inspirar e despertar o potencial de cada pessoa por meio:

- do desenvolvimento de competências integradas à construção de projetos de vida;
- da colaboração com o desenvolvimento integral de estudantes e o estímulo ao protagonismo juvenil;
- da oferta de soluções de aperfeiçoamento e valorização profissional dos professores;

Para cumprir esse propósito, o JEPP é composto por nove temas, um para cada ano do Ensino Fundamental. Aqui, contemplaremos, de forma mais específica, as temáticas desenvolvidas nas turmas do 1º e 2º ano, que são respectivamente: “Descobertas empreendedoras no jardim sensorial” e “Descobrimos alimentos e temperos naturais”.

A partir daí, tem-se a compreensão de que a atuação dos docentes envolvidos torna-se extremamente importante, pois cabe a estes assumir um papel mediador entre a proposta intencionada e realidade das instituições onde, de fato, o JEPP acontece. É imprescindível que os educadores estejam comprometidos com a essência do programa e dispostos a possibilitar as mais diversas experiências de aprendizagem, construindo conhecimento, de forma lúdica e prazerosa.

OBJETIVO GERAL

Disseminar a cultura empreendedora entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, contribuindo com a formação integral dos estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Despertar nos alunos o espírito empreendedor.
- Criar possibilidades para que o aluno assuma um papel central e ativo no processo de aprendizagem.

- Estimular os alunos a pensar coletivamente, tomar decisões e avaliar oportunidades.
- Valorizar a cultura local e o consumo sustentável.

JOVENS EMPREENDEDORES PRIMEIROS PASSOS ACONTECENDO NA PRÁTICA

Diversas pesquisas vêm indicando a importância da educação empreendedora nos dias atuais, enxergando-a como possibilidade de formação de um número maior de jovens proativos e inovadores, resultando em um impacto socioeconômico extremamente positivo.

Para Tiburski (2024), introduzir o empreendedorismo nas escolas proporciona aos alunos uma base sólida para enfrentar desafios, promovendo a criatividade e preparando os educandos para um mundo dinâmico.

Neste contexto, o Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos se configura como uma oportunidade bastante pertinente, principalmente, quando se trata de formação global do educando.

Na visão de Lopes (2010), a educação empreendedora vem para auxiliar da seguinte forma:

Trata-se de estimular formas novas de pensar e de experimentar o caminho da criação e da inovação. Esse aspecto “arte” é desafiador e fortalecido na própria experiência prática, no contexto e no ambiente de negócios, ao interagir com os problemas, as situações e as pessoas. (LOPES, 2010, p. 24)

Tiburski (2024), ainda salienta que o empreendedorismo nas escolas se apresenta como uma ferramenta poderosa para capacitar estudantes, não apenas como futuros empreendedores, mas principalmente como profissionais espontâneos, capazes de se adaptar a diferentes situações.

Tal proposta veio ao encontro dos objetivos almejados pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Marquês do Herval, visto que a instituição atende os alunos em turno integral e busca incentivar e valorizar as mais diversas potencialidades.

Salientamos que a pesquisa descritiva foi escolhida como a melhor forma de retratar a nossa trajetória, pois, o método permite expor informações, descrevendo uma determinada realidade.

Conforme citado anteriormente, abordaremos, mais especificamente, as experiências vivenciadas a partir dos temas “Descobertas empreendedoras no jardim sensorial” e “Descobrimos alimentos e temperos naturais”.

Durante o segundo trimestre realizamos diversos estudos e experimentos envolvendo os chás e temperos com os alunos, proporcionando novos saberes de forma concreta.

Iniciamos utilizando os cinco sentidos para conhecer as plantas, seguido da preparação de canteiros para plantio e o cuidado das mesmas pelas turmas. Para esta organização na prática, as turmas precisaram envolver os alunos das turmas dos anos finais para preparar e adubar a terra, trabalhando de forma interdisciplinar e colaborativa.

Também foi necessário discutir e criar estratégias para decidir o melhor produto a ser criado para comercializar, partindo de pesquisa de campo, gastos, investimentos para que o produto final apresentado fosse bem aceito pelos futuros consumidores.

Diante deste envolvimento das turmas foi definido de forma coletiva a produção de escalda pés e o sal temperado, tendo como culminância do programa a Feira do Conhecimento da escola, com a participação de toda a comunidade escolar. Vale ressaltar que foi preciso olhar o todo: produção, investimento financeiro, marketing, apresentação e lucro.

O evento foi realizado com sucesso, proporcionando uma experiência empreendedora divertida e apreciada pelas crianças.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP, foi possível perceber que o trabalho se deu de forma colaborativa e prazerosa entre os alunos e entre as turmas, alcançando os objetivos previstos.

Ao longo deste percurso, todas as ideias foram consideradas e valorizadas, a fim de promover a criatividade, a liderança e a solução de problemas, dentre outros saberes preciosos, que a educação empreendedora nos possibilita, ultrapassando a ideia de empreendedorismo apenas como criação de empresas.

Sentimos que, ao abraçar o JEPP, abrimos espaço para um ambiente de aprendizagem rico e cheio de possibilidades, especialmente, no que se refere a fomentar habilidades como pensamento criativo e resiliência.

REFERÊNCIAS

LOPES, Rose Mary Almeida. Referenciais para a Educação Empreendedora. In: LOPES, Rose Mary A. (Org). **Educação Empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: SEBRAE, 2010.p.17- 44.

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. JEPP:1º ano: **Descobertas empreendedoras no jardim sensorial: Manual de Orientações para Aplicação [livro do(a) professor(a)]** / Sebrae - Brasília, 2021.

SCHAEFER, Ricardo; MINELLO, Italo Fernando. Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, Niterói**, v. 10, n. 3, p. 60-81, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11270>> Acesso em: 05 jun. 2024.

VITARELLI, Mariana Marrara. et al. **O Programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP - como ferramenta para a disseminação da educação empreendedora no Brasil: um recorte da aplicação do programa em duas escolas públicas de Santa Catarina**. São Paulo: Convibra, 2013. Disponível em:

<https://convibra.org/congresso/res/uploads/pdf/artigo_18323_2020131734.pdf>

Acesso em: 07 jun. 2024.

TIBURSKI, Raquel. **Empreendedorismo nas escolas: inspirar protagonismo nos alunos.** Diário Escola, 2024. Disponível em:

<<https://diarioescola.com.br/empreendedorismo-nas-escolas/>> Acesso em: 11 jun. 2024.

COSTA, Rita de Cássia de Assis Costa, **Jovens Empreendedores Primeiros Passos: uma lição que se aprende desde cedo.** SEBRAE, Rondônia, 2013.

Disponível em: <<https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RO/Anexos/E-book%20Sensibiliza%C3%A7%C3%A3o%20JEPP.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2024.

CONTRIBUIÇÕES DE CLAPARÈDE E DEWEY PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE *INTERESSE* NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Juciara Saviana Machado do Amaral ¹

Raquel Aparecida Gottardo ²

Priscila Gadea Lorenz ³

RESUMO

Nesse artigo focalizam-se as contribuições de John Dewey e Edouard Claparède para o entendimento do conceito de *interesse*, buscando fazer relações entre as proposições feitas pelos autores e demandas emergentes dos espaços de escolarização formal. Essa discussão merece espaço ao considerar-se que fatores afetivos influenciam o processo de aprendizagem. Para que o objetivo desse estudo pudesse ser atingido buscou-se as principais obras onde os autores aqui tidos como referência ocuparam-se em discutir o conceito. De acordo com as perspectivas apresentadas, o *interesse* é um elemento da relação entre o sujeito e o objeto que pode auxiliar na compreensão de questões referentes à conduta e mobilização dos alunos dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: interesse; escola; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Dentre os diferentes desafios que a educação vem enfrentando nos dias atuais, questões relacionadas à falta de atenção e engajamento dos alunos em relação às atividades propostas em sala de aula são motivo de frequente preocupação e discussão entre professores. Além destes, alguns pesquisadores igualmente vêm atribuindo à *falta de interesse* ou ao *desinteresse* a causa do fracasso escolar. Esses elementos também são mencionados quando se busca compreender fatores como indisciplina, problemas de frequência e baixo rendimento escolar. Isso posto, percebe-se que o debate acerca do tema é uma das demandas atuais dos espaços de escolarização.

¹ Mestre em Educação e Graduada em Letras. Professora da rede municipal de Santa Rosa/RS. juciara.amaral@educacaosr.com.br

² Graduada em Letras e Pós-Graduada em Gestão e Organização escolar. Professora da rede municipal de Santa Rosa/RS. raquel.gottardo@educacaosr.com.br

³ Mestre em Gestão de Organizações para o Desenvolvimento. Professora da rede municipal de Santa Rosa/RS. priscialorenz@gmail.com

Na literatura atualmente disponível na área são encontrados estudos hodiernos que se ocupam desse tema, porém percebe-se que grande parte desses têm demonstrado uma preocupação maior em discutir o *interesse* sob uma perspectiva histórica, não sendo encontrados trabalhos expoentes que contemplem esse objeto de estudo em relação ao processo de aprendizagem. Percebe-se, desse modo, que essa demanda tem sido pouco contemplada ainda nas pesquisas mais contemporâneas, e faz-se pertinente relacionar a discussão do conceito de *interesse* às questões atuais da educação, tendo em vista que não se encontram pesquisas de referência que se preocupam com essa abordagem em oposição aos que se utilizam dela para justificar problemas de aprendizagem, baixo rendimento escolar, indisciplina e permanência na escola.

Levando-se em consideração fatores que têm relação direta com o processo de aprendizagem, destacam-se aqueles relacionados à afetividade⁵. Evidencia-se da concepção piagetiana que indica que elementos afetivos interferem no processo de aprendizagem, operando tanto de forma facilitadora como elemento perturbador. Dentre os fatores afetivos apontados por Piaget como potencializadores do desenvolvimento da inteligência, o *interesse* aparece como elemento fundamental. Ao apresentar suas contribuições acerca da relação desse componente afetivo com o desenvolvimento da inteligência, Jean Piaget apoia-se nos estudos de John Dewey e Edouard Claparède como ponto de partida para sua discussão.

Considerando os elementos supracitados, o presente trabalho utiliza as contribuições trazidas por Dewey e Claparède para a compreensão do *interesse*, a fim de se obter uma percepção sistêmica do conceito sobreposta na discussão apresentada por Piaget. Pretende-se, da mesma forma, suscitar impressões que possam auxiliar na construção de relações entre os teóricos e os processos de aprendizagem, sobretudo no âmbito escolar. A necessidade dessa discussão é justificada pela demanda presente nas instituições escolares em oposição ao tratamento que as pesquisas na área vêm dando ao tema.

2. O INTERESSE SEGUNDO DEWEY

Por afetividade, compreende-se: os sentimentos propriamente ditos e, em particular as emoções; as diversas tendências, incluindo as “tendências superiores”, tais como a vontade, o interesse e o respeito. (PIAGET, 2014)

Apesar de reconhecer-se que a discussão acerca do *interesse* não tenha sido a principal pauta na obra de Dewey, as contribuições feitas pelo autor são tidas como significativas para a compreensão desse elemento. Dewey apresenta o *interesse* como um componente que permite entender a relação de interação existente entre sujeito e objeto, sem desconsiderar a simultaneidade de relações do indivíduo com outros objetos e dos objetos com outras pessoas. Dessa proposição temos o reconhecimento do *interesse* como um fator dinâmico: “em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico” (DEWEY, 1978, p. 71). O entendimento do autor é o de que o termo *interesse* possa ser usado na tentativa de compreender a atitude de quem se engaja em alguma espécie de atividade, de modo a lhe dar um sentido:

O verdadeiro interesse é o sinal de que algum material, objeto, habilidade, ou o que quer que seja, está sendo apreciado, de modo, a concorrer para a marcha progressiva de uma ação, com a qual a pessoa tenha se identificado. (DEWEY, 1978, p. 86).

Para Dewey, portanto, o *interesse* é uma conduta individual que se relaciona com a energética do indivíduo; é a ação consciente que o sujeito pode exercer sobre o objeto, podendo ser considerado, por conseguinte, como um fator ativo, objetivo e pessoal (SASS e LIBA, 2011, p. 39). Os mesmos autores alertam para o fato de que o objeto, por si só, não desperta a atividade pessoal, só se tornando interessante ao sujeito na medida em que possibilita sua atividade. Por isso, deve ser considerado como algo inteiramente relacionado a alguma coisa que seja relevante para o sujeito:

Um interesse é primariamente uma forma de atividade própria do organismo; isto é, uma forma de sua evolução ou crescimento que se realiza através da atividade, em tendências nascentes. Se examinarmos essa atividade pelo lado do que produz, temos seus aspectos objetivos: ideias, objetos, etc., a que o interesse se prende. Se levarmos em conta que o interesse nos desenvolve a nós mesmos, porque o eu toma parte em sua expressão, temos o lado pessoal ou emocional. Qualquer consideração integral sobre interesse deve, portanto, concebê-lo como uma atividade em marcha dentro de cada um de nós, a fim de atingir um objeto, no seu julgamento de valor. (DEWEY, 1978, p. 73).

