



SCIENTIFIC MAGAZINE - Ano: XIII - nº109- ISSN: 2177-8574

PUBLICAÇÃO CONTÍNUA.

[scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)

Site <http://scientificmagazine.com.br/>

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER- ISSN: 2177-8574



SCIENTIFIC MAGAZINE

SCIENTIFIC MAGAZINE-, Ano XIII, nº 109/Junho- 2019 –  
São Paulo. SP.

Site <http://scientificmagazine.com.br/>

Publicação contínua

E-mail: [scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER- ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, nº 109/ 2019

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

### **Diretor Executivo**

Mauricio Furlanetto

### **SECRETÁRIO DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS**

André Luís

### **COMISSÃO CIENTIFICA**

Profa. Ms. Ângela Aparecida de Almeida

Prof. Geverson Piter dos Santos

Profa. Cícera Barbosa

Profa. Ms. Iloene Pereira Passos Barberí

Prof. Valério Mendes da Silva

Profa. Ms. Geise Cristina da Silva



Origem: Projeto NBR 6022:2002 ABNT/CB-14 - Comitê Brasileiro de Finanças, Bancos, Seguros, Comércio, Administração e Documentação CE-14:001.01 - Comissão de Estudo de Documentação NBR 6022 - Information and documentation - Article in printed scientific periodical publication - Presentation Descriptors: Documentation. Periodic article. Printed scientific periodical publication. Esta Norma substitui a NBR 6022:1994 Válida a partir de 30.06.2003.

Sede: Rio de Janeiro Av. Treze de Maio, 13/28º andar CEP 20003-900 - Caixa Postal 1680 Rio de Janeiro - RJ Tel.: PABX (21) 3974-2300 Fax: (21) 2240-8249/2220-6436 Endereço eletrônico: [www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br) ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas Copyright © 2003, ABNT-Associação Brasileira de Normas Técnicas Printed in Brazil/ Impresso no Brasil Todos os direitos reserva

Endereço para Encaminhamento:

Revista (on-line) Scientific Magazine

Email: [scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)

Conselho Editorial - Scientific Magazine – São Paulo-SP- Brasil

<http://www.scientificmagazine.com.br/>

## SUMÁRIO

UMA ANÁLISE DA GESTÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	7
O PAPEL DO PROFESSOR, O PAPEL DO ALUNO: um estudo sobre as crenças e implicações no ensino de	20
A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA ESCOLA	28
O USO DO LÚDICO COMO PRÁTICA DIDÁTICA PEDAGOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM	45
ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS E A ESCOLA	57
A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: NOVAS FORMAS DE ENSINAR COMO SUJEITO SOCIAL	64

## UMA ANÁLISE DA GESTÃO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Ângela Aparecida de Almeida <sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo, pretende-se discorrer acerca da gestão escolar e do desenvolvimento organizacional no âmbito da educação, haja vista que diante do contexto atual e da complexidade que caracteriza os sistemas de ensino brasileiros, emerge a necessidade de ampliar as discussões teóricas no campo da gestão e do desenvolvimento organizacional nas instituições de ensino. Embasado em autores como Morgan (2007), Paro (1996) e outros que contribuíram para uma pesquisa bibliográfica, descritiva, de cunho qualitativa.

**Palavras – chave:** Gestão Escolar. Desenvolvimento. Organização.

### ABSTRACT

In this article, the aim is to discuss school management and organizational development in the field of education, given that in view of the current context and the complexity that characterizes Brazilian education systems, there is a need to broaden the theoretical discussions in the field of management and organizational development in educational institutions. Based on authors such as Morgan (2007), Paro (1996) and others who contributed to a bibliographical, descriptive, qualitative research.

**Key - words:** School Management. Development. Organization.

### 1. INTRODUÇÃO

Este estudo para seu embasamento pesquisou-se em sites da internet, quatro trabalhos sobre o tema, os quais serviram de alicerce para a análise e estudo comparativo: o texto de MSc Francisco Coelho Mendes e Marisandra Neri Nunes, *Gestão Escolar: Análise do Gerenciamento de Recursos em Universidades do RJ* (fonte: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/franciscocoelhomendesmarisandranunes.pdf>); o texto de João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi e Maria Diléia Espíndola Fernandes (Coordenadores), *Impactos do Plano de Desenvolvimento da Escola na gestão do ensino fundamental de Goiás* (fonte: [http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n18/impactos\\_do\\_plano\\_de\\_desenvolvimento.html](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n18/impactos_do_plano_de_desenvolvimento.html)); texto de Amanda Maciel de Quadros, *A Importância da Organização para a Criação de uma boa Gestão Educacional* (fonte: <http://www.webartigos.com/articles/5062/1/A-Importancia-Da-Organizacao-Para-A-Criacao-De-Uma-Boa-Gestao-Educacional/pagina1.html#ixzz16zN7FOeW>); e por fim, o texto de Maisa Kugler Rodrigues e Jair Militão da Silva, *Prática e Teoria da Gestão Escolar de uma Escola de Ensino Básico* (fonte: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio\\_2007/254.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_2007/254.pdf)).

Todos os trabalhos falam em particular do tema gestão escolar e sobre a importância do desenvolvimento organizacional numa instituição de

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Contestado – UnC, Curitiba/SC, Pós-Graduada em, pela Universidade Plínio Augusto do Amaral, Amparo – SP e Mestre pela Universidade Americana, Assuncion – PY, Doutorado pela Universidade Del Mar Chile, e-mail: agranemann@yahoo.com.br

ensino, administrando e planejando todas as ações que devem ser efetuadas.

O homem e a sociedade de hoje, frutos da pós-modernidade, são definidos de uma forma que não condizem com a referida utopia sociais. O homem age sob a pilastra do individualismo, revelando uma falsa verdade: a suficiência de sua própria existência, dentro de um contexto que nada contribui com a luta de tantos, diante da esperança pela obtenção de dignidade e sobrevivência humana.

Os trabalhos deixam bem claro que a década de 90 foi crucial para as mudanças de intervenção do Estado, em consonância com o neoliberalismo, privatizações, reordenamento das políticas públicas e principalmente nas formas de gestão. O Estado e as políticas educacionais redimensionaram-se nas relações sociais e assumiram um papel essencialmente social para a formação dos indivíduos. A escola/educação tinha um papel primordial na formação e profissionalização dos indivíduos, visando o crescimento econômico do Estado. Porém, através das mudanças ocorridas nas políticas educativas houve a necessidade nas agendas políticas e educacionais de reconfiguração e ressignificação das cidadanias nas sociedades. Nesse sentido, a Escola tem o dever de formar indivíduos críticos e cidadãos detentores de direitos e deveres atuantes no meio em que vivem, dentro de uma gestão democrática, com todos os entes participantes da sociedade.

A escola não pode e não deve ficar indiferente a essa situação, pois a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia comprometida com a transformação social. Com as políticas de transformação do Estado, os textos analisados expõem que a Educação também assume um compromisso de suma importância, apoiando as novas formas de acumulação de capital, de manutenção da ordem e controle social, a qual sempre esteve atrelada. Todavia, a escola também tem fundamental importância na democracia educacional, trabalhando para edificação de indivíduos cidadãos, respeitando as diversidades culturais e regionais.

Neste interim, cabe salientar o que é o desenvolvimento organizacional, haja vista que ele é fruto das transformações que vem ocorrendo na sociedade. O desenvolvimento organizacional se opõe a organizações tradicionais que utilizam sistemas mecânicos que enfatizam os cargos da empresa e as pessoas individualmente, que mantém o relacionamento entre patrão e funcionário através da imposição, divide o trabalho e supervisão de forma rígida, centraliza o controle organizacional e soluciona conflitos por meio da opressão.

A principal função do desenvolvimento organizacional é converter as organizações que adotam sistemas mecanizados em sistemas orgânicos que enfatizam a união dos funcionários que se relacionam a confiança entre patrão e funcionário,

responsabilidade compartilhada, participação de todos os grupos que compõem a organização, descentralização do controle organizacional e solução de conflitos através de soluções e negociações. Aqui bem se explica o papel da gestão democrática escolar, onde todos trabalham e decidem juntos pela qualidade da educação. O desenvolvimento organizacional visa métodos para encarar ameaças e solucionar difíceis situações, compartilhar a gestão da escola com os pais, professores, alunos e demais funcionários através do relacionamento entre indivíduos com cargos de direção e os demais. De acordo com Oliveira et al (2010):

O mundo do trabalho teve sua lógica alterada, e a educação, sobretudo a qualificação profissional, passou a enfatizar a aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais. Tais alterações interferem nas políticas educacionais, redirecionando o pensar e o fazer político-pedagógico, o que certamente traz implicações para a gestão escolar.

Na sociedade globalizada, segundo os textos estudados, encontram-se diferentes vivências dessa proposta, como a introdução de modelos de administração empresariais, ou processos que respeitam a especificidade da educação enquanto política social, buscando a transformação da sociedade e da escola, através da participação e construção da autonomia e da cidadania, remetendo-se automaticamente à participação coletiva. Dessa forma, a democratização da gestão escolar ampara-se na possibilidade da melhoria da qualidade pedagógica, na qualidade do currículo de acordo com a realidade local, na interação da escola com todos os agentes da comunidade escolar, e principalmente no

apoio e participação efetiva da comunidade nas escolas, sendo esta, sujeito ativo do desenvolvimento do trabalho escolar. Segundo Oliveira et al (2010):

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Instrumentos e práticas organizam a vivência da gestão escolar, instrumentos e instâncias formais que pressupõem a eleição de representantes, com democracia participativa, estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta, articulados e dando fundamento a essas representações.

A gestão da escola significa, portanto, a conjunção entre instrumentos formais - eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira - e práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

A Escola existe para ser um dos espaços de educação das pessoas, entendendo como educação a aprendizagem de conhecimentos significativos para suas vidas, relacionados com sua história e com o seu tempo e, que contribua para o seu crescimento humano. A Escola se justifica pela possibilidade de se configurar num ambiente de manifestação cultural e de produção de conhecimento.

Em especial, o trabalho de Amanda Maciel de Quadros (<http://www.webartigos.com>) menciona que o trabalho do gestor é de transformação e cidadania.

Ele deve estar articulado nas ações do cotidiano escolar e no significado dessas ações política e socialmente. Com a gestão escolar democrática constitui um horizonte escolar, onde as práticas docentes, administrativas e culturais apontam uma direção. Centrando a questão da função social da escola, que é de igualdade e pluralidade, tornando-se um instrumento de diminuição da discriminação trabalhando em conjunto com o Estado, da família e da sociedade. Uma equipe gestora como líder e condutora da escola, deve promover esta como um espaço democrático e propiciar a participação efetiva da comunidade escolar, onde todos possam opinar, criticar, fiscalizar, aprimorar, inteirar-se de tudo. Pois, a educação é e sempre será responsabilidade da família e da escola, haja vista que a vida escolar e a vida familiar são simultâneas e se completam.

De qualquer forma, a democratização da gestão escolar ampara-se na possibilidade da melhoria da qualidade pedagógica, na qualidade do currículo de acordo com a realidade local, na interação da escola com todos os agentes da comunidade escolar, e principalmente no apoio e participação efetiva da comunidade nas escolas, sendo esta, sujeito ativo do desenvolvimento do trabalho escolar. A escola e a gestão escolar sempre estão em mudança, porém, devem buscar seu equilíbrio e a viabilidade de seu funcionamento administrativo e pedagógico, garantido a legalidade e a validade de seus atos e de sua gestão. Pois, atualmente o que se busca é a qualidade da

educação pública, consoante com a igualdade, a pluralidade e a diversidade, sendo que a qualidade do ensino será sempre uma meta.

Considerar a escola como esfera pública democrática é considerá-la como local democrático dedicado a fortalecer não só o próprio indivíduo, mas, também, o social. Nesse contexto, a escola não será vista como uma extensão da empresa ou como um campo propício ao experimento do modismo ditado pelo mercado internacional, mas será um campo fértil para as diversas formas de investigação crítica, do diálogo significativo e da atividade humana digna.

## **2. O DESAFIO DA GESTÃO ESCOLAR AMPARADA NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL**

Na atualidade é um desafio falar do contexto escolar, nos fazendo pensar além dos muros da escola, remetendo-nos ao contexto histórico, social, político e econômico que envolve essa instituição de ensino. A relevância é maior quando falamos de escola pública, numa época em que o Estado não tem priorizado as políticas educacionais. Os textos aludem que as políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia do Estado, ainda que essa autonomia fosse resultante das relações complexas e contraditórias com as classes dominantes e igualmente sujeitas às demandas dessas classes e de movimentos sociais. No atual contexto, a sociedade brasileira passa por um plano político-econômico fundamentado no neoliberalismo. Assim, as políticas



públicas em educação devem ser entendidas no contexto da nova ordem econômica e política. De acordo com Paro (1996, p. 149):

[...] é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômico da sociedade capitalista em que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social.

Na perspectiva neoliberal, a educação encontra-se sob a influência deste imenso sistema, fazendo-a praticamente prisioneira deste círculo de ferro: capital, ciência, tecnologia, em vista da produtividade e do lucro, com descaso pela tradição humanista. A sofisticação da tecnologia exige, conseqüentemente, a elitização de seus produtores e gerenciadores, com a exclusão dos menos aptos. Além disso, a rapidez com que os conhecimentos são superados exige pensarmos em uma educação permanente. Faz-se necessário que a escola desperte para o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), lei esta que estabelece dois princípios a serem observados para a gestão democrática (inc. I e II, art. 14), determinando, assim, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola e assegurando a participação de pais, alunos e representantes da sociedade civil nos Conselhos Escolares:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Tal processo de gestão democrática foi incluído no inciso VI, artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90, incentiva a participação da criança e do adolescente na tomada de decisões no que diz respeito à sua vida e seu direito à liberdade de opiniões. No Artigo 53, também é dito: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar de definição das propostas educacionais”. Os aspectos que influenciam mais diretamente a escola e o desenvolvimento do trabalho dos docentes são, segundo Libâneo (2004), as mudanças na economia. Estes aspectos estimulam as pessoas a se prepararem para a competitividade do mercado de trabalho; e os que não conseguirão competir são socialmente excluídos. Ressaltam-se nos textos que a sociedade vive a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação. Neste contexto, destaca-se a produção de bens culturais primando pela informação. Assim, o papel da escola está em propiciar melhores condições intelectuais, sociais e afetivas para as pessoas, alunos e a comunidade como um todo.

Hora (1994, p. 52), afirma: “A dimensão política da função do educador traduz-se no compromisso com a ação educativa revolucionária, que lhe dê condições de inserir a organização escolar em seu contexto social, político e econômico”. Segundo o pensamento de Freire (1983, p. 16), consideramos que a educação tem na sua base pressupostos éticos-políticos, epistemológicos e pedagógicos, que norteiam todas as atividades de organização e constituem o cerne dos elevados padrões de pensamentos e aspirações coletivas.

Quanto ao processo administrativo direcionado à formação da cidadania, este constitui um ato político com possibilidade de reflexão do sujeito sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, a ausência de reflexão sobre seu estar no mundo, impossibilita o ser de transportar os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo (FREIRE 1983, p.16).

Desta forma, as unidades escolares têm a função de preparar os alunos não só para o mercado de trabalho, mas também para ampliarem suas capacidades no âmbito reflexivo e crítico através do conhecimento científico e da tecnologia da informação, partindo da realidade e da bagagem cultural do aluno. Além disso, vivemos um processo de “despolitização da sociedade” e consequente diminuição da confiança do povo nas ações públicas dos nossos governantes. Agrava-se, com isso, a individualidade e a insensibilidade social. Deste modo, a escola é desafiada a preocupar-se em realizar novas formas de fazer política, principalmente, no âmbito da participação nos processos decisórios que permeiam a sociedade civil. Para rematar, quando se

menciona a gestão escolar, não se faz referência apenas ao controle de funcionários, alunos e recursos, mas sim à tentativa de assegurar uma série de medidas a serem executadas. A gestão escolar democrática é uma inovação em termos de administração, total e integralmente atrelada à esfera pedagógica. Busca conectar a escola à comunidade, estimular todos os membros da equipe escolar, sintonizada com as mudanças sociais, partilha de conhecimentos e saberes, num ambiente de diálogo, amizade e entusiasmo no alcance das metas educacionais.

Em especial, o texto de Francisco Coelho Mendes e Nunes (<http://www.estudosdotrabalho.org>), o estudo da escola como uma organização, implica compreendê-la como um sistema sociocultural constituído por grupos relacionais que vivem códigos e sistema de ação, inseridos num contexto local, com identidade e cultura própria. Nessa perspectiva, a organização escolar possui, além de uma estrutura formal e burocrática, uma identidade específica construída cotidianamente pelas pessoas que a compõem e pelas forças endógenas e exógenas que a mantêm. Com efeito, explica Morgan (2007, p. 141), considerar a organização como cultura ajuda a reinterpretar a natureza e o significado das relações organizacionais com o ambiente que:

[...] são desenvolvidos por grupos de indivíduos e organizações, cada um deles agindo com base nas interpretações a respeito de um mundo que é, com efeito, mutuamente definido. As crenças e as ideias que as organizações possuem sobre aquilo que são e sobre aquilo que tentam fazer, bem como sobre aquilo que é seu ambiente,

apresentam uma tendência muito maior de se materializarem do que comumente se crê.

A escola como uma organização híbrida desenvolve um ambiente próprio, constituído por uma cultura interna que é sedimentada ao longo do tempo, enraizando modos de pensar e de atuar de todos os sujeitos imbricados no ato educativo. Tempos e espaços que não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura organizacional escolar. Destacar a cultura organizacional como conceito central na análise da organização escolar significa, portanto, buscar a relação das práticas culturais dos indivíduos, sua subjetividade e sua práxis nas formas de organização e de gestão escolar. Compreender, assim, a estrutura organizacional, o funcionamento da unidade escolar e os seus determinantes históricos, constitui-se uma alternativa para o processo de mudança nas unidades educativas. De acordo com Teixeira (2000, p. 7):

[...] a organização escolar continua pouco conhecida [...] grande parte dos estudos realizados têm se caracterizado pela adoção de uma perspectiva burocrática da instituição, padecendo de uma visão parcial e acrítica de sua realidade, o que obstaculiza a compreensão holística da escola como unidade dinâmica e das relações sociais que ela encerra.

Nessa perspectiva burocrática, os textos pesquisados explicam que as escolas ainda apresentam e estão imbuídas de práxis conservadoras, com destaque para o trabalho de Maisa Kugler Rodrigues e Jair Militão da Silva ([www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)), onde explicam que estas práxis se anunciam através da reprodução de práticas tradicionais por parte dos professores e dos gestores;

pela falta de apoio dos órgãos centrais do sistema no processo de construção da autonomia da escola; pela necessidade de participação, que geralmente se esbarra na imobilidade da comunidade escolar; e, ainda, pela pouca efetivação do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e da Proposta de Gestão. Há aí uma tensão entre o formal – o que a escola deveria ser estabelecida por leis que a fundamentam – e o informal – como a escola é e se constitui. Esses dois elementos – o formal e o informal – constituem a cultura organizacional escolar. A interpretação do modo de funcionamento das escolas exige, portanto, um pensamento que leve em conta a sua complexidade e seja capaz de articular o simbólico com o estrutural, o formal com o informal, o instituído com os processos instituintes.

Nesse processo de transformação, as intenções, as definições, as concepções e os valores dos fundadores e líderes da organização, através de um processo de confirmação e validação, passam a serem compartilhados pelos demais elementos e transmitidos aos novos membros como o modo correto de pensar e agir dentro da unidade organizacional. Sendo assim, percebe-se que a democratização da gestão é uma proposta de mudança cultural. Dessa forma, o desenvolvimento dos processos democráticos na gestão escolar perpassa pela transformação de concepção dos atores e atrizes que compõem a escola, bem como, a ressignificação da cultura organizacional escolar.