Percebe-se aqui que o termo remete também a uma ação integrada do sujeito. Sass e Liba (2011, p. 40) acreditam que “do mesmo modo, pode-se dizer que, o interesse é, então, da esfera da consciência de si e decorrente da relação do sujeito com o objeto, do indivíduo com a sociedade, do aluno com a escola”. Na mesma obra supracitada, Dewey alerta para o fato de que essa ação pode dar-se de duas formas

distintas: por vezes, ela é direta e imediata, isto é, seu fim é a própria atividade, satisfazendo a si e por si mesma; outras vezes, é indireta e mediata, ou seja, coisas indiferentes não são imediatamente interessantes, elas se tornam interessantes a partir do momento em que suas relações e ligações tornam-se conscientes. Ao considerarmos em especial ações da segunda natureza, o autor argumenta que nesses casos é válida a ideia de “tornar as coisas interessantes” pois, a partir do momento em que o indivíduo tornar-se consciente da relação de suas ações com o todo, o objeto passará a interessá-lo. Um determinado saber escolar, por exemplo, pode não ser interessante se o indivíduo não reconhecer sua aplicação. À educação, segundo Dewey, cabe, portanto, trabalhar de modo a desenvolver no educando a consciência dessas relações.

Uma última abordagem encontrada na obra do autor e que merece atenção nessa discussão é a ideia do “interesse transferido”. Nesse ponto, Dewey acredita que, quando existe algo de que o indivíduo não goste ou então que não lhe chama a atenção, o impasse pode ser resolvido se esse objeto lhe servir de meio para atingir um fim que deseja:

Num desenvolvimento normal, o interesse em um meio não está ligado só externamente ao interesse no fim mas, pelo contrário, o interesse no fim absorve, satura e transforma o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e significação. (DEWEY, 1978, p. 76).

Ou seja, o interesse que os sujeitos demonstram por determinado assunto estaria vinculado aos métodos utilizadas para concretiza-los. Em outras palavras, ao sermos motivados por algo e/ou um objetivo, apreciamos o caminho que nos leva até estes.

2.1 Breves considerações acerca das contribuições de Dewey para o entendimento do interesse no âmbito escolar

A leitura e análise da obra do estadunidense mostra-nos que a principal contribuição do educador nessa discussão é a de reconhecer a função dinâmica do interesse, que pode ser diretamente relacionada ao reconhecimento da singularidade dos indivíduos. Dessa forma, é possível entendermos o porquê de alguns sujeitos demonstrarem interesse por determinados objetos, áreas de conhecimento, terem

certas preferências, engajarem-se em determinadas atividades e apresentarem condutas diferentes dentro de um mesmo contexto. Essa analogia pode ser levada para o âmbito escolar, a fim de fazer-nos compreender porque alguns alunos preferem algumas disciplinas às outras, concentrarem sua atenção e esforços em certas atividades e terem condutas distintas dentro do espaço da escola, dentre outros.

Ao considerarmos o aporte fornecido pelo autor e, na tentativa de fazer aproximações com as questões emergentes dos espaços escolares, algumas considerações podem ser feitas: sendo o interesse um ato dinâmico que provoca uma atividade por parte do sujeito *desde que* o objeto seja relevante, é pertinente questionar o viés pelo qual as gerações atuais enxergam a função da instituição escolar. Frente à configuração atual da sociedade, com que objetivos e perspectivas os jovens adentram a escola? Para que servem os saberes presentes na escola? Que papel está sendo atribuído à escolarização formal, ao considerarmos o processo de desenvolvimento dos sujeitos? Que elementos permeiam a relação existente na atualidade entre o processo de escolarização e o desenvolvimento humano? De que modo a escola se relaciona com a perspectiva futura dos indivíduos? Que valor é atribuído ao meio escolar na busca por um fim?

Sob uma perspectiva bastante ceticista na investigação de uma possível compreensão das questões colocadas pelos espaços de escolarização, busca-se nesse ponto remeter o olhar aos alunos cujo *desinteresse* preocupa os professores: acredita-se ser compreensível que, se dentro de uma realidade em que a escola não lhes causa atividade, se não se sentem de algum modo envolvidos pelas tarefas propostas e não apreendem a relação da escola com o seu entorno e sua vida futura, a falta de interesse virá como resultado.

2.2 A abordagem de Claparède

A discussão trazida por Edouard Claparède tem como bases estudos biológicos e de psicologia funcional. Este autor igualmente considera o interesse como um modo de compreender a relação do indivíduo com o objeto, desde que tal objeto seja necessário em um determinado momento, ou seja, interesse “é o objeto em sua relação com a necessidade” (CLAPARÈDE, 1940, p. 56):

Dizemos que uma coisa nos interessa quando ela nos importa no momento em que a consideramos ou quando corresponde a uma necessidade física ou intelectual. (...) O termo 'interesse' exprime, pois, uma relação adequada, uma relação de conveniência recíproca entre o sujeito e o objeto. (CLAPARÈDE, 1905, p.457).

O autor alerta, ao mesmo tempo, que um objeto não interessa ao sujeito por si só; é necessário que o sujeito esteja predisposto a interessar-se por ele. Desse modo, encontra-se também em Claparède, embora com uma abordagem distinta, a noção dinâmica do interesse, já presente no trabalho de Dewey:

Em si, um objeto não é nunca interessante; seu interesse depende sempre da disposição psico-fisiológica do indivíduo que o considera. O objeto não interessa, com efeito, senão quando o sujeito se acha disposto a ser interessado por ele; por outro lado, o sujeito não sente interesse em presença de um objeto se este não lhe é vantajoso de qualquer maneira. Desta dualidade de fatores que o fenômeno interesse implica se depreende que o vocábulo se aplica tão bem ao objeto que interessa, como ao estado psíquico despertado no sujeito pelo objeto que lhe importa (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p. 457).

A contribuição feita por esse pesquisador permite-nos inferir que o interesse é o fator determinante da conduta manifestada por um indivíduo sob uma certa circunstância. Nassif (2008, p. 72), em sua tese acerca desse conceito em Claparède, esclarece por sua vez que, para o pesquisador, o indivíduo “encontra-se sensibilizado para objetos diferentes, na medida em que suas necessidades vão se modificando”. Desse modo, complementa a autora, é importante ressaltar que os interesses de um indivíduo vão variando à medida que o sujeito evolui da infância para a adolescência, por exemplo. Assim, percebe-se que o desenvolvimento do interesse está relacionado ao desenvolvimento integral do indivíduo. A mesma pesquisadora (2008, p. 79) interpreta ainda que o funcionamento desse mecanismo tem estreita relação de dependência com o processo cognitivo. Em termos educativos isso significaria, para Nassif, que à escola cabe favorecer a evolução natural dos interesses e explorar a ausência de motivação social para os trabalhos escolares (2008, p. 75). A autora reconhece também que, em termos de conhecimentos escolares, alguns deles podem não despertar o *interesse* imediato do sujeito (tais como a ortografia, leitura e tabuada, por exemplo), mas argumenta que eles serão imprescindíveis na vida futura do indivíduo.

Claparède defende que a necessidade do indivíduo para com o objeto é o determinante para o *interesse*. Para o autor, “a palavra interesse exprime bem,

segundo a etimologia, o papel de intermediário que o interesse desempenha entre o organismo e o meio: interesse é o fator que ajusta, que estabelece o acordo entre este e as necessidades daquele” (CLAPARÈDE, 1940, p. 58). O *interesse* é tido pelo pesquisador, igualmente, como um princípio essencial para a atividade mental, sendo a causa da atenção, da curiosidade, da vontade, da procura e do raciocínio. Pode-se ter uma noção da importância desse tema para Claparède quando ele afirma que “é absolutamente impossível encontrar um ato que não seja ditado pelo interesse” (1940, p. 57), e, indo mais a fundo em sua proposição, chega a apontar que “a vida é a consequência do interesse” (1906, p. 56).

O pesquisador preocupou-se também em identificar como o conceito pode ser aplicado na educação: para ele, é através de uma educação “que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar” (CLAPARÈDE, 1940, p. 1), que se proponha a desenvolver processos mentais, considerando-os em sua utilidade para a ação presente ou futura, associando os interesses do aluno com aquilo que se quer ensinar. Para Claparède, o professor deve compreender as necessidades dos alunos e criar novas indigências para que haja o interesse pela matéria a ser dada. Nassif (2008) acredita que isso significa “explorar esses interesses, de modo a associá-los com o que se quer ensinar, isto é, transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para o aluno e de acordo com as necessidades deste”. Nessa questão percebe-se uma aproximação das considerações de Claparède com o pensamento de Piaget acerca do desenvolvimento da inteligência: enquanto aquele reconhece a existência de diferenças quanto à evolução do interesse, tais como as de cultura e gênero, ele as considera pouco expressivas, ao que parece indicar que a evolução do interesse dá-se de modo universal, assim como o desenvolvimento da inteligência para Piaget:

Verifica-se que certos interesses variam nos dois sexos, em sentido oposto. Por exemplo, os jogos físicos (jogos de corrida, de luta), cujo interesse vai aumentando continuamente nos meninos até o fim da adolescência, ficam estacionários nas meninas ou diminuem de frequência, bruscamente, aos doze ou treze anos. (...) A diferente direção do interesse se manifesta, também, quando se dirigem perguntas como estas aos dois sexos: ‘Que queres ser?’ ou ‘a quem desejas parecer?’” (CLAPARÈDE, 1916 / 1928, p.69-70)

Na conclusão da obra supracitada, o autor reitera novamente a orientação de que a escola deve transformar os objetivos dos programas escolares em interesses presentes para as crianças, alertando para que, caso isso não ocorra, o aluno pode se sentir desestimulado pelo trabalho escolar:

Dando aos alunos trabalhos não vivificados pelo interesse, a escola lhes oferece o risco de contrair hábitos negativos de trabalho. A consequência será a de que todo o trabalho, qualquer que seja, acabará suscitando um sentimento de desgosto ou aborrecimento, por haverem os alunos associados esse sentimento à atitude de trabalhar. (CLAPARÈDE, 1916 /1928, p. 91-92)

É possível perceber, com base na discussão apresentada nessa seção, que este pesquisador obteve êxito ao relacionar vários pontos de sua discussão com o âmbito educacional. Para ele, o desafio maior que se coloca à educação é o de conseguir captar o interesse do aluno, afirmando que o interesse deve ser a mola da educação, e que, uma vez apreendido o interesse, “o resto vai ou pode ir por si só” (1940, p. 218).

2.3 Considerações acerca das contribuições de Claparède para a discussão do conceito no campo da educação

Após revisitar as contribuições de Claparède, acredita-se que elas possam ser também úteis na tentativa de compreensão com as demandas advindas dos espaços de escolarização; para fazer essa aproximação, levantam-se algumas questões para reflexão: em que medida o jovem considera a escolarização necessária para sua vida futura? Em que medida as gerações atuais estão conseguindo estabelecer relações entre os saberes presentes na escola e sua aplicação/necessidade na vida futura? De que modo a escola tem (ou não) sido capaz de contemplar a perspectiva de futuro dos sujeitos? Estaria a escola não mais sendo capaz de provocar anseios nos jovens? Em que medida está o espaço escolar sendo capaz de incitar associações profícuas entre sua proposta e os interesses dos sujeitos?

A ponderação também aqui se volta para os alunos considerados *desinteressados*: em situações em que a escola não consegue olhar na mesma direção do sujeito e, se os saberes nela presentes são considerados dispensáveis a ponto de não instigarem expectativas diferentes, ou se o sujeito não é capaz de

vislumbrar um futuro diferente em função de sua escolarização, mais uma vez a falta de *interesse* parece ser justificada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou elucidar as principais contribuições de John Dewey e Edouard Claparède para a compreensão do conceito de *interesse*, numa tentativa de aproximar os aportes fornecidos pelos pesquisadores a uma demanda proveniente dos espaços escolares. Frente a diferentes problemas que a educação vem enfrentando nos dias atuais, professores têm demonstrado grande preocupação e igualmente procurado explicar questões como indisciplina e baixo rendimento escolar através do argumento que o espaço escolar não mais interessa aos alunos, dentre outros fatores. A abordagem aqui assumida procurou identificar elementos teóricos que possam auxiliar a compreensão dos dizeres e inquietações dos docentes frente a essa dificuldade encontrada em seu cotidiano.

Embora os autores utilizados na presente discussão apresentem pontos de vista distintos acerca do surgimento do *interesse*, percebe-se que ambos acordam que ele é o elemento que torna possível a atividade do sujeito. As reflexões iniciadas ao longo do texto parecem apontar para elementos que possam ser indicadores de fatores que influenciam a conduta do sujeito perante o espaço escolar. Entretanto, tem-se consciência da complexidade do fenômeno e das variáveis que dele fazem parte e, por isso, entende-se que uma discussão mais densa sobre o tema merece uma atenção que não pode ser dada no espaço de um artigo. Todavia, o que se pode ressaltar das contribuições dos autores aqui tomados como referência é que ambos reconhecem que sem *interesse* não há aprendizagem. Ao tomarmos a prerrogativa como verdadeira, compreende-se a fala dos professores e acredita-se que futuros estudos devam analisar o fenômeno com o devido aprofundamento da reflexão das questões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

CLAPARÈDE. E. ***A Educação Funcional***. Tradução de J.B. Damasco Penna. 2ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

DEWEY, J. ***Democracia e Educação***. Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. 11ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

NASSIF, Lilian Erichsen. **O conceito de Interesse na Psicologia Funcional de Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. 169 p.

SASS, Odair & LIBA, Flavia Roberta Torezin. **Interesse e a Educação: Conceito de junção entre a Psicologia e a Pedagogia**. *Imagens da Educação*, v.1, n.2, p. 35-45, 2011.

GOOGLE FORMS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO

Adir Joel Martini¹

RESUMO

O presente relato apresenta o uso da ferramenta do Google Forms como uma possibilidade de avaliação no contexto da escola, envolvendo alunos de séries finais, utilizando desta maneira ferramentas digitais em um contexto onde cada vez mais a sociedade se mostra inserida num universo digital, desafiando assim o professor a buscar novas ferramentas para desenvolver seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Google Forms; avaliação; escola; ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos digitais cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade, realizando e aperfeiçoando as mais variadas tarefas e atividades também estão cada vez mais presentes e inseridas no contexto da educação. Na escola os recursos da tecnologia de comunicação e informática abrem um leque de possibilidades, permitindo ao professor novas ferramentas que estimulam o processo de ensino e aprendizagem, e que ao mesmo tempo são mais atrativas aos estudantes pelo contato com equipamentos, aplicativos e softwares que dinamizam o acesso a informações e tarefas colaborativas.

Desenvolver competências digitais no ambiente escolar não é algo simples, pois requer uma série de "... conhecimentos, habilidades e atitudes, voltados para o uso das TDICs e consideradas básicas para esta sociedade que se encontra em plena exploração das tecnologias e de produção de conhecimento" (SILVA e BEHR, 2019,

¹Professor Licenciado e Bacharel em Geografia, Especialista em Gestão Ambiental, atua na rede pública e privada de ensino. E-mail: adyrjoel@gmail.com.

p.26). As mesmas autoras ainda sinalizam o que se espera por meio do uso da tecnologia na educação, colocando que “... se espera de um sujeito digitalmente competente é que este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas” (SILVA e BEHR, 2019, p.26).

OBJETIVO GERAL

Apresentar uma possibilidade de uso das tecnologias digitais em sala de aula, como ferramenta do processo de avaliação, que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, explorado o uso da ferramenta Google Forms⁶, disponível no ambiente do Google Workspace.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Sinalizar possibilidades para desenvolver habilidades e competências que englobam a inserção do mundo da tecnologia digital no contexto da sala de aula.

Identificar tarefas e procedimentos usados em aplicativos digitais para acelerar, facilitar e automatizar procedimentos comuns aos docentes no seu trabalho diário.

DESENVOLVIMENTO

A empresa Google foi fundada em 04 de setembro de 1998 nos Estados Unidos da América, e tornou-se mundialmente conhecida pela sua ferramenta de busca “GOOGLE”, a mais utilizada no mundo e também considerada o buscador mais

⁶ é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no Google Drive. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes.

eficiente e poderoso. Com o passar dos anos, esta ferramenta recebeu outros aplicativos e serviços, que a transformaram em uma das maiores empresas de plataforma digital e armazenamento em nuvem.

Sobre a ferramenta Google Forms, os autores Sampaio e Alcântara (2018), indicam este aplicativo como “... uma ferramenta de inovação pedagógica”, destacando “... dentre várias possibilidades de utilização a criação de formulários para fins de diagnósticos dos alunos, o que possibilitaria aos docentes a identificação dos estilos de aprendizagem, contribuindo positivamente para a utilização de métodos ativos de ensino.

Com o foco voltado para a avaliação, esta ferramenta foi utilizada com estudantes de séries finais, tanto em período anterior a pandemia, como também posterior, como uma ferramenta avaliativa, a fim de diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem, e a partir dos resultados observados, orientar o trabalho docente no sentido de sanar as dificuldades e lacunas de aprendizagem verificadas para alcançar o sucesso esperado nos objetos do conhecimento desenvolvidos no período em avaliação. Nesse sentido, a avaliação não pode ser vista como uma ameaça, como coloca Menezes (2011): “As provas devem ser vistas como recursos para aprender e ensinar melhor, nunca temidas como sentenças, nem pelo aluno e nem por nós”. Neste mesmo sentido, Luckesi (2000) coloca que: “os instrumentos de avaliação da aprendizagem, também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. Assim, a avaliação é uma das ferramentas que fazem parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem.

O formulário avaliativo pode ser criado pelo usuário dentro do Google Drive, na forma de questionário, ou ainda podem ser utilizados os formulários já existentes. Importante frisar que para usar este serviço é necessário ter uma conta institucional, que no caso da rede municipal de Santa Rosa, é oferecida pela mantenedora, sob o domínio @educacaosr.com.br, disponível para docentes e discentes da rede municipal.

O Google Forms permite mesclar perguntas de múltipla escolha, perguntas dissertativas, inserir imagens e vídeos com perguntas objetivas, podendo também configurar a ferramenta com as respostas corretas e automatizar a correção.

Importante também observar que é possível definir que somente pessoas do mesmo domínio possam acessar a avaliação ou questionário, fazendo com tenham que realizar o login para responder ao questionário. O fato da correção ou sistematização das respostas ser automatizada, agiliza o acesso aos resultados, como também permite enviar ao estudante o número de acertos e também a resposta correta nas questões que tenha errado. Todas estas informações geram um relatório que inclusive pode ser compartilhado com outros aplicativos da plataforma do Google.

Ao usar a ferramenta Google Forms como método de avaliação, os estudantes usaram a rede de internet da escola, com equipamentos da escola como notebook ou smartphone de uso próprio. Em avaliações com direito a consulta, foi estipulado um tempo máximo para buscar auxílio em materiais físicos como livro ou caderno, e em alguns momentos até páginas da internet. Em outros momentos, não houve a possibilidade de acesso a materiais, o que obrigou a ter bastante cuidado no sentido de coibir o acesso a páginas de internet em outras abas, pois como o Google Forms apenas funciona estando em modo on-line a internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em usar o Google Forms permite apontar aspectos positivos e negativos quanto ao seu uso com os estudantes até aqui. Entre os aspectos positivos destacaria o interesse em fazer uma avaliação diferente quanto aos materiais a serem usados, neste caso sendo equipamentos eletrônicos, a grande agilidade na obtenção dos resultados e relatórios das questões, como também o envio de resultados com as respostas adequadas nas alternativas erradas pelo avaliado. Ainda muito positivo a inserção de imagens e vídeos em questões apresentadas.

Do ponto de vista negativo, se destaca a ausência de uma ferramenta que trave o acesso a outras abas enquanto o Google Forms está em execução, e também o fato de o aplicativo apresentar um somatório de pontuação sem números fracionários. A limitação de grande parte dos estudantes em usar ferramentas digitais, embora a maioria faça uso de smartphone conectado à internet, se limitam a usar ferramentas

básicas de redes sociais, games ou players de vídeos, desconhecendo outros tipos de ferramentas como os aplicativos do Google, por exemplo.

O uso da ferramenta Google Forms também exige algumas condições básicas na escola, como equipamentos de wi-fi e sinal de internet, equipamentos como notebook, tablet ou smartphone, uma boa velocidade de banda de internet sem correr o risco de interrupções. Exige também empenho e dedicação por parte do docente, pois a formulação de avaliações e questionários no Google Forms exige tempo e organização, mas pode levar ao estudante métodos e propostas de ensino atrativas e inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.B. B. et all. **Uso do Google Forms para avaliação do ensino: utilizações de formulários em sala de aula no fundamental I.** Revista Amor Mundi, Santo Ângelo, v. 4 , n. 6, p. 205-211, 2023.

LUCKESI, C.C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto alegre: Artmed. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723974/mod_resource/content/2/O%20que%20%C3%A9%20mesmo%20o%20ato%20de%20avaliar%20a%20aprendizagem.pdf. Acesso em: mai. 2020.

MENEZES, L.C de. **Avaliação não é ameaça.** Nova Escola, ed. 214, 2011. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/avaliacao-nao-e-ameaca/4833114/>. Acesso em: abr. 2020

SAMPAIO, Ana Patricia Lima; ALCÂNTARA, Maria Ines Pereira de. **Upgrade na interface do formulário online da google: ambiente colaborativo de aprendizagem.** Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 51-67, jun. 2018. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/32946>>. Acesso em: jun. 2021.

DIVERSIDADE NO COTIDIANO CULTURAL

Sandra Jurema Thomaz Santos¹

RESUMO

A prática procurou promover a inclusão, proporcionando novos métodos sobre a cultura indígena e afro-brasileira, e incentivou o respeito às diferentes culturas, resgatando a história da nossa comunidade. O projeto teve o propósito de ampliar os conhecimentos da comunidade em geral, tendo como enfoque a cultura, história e legislação. Rompendo preconceitos criados ao longo dos anos, abrangendo os conhecimentos sobre indígenas e descendentes africanos em relação a produção manual de artesanatos e obras literárias. O Objetivo geral desta atividade foi conscientizar os educandos sobre a necessidade de construir ações que tornem a sociedade mais igualitária e humana. Desenvolver no educando do Curso Normal (que serão os futuros professores) a importância de valorizar a cultura, como forma de acolher a todos os educandos promovendo a igualdade cultural. Nossa sociedade será justa quando as barreiras sociais forem derrubadas, este é um desafio da educação.

Palavras-chave: conhecimento; conscientização; respeito; valorização.

INTRODUÇÃO

A teoria sociocultural está relacionada a uma participação maior do aprendiz, que deixa de ser apenas ouvinte e passa a ser também emissor para a contribuição do aprendizado coletivo de forma a conciliar o conhecimento por meio da interação entre os alunos. O desenvolvimento humano está definido pela interiorização dos instrumentos e signos; pela conversão dos sistemas de regulação externa em meios de autorregulação (Ostermann & Cavalcanti, 2010, p. 27).

Segundo a visão de Vygotsky, a consciência é construída culturalmente, e cada aluno tem sua vivência para partilhar sobre a cultura afro-brasileira e indígena de forma coletiva e dialógica. Então, organizamos uma atividade que será significativa para a vida de cada aluno, tanto aos alunos das séries iniciais, como também aos alunos do curso normal que foram desafiados a conhecer teoria e prática dos povos em estudo, pois assim estaremos ressignificando a cidadania.

Quando esses alunos se tornarem professores estarão aptos a ensinar sobre a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas, assim valorizando todas as etnias que formam nosso país, pois hoje nossos livros ainda tem uma visão eurocêntrica.

¹Licenciada em História, Pós-graduada em Gestão Escolar Coordenação e Orientação, Pós-graduada em Tecnologias da Educação. Professora da rede estadual desde 2002 e da rede municipal desde 2004.

Aceitar-se, valorizando a sua ancestralidade com suas características é algo necessário para se constituir como um indivíduo pleno, capaz de exercer a cidadania plena e ativa. Quando nos reconhecemos e nos valorizamos superamos as barreiras dos estereótipos e aprendemos a respeitar e aceitar a diversidade. Fortalecendo o emocional e tornando-se protagonista da sua história.

Assim o projeto se fez necessário para que os educandos se compreendessem como sujeitos, aceitando-se e valorizando. Superando suas crenças limitantes para que possam almejar um futuro melhor. Precisamos arrancar as raízes dos preconceitos que geralmente são inconscientes.

OBJETIVO GERAL

O objetivo Geral desta atividade é a conscientização dos educandos diante da necessidade de se construir ações e rever atitudes que tornem a sociedade mais igualitária e humana.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Desenvolver nos educandos do curso Normal a importância da valorização da cultura afro-brasileira e indígena, como forma de acolher a todos os educandos e promover a igualdade cultural. Nossa sociedade será justa quando as barreiras sociais forem derrubadas, e este é um desafio da educação, haja vista que a cultura influencia no processo de ensino aprendizagem.

Ampliar os conhecimentos sobre a cultura Indígena e Africana, e também a História dos afro-brasileiros.

Produzir vídeos de narrações de Histórias e lendas sobre a cultura afro-brasileira e indígena, e organizar o Circuito indígena.

DESENVOLVIMENTO

A prática teve como início leituras, pois os educandos do curso Normal necessitam para a sua formação educacional ter conhecimentos sobre a cultura Indígena/ Africana e a História dos afrodescendentes e indígenas, visto que estes são

temas fundamentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018; p. 9;10;14;15;19;20). E como acreditamos que só somos capazes de ensinar o que compreendemos, é preciso preparar nossos educandos que serão professores das séries iniciais.