## 2.1. A gestão escolar e o desenvolvimento organizacional para a qualidade de ensino

A forma de gerir uma instituição de educação pode ou não promover a qualidade no ensino. A mudança na forma de compreender a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento do aluno implicou uma revolução na forma de conceber o ensino, transformando a postura da equipe gestora. Assim, a citação abaixo confirma a tendência à mudança de uma gestão centrada na figura do diretor para uma gestão participativa:

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (DOURADO, MORAES, OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Mas, a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar a prática pedagógica. Toda instituição de ensino necessita de estratégias que a organizem como um espaço escolar no que diz respeito à missão, objetivos, metas, metodologia, currículo e avaliação.

Há uma preocupação com ensino de qualidade mais do que com a educação de qualidade. Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino se organizam uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a que compreendam áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemáticas). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade [...] (MORAN, 2001, p.12)

Complementam Dourado et al (2010, p. 4), afirmando que a gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola; processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, dentre outros. Segundo Moran (2001, p. 12) o ensino de qualidade envolve muitas variáveis:

- 1) Organização inovadora, aberta, dinâmica. Projeto pedagógico participativo;
- 2) Docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. Bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais;
- 3) Relação efetiva entre professores e alunos que permita conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los,
- 4) Infraestrutura adequada, atualizada, confortável. Tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas;
- 5) Alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

Moran (2001) acrescenta ainda que se tem, em geral, um ensino muito mais problemático do que é divulgado. Temos um ensino em que predomina a fala massiva e massificante, um número excessivo de alunos por sala, professores mal preparados e mal

pagos. Temos bastantes alunos que ainda valorizam mais o diploma do que o aprender, que fazem em geral o mínimo para serem aprovados, que esperam ser conduzidos passivamente e não exploram todas as possibilidades que existem dentro e fora da instituição escolar. A infraestrutura costuma ser inadequada. Salas barulhentas, pouco materiais escolares avançados, tecnologias pouco acessíveis à maioria.

Porém, só tomar consciência não basta, é necessário traçar metas e neste sentido o Projeto Político Pedagógico é um dos instrumentos por meio dos quais a autonomia da escola pode ser exercida. A sua elaboração é uma oportunidade para a tomada de consciência dos principais problemas da escola e pode ser a solução para eliminar ou atenuar falhas, além de propiciar à equipe gestora exercer a gestão democrática. Percebe-se, através dos referidos textos, que um modelo de educação que ainda não satisfaz o mercado de trabalho. Basta observar que muitas vagas de empregos não são preenchidas por falta de qualificação profissional. Estes, concluindo de acordo com Veiga (1996), são modelos que se baseiam na repetição de procedimentos, de conhecimentos transmitidos de geração para geração, por tradição, sem que se contestem as bases que os sustentam. São modelos que não dão mais conta da formação do profissional que a sociedade necessita. São modelos cujos currículos e profissionais são extremamente técnicos e, portanto, rapidamente desatualizados diante do progresso científico e tecnológico. Temos

currículos voltados para o perfil acadêmico, para a teoria e a pesquisa científicas, muitas vezes descontextualizadas. Dentro desse contexto, na ansiedade de enfrentar uma nova realidade, exige-se de cada indivíduo uma capacitação e formação contínua, ao longo de toda a sua vida, a fim de que este possa atender aos desafios apresentados em seu percurso vivido. Conclui-se que, nessa busca pela formação, é necessário atender com eminência as questões relacionadas à ciência, tecnologia, comunicação e também informação, reencontrando competências profissionais; reavaliando atitudes e capacidades; primando pelo atendimento às necessidades do mercado de trabalho e às necessidades como cidadão político e social no ambiente no qual se está inserido.

Segundo os citados textos, a escola hoje é vista como instância de desenvolvimento de relações humanas. Ela precisa focar a geração que vem nascendo no século XXI, que necessita ser sensibilizada para a convivência desarmada, negociada, baseada no diálogo, aceitando divergências, livrando-se da intolerância preconceituosa e apresentando uma visão não-comportamentalizada da realidade. O acesso à informação e ao detalhamento da mesma exige um paradigma de educação e de homem que não privilegie culturas, pois este profissional do terceiro milênio precisa ser aberto à convivência pacífica, políticos e étnicos, pois esse tipo de intolerância mexe com o comportamento do indivíduo, se caso ele não

souber dividir esse relacionamento no campo de trabalho. Pois o ser humano anseia o atingimento de metas coletivas. Como explica Maisa Kugler Rodrigues e Jair Militão da Silva ([www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)), um novo modelo de gestão poderá reverter às relações de poder entre as pessoas, a construção e uso das estruturas físicas e a utilização dos recursos tecnológicos, materiais e econômico-financeiros surgindo uma organização com potencial para realizar a gestão do conhecimento em um ambiente de aprendizagem contínuo e uma revisão dos processos pedagógicos e administrativos, fortalecendo o gestor a tomar decisão de um bom líder com estratégica e competência.

De acordo com Rocha (2003), o conceito geral de competência que muitos adotaram consiste em saber atuar com responsabilidade integrando recursos, inclusive conhecimento, no sentido de aprender a aprender, com o propósito de agregar valores aos indivíduos e a organização. Não podendo esquecer que a organização é o corpo, a instância concreta, pois ela materializa as instituições primárias que são as regras, as normas e os valores. A organização engloba os valores em uso e suas significações operantes. Ela é a esfera onde o institucional se faz efetivo, é o campo de aplicação dos princípios da instituição.

O exercício do magistério é uma conquista, uma tarefa que se aprimora com as experiências que há dentro de uma instituição de ensino. Com a rotina escolar as pessoas vão aprendendo a conviver, a

tolerar, a respeitar-se. É assim que se dá condição para o nascimento e desenvolvimento do comprometimento de um profissional. Não cabe a liderança só ao líder maior do grupo, mas a todos. Cada um é líder de si mesmo, têm pessoas que lideram um grupo, outros seus próprios trabalhos e suas próprias ações, mas contida nesse entrelaçado estão às relações interpessoais, o grande desafio para todas as organizações.

A relação entre o líder e seus liderados, é peça fundamental para o desencadeamento do sucesso da equipe. Nota-se que os indivíduos podem não conseguir gostar uns dos outros, mas eles devem ser capazes de trabalhar em equipe, pois o bom relacionamento é um fator que interfere no desempenho da equipe e influencia nos resultados ou normas estabelecidos por elas. A falta de impessoalidade vista em questão de apreço e despreço, insubordinação do corpo docente com relação ao gestor. O sucesso da escola não depende somente dos fatores pedagógico, administrativo e financeiro e sim de um conjunto, das relações humanas responsáveis por seu funcionamento. Amanda Maciel de Quadros (<http://www.webartigos.com>) foi bem feliz quando colocou que os líderes escolares, hierarquicamente estabelecidos como gestores, são responsáveis por orientar e direcionar a equipe ao caminho da organização com olhos para a realidade de cada docente, mas cabe a todos assumir compromissos, estar aberto a debates, a mudanças quando for

necessário; o pensamento e a conversa devem ser vigorosos e atentar aos objetivos estabelecidos.

Com as mudanças e as renovações do modelo de gestão, forçando as organizações a se adequarem pela busca constante de novas formas de planejar, organizar e realizar sua missão. Pois as organizações precisam sempre investir na formação cotidiana de seus diretores. A escola bem como outras organizações tradicionais até pouco tempo, não precisavam se preocupar com a concorrência, mas com a evolução dos tempos, cada organização está buscando novas formas para sua sobrevivência. Hoje se acredita que o líder precisa ser preparado, pois o gestor não nasce pronto e esse líder deve assegurar a qualidade de relações pessoais e principalmente do ensino.

## **CONCLUSÃO**

A gestão escolar é a atividade pela qual mobilizamos meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos administrativos. As organizações humanas crescem em complexidade e em desafios os profissionais que nelas atuam e com elas interagem são exigidos na mesma proporção. A necessidade e importância da compreensão do comportamento organizacional são assim evidenciadas para uma adequação das exigências com atividades e tarefas, organização e equipe, clientes internos e externos, fornecedores, parceiros e comunidade. A atualização, o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, também denominado

Educação Continuada, consolida-se hoje na concepção de Educação Corporativa, agregando valor à carreira do profissional, acrescentando e desenvolvendo competências. O gestor escolar desempenha várias funções atendendo à demanda de diversos setores que dependem do seu trabalho, da sua criatividade e do seu bom relacionamento. Observando como é o dia-a-dia do gestor escolar, vimos que para esse gestor exige-se o exercício de múltiplas competências específicas, entre elas a competências interpessoais.

Em qualquer espaço organizacional, independentemente de suas características, tamanho, perfil ou tipo de atividade, a convivência dos seres humanos e o relacionamento têm sido um dos aspectos mais problemáticos e conflitantes na atualidade, levando a um desgaste de energia humana e desperdício de tempo, comprometendo a qualidade de vida de si próprio, das pessoas e dos resultados do seu trabalho. Ter uma noção básica de comportamento é fundamental dentro do tema abordado, consiste na maneira pela qual um indivíduo ou uma organização age, ou reage em suas interações com o seu meio ambiente em resposta aos estímulos que dele recebe. Desta forma, a cooperação dentro de uma instituição escolar é o principal aspecto de uma organização. Para que haja cooperação, a disposição é fundamental para os incentivos oferecidos. Cada ator da comunidade escolar precisa ser eficaz para alcançar os objetivos

organizacionais e precisa ser eficiente para alcançar os objetivos pessoais.

Entre os membros de uma organização educacional deve acontecer a participação como compromisso, o diálogo como método, a autocrítica como modelo de ação responsável, a inovação como forma, a honestidade como norma e a qualidade como resultado buscado e obtido. O processo educacional é interativo, todos ensinam e todos aprendem. É um ciclo e um dos elementos responsáveis pelo ensino aprendizagem e a qualidade do ensino oferecida é o gestor, pois, bons gestores fazem bons professores e esses, por sua vez, bons alunos. O maestro não só rege os talentos, mas os faz darem o melhor de si, num ambiente produtivo, agradável e realizador. O gestor deve oferecer oportunidade para seus professores e alunos aprenderem a compreender a vida, a sociedade e a si mesmos. Deve também compartilhar do poder a si atribuído pela tomada de decisões de forma coletiva, onde todos os membros da comunidade escolar participam.

Nesse contexto, aprender a viver juntos é desenvolver o aprendizado e a conviver com outras pessoas, compreendê-las, e desenvolver a percepção da interdependência, participar de projetos comuns traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício da solidariedade/fraternidade como caminho para o entendimento.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa-espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido ético,

responsabilidade pessoal, espiritualidade. A educação mais do que nunca, precisa conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem donos do seu próprio destino. A proposição da qualidade do ensino está fundamentada em várias dimensões que devem ser partilhados entre todos que participam do processo ensino-aprendizagem, visando à humanização das relações escolares. No campo do conhecimento e da ação humana a Educação está voltada para a formação do sujeito. O sujeito solidário, coletivo, responsável, livre e autônomo. Este é o sujeito que se pretende formar, um sujeito com uma nova lógica na compreensão do que é o mundo e o papel que desempenha nele. A escola não deve ter o objetivo de uniformizar e padronizar, mas deve oportunizar um mundo onde os indivíduos em conflito respeitem uma ética de conduta. O planejamento e a sua tradução em atos representam uma experiência desafiadora, pois nos faz rever pensamentos e atitudes colocando acima de tudo o cidadão. Aprender a conhecer torna as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, não somente através de um cargo ou qualificação profissional, é necessário ter iniciativa e intuição, gostar de uma certa dose de risco, saber comunicar-se resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas, afim, de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla,



competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe.

As atuais discussões sobre gestão escolar têm como dimensão e enfoque de atuação: a mobilização, a organização e articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, priorizando o conhecimento e as relações internas e externas da escola. Sabe-se quanto somos facilmente manipulados, por vivermos em uma sociedade de consumo, porém não devemos esquecer que as organizações educacionais são melhores situadas que outras, para iniciar mudanças começando no âmbito de suas relações internas, no trabalho educativo e logicamente na qualidade da gestão que viabiliza este trabalho. Eliminar desconfianças, incentivar a criatividade, a ousadia, a solidariedade e a boa convivência, são elementos básicos fundamentais, que com certeza, estruturam uma gestão escolar. É claro que estes princípios não se desvinculam da análise de um contexto político, social, ideológico e cultural num sentido amplo, mas mesmo assim, os principais atores desse espetáculo são os educadores, peças chave na construção de uma gestão educacional digna e humanitária, com potencial de ação, motivadora e inovadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996.
- DOURADO, L. F.; MORAES, K. N.; OLIVEIRA, J. F. **Gestão Escolar Democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação**. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/gestao](http://www.ced.ufsc.br/gestao)>. Acesso em 12 de novembro de 2010.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1983.
- HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2007.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola**. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/gestao](http://www.ced.ufsc.br/gestao)>. Acesso em 12 de novembro de 2010.
- PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. In: SILVA, L.H. (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Cultura Organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- VEIGA, I.P. (Org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

## O PAPEL DO PROFESSOR, O PAPEL DO ALUNO: um estudo sobre as crenças e implicações no ensino de professores de matemática

Geverson Piter dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo procura trazer em seus contextos sobre as crenças que têm uma dimensão individual e social e têm implicações importantes no desenvolvimento da formação de professores em seu contexto de trabalho. As crenças dos professores de matemática pertencentes aos níveis do ensino fundamental sobre a aprendizagem e o ensino da matemática que são analisadas. Os resultados deste estudo mostram que os professores têm uma visão tradicional da matemática e do seu ensino, e promovem uma aprendizagem mais focada em aspectos. Da mesma forma, demonstram preocupação em compreender os fatores que envolvem a aprendizagem dos alunos. Assim, o estudo teve por objetivo fazer uma investigação sobre as crenças dos professores em relação à disciplina de matemática.

**Palavras-chave:** Professor. Matemática. Crenças.

### ABSTRACT

This article seeks to bring into their contexts beliefs that have an individual and social dimension and have important implications in the development of teacher training in their work context. The beliefs of mathematics teachers belonging to the levels of elementary education on the learning and teaching of mathematics are analyzed. The results of this study show that teachers have a traditional view of mathematics and its teaching, and promote more focused learning in aspects. Likewise, they show concern in understanding the factors that involve student learning. Thus, the purpose of the study was to investigate the teachers' beliefs regarding mathematics.

---

<sup>2</sup>Graduação em Pedagogia, Ciências Naturais e Matemática. Pós-graduação em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem.

**Keywords:** Teachers. Mathematics. Beliefs.

### 1. INTRODUÇÃO

Consideram-se os professores de matemática o desfecho principal para o sucesso de qualquer meta a ser alcançada e para melhorar a qualidade da aprendizagem da matemática. O estilo, a estratégia do professor provavelmente afetar a forma de ensinar e a forma de aprender do aluno, esta prevalece na sala de aula, assim como o grau de níveis de participação do estudante de atenção e compreensão do grupo, bem como o desempenho escolar que influencia no ensino e aprendizagem da matemática, dessa forma deve ser enfatizado as suas crenças, porque eles são um eixo em torno do qual articular sua ação educativa.

A pesquisa demonstra que as crenças dos professores sobre como o ensino de matemática deve ser ou como os alunos aprendem ou a natureza desse conhecimento influenciam a adoção de abordagens feitas nas reformas educacionais (DANTE, 2002). Da mesma forma, uma relação é estabelecida entre crenças e adoção e desenvolvimento de práticas consistentes com as referidas reformas (DUARTE, 2010). Essa relação é cíclica; não importa onde as investigações localizem o início da mudança, seja nas práticas ou nas crenças, uma levará à outra (GIOVANNI, 2005). De especial interesse é a estrutura e manifestação de crenças organizadas em um sistema que suporta intenções,

Considerando os antecedentes anteriores, no presente estudo propõe-se como objetivo deste estudo fazer uma investigação sobre as crenças dos professores em relação à matemática, seu ensino e avaliação, e sobre seus alunos, fornecendo informações importantes para a compreensão dos professores de matemática e apoie-os em sua formação e desenvolvimento profissional.

## 2. AS CRENÇAS DOS PROFESSORES

Apesar das diferentes perspectivas entre autores sobre a definição de crenças (DUARTE, 2010; GIOVANNI, 2005), há um consenso de que estes são entendimentos e suposições sobre o mundo, percebidos como verdadeiras por quem detém-los, e envolvem Códigos pessoais cognitivos e afetivos que distribuem as pessoas para certas formas de ação.

Dada a sua natureza subjetiva e idiossincrática, tornam-se inquestionáveis e mudam apenas se as reflexões, experiências de formação e experiências com os alunos levarem o professor a considerar que é hora de uma mudança. Isto é, as crenças não mudam por decreto. Portanto, qualquer programa que vise mudar a forma como a matemática é ensinada na sala de aula deve começar a partir da compreensão das crenças dos professores e depois encorajar a mudança.

A matemática está dentro de um currículo escolar que a define de certa forma, também o professor a define de uma certa maneira. De acordo com vários pesquisadores (DUARTE, 2010;

GIOVANNI, 2005), as concepções, o currículo fazem parte das crenças sobre o ensino da matemática e como os alunos aprendem. Duarte (2010) afirma que as crenças têm mais efeito sobre as ações tomadas pelos professores de matemática em sala de aula podem ser classificadas dentro de um continuum e em categorias que falam da natureza do conhecimento matemático e do processo de conhecê-lo.

Segundo Duarte (2010), crenças sobre matemática, pode ser representado como um continuum, onde, de um lado, a crença de que a matemática é um verdadeiro e absoluto conhecimento, que consiste de uma coleção de conceitos fixos e infalíveis que deve ser exercido e salvos para compreender o seu emprego está localizado e no outro extremo é a crença de que o indivíduo inventa ou cria conhecimento matemático de acordo com as necessidades da ciência ou da vida cotidiana, de modo que é continuamente modificado e constantemente revisado e inovado.

As crenças sobre como aprender matemática, conforme discorre Giovanni (2005), eles também podem estar localizados em um continuum; em um extremo, a crença de que o aluno desempenha um papel ativo na construção de seus conhecimentos, para que os alunos sejam estimulados a desenvolver suas forças e a analisar e discutir entre pontos de vista alternativos sobre resolução de problemas ou a realização de exercícios e, no outro extremo, a crença de que o aluno é um receptor de conhecimento, então práticas como ditar notas ou fazer exercícios devem

ser usadas, após a modelagem de sua solução pelo professor.

Crenças sobre o ensino segundo Giovanni (2005), nesse continuum, acredita-se que o papel do professor é transmitir o conhecimento, o ensino é visto como o processo central para adquiri-lo e acredita-se que o aluno deve exercitar e memorizar conceitos e procedimentos. No outro extremo, acredita-se que ensinar os alunos implica que eles aprendem a pensar como matemáticos e que o ensino deve ser orientado para entender conceitos e procedimentos como meio de resolver problemas, também se acredita na necessidade de adaptar o ensino às qualidades do conhecimento e às características cognitivas e afetivas dos estudantes.

Bazarra (2008) concluem, com base em uma revisão da literatura sobre o conhecimento e as práticas de professores, que é importante Conhecimento sobre crenças para entender o que os professores fazem e por que eles fazem isso. As crenças do professor determinam a maneira como ele se relaciona com seus alunos, bem como o tipo de ensino que ele privilegia. As crenças dos professores sobre seus alunos estão associadas a aspectos que a uma aprendizagem significativa, a fim de incentivar os alunos a serem autônomos e motivados para a aprendizagem. Uma abordagem para o estudo dessas crenças é dada pelo modelo de ensino centrado no aluno (DUARTE, 2010). De acordo com esse modelo, as crenças sobre o aluno podem ser colocadas em um continuum. Em um extremo, há crenças de que o

professor transmite conhecimento, de modo que incentiva formas de participação de alunos que estão sob seu controle. No outro extremo, há crenças de que o professor é um guia para a aprendizagem do aluno, de modo que o professor incentiva a participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos.

Alves (2004) sugere a necessidade de considerar a perspectiva do professor sobre o papel do cognitivo e metacognitivo, afetiva, fatores pessoais, sociais e diferenças individuais dos alunos, influenciando assim o desempenho do professor ser localizado mais ou menos centrado no aluno. Os autores apontam que o ensino centrado no aluno:

[...] une a abordagem dos alunos como indivíduos (sua genética, experiências, perspectivas, históricos, talentos, interesses, habilidades e necessidades) com a abordagem de aprendizagem (o melhor conhecimento sobre a aprendizagem e como ela ocorre, práticas de ensino mais eficaz na promoção dos mais altos níveis de motivação, aprendizagem e realização para todos os alunos (p.9)).

A instrução centrada no aluno considera os seguintes elementos de aprendizagem para tornar o aluno bem-sucedido de acordo com Alves (2004):

- ✓ O Cognitivo e metacognitivo: nesse caso, o aluno segue um processo intencional de construção de representações significativas e coerentes de conhecimento através do desenvolvimento e uso de um repertório de pensamento e estratégias de raciocínio que o levam a alcançar objetivos complexos de aprendizagem. Esse processo é influenciado por fatores ambientais, incluindo cultura, tecnologia e práticas instrucionais;

✓ Afetivo: a motivação do aluno para aprender é influenciada por seus estados emocionais, crenças sobre si mesmo como aprendiz, interesses, objetivos e hábitos de pensamento. É estimulado por tarefas de aprendizagem autênticas, relevantes e inovadoras, baseadas na escolha de uma dificuldade ideal, e reduz o seu entusiasmo e interesse em aprender fatores de afeto negativo (baixa autoestima, autoconceito ruim);

✓ Pessoal e social, neste caso o aluno é mais eficaz quando considera seu desenvolvimento diferenciado dentro e através dos domínios físico, intelectual, emocional e social, e quando tem a oportunidade de interagir com os outros;

✓ Diferenças individuais, os alunos diferem entre si com base em experiências e recursos cognitivos, por isso são mais eficazes quando levam em conta suas diferenças, assim como seu contexto cultural e social. Uma parte central do processo de aprendizagem será estabelecer padrões adequados e desafiadores de acordo com as características dos alunos e avaliar seu progresso de maneira diagnóstica, formativa e somatória.

Para Parra (2006) se um currículo com orientação para construção do conhecimento é adotado, é apropriado conhecer o apego dos professores de matemática aos princípios anteriores, tanto para o desenvolvimento de propostas de formar e capacitar o aluno quanto para compreender seus sucessos ou limitações em sua prática docente.

Bazarra (2008), realizou um estudo para saber até que ponto as crenças dos professores aderem aos postulados do ensino centrado no aluno. Foi identificado três fatores. O primeiro avalia se as crenças dos professores se estão centradas no aluno; o segundo se forem adversos ao aluno; e o terceiro, se eles estão focados no papel de atuar como professor. Para entender sua natureza apoiamos em Cunha (2009), que traz a seguinte explicação: adotar uma dupla perspectiva; Por um lado, o psicológico, que aponta que as crenças têm um caráter pessoal e subjetivo, por outro, o sociológico, que aborda o papel de um contexto social específico quando se trata do professor de matemática. Para entender esse estudo refere a grupos de pessoas que compartilham preocupações, problemas, aspirações, necessidades, etc., se é apropriada. Algumas de suas qualidades são: os encontros entre pessoas podem ser frequentes ou esporádicos, podem ser programados ou fortuitos; seus participantes não trabalham necessariamente juntos, porque valorizam a interação entre eles, seja por motivos de trabalho ou porque encontram satisfação em se encontrar com colegas que entendem sua perspectiva ou compartilham seus problemas; são professores que podem trabalhar na mesma escola ou em outra, com o tempo, eles desenvolvem perspectivas comuns sobre um tópico, bem como conhecimentos, práticas e pontos de vista, até o ponto em que podem até mesmo desenvolver um senso comum de identidade.

[...] Como participantes de uma comunidade de prática, os professores podem compartilhar suas

crenças por vários motivos: experiências de treinamento compartilhadas; políticas educacionais e propostas curriculares oficiais que regulam sua prática; objetivos e atividades profissionais similares; preocupações e expectativas comuns; semelhanças em contextos institucionais; situações de comunicação e troca de experiências comuns. (CUNHA, 2009, p.67).

Para o autor, o ensino da matemática o foco educacional do currículo deve estar voltado para a construção do conhecimento. O professor nesse caso, deve propor a introdução de métodos de ensino que promovam a aprendizagem autônoma e o julgamento crítico, bem como o uso de novas tecnologias de comunicação e informação, a fim de promover a aprendizagem ao longo da vida. Parra (2006) afirma que não é o suficiente para que o professor sabe apenas o conteúdo a ser trabalhado, é essencial ter uma prontidão para agir como mediador e facilitador das interações variadas entre a aprendizagem do aluno e o objeto do conhecimento, e reconhecer sempre a necessidade de fornecer conhecimentos abrangentes para que o educando os coloque em prática.

[...] O problema com a matemática, argumenta [estudante], é que os professores não sabem como explicar, resolver um problema que só eles sabem de onde veio o resultado [...] a percentagem é muito alta de falhas na educação matemática (PARRA, 2006, p.76).

Segundo o autor, pode-se concluir, que os professores desenvolvem suas crenças, que a situação é complexa e complicada. Existe uma grande distância entre as conquistas obtidas e a preocupação em melhorar a formação de professores e o ensino de matemática, seguindo as tendências educacionais aceitas mundialmente; Há uma pressão social muito

forte em relação aos professores, e a melhoria do ensino representa um enorme desafio, dada as taxas de insucesso e a necessidade de criar uma visão diferente do que significa ensinar e aprender matemática. Para Parra (2006), as crenças dos professores de matemática ainda não foram exploradas e, embora estejam disponíveis dados de estudos no exterior, elas não podem ser generalizadas ao contexto dos professores, basicamente por causa de seu contexto de ensino e de suas experiências de formação de professores. Eles diferem dos de outros países onde tais estudos foram realizados. Considera-se importante analisar se anos de experiência no ensino influenciam as crenças dos professores, com base no pressuposto de que a experiência em uma comunidade de prática é uma fonte de influência na maneira como os professores abordam o ensino.

### 2.1. Práticas docentes e crenças

Importante, por meio de suas crenças, os professores pesquisar, denotar um compromisso com o seu trabalho de ensino, refletida na tentativa de compreender as condições sociais e emocionais dos alunos e a manifestação incipiente de crenças consistentes com uma mudança para um ensino em que a aprendizagem ativa do aluno é incentivada. Esse compromisso pode ser um elemento que contribui para as conquistas de uma formação específica.

[...] Em princípio, anos de experiência parecem não fazer diferença, os professores têm crenças similares (alguns deles são mais marcantes em

professores com entre 6 e 15 anos de experiência) (GUICHARD, 2006, p.34).

Essa descoberta nos leva a pensar que, nessa comunidade de prática, uma visão tem sido mantida por um longo tempo e que os recém-chegados simplesmente a adotam sem mais questionamentos. Pode-se perguntar o que é que sustenta isso? Guichard (2006), em sua análise do trabalho de vários autores sobre a relação entre prática docente e crenças, aponta que eles só podem mudar quando o professor participa de um processo pessoal de exploração, experimentação e reflexão; certamente este não tem sido o caso dos professores em geral. Tradicionalmente, a formação de professores segundo Neto (2006), que leva à única modificação das práticas de ensino para torná-las consistentes com as propostas curriculares, sem a intervenção dos elementos propostos por Perrenaud (2001), que acreditamos serem essenciais para transformar o sistema de crenças e, portanto, as práticas de ensino de matemática em sala de aula:

a) possibilidade de refletir para inovar, negociar e administrar a própria prática e, assim, promover a construção de novos conhecimentos. Esse aspecto havia sido omitido e o professor estava imerso em atividades de treinamento que não correspondiam às suas necessidades particulares.

b) Envolvimento crítico dos professores no debate educativo sobre a finalidade dos objetivos e programas da escola, que apresenta a necessidade de os professores discutirem suas visões sobre abordagens curriculares para promover coerência e

consistência entre os professores. Crenças do professor e a visão institucional;

Para Perrenaud (2001), as abordagens acima devem ser adicionadas a discussão das condições em que os professores ensinam. O tempo limitado em sala de aula e a pressão para cobrir o programa curricular influenciam a adoção de práticas tradicionais de ensino e dificultam a mudança para um trabalho mais focado na análise, discussão e reflexão da matemática. Também afeta a possibilidade de os órgãos colegiados serem restringidos pela carga de trabalho. Em relação ao problema da reprovação, segundo Bazarra (2008) nas escolas públicas, os professores percebem que os problemas sociais influenciam as conquistas dos alunos. Diante desses problemas sociais, os professores sentem-se em situação de desamparo, pois consideram que superam suas possibilidades de influenciar a aprendizagem de seus alunos. É plausível que haja um preconceito, uma espécie de “profecia autorrealizável” em relação aos estudantes de reprovação, levando aos próprios professores involuntariamente jogar situações que incentivam seus alunos a falhar (por exemplo, fomentar participar de classe, apenas bons alunos ou colocam desafios aos estudantes com dificuldades).

Bazarra (2008) coloca que também é viável considerar que o mau comportamento e a falta de envolvimento de alguns alunos são devidos ao que é ensinado é incompreensível, porque eles não têm conhecimento ou habilidades cognitivas.

Consequentemente, as atividades de aprendizagem são complexas, difíceis de entender, entediadas e, no final, frustrantes. Diante de uma atitude e comportamento negativo na sala de aula, o professor se sente desamparado, às vezes até agredido, e sem recursos adequados para apoiar esses alunos. Observa-se que a atuação do docente na escola deve distinguir-se especialmente para uma à filosofia de aprendizagem em torno de uma atividade com objetivos específicos. Neste caso, cabe ao professor de matemática buscar estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem de informações e conhecimentos, tendo sempre como foco a aprendizagem dos alunos e o espírito de inter-relação aluno/aluno/professor/aluno.

[...] Espera-se de um professor construtivista muito mais do que saber expor a matéria e ter bom relacionamento com seus alunos, criando um ambiente agradável e sem tensão em sala de aula. (AMADO, 2000, p. 13).

O professor deve ter em mente que as iniciativas de educar devem partir dele, estar preparado para trabalhar em equipe, pois ele é o mediador e articulador do processo educacional dentro de um contexto cheio de mudanças que exige novas posturas e valores tanto do profissional como da instituição.

[...] O professor deve perguntar, estimular, propor desafios, encorajar a exploração de ideias, permitindo que todos tenham não só a oportunidade de expor o que pensam, mas também de transmitir informações novas. (AMADO, 2000, p. 13).

Para Amado (2000), os saberes acerca e desenvolvimento dos alunos permitem ao docente a liberdade para indagar, questionar e problematizar

sobre o senso comum e a consciência de cada um que esteja imbuído no processo ensino/aprendizagem. Pode dizer então, que o educador não é um mero transmissor de conhecimento, mesmo porque o desenvolvimento e a aquisição de conhecimento pressupõem a interação entre sujeito estruturante e objeto a ser estruturado, assim, faz-se necessário observar que a função essencial do educador está em oferecer além dos conteúdos, os instrumentos que possibilitem e estimulem a busca do conhecimento por parte do educando.

[...] (1) o conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas inter-relações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação; (2) o conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objetivos e a sua articulação vertical e horizontal; (3) o conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva e negativamente no seu desempenho escolar; (4) o conhecimento do processo institucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática letiva (AMADO, 2000, p. 44).

Para o autor, essa interação conjuga a troca recíproca de conhecimento, de um lado, o docente, com o saber adquirido em formação contínua ou até mesmo pelos anos de experiência na profissão, de outro, os discentes com conhecimentos prévios adquiridos no contexto ou na comunidade em que esta inserida. Outro aspecto da formação contínua do professor refere-se à reflexão sobre a prática, aliando teoria e prática. No âmbito da escola, a atividade prática é bastante discutida como elemento essencial na prática do dia a dia da sala de aula. Segundo



Alarcão (1993), embora possa ser visto que prevalece uma abordagem tradicional do ensino da matemática, existem alguns contrastes que revelam o conflito que precede a mudança. Por um lado, encontram na maioria dos professores uma inclinação para o ensino em que o papel do professor é transmitir o conhecimento e onde ele é visto como o agente determinante para a aquisição do conhecimento, uma vez que é ele quem o possui.

Para Alarcão (1993), além disso, poucos professores apontam a possibilidade de que todos os alunos possam aprender matemática ou que seja necessário motivá-los ou partir de seus conhecimentos prévios. No outro lado, a visão dos professores sobre os alunos, indica elementos que são benéficos para a mudança, por exemplo, se tem uma preocupação com um ensino focado nas necessidades do estudante, que é uma ideia central nas abordagens construtivistas de programa de matemática atual. Outro exemplo dessa visão contrastante é que, embora uma alta porcentagem de professores destaque a aplicação da matemática no cotidiano, ao mesmo tempo, um percentual muito baixo considera o ensino por meio da solução de problemas, e uma alta porcentagem pesa o conhecimento numérico e algorítmico.

Campana (2007) discorre sobre esse ponto de vista aparentemente divergente, pode levar a mudar se a comunidade de professores de matemática tornar-se um espaço de aprendizagem onde a discussão e reflexão sobre os seus pontos de

vista diferentes favorece a adoção de propostas inovadoras. Isto deve ser concebido como um processo a longo prazo e com acompanhamento. Os professores se não mudar seus padrões de conhecimento ou crenças, ou suas estratégias de ensino após um curso de algumas horas ou dias, e chegar a compreender o processo de aprendizagem de seus alunos com uma breve informação ou alterar suas práticas de ensinar com uma série de recomendações.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que os professores precisam participar na sua comunidade de prática que pode analisar as implicações de suas ideias, discutir com colegas e especialistas pontos fortes ou fracos das propostas curriculares e conceber formas de implementá-las, mas acima de tudo, ter um acompanhamento para determinar e alcançar seus próprios propósitos em relação ao currículo.

É importante que, nesta comunidade de prática, os professores sejam encorajados a questionar, pesquisar e decidir sobre as condições em que os resultados de uma investigação podem ser trazidos para a sala de aula, bem como ter a oportunidade de avaliar por si mesmos a aplicação de uma proposta de ensino derivada da pesquisa. Portanto, embora essa abordagem para o estudo de crenças tenha se mostrado confiável e válida, e tenha implicações úteis, é necessário corrigir suas limitações: os resultados permitem conhecer e fazer uma abordagem do processo que os professores

estão seguindo em sua prática diária. Estudos como o presente devem ser complementados com questionamentos diretos em sala de aula e discussão conjunta com os próprios professores, uma vez que a mera visão dos pesquisadores ou tomadores de decisão nas propostas curriculares não é suficiente para entender como provocar uma mudança no currículo em sala de aula.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Formar-se para formar**. Revista Aprender, Aveiro, n. 15, pp. 19- 25, 1993.
- AMADO, J. **A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos**. Lisboa: Edições ASA, 2000.
- BAZARRA, Lourdes. **Ser Professor e Dirigir Professores em Tempos de Mudança**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2008.
- CAMPANA, Renata. **Competência Humanizada**. Campinas, SP: Alínea. 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e a Sua Prática**. Campinas SP: Papyrus, 1989.
- DANTE, L. R.. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 12º ed., 2002.
- DUARTE, P. C. X. **Desenvolvendo cidadãos atuantes por meio do ensino aprendizagem de matemática**. Porto de Ideias, São Paulo, 2010.
- GIOVANNI, José Ruy; BONJORNIO, Roberto. **Matemática Completa**. Coleção Matemática Completa. Volume II, São Paulo, FTD, 2005.
- GUICHARD, Paulo. **História da Matemática no ensino da Matemática**: Documento eletrônico on line: disponível em: <http://www.matematicahoje.com.br> acesso em 16-01-2006.
- NETO, Ernesto Rosa. **Didática da matemática**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PARRA, Cecília et. al. **Didática da matemática: Reflexão psicopedagógica** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

## A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA NA ESCOLA

Cicera Barbosa<sup>3</sup>

### RESUMO

O jogo tem um papel de extrema importância, uma vez que em determinados momentos apresentam para as crianças situações limites a serem ultrapassados e superados, além de proporcionar ainda a construção de sua própria autonomia através de modificações que possam a vir a ser necessário em determinado jogo. Tendo várias semelhanças e igualdades entre alguns pensadores, os quais não deixam de ressaltar sobre o processo cognitivo no ensino-aprendizagem das crianças. É através da melhoria do entendimento sobre o efeito que os jogos podem trazer, enriquecendo interações humanas. O jogo é toda a ocupação sem qualquer outra finalidade que não seja a ocupação em si mesma. É uma atividade fortuita e infinitamente flexível que nos brinda uma oportunidade para ampliar e reorientar tanto a mente como o espírito. Este trabalho foi realizado por pesquisas bibliográficas, utilizando o apostilado da faculdade, bem como textos, artigos e fichas de resumo realizadas através do estudo de alguns autores como Rego, Vygotsky, Piaget, Froebel e outros. Concluindo que é um importante instrumento de recurso pedagógico de ensino e de aprendizagem para desenvolvimento da criança.

**Palavras – chave:** Leitura. Motivação. Instrumento. Aprendizagem.

### SUMMARY

<sup>3</sup>Licenciatura em Letras Habilitação Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa – UFMT Campus Rondonópolis/MT 2002, PEDAGOGIA – Faculdade Albert Einstein – FAUBE - 2013, Bacharel Em Serviço Social – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR - 2011; Pós Graduada em: Educação do Campo – Desenvolvimento e Sustentabilidade – Instituto Federal de educação, ciência e Tecnologia – MT; Processo Do Ensino - Aprendizagem da Educação Infantil e Séries Iniciais – Faculdade São Luís – Jaboticabal –SP.

The game has a role of extreme importance, since in certain moments they present limits to children to be overcome and overcome, and also provide the construction of their own autonomy through modifications that may be necessary in a given game. Having several similarities and similarities between some thinkers, who never fail to emphasize on the cognitive process in the teaching-learning of children. It is through better understanding of the effect that games can bring, enriching human interactions. The game is all the occupation without any other purpose than the occupation in itself. It is a fortuitous and infinitely flexible activity that gives us an opportunity to amplify and reorient both mind and spirit. This work was carried out by bibliographical researches, using the college apostille, as well as texts, articles and abstract fact sheets made through the study of some authors such as Rego, Vygotsky, Piaget, Froebel and others. Concluding that it is an important instrument of pedagogical resource teaching and learning for child development.

Key - words: Reading. Motivation. Instrument. Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

Através da manifestação corporal e como ela se desenvolveu nas mais diversas culturas, culminando com a cultura grega. Após esse período fértil da motricidade humana, vem o império romano, e com ele inicia-se um declínio a respeito da compreensão e utilização de nossa manifestação corporal, tendo seu ápice na Idade Média. Após a Idade Média, com o Renascimento o homem volta-se para si e também para a compreensão dessa nossa capacidade de movimento, chegando aos métodos ginásticos. A ginástica teve sua incursão no sistema escolar brasileiro na transposição da cultura europeia para o Brasil com os jesuítas. No decorrer histórico da

educação brasileira, foram surgindo as perspectivas e concepções educacionais para a disciplina de educação física. Antigamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, aconteciam de forma mecanizada, pela falta de melhores informações e formações dos professores pelo potencial do educando e de suas experiências cotidianas, incluindo as brincadeiras e os jogos entre outros que quando valorizadas certamente facilitaríamos a aprendizagem. Essa forma dirigida de educação dificulta a integração aluno-escola, já que muitas vezes distanciava da realidade social, cultural e econômica da criança, refletindo assim, no seu desenvolvimento cognitivo.