As atividades foram baseadas em debates, fóruns, pesquisas, fundamentações teóricas a partir de leituras, tais como: **Racismo e anti-racismo** de Zilá Bernd, 1997 **Racismo, preconceito e intolerância** de Edson Borges e Carlos A. Medeiros, 2002, **Dicionário de relações étnicas e raciais** de Ellis Cashmore, 2000, **Racismos e anti-racismos no Brasil** de Jacques D'Adesky, 2001, **Educação como prática de liberdade** de Paulo Freire, 1968 e **Pedagogia do oprimido** do mesmo autor, 1987. Após construir um referencial sobre os temas, os educandos organizaram várias atividades tais como:

- Escolha de um livro infantil para produzir vídeos de narração de história. Assim compartilharam seus conhecimentos com outros educandos pelas redes sociais. Etapas da Atividade:

- Aula introdutória e socialização dos conhecimentos prévios sobre a cultura africana e afro-brasileira. A interação deve partir do conhecimento empírico dos educandos, para a partir destes ampliar nosso horizonte de saberes;
- Leituras e pesquisas sobre a cultura e a História da África e dos Afrodescendentes no Brasil;
- Entrevistas com familiares sobre as histórias, vivências de negros em nossa cidade;
- Registros das atividades vivências em um painel colaborativo virtual;
- Escolha de livros infantis sobre a cultura africana e afro-brasileira;
- Planejamento das gravações dos vídeos;
- Socialização dos vídeos nas redes sociais.

- Realização de um Circuito Indígena para as séries iniciais. Essa atividade teve uma grande importância pedagógica, pois apresentou para os educandos do Curso Normal a cultura indígena de diversas maneiras, para que no futuro possam ensinar seus alunos com um conhecimento mais aprofundado sobre esse tema. Etapas da Atividade:

- Estudo sobre a cultura indígena;

- Elaboração de pesquisas sobre: literatura, ervas medicinais, hábitos cotidianos, a história dos grupos Jês, Guarani e Pampeano, situação atual destas comunidades, música, medicina, alimentação, Missões Jesuíticas, lendas, Mito da Criação, vocabulários, brinquedos e brincadeiras, espiritualidade, escultura em sabão, escultura em argila, tramas, cestania, pintura, direito dos Povos Indígenas, objetos/ artefatos e estudo da localização das áreas das reservas indígenas atuais;
- Socialização das pesquisas, organização e planejamento das oficinas voltados para as séries iniciais;
- Aplicação das atividades para as séries iniciais;
- Esta atividade foi relatada no concurso CPERS sendo ganhador na etapa regional e apresentado em POA na Mostra de trabalhos do RS.

Transmitir diversos ensinamentos que perderam sua essência com o passar do tempo, trouxe ótimas experiências e despertaram a curiosidade de todos, principalmente das crianças.

A prática mostrou de fato como é a realidade dos povos indígenas desconstruindo estereótipos fantasiosos, ultrapassando o que a sociedade impôs às comunidades indígenas. Assim, conforme conhecemos, compreendemos a cultura indígena e passamos a valorizar e respeitar essa comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada tema abordado teve um significado importante tanto para os alunos do curso normal que desenvolveram a prática, quanto para os educandos das séries iniciais. Os alunos tiveram um bom entendimento dos assuntos abordados, pois uniu teoria e prática ao mesmo tempo em que os aprendentes tornaram-se os mediadores do conhecimento.

A prática foi desenvolvida de forma lúdica, interdisciplinar, leituras com pesquisa, seminário, confecção de materiais indígenas, vídeos de contações de histórias dos descendentes afro-brasileiros e desenvolvimento de atividades lúdicas para aplicar com as séries iniciais.

REFERÊNCIAS

- BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. H. (2010) **Teorias de Aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física. Porto Alegre/RS.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA GESTÃO ESCOLAR: SUPERANDO DESAFIOS

Gracir da Silva Brum¹
Meiri Gomes da Silva²
Vera Lúcia Gregory³

RESUMO

Este artigo tem como foco a gestão escolar frente a realidade de diversas mudanças que vem ocorrendo na educação e os desafios advindos pós pandemia. A gestão escolar desempenha um importante papel no sistema de ensino. Quando a gestão busca, na superação de desafios, ofertar serviços educacionais de qualidade, a culminância é a elevação dos índices de qualidade na educação. Este estudo tem como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares na promoção da eficiência e superando desafios. Além disso, busca ajudar professores e alunos a lidar com problemas emocionais, sociais e acadêmicos, além de oferecer suporte e orientação aos professores, pais e membros da comunidade escolar. A metodologia empregada foi pautada na abordagem bibliográfica e descritiva, através da coleta de dados de forma qualitativa. O que mais envolve a atuação do Gestor Escolar é organizar a gestão escolar nas dimensões gestão de pessoas, gestão de processos institucionais escolares e gestão de resultados. Além de intervir como na mediação de conflitos entre alunos, entre alunos e professores, pais, devido à dificuldade de socialização, em situação de aprendizagens que geram desentendimentos. Discute-se sobre a atual prática da Gestão Escolar, haja vista a necessidade de se pensar em uma atuação nova para uma nova escola. Percebe-se que a sua atuação cotidiana permanece centrada nas mudanças que vem ocorrendo na educação. Todavia outras desenvolvem ações centradas no Projeto Político Pedagógico da escola. Conclui-se que se faz necessária a atuação do Gestor Escolar para manter a qualidade da educação, melhorando os resultados da escola em que atua.

Palavras-chave: educação; gestão escolar; políticas públicas; professores.

1 INTRODUÇÃO

A educação no mundo atual vem sofrendo diversas modificações, as quais interferem diretamente na gestão escolar. Este artigo visa explorar os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares na atualidade e analisar quais as estratégias capazes levando ao propósito de superá-los. Diante desse contexto, verifica-se que a gestão eficiente de recursos para atender a demanda escolar, além da adoção de políticas inclusivas, a tecnologia que desafia diariamente o trabalho da gestão escolar e dos professores que nela atuam, é fundamental para que fazendo que cada aspecto da gestão escolar contribua no trabalho do professor, tornando o

¹Graduação em letras. Email: brumgracir@gmail.com.

²Graduação em Pedagogia- Email: meiri.silva@educaçãosr.com.br.

³Graduação em Pedagogia. Email: vera.gregory@educaçãosr.com.br.

ambiente de aprendizagem agradável e com resultados positivos. Os primeiros passos para analisar esses desafios e estratégias é compreender a complexidade do papel dos gestores, sendo que estes têm várias responsabilidades, entre elas a sobrecarga de tarefas como afirma Lück (2000) que em que o gestor está sempre apagando incêndio. Dessa forma, a complexidade gerenciar a administração uma gestão escolar não é tarefa simples, em sua tarefa diária destaca-se o enfrentamento de desafios que surgem na escola, desde o reparo em um telhado a mediação de conflitos entre alunos, professores e pais.

Além disso, as escolas sempre são avaliadas com provas externas, visando a melhoria da educação, mesmo que estas avaliações não sejam compatíveis com a realidade da escola que está sendo avaliada. O gestor precisa estar preparado para enfrentar este desafio e ser coerente diante dessa situação, levando a seguinte problemática: Como os gestores escolares podem promover eficiência e equidade educacional em face dos desafios contemporâneos, como escassez de recursos, diversidade de alunos e pressões sociais e políticas?

Dessa forma, a metodologia deste estudo é bibliográfica, com coleta de dados em livros de renomados autores e artigos publicados com o tema proposto e os dados serão analisados de forma qualitativa.

Diante desse contexto e com base nessas informações, o gestor educacional visa superar desafios e buscar estratégias que possam ajudar a solucionar a complexidade de problemas que vem surgindo ao longo tempo, objetivando melhoria na educação. Ter clareza que durante sua gestão enfrentará muitos obstáculos, os quais precisam ser enfrentados com clareza e discernimento. A gestão escolar é uma função primordial na escola, além disso, é também desafiadora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

A importância do gestor escolar e do desenvolvimento de uma gestão baseada em princípios democráticos, que considere a participação dos vários segmentos da escola e da comunidade escolar, tem se constituído em um tema mundialmente estudado. Vários países defendem uma proposta de gestão escolar com mais

autonomia financeira, administrativa e pedagógica, especialmente, no que se refere a busca por metodologias alternativas de trabalho adequadas às diferentes realidades escolares. (PERES, 2020).

A educação na sociedade contemporânea desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento em um mundo em constante transformação. Para aprofundar essa discussão cabe ressaltar o pensamento de um dos teóricos mais importantes do mundo no que se refere à educação. Para Freire (2018), “A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo”. Enfatiza a importância da educação como fator de mudança, ressaltando que o processo educativo não é apenas um meio de transmissão de conhecimentos, mas também uma ferramenta que permite aos indivíduos mudar a realidade e, conseqüentemente, a sociedade.

A gestão educacional e a gestão escolar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na eficácia das instituições de ensino. De acordo com Souza (2023) destaca que a gestão educacional abrange o planejamento, a implementação e a avaliação de políticas, programas e práticas educacionais em nível sistêmico, enquanto a gestão escolar se concentra na administração cotidiana das escolas, incluindo aspectos como liderança, tomada de decisões, gestão de recursos e relacionamentos com a comunidade.

De acordo com Chiavenato (2014) especifica quatro funções administrativas a serem desempenhadas pelo planejamento, organização, direção e controle que serve para ajudar o administrador a desempenhar todas essas funções porque ele não realiza seu trabalho sozinho, mas por meio das pessoas que formam sua equipe. Com sua equipe, o executivo alcança metas, objetivos e resultados. Bergue (2020, p. 55) corrobora com a importância de gerenciar o componente humano nas organizações e contribui: “Não há como pensar em gestão estratégica sem que passe pelas pessoas. São pessoas que formulam, que executam, que avaliam e aperfeiçoamento estratégico. [...] A gestão deve facilitar a produção colaborativa da estratégia entre as pessoas.”

Segundo Soares (2018) é por meio da racionalidade e da inteligência de crises que o gestor escolar deve alterar as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, que por algum motivo não estejam dando resultados satisfatórios. Dessa forma, é preciso que o mesmo faça uma análise profunda da realidade daquele ambiente

escolar levando em conta todos os aspectos como: estrutura física, atividades extracurriculares, metodologia de ensino, postura dos professores, singularidades físicas e acadêmicas dos alunos, presença da família nos momentos solicitados pela escola e outros fatores que possam influenciar nos resultados apresentados pelos alunos.

Desta forma continua afirmando a autora Ferraz (2022) que gestão escolar, organizada em várias dimensões como administrativa, financeira, de pessoas, pedagógica, dentre outras, há de ser necessariamente focadas na dimensão pedagógica, para realizar os fins educativos, alinhada à sua função social, através da gestão participativo-democrática, devendo secundarizar outras funções burocrático contábeis impeditivas do fazer democrático no tempo e espaço escolares.

O processo de gestão educacional precisa pensar a organização do ensino formal com base na escola e no objeto de aprendizagem manipulado nesse âmbito, que é o conhecimento. Mas esse conhecimento não é qualquer conhecimento: é o conhecimento sistematizado, construído nas relações sociais, reconhecido como formal e essencial não apenas para a formação do aluno, mas para o desenvolvimento da espécie humana e as suas intervenções no mundo (BES *et al.*, 2019, p. 34).

Diante disso, Perfeito *et al.* (2019) destacam a importância do planejamento escolar como um pilar da gestão educacional, pois fornece diretrizes claras para as ações e iniciativas da escola. Isso inclui o desenvolvimento de planos de ensino, metas de aprendizagem, estratégias de avaliação, alocação de recursos, métodos e ferramentas da gestão do conhecimento para auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades.

De acordo com Chiavenato (2014) ressalta que o gestor precisa da colaboração de pessoas através do trabalho em equipe para alcançar os resultados. Diferentemente das tradicionais empresas, o diretor escolar gerencia estudantes, professores e demais funcionários, pais e comunidade escolar. O trabalho do gestor é fundamental para realização do trabalho de forma eficiente.

2.2 ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR DESAFIOS

De acordo com Bes *et al.* (2019) desde o início do século XXI, com a ascensão da gestão nas organizações, o sistema educacional brasileiro tem buscado capacitar

os seus gestores. O objetivo é que eles consigam atender às demandas crescentes e complexas que se exigem da escola num cenário social que se reconfigura de forma dinâmica e, muitas vezes, radical e irreversível. Essas mudanças alteraram a vida em sociedade, bem como os estilos de aprendizagem disponíveis, o que afetou diretamente a escola e, inclusive, ressignificou a própria ação do professor.

As políticas públicas de trabalho dos professores no Brasil tratam de uma série de aspectos como remuneração inadequada, carga horária excessiva, formação profissional, condições de trabalho e benefícios. O que falta para efetivar melhorias e efetivar políticas públicas de variar de estado para estado e, entre alguns municípios.

Dessa forma Olegário (2021) afirma que diante de toda essa evolução da educação no Brasil, bem como o seu atual momento, em pleno século XXI não fica difícil de argumentar inúmeras razões que justifiquem uma mudança radical no modelo de ensino formal (escolas e universidades). Isso porque, nos dias atuais atende partes curriculares superficiais da formação da sociedade. Torna-se fundamental modificar a forma de ensinar, de planejar as aulas e os professores precisam de formação para compreender essa mudança. Sendo que a gestão escolar deve estar preparada para enfrentar todos os desafios que vem para a educação, desenvolvendo estratégias com seu grupo docente que venham colaborar para o processo ensino aprendizagem.

As condições de trabalho docente envolvem aspectos que são fundamentais para a valorização profissional e compreendem o conceito de valorização docente (OLIVEIRA, 2020). Como assinalam Assunção e Oliveira (2009), muitos estudos do campo têm destacado a relação entre as condições de trabalho do professor e a (in)satisfação docente, com possíveis desdobramentos sobre a saúde dos profissionais.

Sendo assim, Peres (2020) afirma que fica evidente a importância do gestor escolar no desempenho de suas funções, entretanto, quando o cenário já se configurava como aparentemente estável, diante de conquistas concretas no processo de gestão escolar, esse contexto se altera radicalmente com as novas demandas causadas pela chegada da pandemia no Brasil. Nesse novo contexto socioeducacional, passa-se a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e proposição de aulas em ambientes virtuais.

A gestão escolar desempenha um papel decisivo na promoção da qualidade educacional. Conforme destacado por Gripp (2015, p. 28), “a aplicação do ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) nas escolas permite a implementação sistemática de melhorias em processos e práticas pedagógicas”. Esta abordagem enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso, execução, avaliação e ação corretiva contínua para aprimorar a qualidade da educação. Além disso, a participação de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e outros stakeholders, é fundamental. Di Palma (2012, p. 47) reitera essa perspectiva, argumentando que “a organização do trabalho pedagógico deve ser coletiva e inclusiva, permitindo que diferentes vozes contribuam para o desenvolvimento educacional”.

A participação da comunidade é vital para a promoção da qualidade educacional. Soares (2022, p. 88) destaca que “o envolvimento dos pais e da comunidade local na vida escolar pode enriquecer significativamente a experiência educacional dos estudantes, proporcionando apoio adicional e recursos”. Esse envolvimento pode assumir várias formas, desde o apoio ao aprendizado em casa até a participação em projetos educacionais e decisões de gestão escolar.

Diante do exposto, as estratégias fundamentais para a gestão escolar é aproximar a família da escola, envolver os pais no contexto ensino-aprendizagem de seus filhos, compreender o funcionamento da escola, que existem regras e que devem ser seguidas, além disso o gestor escolar tem o papel de administrar a parte administrativa, financeira, organizar a vida funcional dos professores, além de primar pela qualidade da educação e acompanhar a evolução tecnológica. Nesse contexto, no item a seguir será tratado sobre a formação continuada dos professores na visão do gestor escolar.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VISÃO DO GESTOR ESCOLAR

A formação continuada dos professores é fundamental para o bom andamento da escola, da qualidade da aprendizagem e acompanhamento do surgimento das novas tecnologias. Dessa forma, compreende-se que a partir desta formação continuada, os professores compreendendo a necessidade de estar se aperfeiçoando, irão desempenhar melhoria da qualidade educacional, conforme pode ser percebido pelo gestor escolar ao longo dos anos.

De acordo com Carvalho, Oliveira e Lima (2014) as condições de gestão das redes públicas de ensino e, particularmente, das escolas dependem de insumos que interferem em seu funcionamento, produzindo efeitos nas condições de trabalho e na qualidade do ensino. Contudo, os diretores geralmente têm pouca margem de decisão ou poder para alterar algumas das dimensões da gestão escolar e o quadro frequente de escassez de recursos que afetam seu cotidiano.

O gestor escolar, diante dessa inovação, não apenas deve coordenar as operações diárias da escola, mas também tem a obrigação de acompanhar o desenvolvimento profissional dos docentes, além de enfrentar a falta de infraestrutura adequada. Além disso, os desafios enfrentados diariamente nas escolas, principalmente escolas públicas com indisciplina, evasão escolar, devem-se utilizar estratégias que melhorem este índice, além de ter impactos positivos ao investir na formação de professores como um meio de fortalecer o ambiente educacional e melhorar os resultados dos alunos.

Além disso, ao gestor escolar cabe avaliar as condições de trabalho docente que envolvem aspectos fundamentais para a valorização profissional e compreender o conceito de valorização docente (OLIVEIRA, 2020). Como assinalam Assunção e Oliveira (2009), muitos estudos do campo têm destacado a relação entre as condições de trabalho do professor e a (in)satisfação docente, com possíveis desdobramentos sobre a saúde dos profissionais.

No entanto, de acordo com Carvalho, Oliveira e Lima (2014) torna-se, assim, imperativo que formuladores de políticas considerem, nos contextos escolares, a disponibilidade e as condições de uso dos recursos relacionados à infraestrutura, ao quadro de pessoal, aos materiais pedagógicos e às dependências físicas que, conforme evidências de pesquisas não são distribuídos homoganeamente nas redes de ensino ou entre as escolas.

Tendo isso em mente, cabe salientar que o funcionamento de uma escola deve ser considerado num contexto geral, nunca isoladamente. A escola deve ser entendida como uma grande teia na qual diferentes setores caminhem juntos em prol de um resultado comum: a aprendizagem. Conforme Lück (2000, p. 9) é necessário se antecipar aos problemas que surgem na escola e não agir no sentido de buscar soluções paliativas, com base nos sintomas desses problemas e não nas causas.

Diante desse contexto, destaca-se também a questão da remuneração dos professores no Brasil. Embora as condições de trabalho envolvem um amplo leque de variáveis, como citado anteriormente, a remuneração é aspecto mais imediato da valorização docente porque expressa o valor do trabalho desenvolvido pelos professores (OLIVEIRA, 2020) o que impede muitas vezes o profissional de estar buscando formação continuada fora do ambiente escolar. Segundo Arroyo (2011), os discursos políticos e a mídia enfatizam a dimensão econômica, que está relacionada à imagem social da docência.

Entretanto, para contribuir ainda mais, percebe-se que o trabalho docente neste século está profundamente influenciado pelas novas tecnologias, que têm um impacto significativo em diversas áreas da prática educacional. Da mesma forma que a carga de trabalho, a intensidade abrange aspectos quantitativos e qualitativos. Souza, Fernandes e Filgueira (2015) consideram os seguintes elementos como determinantes da intensidade do trabalho docente: duração da jornada, número de escolas, número de alunos por turma e número total de alunos.

No entanto segundo Carvalho, Oliveira e Lima (2014) os questionários contextuais da Prova Brasil podem oferecer informações sobre alunos e escolas, em particular sobre as percepções dos agentes escolares – professores e diretores – no âmbito das condições de gestão. Essas informações podem ainda ser complementadas pelas percepções dos aplicadores dos exames sobre as condições de infraestrutura do ambiente escolar, identificando problemas estruturais e de manutenção ou uso efetivo de recursos que podem influenciar o desempenho do aluno.

Mesmo com problemas estruturais, defasagem, Silva, Salles e Silva (2022) afirmam que os avanços tecnológicos atuais condicionaram professores e alunos a um novo arranjo do paradigma tradicional de ensino e aprendizagem. Tornou-se necessário um maior dinamismo para acompanhar as mudanças constantes do mundo moderno e para processar uma gama de informações em tempo hábil, no sentido de filtrar aquilo que realmente interessa. O professor não é mais visto como um sujeito detentor do conhecimento, mas sim como um intermediador entre usuário e máquina. A informação está ao alcance das mãos, ao clicar de uma tecla e, muitas das vezes, o aluno possui maior habilidade com a máquina do que o próprio professor,

restando a este último aprender também com o seu educando. É uma troca de saberes.

Nesse viés, percebe-se que a formação de professores no século XXI busca preparar os educadores para atender às demandas e desafios da sociedade contemporânea. Algumas características e abordagens relevantes na formação de professores são fundamentais como conhecimento atualizado em relação aos avanços e transformações em suas áreas de atuação, bem como em relação às práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias educacionais.

No entanto, o que se vê são dados que sinalizam que a sobrecarga de trabalho dos diretores já era acentuada, notadamente diante do volume das atribuições da gestão, ampliado em decorrência da proliferação de programas e projetos educacionais e da interface social da escola na última década. A indução à melhoria da qualidade requer, além de novos conhecimentos técnicos, tempo para planejar, executar despesas, prestar contas, manter reuniões com a comunidade escolar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola. (CARVALHO, OLIVEIRA E LIMA, 2014).

Assim, de acordo com Amaral (2014) compreende-se que a escola possui contornos afetivos, em que se estabelecem relações de dedicação, confiança, maleabilidade e prazer compartilhado. Por isso, a escola e a aula são espaços de confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos, etc. Elas exalam humanidade. Falar de amorosidade no espaço escolar, antes de tudo, é pensar em responsabilidade e seriedade, que não são necessariamente sinônimos de austeridade, levando ao gestor escolar estar administrando da melhor forma este processo.

Nos estudos de Teixeira e Souza (2018) afirmam que a era da informação e da tecnologia vem permitindo acesso massivo as informações levando a necessidade de melhoria contínua na formação continuada dos professores. As mudanças são bruscas e há transição de uma sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. Entretanto, mesmo com as facilidades e conseqüentemente com as complexidades, a nova realidade vivida ainda apresenta destaque para o ser humano que cultiva habilidades de pensar criticamente e se adaptar às transformações.

De acordo com Imbernón (2009, p. 84):

É preciso superar a antinomia família-comunidade-professor. O que existe fora da instituição educacional deve ser um aliado, não um inimigo. A formação conjunta com a comunidade perfila-se, nos diversos contextos educativos e sociais, como uma das alternativas às difíceis situações problemáticas da educação atual e, principalmente, à exclusão social de uma parte da humanidade.

Portanto, o papel do gestor é fundamental na administração escolar, além de estar analisando a situação de cada professor de acordo com sua formação e estar apto a participar da equipe, superando dificuldades e tendo criatividade em sala de aula. Dessa forma, Olegário (2021) afirma que a ideia de que informação é poder permeia os debates intelectuais nos mais variados contextos sociais. Essa máxima, em alguma medida, pode fazer sentido quando o cenário das relações humanas se restringe a poucos, ou quase nenhum, elemento tecnológico.

Além disso, de acordo com Soares (2021) os docentes precisam estabelecer uma relação mais próxima com seus alunos, compreendendo suas angústias, vontades, expectativas para que possa haver o alinhamento do que a escola pretende transmitir e de como os alunos gostariam de aprender. Sendo assim, a escuta ativa dos professores é fundamental nesse processo. Não se trata, necessariamente, de modificar conteúdos, mas de adequar o caminho. Permitam-se experimentar, encorajem colegas de trabalho, comecem aos poucos, movimentem-se e incluam os alunos nessa jornada. Façam-lhes esse convite e, juntos, alternativas para transformar a escola em um lugar aconchegante e acolhedor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do gestor escolar é fundamental na administração do ambiente escolar nos tempos atuais vem sendo um processo desafiador, principalmente pós pandemia, devido as condições que se encontram as instituições de ensino, sobrecarga de trabalho, infraestrutura, falta de profissionais e formação docente.

Além disso, administrar a diversidade de alunos bem como necessidade de sala de recursos devido ao grande número de alunos com laudos médico. Também a falta de salas adequadas, ambiente propício para qualidade da educação frente aos desafios que vem surgindo com as novas tecnologias. Enfrentamento de alunos com condições socioeconômicas e com necessidades educacionais diversas, os gestores escolares devem adotar práticas inclusivas que garantam que todos os alunos tenham

acesso a oportunidades educacionais equitativas e adequadas.

Dessa forma, o surgimento de pressões externas, incluindo expectativas da comunidade, além de políticas públicas, provas externas que não condizem com a realidade da escola em que se aplica, também apresentam desafios significativos. Nesse contexto, o gestor escolar ter eficácia é essencial. Os gestores escolares devem ser líderes inspiradores, capazes de orientar suas equipes em direção a metas educacionais claras, ao mesmo tempo em que respondem de forma flexível e proativa às mudanças no ambiente externo.

Outro ponto crucial neste artigo, trata-se sobre a formação continuada dos professores frente ao enfrentamento das tecnologias que estão a cada dia mais influenciando o contexto educacional. Para promover educação de qualidade, o professor deve estar em constante formação e a escola deveria oferecer todo o suporte para que isto torne-se realidade, mas com a precarização do salário e falta de materiais e infraestrutura, inviabiliza a qualidade da educação.

Portanto, o papel do gestor escolar é adotar estratégias não apenas para enfrentar os desafios atuais, mas também posicionar suas escolas para prosperar em um futuro educacional em constante evolução. Ao promover eficiência, equidade e excelência educacional, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BERGUE, S.T. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. Fórum, 2020.

BES, P. et al. **Gestão educacional da educação básica** [recurso eletrônico] Gisele Lozada]. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

CARVALHO, Cynthia Paes de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; LIMA, Maria de Fátima Magalhães de. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312014000300050&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2024.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Editora Manoli Ltda, 2014.

DI PALMA, M. S. (2012). **Organização de trabalho pedagógico**. Editora Inter Saberes.

FERRAZ, C. M. **Gestão escolar e a política educacional: um estudo na rede pública municipal do Recife**. João Pessoa, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Editora Paz e Terra, 2018.

GRIPP, A. (2015). **PDCA**. Saiba como melhorar produtos e processos. Disponível em: <https://bit.ly/t1r0yv2>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artemed, Grupo A, 2009.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, 2009.

OLEGARIO, Danilo. **Educação pós-pandemia: a revolução tecnológica e inovadora no processo da aprendizagem após o coronavírus**. 1. ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.

OLIVEIRA, D. A. **Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia**. Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 27-40, out-dez. 2020.

PERES, Maria Regina. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE, V.11 N. 1 p. 20-31, jan-jun/2020.