Os jogos em épocas passadas eram utilizados nas escolas apenas como recreação e fora dela como lazer. Sabe-se, porém que, os jogos além de proporcionar prazer e alegria exercem também papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente. À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto utilizando os jogos de maneira pedagógica, faz com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos como: semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos tem condições de descrever, comparar e representar graficamente. De acordo com Chaves (2008), a educação tem a finalidade de possibilitar aos indivíduos a compreensão de determinados conteúdos considerados pela sociedade como necessários e valiosos. A educação está presente em

todas as dimensões da sociedade, contudo, é na escola que o processo educacional é formalizado e os conhecimentos, social e ensinados. Dessa forma, a escola pode apresentar diferentes funções, de acordo com as expectativas da realidade na qual está inserido.

Este trabalho tem a finalidade de apresentar a importância da utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem. Com jogos e brincadeiras se tornam mais atraentes vários métodos de abordagem, pois auxiliam no desenvolvimento de competências e habilidades, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos. O jogo estimula a parte sensorial do ser humano, tornando-o um ser com mais autonomia e criatividade. Para a realização deste trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas, utilizando o apostilado da faculdade, bem como fichas de resumo realizadas através do estudo de alguns autores como Rego, Vygotsky, Piaget e outros.

Compreender o valor dos jogos e atividades lúdicas na educação infantil como subsídios eficazes para a construção do conhecimento realizado pela própria criança. Desenvolvendo estudos sobre situações de jogos e brincadeiras que proporcionem às crianças a estimulação necessária para sua aprendizagem. Este trabalho pretende propiciar a realização da atividade docente na educação infantil no sentido da observação favorecendo a compreensão desse estudo. Para concretização deste estudo, usamos as seguintes técnicas; observação, análise documental, revisão bibliográfica dentre

outros. Através dos jogos, o aluno tem seu mais espontâneo meio de expressão: a simulação. Reunindo os jogos dramáticos aos criativos, estimulamos uma reformulação de ideias (consciente ou inconsciente), possibilitando novas atitudes, estabelecendo uma relação entre o educando e os personagens. A arte imaginativa é recebida naturalmente porque a curiosidade está junto às próprias necessidades psíquicas do educando de encontrar-se, de realiza-se. Afinal, quem se expressa, se adapta e se transforma com mais facilidade diante de diversos oponentes e situações. Assim, o educando revela-se a si mesmo e aos outros, evitando o perigo das falsas lideranças, já que há uma participação conjunta visando a um objetivo comum.

Vygotsky dedicou-se a estudar o que chamamos de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores, isto é, aquelas funções mentais mais complexas, típicas do ser humano, que envolvem o controle consciente do comportamento, como percepção, atenção e memória, que não estão presentes no ser humano desde o seu nascimento. Conforme aponta Rego (2000, p.39):

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação. Estes processos mentais são considerados sofisticados e 'superiores', porque se referem aos mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Muitos de seus conceitos são importantes para o entendimento da aprendizagem humana e conseqüentemente, muito contribuíram para a educação, enriquecendo as práticas pedagógicas. Esse conceito sob a ótica da educação escolar é importante, pois sendo o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel fundamental na construção do ser psicológico adulto de nossas sociedades mais organizadas e coerentes. A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Pressupostos básicos de sua teoria: o interacionismo, a ideia de construtivismo sequencial e os fatores que interferem no desenvolvimento. A criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. A aprendizagem é um processo de reorganização cognitiva. Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. A interação social favorece a aprendizagem. As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento. Piaget não aponta respostas sobre o que e como ensinar, mas permite compreender como a criança e os adolescentes aprendem, fornecendo um referencial para a identificação das possibilidades e limitações de crianças e adolescentes. Desta maneira, oferece ao

professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e um modo de interpretar suas condutas verbais e não verbais para poder trabalhar melhor com elas. Para Piaget (1975), “o jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional...” (p. 156), mostrando que muitas vezes o jogo não recebe a devida atenção, sendo legado a ele apenas um papel secundário no cotidiano escolar, já que segundo o mesmo autor muitos o consideram destituídos de significados funcionais.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito; rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta o brincar como uma atividade em que, tanto o significado social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir.

A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força

determinadora na brincadeira. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê". (Vygotsky, 1998, p. 127). Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha.

O jogo também traz consigo a capacidade de fazer os indivíduos buscarem a satisfação de seus anseios e de suas necessidades, o que transforma em instrumentos importante na busca por parte dos indivíduos de uma realização que emancipe de seus conflitos e dificuldades. Encontramos, com isso, na Teoria de Taylor e Curtis que estabelece: " O indivíduo joga para se libertar dos conflitos e satisfazer a razões próprias". o ponto inicial para esboçarmos nosso pensamento sobre a influência do jogo para o processo ensino-aprendizagem. Para todos os momentos da brincadeira, Vygotsky ressalta a importância do planejamento, da previsão de um modelo idealizado pela criança. É esse esforço mental que vai desenvolver a inteligência e a criatividade da criança. O professor deve disponibilizar aos alunos técnicas para muni-los de recursos para materializar seus projetos sem cercear sua ação. Desde o nascimento, as crianças são mergulhadas num contexto social. Os adultos que convivem com elas, quando se transformam em parceiros de seus jogos e brincadeiras, muitas vezes não dão conta da

importância de cada gesto, de cada palavra, de cada movimento. Alguns desses adultos cantam, transmitem conhecimentos e ensinam brincadeiras. Outros pensam que as crianças não entendem nada e que só é preciso cuidar para que não fiquem doentes, não passem fome, frio ou sede. O jogo é um ótimo recurso pedagógico na sala de aula porque proporciona a relação entre parceiros e grupos o que é um fator de avanços cognitivos, pois durante os jogos a criança estabelece decisões, se conflita com seus adversários e reexamina seus conceitos, pois "a aprendizagem em sua forma mais simples se é estabelecida de uma conexão entre estímulo e uma resposta" (CORIA-SABINI 1986, p.03). O jogo deve ser utilizado como um importante mediador dialógico no processo de ensino-aprendizagem e isto ocorrem exatamente graças ao sem número de possibilidades de interação que ele proporciona. A variedade de elementos culturais presentes no jogo faz com que este se transforme em um elemento educacional extremamente evidenciável no cotidiano das pessoas, o que o transforma num poderoso instrumento de divulgação de ideias e formação de comportamentos. Segundo PIAGET (1978, p.29), "os jogos de regra são: a atividade lúdica do ser socializado". Ou seja, através dos jogos de regras, a criança assimila a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais. E é principalmente na escola, que a criança começa a incorporar regras de conduta, a se socializar, entrando em contato com uma aprendizagem mais sistematizada, mas é preciso que

a escola se apresente a criança não como um bicho papão, mas um lugar prazeroso e importante. Pois de acordo com KISHIMOTO (1994, p. 134) “O brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas da educação”.

## 2. O JOGO

Para Platão e outros pensadores da Grécia antiga era importante que as crianças em seus primeiros anos de vida e ambos os sexos deveriam ser educados com jogos educativos e deveria começar aos sete anos. Era contra os jogos competitivos, pois não valorizavam o caráter e a personalidade fazendo com que as crianças acabassem tendo uma formação danificada. (NUNES DE ALMEIDA, 1998). A começar pelo Renascentismo este tinha a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, tornando-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares, reabilita exercícios físicos banidos pela Idade Média. Exercícios de barra, corridas, jogos de bola semelhante ao futebol e o golfe são praticados em geral.

No século XVI, é que se destaca o jogo educativo, com o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignácio de Loyola, militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e recomenda sua utilização como recurso auxiliar de ensino. Através de exercícios de caráter lúdico é que o ensino escolástico foi

substituído. Froebel, Montessori e Decroli, (apud Wajskop, 2005), contribuíram para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos. A prática, em larga escala, dos ideais humanistas do Renascimento, o século XVIII, provoca a expansão contínua de jogos didáticos ou educativos. Popularizam-se os jogos. A imagem da criança com natureza distinta do adulto permite a criação e expansão de estabelecimentos de ensino para educação infantil. A partir dessas reflexões, é que o jogo, é colocado por Froebel, (Kishimoto, 2003b, p. 16) “como objeto e ação de brincar, e passa a fazer parte da história da educação infantil”.

Definir jogo e brincadeira não é tarefa fácil, dentro de qualquer contexto, pois, para cada indivíduo tem um significado social em contextos diferentes. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, tem suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há padronização que permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção

de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo. Para o autor, Huizinga, (2005), em seu livro *Homo Ludens*, argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quando o raciocínio (*Homo sapiens*) [...], então a denominação *Homo ludens*, quer dizer que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Huizinga, (cit., p. 2) definindo o homem não como “*Homo sapiens*” e sim como “*Homo ludens*”, considera o jogo como: “Toda e qualquer atividade humana. [...] e ainda como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo, que é no jogo e pelo jogo que a civilização humana surge e se desenvolve”. E ainda, (cit. p. 03) o jogo é: “uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias”, com um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana.

Huizinga (1996) entende o jogo como uma atividade livre, porém afirma que ele possui regras (mesmo que internas e subentendidas, forjadas por seus próprios participantes) que devem ser aceitas e seguidas para a sua realização, que possui uma determinada duração e local específico para ocorrer, mas não atribui ao homem a sua criação. Essa característica livre também é observada por Macías

(2006) que cita alguns autores que a identificam no jogo como é o caso do próprio Huizinga, Cagigal, Blanchard e Cheska. Verifica-se que o jogo é um fato humano mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana. No tocante ao uso de Jogos no processo ensino/aprendizagem e, principalmente, em termos de seu enquadramento dentre as classes, percebe-se que o mesmo é um método simulado em que o treinando é inserido em determinado ambiente, que deve ser o mais próximo possível da realidade a ser encontrada.

Pode-se inferir como jogos, uma variedade conhecidos, como: faz-de-conta, simbólicos, motores, sensórios-motores, intelectuais ou cognitivos, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de crianças, de animas, de salão e uma infinidade de outros mostrando a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria ‘jogo’ e cada um joga à sua maneira; pois tais jogos, embora recebam a mesma denominação, cada um têm suas especificidades, dentro do contexto social, cultural em que estão inseridos. (Kishimoto, 2003a). Assim entende-se que no início da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinada pelo contexto social em que vive e pelos objetos nele contidos. As crianças aprendem a jogar e/ou brincar dentro de um processo histórico construído, onde aprendem com os outros membros de sua cultura, e suas brincadeiras são determinadas pelos hábitos, valores e conhecimento de seu grupo social. Negrine,



(1994, p. 20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica". O jogo pode ser visto como um fenômeno universal que possui uma pluralidade de olhares e que está presente em todas as culturas, possuindo um caráter natural e espontâneo. Também existe a possibilidade de ser usado como um recurso pedagógico nas aulas de Educação Física, justo por explorar uma diversidade de conteúdos e por poder atribuir aos mesmos um sentido sócio-cultural, não o vendo apenas como um elemento para o desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas. Sobre isto, Ferreira (1995) diz que o jogo no espaço escolar está resumido a aprendizagem das regras de cada modalidade e no aprimoramento dos alunos; já Correia (2006) diz que o cotidiano escolar reproduz à competição através da esportivização da Educação Física Escolar, ideia que é compartilhada por Melo (1998) ao dizer que o jogo vem sendo concebido pela Educação Física dentro de uma ótica competitiva. Grando, (1995), ao se referir sobre jogos, acrescenta: o jogo se apresenta para a criança como uma atividade dinâmica, no sentido de satisfazer uma necessidade. Ao se observar o comportamento de uma criança jogando/brincando, pode-se perceber o quanto ela desenvolve sua capacidade de resolver os mais variados problemas, sem tirar o seu sentido lúdico. O processo de criação está ligado à sua

imaginação sendo a estrutura da atividade do jogo que permitirá o surgimento de uma situação imaginária. É no jogo e pelo jogo que a criança torna-se capaz de atribuir significados diferentes aos objetos; desenvolve sua capacidade de abstração e começa a agir diferente do que vê, mudando sua percepção sobre os referidos objetos.

Brinquedo é outro termo indispensável para a compreensão desse campo, pois difere do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras para sua utilização. Afirma Kishimoto, (p. 18): "O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade". Uma boneca permite à criança várias formas de brincadeiras. Os jogos, como o xadrez, e os de construção exigem certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam. As brincadeiras ficam mais interessantes quando as crianças podem combinar os diversos conhecimentos a que tiveram acesso. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas. Froebel define o brincar como ação livre da criança, a adoção da supervisão relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade ideológica e social em população ética e classes sociais distintas. Sendo a

primeira meta da educação infantil americana daquele período, a socialização – entenda-se americanização – de crianças de diferentes etnias de nível econômico baixo, a maioria dos jardins urbanos, destinados a essa população incluíam disciplinas e ordem do cotidiano institucional. Tais escolas encorajavam o brincar em sua forma estruturada, incluindo músicas, jogos formalizados, marchas, atividades contendo programas estruturados e dirigidos.

Atualmente, as crianças começam a frequentar cada vez mais cedo as instituições voltadas para elas, como as creches e as escolas de Educação Infantil. Nesses espaços, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades, consideradas mais produtivas. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. Valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, é suscitá-la. As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. Quanto mais as crianças vejam, ouçam ou experimentem, quanto mais aprendam e assimilem, quanto mais elementos reais disponham em suas experiências, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação. A escola pode e deve reunir todos esses fatores e o papel do professor nesse processo é fundamental.

## 2.1 – O Jogo, a Educação Infantil e o Educador

Desde o nascimento, as crianças são mergulhadas num contexto social. Os adultos que convivem com elas, quando se transformam em parceiros de seus jogos e brincadeiras, muitas vezes não se dão conta da importância de cada gesto, de

cada palavra, de cada movimento. Alguns desses adultos cantam, transmitem conhecimentos e ensinam brincadeiras. Outros pensam que as crianças não entendem nada e que só é preciso cuidar para que não fiquem doentes, não passem fome, frio ou sede.

Para manter o equilíbrio no mundo o educando necessita brincar, jogar, criar e inventar (Piaget - 1978). Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, porque através da manifestação de materiais variados poderá inventar coisas, construir objetos. O jogo é um ótimo recurso pedagógico na sala de aula porque proporciona a relação entre parceiros e grupos o que é um fator de avanços cognitivos, pois durante os jogos a criança estabelece decisões, se conflita com seus adversários e reexamina seus conceitos, pois “a aprendizagem em sua forma mais simples se é estabelecida de uma conexão entre estímulo e uma resposta.” (CORIA-SABINI, 1986, p.03).

Trabalhar com o lúdico significa repensar a prática pedagógica, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos e com o mundo da informação. Significa repensar a aprendizagem como um processo global conhecendo sua realidade e intervindo. Não se trata de uma técnica atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das matérias. Significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação, assim nos afirma:

(...) Uma proposta de trabalho numa perspectiva libertadora não se fundamenta apenas num trabalho lúdico pelo lúdico. E, que em momento

algun, defendemos uma proposta pedagógica espontaneísta de aprendizagem. Ao buscarmos o espaço da liberdade, criatividade do desafio está construindo também um espaço para os questionamentos, responsabilidade participação e busca permanente de resoluções e problemas inerentes a convivência social. (Santos 1998, p.29).

Trabalhar com o jogo é romper com uma escola fragmentada de educação e recriar a escola, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, unida ao mundo contemporâneo, sem perder de vista a realidade. Kami (1991) refere que a grande maioria das instituições educacionais ainda é pautada numa prática que considera a ideia do conhecimento repetição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e/ou espontaneísta e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento construção. Negrine, (1994, p. 20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica".

O processo de criação está ligado à sua imaginação sendo a estrutura da atividade do jogo que permitirá o surgimento de uma situação imaginária. É no jogo e pelo jogo que a criança torna-se capaz de atribuir significados diferentes aos objetos; desenvolve sua capacidade de abstração e começa a agir diferente do que vê, mudando sua percepção sobre os referidos objetos. A Escola não é um local como outro qualquer; ela é uma instituição

que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento. É nela que a criança aprende a forma de se relacionar com o próprio conhecimento.

Brincar na escola não é exatamente igual a brincar em outras ocasiões, porque a vida escolar é regida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas e, naturalmente, estas normas estão presentes, também, na atividade da criança. Assim, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando ocorrem na Escola, pois são mediadas pelas normas institucionais. A utilização do brincar como recurso pedagógico tem de ser vista, primeiramente, com cautela e clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica; se deixar de sê-lo, descaracterizarão como jogo ou brincadeira. Corra forma de atividade infantil, na qual há construção de conceitos, eles podem e devem ser utilizados na Escola neste sentido.

Podemos perceber que atualmente, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a recriação de experiências. No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdo de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de

infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural. (OLIVEIRA, 2000). Desde os tempos passados, a educação reflete a transmissão da cultura, o acervo de conhecimentos, competências, valores e símbolos. Não se pode dizer que a escola transmite o patrimônio simbólico unitário da cultura entendido na acepção de sociólogos e etnólogos, como o conjunto de modos de vida característicos de cada grupo humano, em certo período histórico (BORJAS, 1992, p. 45).

A cultura de um país, repleto de contradições, constitui a base sob a qual a cultura escolar é selecionada. Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluídas moldando o tipo de instituição. Os conteúdos e atividades escolares que daí decorrem resultam no perfil da escola e, no caso brasileiro, geram especialmente pré-escolas destinadas à clientela de 4 a 6 anos dentro do modelo escolarizado. As raízes desse processo encontram-se no longo período de colonização portuguesa, preservadas pelo irrisório investimento no campo da educação básica.

Entretanto, sugere que, no início, a educação deve ser "somente protetora, guardadora e não prescritiva, categórica, interferidora" e que o desenvolvimento da humanidade requer a liberdade de ação do ser humano, "a livre e espontânea representação do divino no homem", "objeto de toda educação bem como o destino do homem". Entende que é destino da criança "viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder". A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e

pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos. Ao elevar o homem à imagem de Deus, criador de todas as coisas, postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e "ser produtiva e criativa". Dessa forma, para que o ser humano expresse a espiritualidade de Deus, seria necessária "a liberdade para auto atividade e autodeterminação da parte do homem, criado para ser livre à imagem de Deus". (FROEBEL, 1912, p.11).

Na atividade escolar é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura. Vygotsky explicita sobre a importância da intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugere uma re colocação da questão de quais são as modalidades de interação que podem ser consideradas legítimas promotoras de aprendizado na escola. Comparada com a situação escolar, a situação do jogo parece pouco estruturada e sem uma função explícita na promoção de processos de desenvolvimento, mas sabemos que o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois no brincar a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e as experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante. Outro autor afirma que:

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para as etapas de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (OLIVEIRA 1999, p. 61)

Tanto pela criação de situações imaginárias, como pela definição de regras específicas, o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No jogo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Existe a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. O surgimento de pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sócio histórico. A perspectiva teórica do sócio-interacionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades.

Para Severino (1991) a autoestima refere-se à capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se

instala no indivíduo como num passe de mágica, mas faz parte de um longo processo, que tem sua origem ainda na infância. Apesar de o jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive, uma atitude de observação que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças com que trabalha. A criação de espaços e tempos para os jogos é uma das tarefas mais importantes do professor, principalmente na escola de educação infantil. Cabe-lhe organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogos, de forma, por exemplo, as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aquelas que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos.