PERFEITO, M. V. S.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. de; ALMEIDA, L. A. A. de. Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto escolar: um olhar para as concepções docentes e da gestão educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 24, n. 51, p. 227–248, 2019. DOI: 10.20435/serie-estudos. v24i51.1160. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1160>. Acesso em 27 jun. 2024.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2021.

SOARES, M., & dos SANTOS Lombardi, L. M. S. (7 a 12 de maio de 2018). **O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: A necessidade da formação política**. XV Colóquio Internacional de Geocrítica, Barcelona, Espanha. <http://www.ub.edu/geocrit/XV-Coloquio/SoaresLombardi.pdf>. Acesso em 27 de jun. de 2024.

SOUZA, D. C. C. de; FERNANDES, B. P.; FILGUEIRA, V. **Racionalização**,

intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 123-141, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9456/6749>. Acesso em 26 jun. 2024.

TEIXEIRA, Clarissa S.; SOUZA, Márcio Vieira de. **Educação Fora da Caixa:** Tendências Internacionais e Perspectivas sobre a Inovação na Educação. São Paulo: Blucher, 2018. E-book. ISBN 9788580393224. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788580393224/>. Acesso em 25 jun. de 2024.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SANTA ROSA - RS

Angélica Kaefer¹

RESUMO

No campo da legalidade, a Educação Física Escolar conquistou a condição de componente curricular indispensável à formação integral dos alunos, por meio da Lei 9394/96 e da Lei complementar 10.328/01. Entretanto, no campo da legitimidade, muitos passos ainda precisam ser dados para o reconhecimento enquanto área de conhecimento. Nesse sentido, entender a percepção da comunidade escolar acerca deste componente curricular é importante. O objetivo do presente estudo foi analisar a percepção de estudantes do ensino fundamental sobre a disciplina de Educação Física. Participaram deste estudo 100 alunos de 11 a 14 anos, estudantes de uma escola pública da cidade de Santa Rosa-RS. Como instrumento, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas. Como meio de análise dos dados, foi utilizada análise estatística descritiva e de conteúdo. Os resultados apontaram que os alunos entendem que a Educação Física deve trabalhar o jogo de modalidades esportivas, têm uma percepção positiva das atividades realizadas, tendo como principal objeto de aprendizagem as práticas esportivas dos esportes tradicionais. Como perspectiva de aprendizagem futura, os estudantes desejam trabalhar esportes não convencionais. Os achados do presente estudo demonstram que a percepção dos estudantes com relação ao componente curricular de Educação Física esta distanciada da sua proposta curricular e dos objetivos que a mesma pretende alcançar, evidenciando a necessidade de um trabalho ainda mais próximo entre professores de EF, direção de escolas e comunidade escolar.

Palavras-chave: educação física; estudantes; esportes; escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar é entendida como uma área que trata da cultura corporal e que tem como meta introduzir e integrar o aluno nessa esfera, para propiciar a formação de um cidadão autônomo. Neste contexto o aluno estará sendo capacitado para usufruir de jogos, esporte, danças, lutas, ginásticas e de todo tipo de atividade para o seu desenvolvimento em busca de bem-estar e crescimento saudável (Betti, 1991; Freire e Scaglia, 2003; Perfeito *et al*, 2008).

Enquanto componente curricular a Educação Física tem a função de tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (Brasil, 2017). Tem

¹Doutora em Educação Física. Prefeitura Municipal de Santa Rosa – RS. angelicakaefer@gmail.com

como papel, introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (Betti, 1992; Betti e Zuliani, 2002).

Nas aulas de Educação Física, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e paradoxal. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017).

Ao longo de sua história, a Educação Física Escolar enfrenta uma ordem social que a coloca em um nível inferior na escala hierárquica, sendo compreendida como uma disciplina de menor valor e importância, frente às disciplinas tradicionais como Matemática, Português, História, etc. (Almeida, Moraes e Ferreira, 2014; Elias e Scotson, 2000). Desde a década de 1920, a educação brasileira confere à Educação Física o papel de atividade complementar e isolada nos currículos escolares, tendo seus objetivos sendo determinados de fora para dentro: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, etc. (Betti e Zuliani, 2002). No campo da legalidade, conquistou a condição de componente curricular indispensável à formação integral dos alunos por meio da Lei 9394/96 (Brasil, 1996) e da lei complementar 10.328/01 (Brasil, 2001). No entanto, é no campo da legitimidade que ainda busca o seu reconhecimento como área de conhecimento (Bracht, 2003; Martiny, Florêncio e Gomes-da-Silva, 2011). Em relação às outras disciplinas que compõem o currículo escolar essa falta de reconhecimento ainda é mais evidente na percepção dos professores (González, 2006).

No atual momento, fora do ambiente escolar, a cultura corporal de movimento e esportiva ocupa papel de destaque no entretenimento, nos meios de comunicação e na economia. Crianças desde a mais tenra idade se envolvem com práticas esportivas, muitas vezes nos moldes do mundo adulto. Conteúdos relacionados a exercício físico e saúde são amplamente divulgados. Destarte, essa ordem social que

coloca o componente curricular Educação Física em um nível hierárquico inferior, precisa ser superado dentro das instituições educacionais.

As práticas corporais esportivas exercem um papel importante na Educação Física Escolar, na cultura corporal e na sociedade de consumo. Mas a densa esportivização da Educação Física se configurou como uma barreira a ser transposta (Betti, 1996; Daolio, 2018) na busca pela sistematização de saberes e conteúdos que podem levar a tal legitimidade.

Na busca pela legitimidade, enquanto componente curricular, saber o que pensa a comunidade escolar sobre a disciplina de Educação Física, tornou-se importante no campo acadêmico e de intervenção. Desta forma, o objetivo do presente estudo foi investigar as percepções dos alunos de ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Santa Rosa – RS, acerca da disciplina de Educação Física.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram desta pesquisa 100 estudantes, de 11 a 14 anos, média de idade de 13.1 anos, estudantes do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Santa Rosa – RS. Os alunos participaram de maneira voluntária, e a aplicação dos questionários, bem como a utilização dos dados foi consentida pela direção da escola.

Materiais, método e procedimentos

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado pela autora, com perguntas direcionadas para compreender a percepção dos estudantes sobre a disciplina de Educação Física enquanto componente curricular. Os eixos abordados pelo questionário fazem referência ao conceito de Educação Física, as experiências vividas neste componente curricular, aprendizagem acumulada, aspectos que mais marcaram positivamente e perspectivas futuras de aprendizagem.

Este questionário foi aplicado no período de aula pela pesquisadora. Todas as dúvidas levantadas pelos alunos no momento da aplicação do questionário foram respondidas.

Análise de Dados

Para a análise de dados, oriundos das perguntas fechadas, foi realizada análise descritiva de dados. Para tal, foi utilizado o pacote estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 20.0. Para análise de dados das perguntas abertas, foi utilizada análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (Bardin, 1977).

RESULTADOS

Conceito do Componente Curricular Educação Física

Neste eixo buscou-se compreender a percepção dos estudantes acerca do conceito de Educação Física enquanto componente curricular com a seguinte pergunta: “O que é Educação Física Escolar para você?” A tabela 1 apresenta os resultados encontrados em percentual de acordo com as categorias mencionadas.

Tabela 1: Resultados em percentual do Conceito de Educação Física

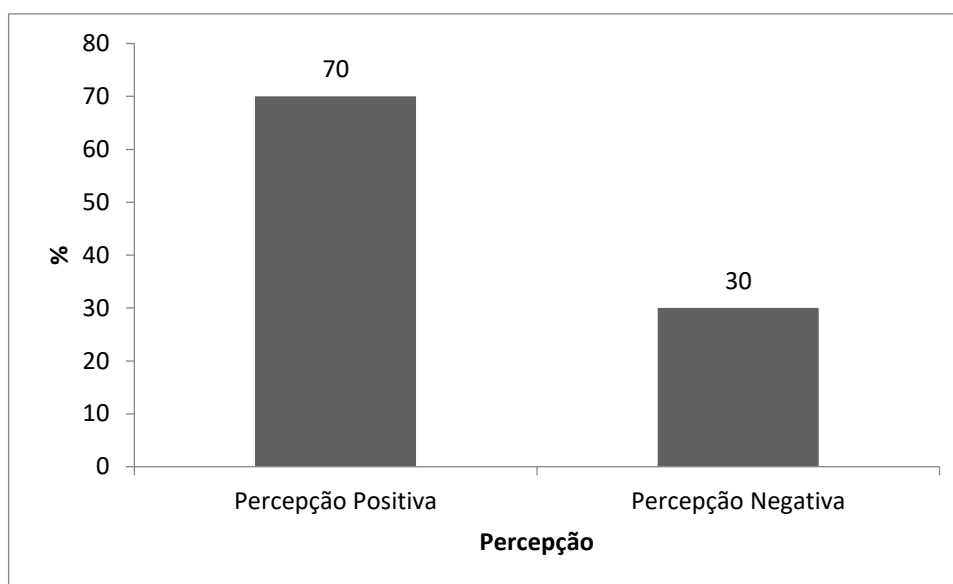
Categorias	Percentual (%)
Apenas Jogar (Esportes)	29 %
Aprender Esportes	23 %
Treino Esportivo	19 %
Conteúdos Ginásticos	12 %
Momento de Diversão	9 %
Tempo Livre	8 %
TOTAL	100%

Fonte: a autora (2024)

Experiências vividas no Componente Curricular Educação Física

Neste eixo buscou-se compreender a percepção dos estudantes com relação às experiências vividas neste componente curricular ao longo da sua trajetória acadêmica. A pergunta realizada foi a seguinte: “Como foi a sua Educação Física Escolar até o último ano?” As respostas foram categorizadas em Percepção Positiva e Percepção Negativa, com as respectivas justificativas. O gráfico 1 apresenta uma comparação entre os resultados encontrados.

Gráfico 1: Comparação entre percepção positiva e negativa



Fonte: a autora (2024)

Entre as justificativas para as percepções positivas figuram: “porque era só futsal”, “porque era só jogo”, “porque era um momento de descanso dos estudos”, “porque era um tempo livre”, “porque adoro esportes”. Já nas percepções negativas, figuram: “porque não participava”, “porque os *guris* não deixavam jogar”, “porque não sabia jogar”, “por conta dos xingamentos dos colegas por não saber jogar”. A tabela 2 apresenta esses resultados em percentual.

Tabela 2: Justificativas para percepções positivas e negativas em percentual

Percepção Positiva		Percepção Negativa	
Categorias	Percentual (%)	Categorias	Percentual (%)
Apenas futsal	49 %	Não Participava	44 %
Apenas jogo	16 %	“Guris” não deixavam	26 %
Adoro Esportes	15 %	Não sabia jogar	19 %
Descanso	11 %	Xingamentos	11 %
Tempo Livre	9 %	-	-
TOTAL	100%	TOTAL	100 %

Fonte: a autora (2024)

Aprendizagem acumulada no Componente Curricular Educação Física

Neste eixo a intenção foi investigar o que os estudantes aprenderam, a partir das suas perspectivas, neste componente curricular, ao longo da sua trajetória acadêmica. A pergunta realizada foi a seguinte: “O que você aprendeu na disciplina

de Educação Física ao longo da vida?”. A tabela 3 apresenta os resultados encontrados em percentual.

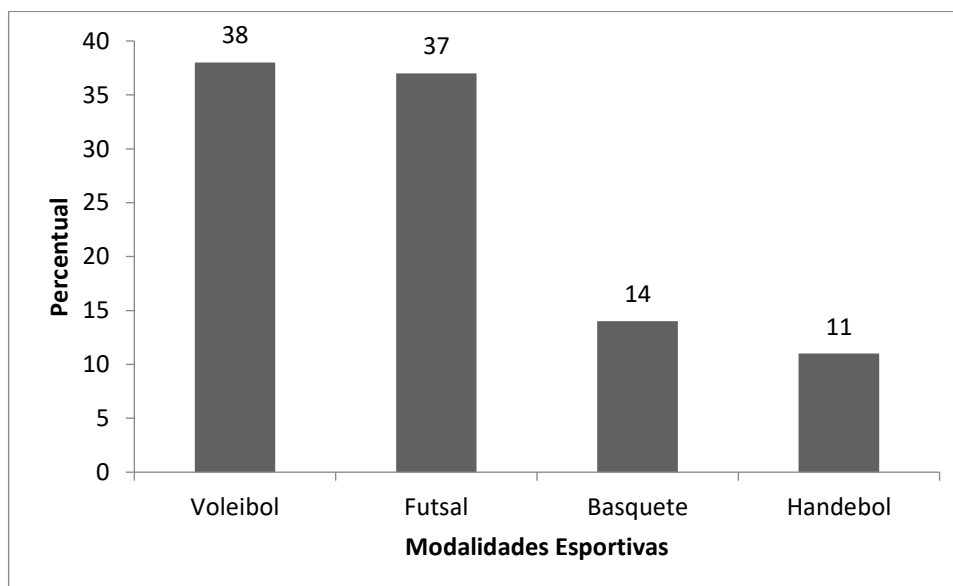
Tabela 3: Conteúdos aprendidos na disciplina de EF

Categorias	Percentual (%)
Esportes	76 %
Nada	9 %
Aspectos Comportamentais	7 %
Conteúdos Ginásticos	6 %
Dança	1 %
Conceitos de Saúde	1 %
TOTAL	100%

Fonte: a autora (2024)

Na categoria esportes, as modalidades mencionadas foram: voleibol (38 %), futsal (37 %), basquete (14 %), handebol (11%). O gráfico 2 apresenta a comparação entre as modalidades esportivas mencionadas.