Quando se observa o estágio de desenvolvimento intelectual da criança, o professor deve usar o jogo como um recurso pedagógico que desperta interesse e motivação e envolva o aluno mais significativamente, para que a aprendizagem se efetive. O professor precisa estar atento à idade e às capacidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam pelo material de que são feitos. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças. A sucata é um exemplo de material que preenche vários destes requisitos. Pedagogicamente o jogo se apresenta

produtivo ao professor, ou seja, facilitador na aprendizagem de estruturas muitas vezes de difícil assimilação, e produtivo ao aluno que desenvolve a capacidade de pensar, analisar, refletir, compreender conceitos matemáticos, etc.

"Nos jogos de regra, os jogadores estão, não apenas, um do lado do outro, mas junto. (...) O conteúdo e a dinâmica do jogo não determinam apenas a relação da criança com o objeto, mas também suas relações em face a outros participantes do jogo. (...) Assim, o jogo de regras possibilita o desenvolvimento das relações sociais da criança".(Moura, 1195, p.26).

Nesse processo de socialização, a criança ouve o colega e discute, identificando perspectivas e se justificando. Ao se justificar, argumenta e reflete sobre os seus próprios procedimentos – Abstração Reflexiva (PIAGET, 1195). A Educação Física Escolar tem se ocupado muito com o fazer, o executar, o ser capaz de e tem se esquecido dos princípios e finalidades que regem a Educação Física. Ela é ainda na escola uma disciplina meramente prática que reforça a imagem dualista do homem. A mesma se ocupa do corpo do aluno enquanto as demais disciplinas ficam com a mente. A Abordagem Construtivista da Educação Física, tem FREIRE (1989) como seu maior divulgador, e esse se encontra fortemente baseado em PIAGET. Para esse autor quando a criança chega à escola, ela já possui vários conhecimentos adquiridos, inclusive o corporal. Ela sabe correr, arremessar, chutar, dentre outros.

O desenvolvimento cognitivo tem um caráter construtivo, pois ele é produto da própria atividade do indivíduo que não para de reestruturar seu próprio

esquema, de construir o mundo à medida que ele o percebe. A criança deve, portanto, realizar sua própria aprendizagem, procurar suas próprias respostas. E o jogo pode propiciar esse movimento interno, na medida em que impulsiona a criança a se socializar. Ele serve de meio através do qual a criança se desenvolve, realizando, espontaneamente, diversas aprendizagens. No entanto, é necessário não confundir desenvolvimento espontâneo com desenvolvimento solitário. Para a criança, desenvolver-se é tender em direção ao homem, em direção a um modelo (aspirando um vir a ser) e não se reduzir à sua própria natureza. Para uma criança, a vida é ainda mais frágil e complexa que para um adulto. Assim sendo, o esforço adaptativo se resume a uma necessidade vital que a criança tem, e lhe é solicitada pela sociedade, que consiste em aprender para poder sobreviver. Durante esse processo, a criança utiliza jogos e brincadeiras, não importando a estrutura de ambos.

Valorizar as atividades das crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço, evitando a competição, pois em jogos não competitivos não existem ganhadores ou perdedores. Outro modo de estimular a imaginação das crianças é servir de modelo, brincar junto ou contar como brincava quando tinha a idade delas. Muitas vezes o professor, que não percebe a seriedade e a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança, ocupa-se com outras tarefas, deixando de observar atentamente para poder refletir sobre o que

as crianças estão fazendo e perceber seu desenvolvimento, acompanhar sua evolução, suas novas aquisições, as relações com as outras crianças, com os adultos, não deixar apenas para o psicopedagogo da instituição. O jogo é, o grande exercício para a aquisição do pensamento abstrato; instrumento através do qual o sujeito apropria-se do mundo e pode transformá-lo.

De acordo com Ronca (1989, p. 27) “O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência”. Por ser o jogo a situação lúdica preferida pela criança, é necessário que o educador possa aproveitá-lo ao máximo. Durante o jogo, o educador pode observar como a criança se expressa, a sua forma de pensar e utilizar todo o seu potencial para tentar resolver os desafios. Através dessa situação o professor pode descobrir quais os seus recursos de pensamento, caminhos percorridos, reconhecimento de erros e tentativas para a sua superação, levantamento de hipóteses, estratégias de ataque e defesa, entre outros. Além disso, quando joga, a criança dá outras informações a serem consideradas, tais como: que tipo de postura adota, como se relaciona com os parceiros, quais as reações apresentam e como lida com os materiais. Percebemos desse modo que brincando a criança aprende com muito mais prazer, destacando que o brinquedo, é o caminho pelo quais as crianças

compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar. É a oportunidade de desenvolvimento, pois brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo. Nesse contexto o jogo é considerado como uma importante atividade na educação de crianças, uma vez que lhes permitem o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral, e a aprendizagem de conceitos. Porém, é necessário compreender o jogo no contexto educativo em justa medida, sem reduzi-lo a trabalho e sem que o mesmo venha a substituir a realidade.

Para Vygotsky (1989, p.84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade”. Verificamos, portanto que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo, como gostaria que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, expressam-se na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras. E aliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande valia, para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta e muito o

interesse do aluno é o jogo, sobre o qual fala Kishimoto que a escola deve apoiar-se no jogo, tomar o comportamento lúdico como modelo para confirmar o comportamento escolar. Mas a educação tem que, em certos pontos, se separar do comportamento lúdico, pois uma educação que se limita ao jogo isolado, isola o homem da vida, fazendo o viver num mundo de fantasias.

Considerado por Piaget como atividade em que prevalece a assimilação, o jogo reveste-se de um significado funcional, por meio do qual a realidade é incorporada pela criança e transformada, quer em função de seus hábitos motores, quer em função das exigências de reciprocidade social. “O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola”. (1994, p. 13).

Porém para Friedmann (1996: 75) “o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação”. Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerado apenas imaginação, principalmente por pessoas que lidam com crianças da educação infantil. O jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos.

Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem. Para que essa visão seja realmente difundida e aplicada há uma necessidade de reestruturação da formação e conduta profissional dos professores para que se aproveite a atividade lúdica como centro das ideias sobre o processo de socialização. Além das indagações sobre a conduta profissional dos professores, pergunta-se ainda se as escolas estão ou não preparadas para essa renovação de atitude do quadro docente, se essa renovação será bem vista e apoiada para que esta realmente obtenha sucesso. Brincar e jogar são coisas simples na vida das crianças. Parecem simples, mas depois de observá-los, se verifica que a atividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano. O jogo, o brincar e o brinquedo desempenham um papel fundamentalmente na aprendizagem e no processo de socialização das crianças. Nesse sentido, propôs a criação de escolas destinadas à criança – os “jardins de infância” (Kindergarten) –, e de uma educação com atividades livres e espontâneas, que facilitassem o contato com a natureza. Assim, Froebel queria um lugar onde as crianças tivessem livre acesso aos brinquedos e pudessem manipulá-los à vontade. A necessidade de uma educação especial para a primeira infância, como base de qualquer ensinamento, era, portanto, defendida por ele (Leme Goulart, 1994). O professor deve antes de tudo ser um facilitador da aprendizagem, criando condições



para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interagem com seus companheiros e resolvam situações-problemas. Com o ato brincar, espera-se que as relações entre as crianças possam contribuir nas atividades apresentadas pelos professores para enriquecer a dinâmica das relações sociais na sala de aula. O professor deve se atentar aos indicadores em que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novas personagens ou novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagem. Valorizar as atividades das crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço, evitando a competição, pois em jogos não competitivos não existem ganhadores ou perdedores. Outro modo de estimular a imaginação das crianças é servir de modelo, brincar junto ou contar como brincava quando tinha a idade delas. Muitas vezes o professor, que não percebe a seriedade e a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança, ocupa-se com outras tarefas, deixando de observar atentamente para poder refletir sobre o que as crianças estão fazendo e perceber seu desenvolvimento, acompanhar sua evolução, suas novas aquisições, as relações com as outras crianças, com os adultos. Cabe ao adulto ajudar na construção da autoestima infantil, fornecendo à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso. No entanto, algumas práticas podem ser

prejudiciais ao bom andamento deste processo, como por exemplo, a colocação de apelidos pejorativos nas crianças. Segundo Severino (1991) os profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. Alguns adultos, na tentativa de fazer com que as crianças lhes sejam obedientes, deflagram nelas, sentimento de insegurança e desamparo, fazendo-as se sentirem temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos. Qualquer atividade física pode ser um jogo para o praticante, na medida em que ela tenha um caráter de atividade livre, espontânea, prazerosa e arrebatadora. Mas, por outro lado, nunca será jogo se tiver um caráter de obrigatoriedade. O jogo deve sempre ser livre. Sujeito a ordens deixa de ser jogo, sendo no máximo uma obediência passiva a determinados movimentos. Quando a atividade é praticada por uma motivação extrínseca, como por exemplo, o "terrorismo" de alguns cardiologistas ou ainda o padrão de corpo magro e ágil veiculado enfaticamente pela mídia, a atividade se afasta do lúdico. Sem espontaneidade não pode haver jogo realmente.

Jogar é fundamental para o desenvolvimento da criança, por isso é imprescindível que o educador proporcione situações-problema a serem solucionadas pela criança, para que estas situações sejam revistas e analisadas, e a mesma faça uma pausa para pensar sobre o jogo, o que colabora para

melhorar o seu desempenho. Por meio dessas intervenções, a criança vai percebendo, gradativamente, que algumas de suas ações são inadequadas, sendo levada a construir outros esquemas de ações superiores aos anteriormente adotados.

O jogo é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas. Através do lúdico, a criança realiza aprendizagem significativa, favorecendo a sua preparação para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se entregando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar e a conviver como um ser social.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o referido estudo, pode-se concluir que o jogo auxilia de forma relevante na aprendizagem porque a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência. É através dos jogos as crianças desenvolvam um melhor relacionamento com outras crianças e com adultos e por meio dos jogos poderem interagir com o meio em que estão inseridas lhes proporcionando um autoconhecimento de si próprias tendo vista que essas descobertas as fascinam, pois um mundo novo é inserido e descoberto. Acredita-se que os principais objetivos deste estudo foram alcançados, confirmando a importância dos jogos na aprendizagem. É através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive,

integrando-se nele, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com os seus semelhantes: a conviver como um ser social. A escola é o espaço ideal para servir como laboratório inicialmente e em um segundo momento como campo de atuação de profissionais que imbuídos das formas com as quais o jogo serve de mediador dialógico no ensino-aprendizagem fazendo com que nossas crianças possam não só aprender, mas também construir e produzir cultura.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso no dia 12 de Maio de 2011.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, N., Van der Kooij, R. & Neto, C. (1997). **Brincar: o que pensam os educadores de infância**. In C. Neto (Ed.). **O Jogo e o Desenvolvimento da Criança** (pp. 99-117). Lisboa: Edições FMH.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Summus, 1984.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** 3. ed. ren. Santos, SP: Projeto Cooperação, 1999.
- FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. Ed. Ática, 3º edição, 1995.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor de bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo- SP – Brasil, Ed. Phorte, 2005.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente - A teoria das Inteligências Múltiplas**. Ed. Artes Médicas, 1996.

HUIZINGA, J. **"Homo Ludens – O Jogo como elemento da Cultura"** Ed. Perspectiva. 2001

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª edição, SP: Cortez, 1999.

MACÍAS, Gonzalo Ramírez. Deporte vs. Juego. A la búsqueda de un concepto integrador. Lecturas: Educación Física y Deport. Revista Digital, año 10, nº. 94, março de 2006. Buenos Aires. Disponível em: <<http://w.efdmportes.com/efd94/deporte.htm>> Acessado em 04/03/2012.

MELO, Alexandre Morais de. **Psicomitricidade, educação física e jogos infantis**. IBRASA - SP. 3ª edição, 1999

PIAGET, Jean segundo TREMEA, Viviam Santim (Org.) **Jogos com materiais alternativos: material confeccionado pelos acadêmicos do curso de Educação Física, Turismo e Pedagogia**. UNISC. Santa Cruz do Sul, 2000.

REGO, T. C. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Ed. Ática, 6ª edição, Série Educação. 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

THOMAS, A. **Esporte: Introdução à Psicologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

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

WINNICOTT, D. **"O brincar e a realidade"**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

## O USO DO LÚDICO COMO PRÁTICA DIDÁTICA PEDAGOGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Iloene Pereira Passos Barberi<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo trata de descrever sobre a importância do lúdico como prática pedagógica na disciplina de matemática destinada a promover o desenvolvimento do aluno. Essa necessidade lúdica nasce com a criança e está presente ao longo da vida. O estudo apontou que o jogo contribui para a formação física e intelectual, durante a adolescência, juventude e vida adulta, contribui para a definição da personalidade, a



possibilidade de enfrentar e resolver os desafios que a vida representa. O lúdico como capacidade, é entendido como uma dimensão do desenvolvimento humano, sendo parte constitutiva de todas as pessoas como fator decisivo para o início e enriquecimento de todos os demais processos que o ser humano pode desempenhar como capacidade; Esse tipo de pesquisa é do tipo qualitativa e descritiva que visa a implementação de estratégias por meio da prática pedagógica do professor implementando a parte lúdica para a aquisição de conhecimento.

<sup>4</sup> Licenciatura Plena em Matemática, Pós Graduação em Matemática para a Educação Básica, Pós Graduação em Avaliação do Ensino e Aprendizagem, Mestrado em Ciências da Educação.

**Palavras- chave:** Lúdico. Prática Pedagógica. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This article tries to disbelieve about the playful importance of pedagogical practice as a discipline of mathematics destined to promote or develop all of it. Essa necessidade lúdica nasce com a criança e is present ao longo gives life. I also learned that I contributed to physical and intellectual training, during adolescence, youth and adult life, contributed to the definition of personalities, the ability to face and solve the challenges that life represents. Or playful as a capacity, understood as a dimension of human development, being a constitutive part of all pessoas as a decisive fator for or initiation and enrichment of all the other processes that human beings can perform as a capacity; This type of research is a qualitative and descriptive type that aims at the implementation of strategies by pedagogical practice of teacher implementing a playful part for conquisition.

Keywords: Playful. Pedagogical Practice Ensino. Apprentice.

## 1. INTRODUÇÃO

O jogo cria o ambiente natural da criança, enquanto as preferências abstratas e remotas não correspondem ao seu interesse, sendo necessário que o professor de hoje esteja ciente de que a verdadeira educação é aquela que faz com que a criança aprenda e satisfaça suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais.

De acordo com Kishimoto (2010), "O jogo é uma manifestação externa do impulso lúdico". O lúdico é um procedimento pedagógico em si. A metodologia lúdica existe antes de saber que o professor vai propiciá-la. A metodologia lúdica gera espaços e tempos lúdico, provoca interações e situações lúdicas. As práticas pedagógicas quando alicerçadas pelos jogos caracteriza-se como um meio

de desenvolver atividades que geram impacto no processo de formação integral do educando.

Portanto, nesta pesquisa procurou descrever sobre a importância do lúdico como prática pedagógica na disciplina de matemática destinada a promover o desenvolvimento do aluno, pois os jogos apresentam um aspecto pedagógico de diversão em que o educando passa a aprender a viver juntos, a coexistência de valores individuais vistos como espaço educativo no ambiente escolar que se materializa como um lugar para a expressão da dimensão lúdica, contribuindo não só para o processo de aquisição de bons hábitos, mas também promovendo a aprendizagem para que se torne um processo dinâmico, em que professores utilizem esta estratégia para uma aprendizagem significativa.

## **2. O USO DO LÚDICO PARA O ENSINO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO**

Para que o professor se utilize do lúdico como prática didático-pedagógica, necessita ter formação contínua e conhecimento desse instrumento, viabilizando a construção de saberes e com dedicação e dinamismo aprimorar o conhecimento junto às crianças.

Utilizar o lúdico como prática didático-pedagógica necessita que os professores rompam a cultura da aprendizagem a partir da memorização de conteúdos de regras e de técnicas de cálculo e, a simples resolução de exercícios de forma repetitiva e exaustiva, ações essas que não contribuem para a aprendizagem das

crianças. Nesse sentido, é importante que a prática seja emancipadora e os alunos possam desenvolver suas capacidades/habilidades de forma reflexiva e significativa (PEREIRA; BORBA, 2016).

O profissional que atua na educação infantil no ensino da matemática, necessita ser competente ao oferecer diferentes possibilidades de atividades significativas para as crianças, permitindo que as mesmas tenham contato com material concreto e, ao mesmo tempo, manipulem os objetos e transcendam essa compreensão ao mundo abstrato do raciocínio (PEREIRA; BORBA, 2016).

Segundo Giancaterino (2009, p. 164), “o processo de aprendizagem é como uma construção, contínua e mutável, que requer de nós, professores de Matemática, constante adaptação para que possamos retirar desse processo o melhor e aproveitar todas as suas etapas”. Esse dinamismo pode ser alcançado pelos professores no uso de métodos que permitam o desenvolvimento de atividades de cobrir traços, letras e números, sendo também essencial que existam atividades capazes do desenvolvimento cognitivo da criança, de forma que ela possa refletir, interpretar, levantar hipóteses, além de aprender de forma simples a demonstração de ideias e sentimentos (LORENZATO, 2011). É possível uma forma de repassar conteúdos de matemática divertida,

capaz de interessar a criança e oferecer-lhe um meio encantador para o aprender.

A dinamicidade nas atividades oferecidas para as crianças como método de aprendizagem da matemática, pode ser um dos principais pontos a viabilizar o encantamento das crianças e o entendimento de que necessitam estar sempre motivadas ao desempenho das atividades, para isso devem ser instigadoras e capazes de permitir a articulação de conhecimentos prévios e, também, os adquiridos na escola e compartilhados com colegas e professores. Além da dinamicidade que o lúdico proporciona ao ensino da matemática na educação infantil, faz nascer um sentimento nas crianças de prazer em aprender, tendo brincadeiras e jogos como atividades, gerando maior interesse em participar de forma ativa das aulas (OLIVÉRIO, 2014). O brincar e jogar são atividades que encantam as crianças e possibilitam que as mesmas se sintam atraídas pela atividade e, pela participação do grupo, isto ocorre porque o brincar é essencial na vida das crianças, além de constituir o modo que a mesma percebe o mundo à sua volta, possibilitando a interação com ele (HALABAN et al., 2007).

Além de despertar o aluno para a aprendizagem, o lúdico gera harmonia nos relacionamentos entre professor/aluno/aprendizagem, visto que são atividades que somente podem ser executadas com a dependência um do outro. Mas, embora

sejam utilizados jogos a criança não deve ter espírito de competição e, sim de união (OLIVÉRIO, 2014).

Para que o uso do lúdico possam viabilizar o aprendizado da matemática pelos alunos é importante que, o professor tenha corretamente definido os conteúdos e as habilidades necessárias para a realização das tarefas, bem como, planejar as ações com o objetivo de que o jogo ou as brincadeiras não se tornem unicamente diversão. Ao avaliar esses fatores, tem-se que:

Portanto, os professores devem estar preparados para essa forma de ensino, tornando as aulas produtivas, com brincadeiras dirigidas. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhada. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos (KISHIMOTO, 2010, p. 122).

O uso do lúdico somente torna-se válido quando ocorre a aprendizagem da matemática ou de qualquer outra disciplina, para isso as ações dos professores são essenciais, buscando a geração de resultados satisfatórios para qualificar o processo ensino-aprendizagem.

A educação com o uso do lúdico é uma didática-pedagógica que possibilita à criança compreender a linguagem do professor, bem como, proporciona uma formação com desenvolvendo de diferentes funções cognitivas e sociais, capaz de transformar o meio a partir de

ações de compartilhamento e comprometimento com o grupo (OLIVÉRIO, 2014).

O lúdico, especificamente, o jogo, pode ser considerado como um meio de exploração e invenção, que torna as crianças com menor possibilidade de erros e dos fracassos, encorajando-a ao desenvolvimento de iniciativas, autoconfiança e autonomia (SMOLE, 1996).

### **2.1. Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático como Ferramentas Recreativas**

O uso de jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático possibilita excelentes resultados, visto que cria situações que possibilitam à criança desenvolver métodos que lhe permitam a resolução de problemas e estimulem sua criatividade e tornam um ambiente agradável e de convivência social (BARBOSA; CARVALHO, 2010).

A possibilidade do jogo como instrumento pedagógico se relaciona ao despertar da capacidade/habilidade para a resolução de problemas, a partir da exploração de conceitos confirmados no decorrer das atividades para a concretização do jogo, isso porque ao jogar a criança elabora estratégias e busca formas de vencer os problemas que se encontram em sua frente (GANDRO, 2000).

Outras capacidades/habilidades alcançadas com o uso do jogo no ensino da matemática na educação infantil é a possibilidade de refletir e analisar as regras, de forma a

estabelecer elo entre os elementos do jogo e os próprios conceitos matemáticos aprendidos, gerando a aprendizagem significativa (SMOLE et al., 2007). Outro aspecto relevante é que o jogo permite que sejam trabalhadas as capacidades/habilidades individuais, em duplas ou grupos, gerando um ambiente de confiança e criatividade (KISHIMOTO, 2010).

Ao comentar sobre os aspectos que envolvem o jogo na educação, tem-se que:

Por essas características é que se pode afirmar que o jogo propicia situações que, podendo ser comparadas a problemas, exigem soluções vivas, originais, rápidas. Nesse processo, o planejamento, a busca por melhores jogadas e a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propiciam a aquisição de novas ideias, novos conhecimentos [...] (SMOLE, 1996, p. 138).

Ao ter a capacidade/habilidade de escolher o caminho mais adequado para a resolução do problema no jogo, a criança utiliza-se de importantes recursos da linguagem, processos de raciocínio e a interação com os colegas, ganhando dentre outros benefícios no aprender a ser um indivíduo crítico e confiante (SMOLE et al., 2007).

No momento em que as crianças estão jogando além de falar da própria matemática, buscam suplantar suas dificuldades e melhorar seu desempenho frente a aprendizagem, diminuindo inclusive bloqueios em relação ao desenvolver atividades em grupos e a possível incapacidade em aprender essa ciência (BORIN, 1998). É importante citar que embora em um primeiro momento as crianças possam perceber o

jogo unicamente como brincadeira, com o passar do tempo entendem que é uma atividade séria e precisa ser realizada com a maior atenção e concentração possível, viabilizando o aprendizado da matemática e a capacidade de raciocínio lógico.

No entendimento de Smole et al. (2007, p.12), “a resolução de problemas [...] permite uma forma de organizar o ensino envolvendo mais que aspectos puramente metodológicos, pois inclui toda uma postura frente ao que é ensinar e, conseqüentemente, sobre o que é aprender”.

De certa forma é possível observar que os desafios dos jogos não se relacionam unicamente com os fatores cognitivos, mas também, em aprendizagem da convivência social e a resolução de conflitos, visto que é uma atividade, que na maioria dos casos, é realizada por várias crianças ao mesmo tempo gerando importante aprendizagem nas conquistas sociais (STAREPRAVO, 1999). A memorização, estímulo ao desempenho das atividades, interesse nos assuntos relacionados à aprendizagem da matemática, e facilitação na resolução de conflitos e problemas, são alguns dos principais fatores que envolvem o uso dos jogos na educação infantil, garantindo um contexto sociocultural favorável ao aprendizado da matemática (BRASIL, 2008).

Ocorre também no momento do jogo um processo que articula o imaginado e o conhecimento pela criança, fazendo com que as

mesmas vivenciem experiências motivadoras para lidar com os significados existentes nas coisas e construção de conhecimentos por jogos simbólicos (BARBOSA; CARVALHO, 2010).

Compreender e respeitar as regras dos jogos e aprender a lidar com situação complexas, bem como entender a importância do companheiro para desenvolver a atividade são fatos que levam às crianças a conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais, tornando-se essa atividade um estímulo para desenvolver seu raciocínio lógico e capacidade de convivência social (BARBOSA; CARVALHO, 2010). Cabe ainda destacar que os jogos permitem que as crianças tenham oportunidade de trabalhar com os erros, bem como, analisá-los de forma a reduzir a sua ocorrência (BORIN, 1998).

Realizar registros matemáticos segundo Smole et al. (2007, p. 12) vem possibilitando o entendimento de que: “Temos observado que os registros sobre matemática ajudam a aprendizagem dos alunos de muitas formas, encorajando a reflexão, clareando as ideias e agindo como um catalisador para as discussões em grupo”.

É importante que os jogos desenvolvidos e aplicados como atividades na escola não precisam ser inéditos, sendo viável que sejam utilizados várias vezes, de forma que permita ao aluno aprender e compreender as regras, ao mesmo tempo, que viabiliza a discussão sobre as referidas

regras e o jogo, trazendo para essa discussão a matemática.

## **2.2. A Prática Nas Aulas De Matemática Na América Latina**

A preocupação com as práticas de ensino não é uma realidade somente nas escolas brasileiras é, na verdade uma preocupação de toda a América Latina, que busca formar uma comunidade com integração econômica, política, social e cultural (PIRES, 2017). Muito embora a história da matemática na América Latina tenha se estruturado e evoluído com características distintas, isto porque o modelo de educação dos países com colonização espanhola é diferente do modelo português, como é o caso da Argentina e do Brasil, respectivamente (D'AMBROSIO, 2015).

Um dos países que se destacou no ensino da matemática em todos os níveis foi a Argentina que no ano de 1872 fundou a Sociedade Científica Argentina, que se embasava nas mais renomadas instituições científicas de todo o mundo (D'AMBROSIO, 2015). Assim, a evolução da Argentina em relação as ciências como matemáticas, físicas e astronômicas, despertava interesse em toda a Europa, especialmente, a Alemanha que colaborou também com o desenvolvimento da matemática no Chile (SARAIVA, 2014).

Muito embora a Argentina tenha se destacado devido a parceria com a Alemanha,



aponta-se que em relação à educação até a faixa dos 14 anos, todos os países da América Latina apresentam propostas similares, inclusive no ensino da matemática, tendo como principal objetivo a formação do cidadão, com o uso de conteúdos que facilitem os alunos na resolução de problemas e o uso de recursos tecnológicos (PIRES, 2017).

É importante ainda citar que a comunidade internacional de educadores matemáticos vem se articulando com o propósito de consolidar um processo ensino-aprendizagem da matemática de qualidade, com valorização do aprendizado dessa ciência e do raciocínio lógico na educação infantil (PIRES; GONÇALVES, 2015). Existe ainda a Federação Ibero-americana de Sociedades de Educação Matemática (FISEM), criada em 2003, que congrega diversas sociedades e tem como propósito qualificar o ensino da matemática em toda a América Latina.

Nesse sentido, tem-se que a preocupação com a linguagem utilizada para o ensino de matemática é um dos importantes fatores a serem observados, o que antecede na importância das observações acerca da linguagem matemática e da linguagem natural.

### **2.3. A Linguagem Natural E A Linguagem Matemática**

As crianças somente conseguem converter a linguagem natural para a linguagem matemática

a partir da compreensão das regras matemáticas, que podem ser apresentadas de forma implícita ou explícitas nos textos. É importante ainda que as crianças tenham compreensão dos conceitos que estão no enunciado da questão/problema, cabendo a aprendizagem do seu cumprimento e, ao mesmo tempo a evolução do uso da criatividade para entender e coletar os melhores resultados (SILVEIRA, 2015).

Enquanto um texto com linguagem natural a ordem ao aluno é explícita, como, por exemplo, multiplique os números abaixo, entende-se que entre a compreensão da ordem e sua execução de forma correta existe uma longa distância que deve ser preenchida pelos profissionais da educação, com os métodos didáticos-pedagógicos adequados (WITTGENSTEIN, 2005). Aponta-se que a ação de multiplicar está implicada diretamente ao conceito de multiplicação e, esse está relacionado a regras pré-estabelecidas que tem como previsão um resultado que se embasa na lógica da matemática

Aqui adentra-se em um problema existente entre as crianças, pois, em diversos casos elas compreendem o enunciado que ordena a multiplicação, sabem o que é multiplicar os números, porém, não tem o domínio de como executar essa tarefa, assim, sabem o conceito, mas não conseguem colocá-lo em prática, o que pode tornar a aula de matemática preocupante e exaustiva emocionalmente para as crianças, prejudicando o seu aprendizado (SILVEIRA, 2015).

Existem ainda outros problemas matemáticos apresentados para os alunos em que a ordem do que deve ser realizada fica implícita, cabendo a criança utilizar a criatividade e raciocínio lógico para saber qual o tipo de ferramenta ou sistema deve utilizar para chegar ao resultado correto. Nesse sentido, quanto o problema apresenta no enunciado “um bombom custa \$ 0,50. Quanto custa cinco bombons?”, todavia não especifica ao aluno que deve ser realizada a multiplicação do valor pelo número de bombons, pode ocorrer que a linguagem matemática pareça ainda mais complexa (WITTGENSTEIN, 2005).

Para que a criança tenha a capacidade de traduzir a linguagem matemática para a linguagem natural deve compreender dentre outros aspectos, o fato de que a matemática se utiliza de símbolos para suas representações, sendo o seu objeto por vezes invisível e, por isso necessita de uma forma de representação. Sobre a complexidade desse fato, tem-se as palavras de Granger (1975, p. 74) de que: “As matemáticas, com efeito, parecem mesmo reduzir-se a uma pura linguagem, porque o elemento sintático absorve o elemento semântico: os signos matemáticos não se referem já a objetos que transcendem a linguagem, mas as leis de sua própria estrutura”. Nesse sentido, tem-se que a essência do pensar é a lógica do próprio pensamento, assim, na interpretação de Wittgenstein (2005, p. 49): “Se você excluir da

linguagem o elemento da intenção, toda a sua [da linguagem] função desmorona”.

É preciso observar que muito embora a linguagem matemática busque se apresentar de forma unívoca, fundamentada no rigor e na formalização, a verdade é que essa objetividade somente pode ser compreendida a partir da própria subjetividade interpretativa do aluno, isto significa dizer, em sua intuição ou sensação que se torna objetiva a partir da própria palavra. Cabe ao professor ser o mediador entre a objetividade da linguagem matemática e subjetividade do aluno, em prol da possibilidade do aprendizado (SILVEIRA, 2015).

A liberdade interpretativa do aluno está limitada para que a interpretação da linguagem matemática seja adequada e o resultado do cálculo esteja de acordo com o rigor das regras, evitando as ilusões da intuição. A criatividade do aluno pode ser aguçada ao inventar regras, todavia, tais regras precisam estar alicerçadas na lógica do aluno que, ao mesmo tempo, respeita a lógica da matemática (CAVEING, 2004).

Ao compreender que o texto matemático é virtual e, por isso, a criança pode ter maior dificuldade de compreensão é importante que o professor busque identificar as dificuldades para o entendimento dessa linguagem e, sanar os problemas de aprendizado que possam ter origem na dificuldade interpretativa do enunciado e da

linguagem e regras matemáticas (SILVEIRA, 2015).

#### **2.4. As dificuldades de aprendizado na matemática**

Depois de identificar os diversos aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem da matemática é importante apresentar as principais dificuldades envolvidas nesse processo, especialmente, no que se relaciona aos alunos da educação infantil.

Pode-se considerar que dentre as principais dificuldades de aprendizagem da matemática estão os processos cognitivos, de alunos e até professores na escola. Na maioria dos casos as crianças apresentam dificuldades no raciocínio matemático já no primeiro contato com essa disciplina, levando essa dificuldade até sua idade adulta. Assim, com a presença dessa dificuldade em sala de aula ocorre um processo de negação e barreira para o aprendizado da matemática e a dificuldade para o raciocínio lógico (SANTOS, 2013).

Quando a criança apresenta dificuldades para o aprendizado em matemática, acaba tendo problemas em todo o seu processo de evolução no aprendizado escolar e, conseqüentemente, no seu cotidiano, visto que a matemática, como já foi amplamente apresentado nesse estudo tem relação direta com a vida de todas as pessoas. Isso leva a um círculo que compreende o fato de que:

Os alunos precisam aprender a ler matemática e ler matemática para aprender, pois, para interpretar um texto matemático, é necessário familiarizar-se com a linguagem e com os símbolos próprios desse comportamento curricular e encontrar sentido naquilo que lê, compreendendo o significado das formas escritas (NACARATO et al., 2009, p. 44).

Cabe aqui evidenciar que a leitura e compreensão do texto ou problema matemático está ligado a capacidade de interpretação textual e, inclusive ao conhecimento das regras matemáticas e ao conhecimento de outras ciências, visto que a educação está interligada, ou seja, é composta por um conhecimento inter e multidisciplinar (SANTOS, 2013).

Existem assim, diversos fatores que podem estar relacionados às dificuldades de aprendizagem de matemática, dentre os quais é possível citar: falta de estímulos para o encantamento pela disciplina e o seu conseqüente aprendizado; desinteresse no método didático-pedagógico do professor; falta de recursos oferecidos pela escola ao professor para diversificar e dinamizar as aulas de matemática; limitação ou inadequação do reforço; falta de estímulos para que a aprendizagem de matemática ocorra de forma prazerosa desde a educação infantil; dificuldades nas competências/habilidades de professores e alunos (NACARATO et al., 2009).

A falta de motivação dos professores para repassar aos alunos os conteúdos de matemáticas, ou até, a desmotivação com a própria profissão docente, devido a baixos salários

e desvalorização pelas famílias dos alunos, alunos e toda a sociedade, também são fatores que podem gerar dificuldades ou limitações do método didático-pedagógico da matemática e, conseqüentemente, reduzir o aproveitamento escolar e aprendizagem do pensamento lógico-matemático para a escola e para a vida (SANTOS et al., 2007).

Existe uma preocupação crescente em oferecer para as crianças uma educação matemática que permita o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim, professores buscam aprimoramento e aperfeiçoamento em seu trabalho, bem como, dividir experiências com o propósito de melhorar a dinâmica das aulas e, alcançar maior interesse e motivação dos alunos (SANTOS, 2013).

Diversos aspectos geram as dificuldades encontradas no aprendizado da matemática, como, por exemplo: “atenção às aulas, atenção nos cálculos, base na matéria, interesse, tempo, treino e repetição, cumprir as tarefas de casa e acompanhamento dos pais”. Bem como comentam os alunos que os professores: “não explicam bem, não mantém disciplina na sala, deixam de corrigir todos os exercícios, não respeitam as dificuldades dos alunos” (PRADO, 2000, p. 93). Isso também pode ser explicado pelo fato de que para a maioria dos alunos a matemática é uma disciplina que foge da realidade, por isso seu conhecimento passa a ser desvalorizado. Outros fatores apontam para a

dificuldade no aprendizado da matemática pelos alunos, especialmente, as crianças como o fato de que os pais se distanciam das escolas e, a cada ano escolar de seus filhos vão ainda menos à reuniões ou demonstram interesse na vida escolar de seus filhos (SANTOS, 2013).

Esse pensamento de aprendizagem da matemática por crianças nos primeiros anos da educação infantil, pode ser confirmado como excelente desde que, os professores estejam preparados para aplicação de teorias e ensinamentos sobre o raciocínio lógico mesmo para crianças que ainda não sabem ler ou não foram totalmente alfabetizadas.

## **2.5. A aplicação do raciocínio lógico para crianças não leitoras**

A apresentação de situações problemas e a resolução desses são as principais atividades didáticas do ensino da matemática no Brasil, porém para que ocorra um processo de aprendizagem significativa é importante que essas atividades possam chamar a atenção principalmente das crianças (BRASIL, 2010).

Para facilitar o aprendizado da matemática é importante que a criança já tenha condições de boa leitura e, desse modo, de formação e entendimento de conceitos, mesmo que mais simples, possibilitando a aprendizagem da matemática ainda na educação infantil, todavia, existe a necessidade de iniciar o ensino da matemática ainda com crianças não leitoras, por

isso a importância do lúdico (NASCIMENTO; AMARAL, 2014).

Na interpretação de Vila e Callejo (2006, p. 29): “[...] o ensino/ aprendizagem por meio da resolução de problemas é uma tentativa de modificar o desenvolvimento habitual da matemática [...]”. Nesse mesmo campo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2010), atenta que problema pode ser considerada qualquer situação que exija conhecimentos imediatos da criança, de forma a possibilitar o alcance dos resultados esperados segundo as regras e procedimento da matemática.

Curiosidade, concentração, ressignificação, aprendizagem e resolução de problemas são alguns dos importantes instrumentos do saber matemáticos que devem ser repassados para as crianças, mesmo àquelas que ainda estão nos primeiros anos de sua educação infantil e ainda não são leitoras, para isso é possível usar o lúdico enquanto ferramenta de efetivação do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2007). Não se questiona a compreensão de que a aprendizagem da matemática é um instrumento essencial e vital para o bom processo de evolução da construção de conhecimento das crianças, mesmo que essas ainda não estejam lendo e necessitem de instrumentos lúdicos como jogos e brincadeiras (NASCIMENTO; AMARAL, 2014).

Considerando que as crianças nas séries iniciais ainda não estão alfabetizadas de forma a possibilitar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, tem-se importante citar que a matemática deve ser uma disciplina ensinada para os pequenos, com outros métodos didáticos-pedagógicos, como é o caso do uso de jogos e brincadeiras, pois o brincar é uma linguagem que as crianças aprendem desde muito antes do ler e escrever letras e números (VILA; CALLEJO, 2006).

Para as crianças não-leitoras das salas de educação infantil os problemas repassados devem ser apresentados em forma de perguntas orais, que levem às crianças a buscar respostas dentro de suas próprias realidades dinamizando o aprendizado a partir de desafios que a instiguem a gostar da matemática e, especialmente, da aprendizagem (SILVA, 2007). Compreende-se assim que a oralidade é uma das fontes de ensino para as crianças não-leitoras, o que evidencia que a matemática pode ser iniciada como disciplina ainda na educação infantil, dinamizando a comunicação e o desejo pelo aprendizado das crianças. Ao tratar sobre a possibilidade de aprendizado da matemática das crianças não-leitoras, aponta-se que:

Na resolução de problemas, as crianças optam por uma ou outra forma de representação tanto pelo contexto ou pela estrutura do problema quanto por sua própria segurança e não necessariamente devido à operação envolvida no problema. Assim, geralmente não há uma norma, nem uma obrigatoriedade, nem mesmo um tempo predeterminado para que uma criança da

Educação Infantil utilize essa ou aquela forma de representação. É comum que muitas crianças, mesmo após terem conhecimento dos números e sinais e usa-los adequadamente, optem por expressar a operação envolvida no problema usando desenhos ou textos (SMOLE et al., 2002, p. 36).

O fato de não saber ler pode ser um dificultador para o encantamento da criança pela matemática, porém, não pode ser um fator gerador de um problema de aprendizado que não possa ser solucionado, para isso, como já foi reiteradas vezes esclarecido nesse estudo, é preciso que os professores desempenhem um papel de mediador entre a criança e a matemática e, encantador da criança. É importante que mesmo as crianças que ainda não sabem ler possam ter seu raciocínio lógico-matemático instigado a partir do trabalho com problemas, posto que essas possuem uma bagagem de conhecimento que lhes permite resolver as questões e desenvolver seu pensamento (NASCIMENTO; AMARAL, 2014).