Gráfico 2 - Comparação entre as modalidades esportivas mencionadas entre os conteúdos aprendidos na disciplina de EF



Fonte: a autora (2024)

Aspectos que marcaram positivamente

Neste eixo, o objetivo foi investigar quais os eventos que marcaram os estudantes de maneira positiva, nas aulas do referido componente curricular. Para tal, a pergunta realizada foi a seguinte: “O que você mais gostou na disciplina de

Educação Física até o presente momento?”. A tabela 4 apresenta os principais resultados em percentual.

Tabela 4 - Aspectos que marcaram positivamente em percentual

Categorias	Percentual (%)
Quando era apenas jogo de modalidades esportivas (vôlei e futsal)	51 %
Quando “havia aula”	38 %
Quando podia escolher o que teria na aula	7 %
Quando não precisava participar	2 %
Nada	2 %
TOTAL	100%

Fonte: a autora (2024)

Perspectivas futuras de aprendizagem

Neste eixo buscou-se investigar quais são as perspectivas de aprendizagem dos estudantes, com relação a habilidades e competências, no componente curricular. Para tal, o instrumento propôs a seguinte questão: “O que você espera aprender, na disciplina de Educação Física daqui para frente?”. A tabela 5 apresenta os principais resultados em percentual.

Tabela 5 – Perspectivas futuras de aprendizagem em percentual

Categorias	Percentual (%)
Outros esportes	40 %
Jogar futsal	20 %
Esportes de rede	17 %
Conteúdos Ginásticos	12 %
Cuidado com a saúde	6 %
Nada	5 %
TOTAL	100%

Fonte: a autora (2024)

Na categoria outros esportes, o esporte mais citado foi o Rugby. Já na categoria esportes de rede foi o voleibol. Na categoria conteúdos ginásticos, as capacidades físicas flexibilidade, força e potência foram as mais citadas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo do presente estudo foi investigar a percepção de alunos do ensino fundamental acerca do componente curricular Educação Física. Os resultados apontam que os alunos desconhecem o conceito e os objetivos da Educação Física enquanto disciplina, haja vista que a sua maioria aponta o ato de apenas jogar alguma modalidade esportiva e a aprendizagem esportiva como conceito.

Acerca das *experiências vividas*, a maioria dos estudantes apontou que as mesmas foram positivas, no entanto, os motivos que levam a tal percepção - porque era apenas jogo, tempo de descanso, momento livre - se distanciam da real proposta deste componente curricular. Por outro lado, os motivos apontados para uma percepção negativa destas experiências indicam uma educação física, ainda excludente – não participava, pois os “guris” não deixavam, não participava, pois não sabia jogar e xingamentos – norteadas pelo desempenho esportivo e pelo desejo daqueles que estão mais familiarizados com rotinas de treinos e do esporte de rendimento. Os motivos que sustentam, tanto as percepções positivas, quanto as percepções negativas, se configuram como *abandono docente* nas aulas de educação física (Gonzalez et al., 2013) o que contribui para falta de legitimidade deste componente curricular nas instituições de ensino.

No que se refere à experiência ensino-aprendizagem, na percepção dos alunos, a imensa maioria aponta que a aprendizagem mais significativa, ao longo da vida escolar, está situada nas práticas esportivas. Dentre as modalidades citadas estão voleibol, futsal, basquete e handebol respectivamente. Esse resultado corrobora a perspectiva esportivista na educação física escolar, em especial os esportes tradicionais (Betti, 1996; Daolio, 2018). Por outro lado, no *eixo perspectivas futuras de aprendizagem*, cuja proposta era investigar os anseios dos alunos acerca de aprendizagens futuras no componente curricular, os resultados apontam o desejo de aprender esportes novos, não convencionais. O esporte não convencional mais citado foi o Rugby.

No estudo de Ferreira, Graebner e Matias (2014), os participantes relataram uma percepção negativa das aulas de educação física elencando motivos como: ser apenas jogo, não ter variação de conteúdos e esportes trabalhados e não trabalhar temas relacionados à saúde. Já no presente estudo, motivos similares foram

elencados para sustentar a percepção positiva acerca das aulas de Educação Física. Isso sugere que questões sócio demográficas podem exercer influência na percepção de educação física enquanto componente curricular, haja vista que o estudo supramencionado foi realizado com alunos de municípios da Grande Florianópolis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A satisfação e a percepção positiva exercem um importante papel no engajamento e participação nas aulas (Darido, 2004; Freire e Scaglia, 2003), no entanto, as mesmas não podem vir de encontro ao processo de legitimação da educação física enquanto componente curricular. As propostas contempladas pelo referencial curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande – (González e Fraga, 2009) e Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) avançam para outras práticas corporais que irão contribuir para desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. Desta forma, também estará contribuindo no combate a um dos problemas que mais atinge a população global, em especial, crianças e adolescentes: o sedentarismo (Bull, *et al*, 2020). A Educação Física Escolar precisa assumir esta responsabilidade.

Por fim, as direções das escolas precisam estar cientes do processo que a Educação Física vem passando e as batalhas travadas em busca da sua legitimação enquanto componente curricular para que consiga dar suporte e sustentação necessários para que os professores possam exercer o seu trabalho e entregar para a sociedade cidadãos ativos e autônomos no contexto da cultura corporal de movimento. Da mesma forma, os gestores escolares precisam estar cientes deste processo para que o conhecimento tratado na disciplina de Educação Física não seja invisível para os mesmos, contribuindo para redução do abandono docente (Gonzalez et al, 2013). Sugere-se a ampliação deste estudo para estudantes de outras escolas da cidade de Santa Rosa – RS.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; MORAES, Ana Beatriz Lago; FERREIRA, Eliana Lúcia. A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel

outsider do componente curricular e do seu professor. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 19, n. 2, p. 175-182, 2014.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo.(1977). **Lisboa (Portugal): Edições**, v. 70, p. 225, 2010.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BETTI, Mauro. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus corporis**, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 22, n. 1, 2000.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 2018. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em: 04 abril 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf

BRASIL, República Federativa do. **Lei n. 10.328**, 12.12.2001.

BRASIL, República Federativa do. **Lei n. 9.394**, 20.12.1996

BULL, Fiona C. et al. World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. **British journal of sports medicine**, v. 54, n. 24, p. 1451-1462, 2020.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Autores associados, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DOS SANTOS FERREIRA, Mayara Luana; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, 2014.

FREIRE, JB SCAGLIA. JA Educação como prática corporal. **São Paulo: Editora Saraiva**, 2003.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime et al. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y ciencia**, v. 15, n. 2, p. 00-00, 2013.

GONZÁLEZ, F. J; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIOGRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico.(Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens,Códigos e suas Tecnologias. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2, p. 112-181.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos**, p. 69-109, 2006.

MARTINY, Luis Eugênio; DO NASCIMENTO FLORÊNCIO, Samara Queiroz; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O referencial curricular da educação física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, 2011.

PERFEITO, Roger Barreto et al. Avaliação das aulas de Educação Física na percepção dos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista da Educação Física/UEM, Maringá**, v. 19, n. 4, p. 489-499, 2008.

SCOTSON, John L.; ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar**, 2000.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA: A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS

Patrícia Daiane Loebens Diel Wiethölter¹

Resumo

A educação do campo é uma modalidade educacional que se destina às populações rurais, levando em consideração suas especificidades, cultura e modo de vida. Ela busca oferecer uma educação de qualidade, contextualizada e que valorize os saberes tradicionais e a relação com a natureza. Através do presente artigo, serão analisados, através de pesquisa qualitativa e descritiva, alguns marcos legais que regem a educação do campo, embasados em informações e documentos que consolidam as escolas do campo do município de Santa Rosa, evidenciando a importância de uma proposta pedagógica baseada na realidade dos estudantes rurais. O município de Santa Rosa, possui quatro escolas de Ensino Fundamental institucionalizadas como escolas do campo, demonstrando compromisso com a população atendida, principalmente no que diz respeito à agricultura familiar. Ao trabalhar as propostas pedagógicas dessas escolas, alinhadas com os critérios preconizados para a educação do campo, o município garante que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, valorizando suas origens e preparando-os para o futuro.

Palavras-chave: Educação do Campo; proposta pedagógica; marcos legais.

1. INTRODUÇÃO

A educação do campo, como metodologia educacional que atende às especificidades das populações rurais, demanda constante atenção para garantir um ensino de qualidade e contextualizado. O município de Santa Rosa, que possui quatro escolas do campo institucionalizadas, demonstra compromisso com essa modalidade de ensino. No entanto, para além da institucionalização, torna-se crucial que as escolas do campo alinhem suas propostas pedagógicas às legislações e diretrizes específicas, a fim de garantir uma educação que valorize as raízes e prepare os estudantes para o futuro.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos,

¹Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Rosa. Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFSM) patricia.wietholter@educacaosr.com.br

com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2012, p. 263)

Atualmente a rede municipal de ensino de Santa Rosa possui quatro escolas do campo, destas, três escolas atendem o ensino fundamental completo e educação infantil e uma escola atende a educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano, sendo elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro e Escola Municipal de Ensino Fundamental São José.

Diante disso, este artigo, estruturado como uma pesquisa bibliográfica e descritiva, tem como pergunta orientadora: qual a importância do alinhamento das propostas pedagógicas das escolas do campo com a legislação vigente sobre a educação do campo?

A relevância de se investigar tal questionamento reside no fato de que a adequação das práticas pedagógicas são essenciais às diretrizes da educação do campo, a fim de assegurar uma educação pertinente à realidade dos estudantes rurais.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como o alinhamento pedagógico, amparado pelas legislações, contribui para a construção de um ensino de qualidade no contexto das escolas do campo de Santa Rosa/RS. Espera-se, com este estudo, analisar a importância da construção de propostas pedagógicas em consonância com os marcos legais, considerando as especificidades de cada escola, a fim de identificar os desafios e potencialidades enfrentados na implementação de práticas pedagógicas alinhadas à legislação.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS LEGAIS E A PROPOSTA PEDAGÓGICA

A educação do campo consiste em um modelo de ensino adaptado à realidade e às necessidades das comunidades rurais. Ela se diferencia da educação urbana por características que visam valorizar a cultura local e promover uma aprendizagem significativa para os estudantes. Deve-se levar em conta que as escolas do campo possuem um forte vínculo com a comunidade, estabelecendo uma relação próxima com famílias, produtores rurais e associações locais. Essa proximidade transforma a

escola em um espaço de troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços comunitários.

Da mesma forma, pode-se destacar que todo este contexto deve estar adaptado ao currículo, buscando integrar os conhecimentos escolares com as experiências de trabalho e as práticas sociais dos alunos. A cultura local, a agricultura familiar e a sustentabilidade são valores importantes nesse processo. A infraestrutura das escolas do campo deve se adaptar às condições rurais existentes, com espaços adequados para as atividades pedagógicas, laboratórios, bibliotecas e áreas verdes.

No que diz respeito a leis que regulamentam a Educação do Campo no Brasil, podemos citar, primeiramente, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 206 que tem como base os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. [...] (BRASIL, 1988)

No mesmo sentido, ao tratar da garantia do direito à educação em igualdade de condições, e ao fato de atender às particularidades de ensino, também ressalta-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 28

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Já no que se refere aos decretos e resoluções, podemos citar o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2010), que definem as populações do campo, incluindo agricultores familiares, extrativistas, pescadores

artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, entre outros. Também consideram-se escolas do campo como aquelas situadas em área rural ou que atendam predominantemente a populações do campo. Este decreto fixa os princípios para a educação do campo, como o respeito à diversidade, o incentivo a projetos político pedagógicos específicos e a valorização da identidade da escola do campo.

Há ainda três resoluções importantes para as escolas do campo, que são resultantes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002). A primeira é a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que representa um avanço significativo na construção de uma educação mais justa e equitativa para a população rural. Ao reconhecer as especificidades da educação do campo e estabelecer diretrizes para sua implementação, a resolução contribui para a valorização da cultura local, a formação de cidadãos críticos e conscientes e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

A segunda resolução, CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008), consiste em um documento fundamental para a educação do campo no Brasil, pois complementa e amplia as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Seu objetivo principal é garantir que as políticas públicas para a educação básica no campo sejam cada vez mais adequadas às realidades e necessidades das comunidades rurais.

Já a terceira importante resolução para as escolas do campo, diz respeito sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, nº 1 de 16 de agosto de 2023 (BRASIL, 2023). Como Pedagogia da Alternância, entende-se o processo educativo que alterna tempo escola e tempo comunidade. Esse modelo reconhece que a aprendizagem ocorre em diversos espaços e busca integrar os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar com os saberes práticos e experiências da comunidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) estabelece metas e estratégias para a educação brasileira, incluindo metas específicas para a educação do campo. É importante destacar que o PNE não apresenta um conjunto de metas isoladas para a educação do campo, mas sim um conjunto de diretrizes que, quando implementadas de forma integrada, contribuem para a melhoria da educação nestas instituições de ensino. As metas do PNE que mais se relacionam com a educação do

campo são aquelas que tratam de: universalização do acesso, qualidade da educação, inclusão, diversidade e sustentabilidade.