A proposta de resolução de situações-problema não convencionais por crianças não-leitoras é possível a professora desenvolver algumas habilidades, como, por exemplo:

[...] ler e interpretar diferentes tipos de textos, desenvolver e utilizar as linguagens oral, pictórica e escrita, argumentar e questionar, levantar hipóteses, checar as hipóteses feitas, verificar se as respostas obtidas são adequadas à situação ou à pergunta, fazer diferentes representações de uma mesma situação e aplicar os conhecimentos matemáticos envolvidos nas situações problema (SMOLE et al., 2002, p.81).

Para que esse processo ensino-aprendizagem da matemática para crianças não-leitoras possa agregar conhecimentos para o seu futuro escolar é, importante, o papel dos professores que deve ter consciência de que seus ensinamentos serão amplamente utilizados em um futuro próximo, quando a criança aprender a ler e ter um contato mais íntimo com as regras e raciocínio lógico-matemático (VILA; CALLEJO, 2006). Isso posto, entende-se que o ensino da matemática para as crianças não-leitoras ainda nos primeiros anos da educação infantil, gera maior nível de conhecimento e capacidade de absorção do raciocínio lógico-matemático pela criança, não apenas na continuidade da educação infantil, mas em toda a sua vida escolar, inclusive na fase adulta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática.** 3. ed. São Paulo: IME/USP, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares para a educação básica da disciplina de matemática.** Curitiba-Paraná: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008.
- CAVEING, M. **O problema dos objetos no pensamento matemático.** Paris-França: Librairie Philosophique J. Vrin, 2004.
- D'AMBROSIO, U. Características distintas da história da matemática e da educação matemática em países da América Latina. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática Sociedade Brasileira de História da Matemática.** Ano 1. (1):2015.

GANDRO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

GIANCATERINO, R. **Matemática sem rituais.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

HALABAN, S.; ZATZ, A.; ZATZ, S. **Brinca comigo!** Tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2007.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática.** 3. ed. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2011 OLIVÉRIO, J. B. **O ensino da matemática através do lúdico na educação infantil.** 2014. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/o-ensino-matematica-atraves-ludico-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

NASCIMENTO, D. S. do; AMARAL, V. B. R. do. **A matemática desenvolvida na educação infantil com crianças de 5 anos.** 2014. Disponível em? <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/57413.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PIRES, C. M. C. Panorama da educação matemática em alguns países da América Latina. **Educ. Matem. Pesq.** São Paulo. 19(1):1-12, 2017.

SILVEIRA, M. R. A. da. **Linguagem matemática e linguagem natural:** interpretação de regras e de símbolos. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6º ao 9º ano:** Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, A. R. **Jogos, desafios e descobertas:** o jogo e a matemática no ensino fundamental – séries iniciais. Curitiba: Renascer, 1999.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. **Matemática para aprender a pensar:** o papel das crianças na resolução de problemas. Porto Alegre-Rio Grande do Sul: Artmed, 2006.

## ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS E A ESCOLA

### Educação Inclusiva: A inclusão a partir da Ludicidade

Valério Mendes da Silva<sup>5</sup>

#### RESUMO

As incapacidades resultantes de deficiência ou impedimentos orgânicos e funcionais acabavam se tornando um empecilho para esses indivíduos acompanharem o grupo social do qual faziam parte, restando-lhes a sina do abandono no curso do caminho, pois esta era a lei da natureza, a lei do mais forte. Essa teoria de Locke (1999) está presente na pedagogia contemporânea, recursos visuais que estão cada vez mais presentes na vida das crianças, na sala de aula, principalmente nos anos iniciais, Educação Infantil e Alfabetização, a educação lúdica e dinâmica de aulas que por meio de experiências sinestésica estimula os sentidos, os estímulos partem da natureza. História da Educação Especial começou no Brasil, no início da segunda metade do século XIX, sendo que antes desta data as pessoas com necessidades especiais eram abandonadas e descuidadas com relação à educação, a educação desses seres se dava em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e também em locais especializados. Considerando a situação de exclusão social na qual estão inseridas, decorrente do descaso do poder público e da desinformação por parte de diferentes setores da sociedade, as pessoas com deficiência enfrentam diariamente problemas estruturais graves que prejudicam o exercício de sua cidadania e mesmo sua sobrevivência, como a inacessibilidade dos transportes coletivos, o desemprego e a discriminação.

**Palavras-Chave:** Inclusão, deficientes, educação.

<sup>5</sup>Especialização em Sociedade e Divisão Regional; Bacharel e Licenciatura Plena em História; Ensino Médio Técnico em Contabilidade.

## ABSTRAT

The incapacities resulting from deficiencies or organic and functional impediments were becoming a hindrance for these individuals to accompany the social group of which they were part, leaving them the mark of abandonment along the way, for this was the law of nature, the law of the stronger. This theory of Locke (1999) is present in contemporary pedagogy, visual resources that are increasingly present in the life of children, in the classroom, especially in the early years, Early Childhood Education and Literacy, playful and dynamic education classes that means of synesthetic experiments stimulates the senses, the stimuli depart from nature. History of Special Education began in Brazil at the beginning of the second half of the nineteenth century. Prior to this date, people with special needs were abandoned and neglected in relation to education, the education of these beings occurred in schools attached to psychiatric hospitals. in specialized locations. Considering the situation of social exclusion in which they are inserted, due to the lack of public power and the lack of information on the part of different sectors of society, people with disabilities face daily serious structural problems that hinder the exercise of their citizenship and even their survival, as the inaccessibility of collective transport, unemployment and discrimination.

**KEYWORDS:** Inclusion, handicapped, education.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou de uma ideia que já vinha desenvolvendo em outro trabalho acerca da educação especial e da própria inclusão de alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, os PNEs.

Trabalho em uma Escola Estadual na parte administrativa, como membro da Equipe Gestora da Escola Estadual Pe. Ezequiel Ramin em Juina-MT, por isso interessei-me pelo tema, pelo fato de ser

novo, ter poucos materiais a respeito. O grande desafio é estabelecer uma linha histórica do surgimento dessa modalidade e os percalços enfrentados.

Uma vez que se depara com um elevado número de alunos Portadores de Necessidades Especiais estudando em salas regulares e frequentando no contra turno a Sala de Recursos Multifuncionais. Foi verificado a dificuldade do Professor em entender e transmitir o conteúdo aos alunos Portadores de Necessidades Especiais de qualquer natureza. Então foi realizado um estudo acerca da linha do tempo dos “sabores e dissabores”<sup>6</sup> pelos quais passaram não apenas as pessoas deficientes, mas também, seus familiares, que com certeza, foram rodeados de muitos mitos, ilusões e desilusões bem como de muito preconceito além da história, paradigmas criados e que foram rompidos ou estão sendo.

O grande paradigma que foi estabelecido é uma questão simples, sobre a vivência dessas pessoas com deficiência ao longo dos séculos, como eram? Como se relacionavam ou, não se relacionavam? Como eram tratadas? O que foi feito para romper com esses paradigmas, existentes na sociedade arcaica? No primeiro título registra a história da educação especial iniciando na idade Primitiva, constata-se que até o século XVIII, grande parte das noções a respeito da deficiência era basicamente ligada ao misticismo e ocultismo,

---

<sup>6</sup> Grifo meu.



havendo pouca base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. A falta de conhecimento sobre as deficiências fazia com que essas pessoas fossem marginalizadas, ignoradas.

A própria religião, ao afirmar ser o homem feito à “imagem e semelhança de Deus”, sendo assim um ser perfeito, levava à crença de que as pessoas com deficiência por não se adequarem a essa “perfeição” eram postas à margem da condição humana. No segundo título busca-se orientações nas Leis, Resoluções e Orientações que asseguram a Inclusão na Educação no Brasil.

## **2. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **2.1. Compreendendo a educação especial**

Na Idade Primitiva aqueles seres dotados de uma deficiência intelectual, cegos, surdos àqueles que fossem, seriam aniquilados ou faleciam precocemente, os seres humanos passam por uma “seleção natural”, de acordo com a teoria darwinista, em que somente sobreviveria o mais forte (RODRIGUES, 2008, pág. 7). Na Lei Diretrizes e base nesse sentido, o abandono das pessoas com deficiência era algo natural, não causando nenhum sentimento de culpa aqueles que continuassem a caminhada da vida, as pessoas com deficiência não conseguiam vencer as agruras das relações entre si e a natureza. Cada indivíduo se bastar com suas forças e biológicas naturais, ou seja, valer-se somente do corpo orgânico para produzir sua existência. Os seres

humanos eram nômades viviam por meio da caça, da pesca e das cavernas onde era possível abrigarem-se, os seres mais gravemente afetados possivelmente não sobreviviam ao parto e os que conseguiam eram submetidos a prática de infanticídio. As incapacidades resultantes de deficiência ou impedimentos orgânicos e funcionais acabavam se tornando um empecilho para esses indivíduos acompanharem o grupo social do qual faziam parte, restando-lhes a sina do abandono no curso do caminho, pois esta era a lei da natureza, a lei do mais forte (RODRIGUES, 2008, pág. 7).

Em Esparta, as crianças com deficiência física ou mental eram consideradas subumanas, em consonância com os ideais atléticos estéticos e de potência dos guerreiros, ao nascimento, ocorria a “eliminação” instantânea daqueles que não atendessem aos padrões desejados. Para Platão, os homens se dividiam em governantes, guerreiros e agricultores, cujas respectivas características de retórica e persuasão, força e coragem, destreza e habilidades manuais eram herdadas com o nascimento, a exclusão das pessoas com deficiência se dava pela supervalorização do corpo em detrimento das capacidades e funções intelectuais. (DINÉIA URBANEK, PAULO ROSS. 2.p.22). Já em Atenas, privilegiavam a filosofia, a retórica, a contemplação e o poder de argumentação, constituindo, assim, o perfil do ideal de homem e de sociedade, as pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência também eram excluídas do convívio

entre os chamados “homens respeitáveis”. (RODRIGUES, 2012, pág.13). Foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, que uniu os povos do mundo todo, percorrendo e influenciando os diversos segmentos da sociedade da sociedade no reconhecimento de que, como consta em seu Artigo 1º, “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (BRASIL, 1948). De forma geral, essa declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade da qual fazem parte. É preciso fazer uma breve análise da pedagogia de acordo com o pensamento de John Locke, que é considerado por muitos como sendo um pensador das elites pelo fato de seu pensamento educacional ser direcionado para a educação da aristocracia burguesa do século XVII e início do século XVIII. Mesmo apresentando este aspecto, não impediu que alguns de seus conceitos se generalizassem no pensamento educacional da escola contemporânea tecnicista.

O pensamento de Locke se destaca pela crítica ao inatismo, por sua consideração em relação ao ser humano quando acaba de nascer, ele compara a uma “tábula rasa”, para ele o conhecimento deve ser construído ao longo de sua existência. (GRUBBA, 2013, pág. 195). Conforme tradução de Anoar Aiex,

do livro Ensaio a Cerca do Entendimento Humano de Locke (1999, vol.01, pág. 10):

A crítica ao inatismo, realizada por Locke, levou-o a conceber a alma humana, no momento do nascimento, como uma “tábula rasa”, uma espécie de papel em branco, no qual inicialmente nada se encontra escrito. Chega, então, à conclusão de que, se o homem adulto possui conhecimento, se sua alma é um “papel impresso”, outros deverão ser os seus conteúdos: as ideias provenientes – todas – da experiência.

Sua pedagogia baseia-se na instrução aos pais a educar seus filhos com ternura e dureza, não considerando os castigos corporais adequados na disciplina educacional de uma criança. Tal atitude deve ser evitada, somente aplicada em casos extremos. Observamos na contemporaneidade essa aplicação, tanto na formação dos professores, quanto na prática educacional. Para Kant (1987), a ciência tem de aplicar leis matemáticas aos dados empíricos, e que estes têm de ser coletados em experimentos reais. O idealismo transcendental continua a ser reconhecido como parte brilhante da filosofia, não apenas para soluções que propôs, como também pelos problemas gerados e caminhos apontados.

Vygotsky (2003) teceu duras críticas às teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultado unicamente da maturação, ou, estão de alguma forma pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem. Recebeu influência dos sociólogos franceses, foi o primeiro a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Indo mais além insiste que

as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, defensor da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia, deveria ser entendida à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada. A história da Educação Especial começou no Brasil, no início da segunda metade do século XIX, sendo que antes desta data as pessoas com necessidades especiais eram abandonadas e descuidadas com relação à educação, a educação desses seres se dava em escolas anexas aos hospitais psiquiátricos e em locais especializados segregação. Nos anos de 1960 iniciou a luta pelo direito de escolarização das pessoas portadoras de necessidades especiais em escola regular porém não teve avanço, pois os alunos eram responsáveis por se adaptarem ao novo ambiente de ensino. Não foi feita a reestruturação no sistema educacional para atender todas as especificidades dos alunos. Somente na década de 1990 o movimento de inclusão escolar foi fortalecido, em busca de alcançar uma escola democrática na qual a diversidade é respeitada e valorizada, iniciou uma revisão, formulação do sistema educacional como um todo inclusive nas estruturas física dos prédios escolares. (PESSOTTI, 1984). Montessori (1746-1827) (RODRIGUES, 2008, pág. 14) defendeu que crianças “anormais” precisavam muito mais de métodos pedagogia do que da medicina. Assegurava que a esperança no desenvolvimento estava no professor, não na clínica. Ela foi a primeira a se manifestar

contra a internação de crianças com esse problema em casa de saúde, acreditando e propagando a criação de escolas que aperfeiçoassem os métodos de Seguin e que, ao mesmo tempo, pudessem formar professores. Realizou grande esforço para que fosse fundada uma Escola Normal para mestres.

No século XX, Pestalozzi (1746-1827), defende a crença na educabilidade, nas possibilidades de a pessoa com deficiência aprender a comunicar-se, desenvolver hábitos, habilidade e atitudes para interagir socialmente e para produzir alguma modalidade de trabalho. A deficiência intelectual deixou de pertencer à medicina e passou a pertencer à psicologia, o que significou tirar tal deficiência dos asilos e hospícios e dar passagem à escola, especial ou comum (PESSOTTI, 1984, p. 176-178).

Edward Seguin (1812-1880), que acreditava fielmente que a pessoa com deficiência poderia aprender. Instigado pela história de Itard, criou o método filosófico de treinamento, que consistia em estímulos por meio de atividades físicas e sensoriais. Desenvolvimento um método educacional e fundou, em 1837, uma escola para “idiotas”. Seguin insistia em fazer observação cuidadosa do aluno, segundo ele, o docente deveria ter uma preparação científica cuidadosa e domínio de si mesmo. Um ponto interessante deste trabalho, foi que através das divagações pelas páginas da internet, encontrei um trabalho sobre “Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença”, 1.<sup>a</sup>

Edição em 2008, Ipiranga. Rio de Janeiro, IBDD - Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que trata além de outras coisas, da responsabilidade social e do emprego das pessoas deficientes, enfocando a empresa que decide optar por esta prática, tanto no aspecto legal, quanto no social.

O IBDD - Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, criada em 1998 com uma proposta diferente. Contrário a políticas assistencialistas, o Instituto trabalha desde o início pela construção da cidadania das pessoas com deficiência de forma a que elas se tornem sujeitos ativos de seus direitos e lutem contra o preconceito em torno da questão. Considerando a situação de exclusão social na qual estão inseridas, decorrente do descaso do poder público e da desinformação por parte de diferentes setores da sociedade, as pessoas com deficiência enfrentam diariamente problemas estruturais graves que prejudicam o exercício de sua cidadania e mesmo sua sobrevivência, como a inacessibilidade dos transportes coletivos, o desemprego e a discriminação. (IBDD, 2008, p.21).

O Instituto conta ainda com vários serviços de apoio às pessoas com deficiência, entre eles: escritório de defesa de direitos; capacitação profissional; inclusão no mercado de trabalho formal e promoção de atividades esportivas. Oferece ainda serviços de consultoria as empresas e demais instituições. Hoje, portanto, podemos afirmar que está se construindo ao longo da jornada, a valorização e a descoberta de valores dos deficientes ou portadores de necessidades especiais (PNEEs), pois é necessário recuperar a autoestima dos mesmos para que se possam firmar como pessoas e romper os paradigmas da sociedade. Convém salientar que não

apenas os PNEEs enfrentam paradigmas, mas os profissionais que atuam em sala de aula, também, uma vez que não se julgam preparados para enfrentar esses desafios que transmitir o conhecimento aos PNEEs.

[... ] independente do rótulo que carregam de "portadores de necessidade educativas especiais", esses alunos conseguiram quebrar alguns paradigmas construídos ao longo da história da humanidade, relacionados a suposta ausência de capacidade de desenvolvimento dessas pessoas. A realidade exige adequação e não discriminação. (MENDONÇA, 2011)

A partir do tratado de Salamanca, houve uma mudança no conceito de deficientes, busca-se o rompimento com o passado, onde os portadores de necessidades educacionais especiais eram marginalizados e descriminalizados ao extremo.

A estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. (MACIEL, 2000)

O preconceito com relação aos deficientes vem de épocas remotas, não é de hoje, eram colocados à margem da sociedade, até mesmos em presídios ou abandonados à própria sorte.

### 3. CONSIDERAÇÕES

É possível observar no estudo realizado na história da educação inclusiva já existem diversos amparos legais que fixas normas para educação especial inclusiva. Se compararmos desde a idade primitiva até os dias atuais houve grandes avanços,

porém mesmo que a legislação estabelece obrigatoriedade de atendimento à população portadora de necessidades especiais, no Brasil e em Mato Grosso a inclusão escolar encontra-se muitos obstáculos, barreiras sendo arquitetônicas e culturais.

Estas limitações são traduzidas pela concepção de que nem todos têm garantia de acesso à escola comum, ainda há preconceito com os indivíduos rotulando como incapazes. Na parte pedagógica existe pouca disseminação da política de educação especial, carência de profissionais especializados na área, falta de material didático específico e ausência de definição curricular, poucas iniciativas na formação continuada de professores e demais profissionais da educação.

Existe um despreparo, tanto por parte da escola, quanto do profissional que irá trabalhar com as diversidades de atendimento aos PNEEs.

Hoje, contam apenas com a boa vontade do Professor que busca conhecimentos e materiais adaptados a essa nova realidade para atender seus alunos da melhor forma possível, não dentro do que seria ideal, mas o mais próximo possível.

Podemos verificar muitos analfabetos folheando livros, querendo ler, mas tem suas limitações e o professor não consegue romper com essa barreira, na minha opinião falta parceiros para capacitá-los melhor.

O professor hoje tem que estudar o conteúdo, junto com o professor regente de sala, após entender o conteúdo ele busca materiais a adaptar de forma a

conseguir trabalhar com o PNEE determinado conteúdo para que possa ter um pouco mais de entendimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. (1961). **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 4024/61. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2010. Diário Oficial 03/02/12- Resolução Normativa nº 001/20012-CEE/MT- Fixa normas para oferta da Educação Especial do Sistema Estado de Mato Grosso.

GRUBBA, Leilane Serratine. **Considerações Epistemológicas Sobre o Inatismo dos Direitos Humanos Universais**: Aportes para a dignidade humana. REVISTA direitos humanos e democracia. Editora Unijuí, ano 1, n. 1, jan./jun., 2013. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Unijuí. [https://books.google.com.br/books?id=dQVp66LUf7wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_vpt\\_buy#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=dQVp66LUf7wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_vpt_buy#v=onepage&q&f=false)

INSTITUTO Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Inclusão social da pessoa com deficiência**: medidas que fazem a diferença – Rio de Janeiro: IBDD, 2008 312 p.; 20 cm.

KANT, I. *Crítica da razão pura Os pensadores Vol. I*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. vol.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999b.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. São Paulo em Perspectiva, 14(2): 5-6, 2000.