Neste mesmo intuito, é necessário olhar para a história da educação do campo no Brasil, que é marcada por desigualdades e lutas por reconhecimento. Nos séculos XIX e XX, a educação no campo era considerada um privilégio, concentrada nas elites rurais. As escolas rurais eram escassas e com qualidade inferior às urbanas. O modelo educacional imposto era uma cópia do modelo urbano, ignorando as especificidades e demandas das comunidades rurais. Havia uma desvalorização da cultura local, com os saberes e conhecimentos tradicionais sendo ignorados em detrimento do conhecimento científico e formal.

Nas décadas de 1980/1990, surgem os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), intensificando a luta por uma educação que respeitasse a diversidade cultural e as especificidades do modo de vida rural. Um marco importante nesse período foi a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1990, que colocou em evidência as demandas e necessidades das comunidades rurais. A partir daí, surgiram escolas e projetos educacionais específicos para o campo, buscando atender às necessidades das comunidades e valorizar os saberes locais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), em sua constituição, reconhecendo a necessidade de uma educação diferenciada para o campo, ainda enfrentara desafios, impedindo a construção de um sistema educacional equitativo e de qualidade para os estudantes do campo. Dentre os desafios, destacam-se a falta de infraestrutura adequada, a falta de qualificação e formação de professores capacitados para lidar com as diversidades do campo, conteúdo curricular não adaptado à realidade, bem como uma visão negativa, que associava a inferioridade em relação à educação urbana.

Para o fortalecimento da educação do campo, um alinhamento dos processos pedagógicos das instituições com as legislações e diretrizes específicas é fundamental, pois garante uma educação de qualidade e de grande relevância para a realidade de estudantes rurais.

No viés das lutas históricas citadas anteriormente, bem como dos marcos legais que regulamentam a educação do campo, é importante frisar que as propostas pedagógicas devem estar embasadas nestas diretrizes, pois consolidam questões

relacionadas ao respeito à diversidade e equidade, estabelecendo parâmetros de qualidade e garantindo, dessa forma, uma educação completa e significativa.

Também deve-se ressaltar que todas as legislações e regulamentações que envolvem a educação do campo destacam fatores como a educação ambiental e a sustentabilidade. Ao seguir tais orientações, as escolas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e capazes de promover o desenvolvimento sustentável de suas comunidades, valorizando e fortalecendo a identidade dos estudantes.

3. AS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA ROSA

O município de Santa Rosa, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Conselho Municipal de Educação, regulamentaram e institucionalizaram quatro escolas do campo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro e Escola Municipal de Ensino Fundamental São José.

A seguir, demonstra-se um panorama das quatro Escolas do Campo do município de Santa Rosa, bem como a proposta sobre temas relacionados ao campo para implementação e consolidação.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel - Escola do Campo, localiza-se na comunidade de Candeia Baixa, em Santa Rosa, Rio Grande do Sul, e possui uma rica história e compromisso com a educação do campo. Fundada em 1937 por moradores locais, a escola inicialmente funcionava no prédio da igreja com uma professora paga pela comunidade. Ao longo dos anos, passou por diversas transformações, incluindo a construção de novos prédios e a expansão gradual de sua oferta educacional (PPP, 2022).

Atualmente, a escola atende cerca de 100 alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, oriundos de diversas comunidades da região, o que a caracteriza como uma escola-polo (PPP, 2022).

O currículo da escola Princesa Isabel promove a temática do campo, com foco na agricultura familiar, desenvolvimento e sustentabilidade, visando valorizar o homem do campo, seus saberes, cultura e meio de subsistência. A instituição busca proporcionar um ensino de qualidade, considerando as necessidades e realidades dos alunos e da comunidade (PPP, 2022).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo, localizada em Bela União, interior de Santa Rosa, possui uma rica história e enfrenta desafios contemporâneos. Através de seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022), relata que fora fundada em 14 de fevereiro de 1926 como "Escola Evangélica Brasileira Alemã de Bela União". Inicialmente atendia a comunidade de imigrantes alemães e funcionava em um prédio de madeira no terreno da Igreja Evangélica de Confissão Luterana. Em 1942, a escola tornou-se municipal, mas um incêndio destruiu sua documentação histórica e a infraestrutura. A comunidade reconstruiu a escola, e as atividades retornaram em 1943. Em 1989, a escola implementou o Ensino Fundamental Completo, e, em 2019, passou por outra mudança administrativa, retornando à gestão municipal de Santa Rosa.

Os estudantes da escola Érico Veríssimo são provenientes principalmente da área rural, são motivados, curiosos e conectados à agricultura. A maioria possui acompanhamento familiar e bom relacionamento com a escola, resultando em baixa evasão. As famílias são constituídas principalmente por agricultores familiares com renda baixa, reconhecendo a qualidade do ensino da escola (PPP, 2022).

A escola municipal Érico Veríssimo busca integrar o contexto rural e os saberes populares em sua prática pedagógica, valorizando a agricultura familiar e incentivando a permanência dos jovens no campo. Também demonstra um compromisso com a educação integral e busca constantemente aprimorar sua prática pedagógica em diálogo com a comunidade escolar e as políticas públicas. A instituição busca oferecer uma educação de qualidade, preparando os alunos para o futuro, tanto no meio rural quanto urbano, através de projetos e iniciativas que valorizam o conhecimento cognitivo, socioemocional, sociocultural e tecnológico (PPP, 2022).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, está localizada no Rincão dos Rocha, interior do município, foi criada em 1º de março de 1970 e oficializada por decreto em 28 de setembro de 1977 (PPP, 2024). Ao longo dos anos, a escola passou por diversas ampliações e reformas para melhor atender seus alunos e a comunidade escolar. A Escola São José se beneficia de uma forte parceria com a Associação de Pais e Mestres (APM) que se mostra atuante em prol da melhoria da escola. A comunidade escolar também participa ativamente da gestão da escola por meio do Conselho Escolar, formado por professores, funcionários, pais e alunos. A

partir de 2021, a escola passa a atender alunos da Educação Infantil (Pré de 4 e Pré de 5 anos) e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde (PPP, 2024).

As famílias dos alunos da Escola São José, em sua maioria, possuem renda de um a cinco salários mínimos e se dedicam à agricultura, suinocultura e outras atividades como comércio, indústria, serviço público e metalurgia. A comunidade escolar é formada por diferentes etnias, incluindo italiana, polonesa, alemã e afrodescendente, refletindo a diversidade cultural da região. A maioria das famílias possui pequena propriedade rural e demonstra grande preocupação com a educação, valorizando a aprendizagem, a disciplina e os valores morais. A Escola São José se destaca pelo bom relacionamento entre educadores, alunos e pais, criando um ambiente de confiança e colaboração. A escola se mostra comprometida com a oferta de uma educação de qualidade, utilizando diferentes métodos pedagógicos e buscando atender as necessidades e características dos alunos do campo. A participação ativa da comunidade escolar, o corpo docente qualificado e a busca por melhorias constantes reforçam o compromisso da Escola São José com a formação integral dos seus alunos (PPP, 2024).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro, localizada na Linha 15 de Novembro, interior de Santa Rosa/RS, fundada em 22 de novembro de 1962, atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 09 anos, provenientes de diversas localidades rurais (PPP, 2022). A escola se destaca por sua estrutura completa, incluindo ginásio de esportes, biblioteca, parque infantil, horta e um amplo pátio.

A escola 15 de Novembro passa por diversas mudanças em sua estrutura e denominação ao longo dos anos, adaptando-se às necessidades da comunidade e às leis educacionais. Inicialmente, atendia alunos de 1ª à 5ª série, expandindo gradualmente para incluir todas as séries do Ensino Fundamental. Em 1997, houve a unificação com a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto São Mateus, que funcionava na mesma localidade desde 1917. A partir de 2003, com o fechamento de escolas unidocentes na região, a EMEF 15 de Novembro passa a atender também a Educação Infantil. Em 2007, a escola implementa o ensino da Língua Alemã em sua grade curricular, reconhecendo a forte influência da colonização alemã na região (PPP, 2022).

Como escola do campo, a EMEF 15 de Novembro atende filhos de pequenos agricultores que reconhecem a importância da instituição para a formação de seus filhos e para a comunidade (PPP, 2022).

Diante das realidades destas escolas municipais, que até então eram escolas inseridas no meio rural, surgiu a necessidade de caracterizar suas potencialidades através da designação de escolas do campo. As primeiras escolas que foram reconhecidas como Escolas do Campo, no município de Santa Rosa, foram as escolas Princesa Isabel e Érico Veríssimo, ao final do ano de 2021. Já em 2024, outras duas escolas foram institucionalizadas como escolas do Campo, escolas São José e 15 de Novembro.

As escolas municipais Érico Veríssimo e Princesa Isabel já vinham de um processo formativo, iniciado em 2022, em parceria com a Universidade Federal Fronteira Sul, Campus Erechim, onde trilharam um caminho pedagógico que correspondeu aos preceitos da Educação do Campo, com eixos temáticos oriundos de diagnóstico participativo das famílias, professores, funcionários, estudantes e demais componentes da comunidade escolar.

Já em 2024, novos caminhos foram traçados a fim de fortalecer a educação do campo no município de Santa Rosa. A experiência foi consolidada com professores integrantes do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa, onde possibilitou-se a todos os professores, das quatro escolas do campo, processo formativo, originando carga horária de 40 horas.

Dentre as discussões, preconizou-se os processos pedagógicos das escolas, inicialmente diferenciando educação rural e educação do campo. Em outros momentos, discutiu-se sobre um novo diagnóstico participativo para construção de tema gerador e eixos temáticos, para assim embasar a proposta pedagógica voltada ao campo. Também foram abordadas leis que regulamentam a educação do campo, e em último encontro, foi traçado um histórico da agricultura na região e como esta fundamenta o processo de ensino-aprendizagem deste tipo de educação.

[...] o trabalho pedagógico é o todo. O PPP, especialmente em uma escola, pressupõe, acima de tudo, coerência. Ele se realiza, se organiza e se concretiza de forma dialógica entre todos os sujeitos inseridos em um determinado contexto histórico, temporal, espacial e social. Dá-se no embate entre o conhecido e o desconhecido, respeitando e valorizando os diferentes ritmos, interesses, níveis, culturas. [...] exige cumplicidade dos envolvidos. Sem essa cumplicidade não haverá sintonia e, com certeza, quem sai prejudicado são os sujeitos para os quais a escola deveria existir. As pessoas

envolvidas no processo pedagógico devem estar abertas para a troca, a valorização dos saberes, o compromisso e responsabilidade com a vida, na postura política, na ética social e humana, no resgate das culturas e na pertença e identidade dos movimentos sociais do campo. [...]. (SOUZA; ANDRADE; LIMA; MACHADO, 2008, p. 49)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo, pode-se afirmar que o alinhamento das propostas pedagógicas das escolas do campo do município de Santa Rosa, compreendem os marcos regulatórios de educação do campo. A pesquisa, que apresenta, de forma resumida, as realidades das quatro escolas do município de Santa Rosa/RS, sendo elas Princesa Isabel, Érico Veríssimo, 15 de Novembro e São José, demonstra que a construção de propostas pedagógicas em consonância com a legislação vigente se faz crucial para garantir uma educação de qualidade, valorizando as diferentes identidades culturais e preparando os estudantes para o futuro, considerando as especificidades de cada escola.

O trabalho destaca a importância da contextualização do ensino, integrando os saberes tradicionais e a vivência rural dos estudantes com os conhecimentos escolares. A agricultura familiar, a sustentabilidade e a cultura local são valores importantes nesse processo. A necessidade de infraestrutura adequada, como espaços pedagógicos adaptados à realidade rural, laboratórios, bibliotecas e áreas verdes, também foi enfatizada.

O estudo, que elenca os principais marcos legais que regulamentam a Educação do Campo no Brasil, bem como lutas históricas e movimentos sociais, remete aos desafios que ainda estão presentes neste tipo de ensino. Reitera-se, portanto, a importância da valorização da identidade dos estudantes do campo e a formação de cidadãos conscientes, engajados com o desenvolvimento sustentável de suas comunidades, contribuindo para um ambiente mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL, 2002. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL, 2008. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL, 2010. **DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL, 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL, 2023. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 16 DE AGOSTO DE 2023**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jun. 2024.

CALDART, Roseli S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Novembro – Escola do Campo. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Rosa, 2022.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Érico Veríssimo. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Rosa: 2022.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel – Escola do Campo. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Rosa: 2022.

Escola Municipal de Ensino Fundamental São José. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Rosa: 2024.

SOUZA, E.J.; ANDRADE, E.F.; LIMA, G.A.M.; MACHADO, C.L.B. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, C.L.B.; CAMPOS, C.S.S.; PALUDO, C. (org.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília: MDA, 2008. p. 44 – 55.