MATO-GROSSO – Secretaria de Estado de Educação – LDB: Lei de diretrizes e Base Nacional da Educação – Cuiabá: SEDUC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J.S. – Educação especial no Brasil: história e políticas públicas/6 ed.- São Paulo: Cortez,2011.

MENDONÇA, Regina Celia Avilha. A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a prática pedagógica em questão. Brasília, 2011. Desenvolvimento um método educacional e fundou, em 1837, uma escola para “idiotas”.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: A. Queiroz, 1984.

PESTALOZZI, Johann / SOETARD, Michel; tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação especial**: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues, Elisandra André Marante In: Práticas em educação especial inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador; GOYOS, Celso. **Deficiência intelectual e aquisição matemática**: currículo como rede de relações condicionais. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) \* Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 \* 213-225.

SEDUC - Plano Estadual de Educação 2008-2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

URBANEK, Dinéia. ROSS, Paulo Ricardo. Educação Inclusiva. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Affeche. 6.ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

## A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: NOVAS FORMAS DE ENSINAR COMO SUJEITO SOCIAL

Geise Cristina da Silva<sup>7</sup>

### RESUMO

Na sociedade complexa de hoje, a tarefa educativa dos professores assume maiores desafios quando os alunos são jovens adolescentes em nível inicial. O estudo apontou que o professor do futuro deve sempre motivar seus alunos para a sua formação e aprendizagem, responder aos seus diversos interesses, ensinar conteúdo disciplinar através de experiências educativas significativas no contexto das demandas curriculares nacionais dos sistemas educacionais, exige que este educador procure sempre uma reorientação na formação continuada para revelar as características das trajetórias de sua formação inicial, que efetivamente configuram futuros professores uma identidade e um saber profissional capazes de responder aos desafios atuais da educação.

Palavras – Chave: Formação. Educando. Ensino. Aprendizagem.

### ABSTRACT

In today's complex society, the educational task of teachers takes on greater challenges when students are young adolescents at the initial level. The study pointed out that the teacher of the future should always motivate his students for their training and learning, respond to their diverse interests, teach disciplinary content through meaningful educational experiences in the context of national curriculum demands of educational systems, requires that this educator always seek a reorientation in continuing education to reveal the characteristics of the trajectories of their initial formation that effectively configure future teachers an identity and professional knowledge capable of responding to the current challenges of education.

Keywords: Training. Teaching. Teaching. Learning.

<sup>7</sup>Licenciatura em Pedagogia, Pós-graduação em Psicopedagogia; Mestrado em Ciências da Educação.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação de professores na prática em ambientes de aprendizagem que incentivam a reflexão sobre sua própria ação profissional é considerado um propósito desejável nestes processos educacionais (PERRENEUD, 2010). Considera-se que o exercício reflexivo sobre a própria prática docente à luz do conhecimento pedagógico pode contribuir para que os professores em formação revisem criticamente seu trabalho, possam explicar suas próprias ações e reorientar suas práticas pedagógicas. Assim, a presença de reflexão nos processos de qualificação dos professores do futuro em exercício pode ser considerada como o eixo central dos programas de formação que favorecem uma qualificação efetiva; Talvez neste cenário o que pode ser relevante seja avançar na compreensão do tipo de ambientes de aprendizagem que podem contribuir para um exercício verdadeiramente reflexivo nos processos de formação de professores. Assume aqui que os professores devem aprender em um ambiente que lhes permita obter novos conhecimentos e transformar sua prática e, constantemente fazer uma análise do seu aprendizado e do resultado de suas ações.

### 2.2. Professores do futuro, uma reflexão sobre novos caminhos de Ensinar

Como seria a Educação do futuro? Como seriam os alunos do futuro? Como seriam os professores do futuro? Pensando no contexto histórico que estamos vivendo atualmente pode-se afirmar que a sociedade caminha em passos largos para a

desumanização, viver em comunidade tem sido cada vez mais difícil e ser aceito no grupo social requer do ser humano renúncia do seu próprio eu. Para fortalecer esse argumento, cita-se:

[...] A experiência é de "falta de sentido e de vazio existencial", c

om predomínio efêmero e superficial com falta de interioridade e reflexão, levando a perda da vivência de profundidade e reflexão com banalização do amor e do compromisso em favor da superficialidade nas relações amorosas, ritmo de vida veloz, importância maior de "estar - a - par" em vez de compreender, inundações tecnológicas interpostas entre as pessoas (tele móvel, computador), generalização das relações de exterioridade pouco significativas (...) (...) Acrescente no contexto socioeconômico a presença de estruturas de alienação, de violência e de opressão (...) (SILVA, BIANCHI RAFAEL & HENNING PADILHA MARIA LEONI, 2011 p. 72).

Nesse contexto, parafraseando os autores citados acima, dizemos que a formação de uma identidade frágil, não sustentada pelos laços e vínculos que poderiam surgir como fonte de construção de novas formas de ser, mas sim, pautada pelo isolamento e enfraquecimento da própria noção do eu, causa a dúvida sobre o que se é, surgindo dessa forma, um ser vazio. Diante disso, questiona-se: onde encontraremos a saída para males das futuras gerações?

Cada ano de atuação em sala de aula mostra que os alunos estão cada vez mais emocionalmente desestruturados. Eles não sabem se organizarem, não tem limites, não conseguem concentrar, assimilar e muito menos ouvir e por isso, não conseguem compreender o contexto em que vivem. As brincadeiras têm sido cada dia mais violentas, não conseguem trabalhar em grupo e são

extremamente ansiosos. Não concentram no hoje porque já estão preocupados com o que vão fazer amanhã. O professor gasta mais tempo ensinando regras de convivência, valores, desenvolvendo técnicas para que os alunos aprendam a ouvir e a se concentrar do que de fato, ensinando. Assim, surge o questionamento: como será o papel desempenhado pelo professor do futuro? Conseguirá transformar as informações em conhecimento? Continuarão tão essenciais no processo de ensino e aprendizagem? Saberão oferecer aquilo que esse novo aluno precisará para se desenvolverem acontecendo conseqüentemente a desejada aprendizagem?

A psicologia propõe segundo Sewo (2010), que devemos pensar em um novo indivíduo que é composto por várias faces. Teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon discursam como é formado o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, cada uma dessas teorias não pode ser vista como determinante nessa construção do ser. Assim, devemos compreender que cada pessoa é formada por uma subjetividade, estudar essa subjetividade nos tempos atuais é tentar compreender a produção de novos modos de ser, isto é, as subjetividades emergentes cuja fabricação é social e histórica.

Nesse entendimento, pode-se primeiramente pensar no aluno como um ser social, uma vez que raramente encontramos uma pessoa que viva completamente isolada. Definimos por meio da Psicologia, e esta tem sido influente na educação no que diz respeito aos aspectos da aprendizagem e

do desenvolvimento, uma perspectiva restrita quando se trata de olhar indivíduo deslocado de seu contexto sócio histórico, isso acontece porque temos uma compreensão fragmentada do sujeito em sociedade. Conforme coloca Sewo (2010) em sua obra *Psicologia Social na Educação*:

[...] E a Psicologia, frequentemente, recorre a esta compreensão ao tratar de assuntos referentes ao indivíduo, como se ele pairasse sobre a sociedade, como vimos na forma de compreensão do mundo na ótica do liberalismo individualista. Este modo de perceber o indivíduo se estende para educação, por exemplo, através das teorias cognitivas que tratam do desenvolvimento da inteligência/cognição sem considerar que está ligado ao desenvolvimento da personalidade como um todo, e que o desenvolvimento da personalidade ocorre dentro de um contexto sócio histórico. (SEWO, 2010, p. 50).

Dessa maneira, compreende-se que a escola está inserida dentro de uma sociedade e se caso não tome uma posição e prática educativa crítica, ela servirá apenas para reprodução dessa sociedade. Sobre essa ideia podemos citar a célebre obra de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia*, na qual faz refletir sobre a verdadeira ação de ensinar diante de uma grande questão que está sendo esquecida por muitos professores: Não há quem “ensina” se não tem que “aprende”, quando vivemos a autenticidade que é pontuada pela prática de ensinar/aprender segundo Freire (1996), participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a beleza deve estar de mãos dadas com a decência e a seriedade que consiste nesse processo de ensino/aprendizagem. Infelizmente cada vez mais tem



aumentado o número de docente que estão perdendo a visão sobre a beleza do processo de ensinar e aprender, não é mais uma crítica ao professor, apenas uma constatação que fará parte do embasamento para discussão que teremos nos próximos itens. O que tem levado tantos professores a perderem a alegria de ensinar e se esquecerem de que ensinar dentre muitas outras características, exige a convicção de que a mudança é possível.

### **2.3. Pensando no aluno como sujeito social**

Somos seres sociais, a partir dessa concepção podemos dizer que o social teve uma força muito mais significativa, em pensar o ser humano no individual. O isolamento do indivíduo não propiciou o avanço nas questões coletivas, mas, teve seu lado positivo, pois, permitiu verificar que esse sujeito não era apenas fruto do si, mas sim de uma teia complexa de componentes pessoais e sociais. Vários pensadores da área de Psicologia já tentaram resgatar esse novo sujeito, porém no que diz respeito ao ponto de vista pedagógico/educacional, ainda estamos longe de vivenciar essa nova concepção de sujeito social. De acordo com Piaget (1986/1980), do ponto de vista do comportamento hereditário, isto é, dos instintos sociais, a criança é social desde o momento que nasce, pois sorri, a partir do segundo mês procura o contato com outrem; sabemos quanto os bebês já são exigentes neste ponto e como tem necessidade de companhia, se não os habituamos em horas bem regulares de atividade solitárias. Mas, ao lado das tendências sociais interiores existem a

sociedade exterior aos indivíduos, ou seja, o conjunto de relações que se estabelece de fora entre eles, que são: a linguagem, as trocas intelectuais, as ações morais, jurídicas, em suma, tudo o que é transmitido de geração em geração e constitui o essencial da sociedade humana.

Porém, a educação ainda trabalha de modo geral, o aluno enquanto indivíduo, vindo de um grupo socioeconômico, formado por determinadas características pessoais e sociais. Esse pensamento serve para tecer um diagnóstico da realidade e que acaba vendo o aluno como um produto desse meio, do que um agente transformador. Percebe-se diante de tantas mudanças no mundo contemporâneo que o homem não é somente um reprodutor da espécie, ele pensa, cria, reinventa e constrói. Aqui a maior intenção é conhecer e entender a formação do sujeito nos diferentes segmentos da sociedade. Para isso propõem-se a discorrer de uma forma breve como surgiu esse pensamento do sujeito social (SEWO, 2010).

De acordo com Sewo (2010), a primeira intenção sobre pensar o homem como sujeito social deu-se após a segunda guerra mundial (1914-1918) onde os cientistas sociais foram desafiados a responderem questões sobre a preservação dos direitos humanos e liberdade em um contexto cada vez mais tenso. Surgiu então a partir desse momento, a Psicologia Social que pensa na formação do homem enquanto sujeito social e, se dividiu em três grandes

tendências: a norte-americana, europeia e latino-americana.

Dentre essas tendências ressalta sobre a latino-americana, pois ela tem como base a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991), coloca o homem como ser ativo, social e histórico e enxergava a sociedade como uma produção histórica dos homens. A partir de então, começou-se a pensar a comunidade e passou a atuar não no individual, mas no coletivo. Colocando em outras palavras, podemos dizer que todo ser humano pertence a um grupo social e esse grupo tem uma história e ao longo dessa história foram construindo as coisas como elas estão atualmente, os objetos, o modo de vida, os pensamentos, os sentimentos, as emoções, dentre outros.

Nós perguntamos então, quem construiu tudo isso? Logo respondemos, os próprios seres humanos construíram o contexto histórico-social e continuam transformando todos os dias, por isso dizem que o ser humano é sujeito da sua própria história, ou seja, ele é capaz de fazer algo hoje e mudar amanhã. Em outras palavras, ele é ativo e, portanto, capaz de transformar o seu contexto histórico-social à medida que ele também se transforma, e transforma inclusive sua forma de pensar, ou seja, suas ideias, o que, conseqüentemente, resulta em transformação de sua realidade. Podemos dizer que essa transformação do contexto e de si próprio é um processo que acontece

simultaneamente, à medida que ele se transforma, transforma também o contexto em que está inserido.

Assim, temos que orientar os alunos a pensar diferente, pois a escola está imersa em situação, e por isso se não tiver uma posição prática educativa, crítica, carrega em si os elementos estruturais dessa sociedade, que se concretizam em uma prática educacional que existe apenas para reproduzi-la. Sabemos que a escola está inserida em um contexto capitalista, tem como elementos estruturais o individualismo, a competição e o egocentrismo e a escola faz parte disso, que não tem uma postura crítica, acaba reproduzindo esses elementos em sua prática educacional, como se essa fosse a ordem natural das coisas e se resume na relação dominado e dominador. Vygotsky (1993) abriu caminho para uma psicologia que possibilitasse a construção de um sujeito social por meio da compreensão, da formação desse sujeito e da subjetividade e para chegar nessa ideia, pesquisou os sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individualização (cuja culminância seria a subjetividade), sendo que esse sistema não desvincula o homem de sua inserção social e histórica em uma realidade cultural. Dessa forma, o sujeito e a subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais.

Freire (2002) também coloca que é preciso considerar a realidade social que está pautada na trama das relações e das correlações de forças que formam a totalidade social. É preciso perceber as

particularidades na totalidade, porque nenhum fenômeno ou fato se justifica por si mesmo, isolado do contexto social onde é gerado e se desenvolve. A humanidade como seres sociais são capazes de agir, representar sua ação e expressá-la de um modo objetivo. Assim, nós nascemos e morremos dependendo do outro. E para reforçar essa ideia podemos citar Freire (2002, p. 68), "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Piaget (1896-1980), em sua obra *Psicologia e Pedagogia* também fala sobre a questão da influência do meio sobre o desenvolvimento e o fato de que as reações características dos diferentes estágios sejam sempre relativas a certo ambiente, tanto quanto a própria maturação do espírito nos levam a acreditar, no final desta breve exposição, que o problema psicopedagógico das relações sociais próprias da infância, é um dos pontos sobre as quais a escola moderna e a escola tradicional se opõem da maneira mais significativa. Ainda de acordo com Piaget (1896-1980), a escola tradicional conhece apenas um tipo de relação social que se resume na ação do professor sobre o aluno. Para esse pensador, as crianças de uma mesma classe constituem um verdadeiro grupo, sejam quais forem os métodos aplicados no trabalho, e a escola sempre aprovou a camaradagem e as regras de solidariedade e de justiça que se estabelecem numa tal sociedade. Mas, além das horas reservadas aos esportes e ao jogo, esta vida social entre as crianças não é utilizada na

própria classe, os exercícios falsamente chamados de coletivos, são na realidade, apenas uma justaposição de trabalhos individuais executados no mesmo local, ou seja, nós professores vivendo a ilusão que estamos fazendo o melhor para os alunos, quando na verdade não estamos compreendendo essa nova concepção de sujeito que estamos lidando.

Piaget (1896-1980) coloca que a ação do professor sobre o aluno é tudo, pois o professor se sente revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno lhe devendo obediência, esta relação social pertence, da maneira típica, ao que os sociólogos chamam de pressão, ficando claro que seu caráter coercitivo aparece somente no caso de não submissão e que em seu funcionamento normal, esta pressão pode ser suave e facilmente aceita pelos alunos. Já na nova pedagogia os métodos de educação, por sua vez, colocam como princípio a vida social entre as crianças. Desde as primeiras experiências de Dewey e Decroly, os alunos ficaram livres para trabalhar entre si e colaborar na pesquisa intelectual, tanto quanto no estabelecimento de uma disciplina moral. Pode-se dizer que esse trabalho, em que equipes se tornaram essenciais na prática da escola ativa, nesse contexto, é muito importante discutir os problemas levantados por essa vida social infantil (PIAGET, 1896-1980). Reforçando a ideia do autor sobre os novos métodos de ensinar, tratando o aluno como um sujeito social, histórico e cultural, pode-se citar Guareschi (2004) que chama atenção

para dois grandes modelos de práticas educativas: o autoritário e o dialogal.

A prática de ensino autoritário é vertical e dominadora e se divide entre os que sabem e os que não sabem. Quem sabe vai ensinando quem não sabe e o saber é compreendido como algo quantitativo, que pesa, mede, como algo que pode ser repassado, transmitido. Guareschi (2004) fala que as pessoas são "objetos" de aprendizagem, são treinadas, aparelhadas de maneira semelhante, em grupos, classes, turmas. E que a ideia de transmitir o saber é apenas alusiva porque na realidade isso não é possível, pois o professor pode falar de seus conhecimentos, porém não há garantias que o aluno receba a mensagem da mesma forma que foi emitida.

Como coloca Guareschi (2004), o modelo de ensino dialogal é visto como libertador, pois parte da ideia de que somos pessoas singulares, únicas, formadas por nossas melhores e piores memórias, aprendizagens, ensinamentos, fatores biológicos, pensamentos, meio social, cultural, histórico, dentre outros. Assim, cada pessoa possui seu processo de aprendizagem e são sujeitos do seu saber. Então estamos diante de duas vertentes, uma que o professor é mais um técnico que treina, condiciona e castiga, e o outro onde existe o educador que promove a reflexão através de perguntas que instigarão os alunos a buscarem respostas para as questões fundamentais, que desafiam o ser humano e que o instiga a ter consciência de si e da sociedade onde vive, promovendo saberes sobre sujeito e

sociedade. Existe uma necessidade iminente de repensar os sistemas educacionais para evitar o afogamento da criatividade dos aprendizes. Ou seja, o aluno nasce sendo criativo e o sistema educacional tem que gerar as condições para que ele possa continuar a desenvolver essa criatividade. É possível falar sobre essa nova geração com uma velha poesia de Cora Coralina, que fala de forma leve como são formados, uma teoria resumida em poesia:

"SOU FEITA DE RETALHOS.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar á alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós". (CORALINA, CORA 1965).

Devemos buscar mais conhecimentos sobre essa nova forma de pensar o aluno, esse sujeito que é formado pelas perfeições e imperfeições sociais, riqueza cultural e historicamente formado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é um recurso para questionar, explicar e propor alternativas para o

exercício do magistério, tudo isso mediado pela própria análise dos professores. No entanto, isso não acontece sozinho; Requer que o professor do futuro passe a questionar sempre sua própria prática. A realização destas disposições requer o desenvolvimento de um processo contínuo de formação ao longo de sua profissão, de esforços para que nas diferentes experiências de formação dos professores praticando-se é favorecido alcançar uma conexão com os cenários do trabalho profissional.

Vale ressaltar a necessidade de estudar formas nas quais, a partir das propostas curriculares de programas voltados à formação de professores, as modalidades de aprendizagem possam ser promovidas de forma transversal, onde a reflexão sobre o que se aprende e ocupa um lugar importante. Da mesma forma, transcender as visões da formação continuada dos professores em que prevalece o contato com a informação e o elo com os contextos da prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORALINA, Cora. Sou feita de retalhos. In:\_\_\_\_\_.**Poemas do beco de Goiás estórias mais**. Goiás: José Olimpyo,1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Psicologia Social e Representações Sociais – Avanços e novas articulações**. In: GUARESCHI, Pedrinho A.;VERONESE, Marília. (org). **Psicologia Social do cotidiano: representações sociais em ação**. V.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P.17-40.

PERRENOUD, Philippe. **Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor**. São Paulo: FDE, 2001.

PIAGET, Jean, 1896-1980. **Psicologia e pedagogia**. 10.ed. rev. – Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2010.

SEWO, Mirian Toshiko. **Psicologia Social na Educação**. Cuiabá: Central de texto: EdUFMT, 2010.

VIGOTSKY L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1991.