



DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



ORGANIZADORES

CLAUDIA MARIA PINTO COSTA

DANILO SOBRAL DE OLIVEIRA

IANY BESSA SILVA MENEZES

ROSANGELA COURAS DEL VECCHIO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



ORGANIZADORES

Claudia Maria Pinto Costa

Danilo Sobral De Oliveira

Iany Bessa Silva Menezes

Rosângela Couras Del Vecchio

DOI: 10.47538/AC-2024.36



Ano 2024

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Catalogação da publicação na fonte.

Desafios e perspectivas na educação: a formação do pedagogo e a aprendizagem significativa [recurso eletrônico] / Organizado por Claudia Maria Pinto Costa; Danilo Sobral De Oliveira; Iany Bessa Silva Menezes; Rosângela Couras Del Vecchio. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2024.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89928-80-5

DOI: 10.47538/AC-2024.36

1. Educação. 2. Formação. 3. Aprendizagem significativa. 4. FAESDO I. Pinto, Cláudia Maria Pinto. II. Oliveira, Danilo Sobral de. III. Menezes; Iany Bessa Silva. IV. Del Vecchio, Rosângela Couras. V. Título.

CDU 37.014.53:004.5

L649

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

ORGANIZADORES:

Claudia Maria Pinto Costa
Danilo Sobral De Oliveira
Iany Bessa Silva Menezes
Rosangela Couras Del Vecchio

COAUTORES:

Daniele Eduardo Rocha
Francisca Eliane Araújo Silva
Gilvan da Silva Ferreira
Maria Vandia Guedes Lima
Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Wildeson de Sousa Caetano
Mariana Amaral Terra
Francisca Valniça de Lima Braga
Gutemberg Gonçalves Martins
Alexandre Magno Nunes Moreira
Samia Farias Rodrigues
Ana Maria Lopes Ribeiro

EDITORA AMPLAMENTE

Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2024 Os autores

Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora:

disponível em <https://www.editoraamplamente.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F.

Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação:

Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Freepik®/Canva®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Esta obra foi financiada pela Faculdade Escola Sobral de Oliveira



Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2024

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Ma. Camila de Freitas Moraes
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



Ano 2024

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentou a coletânea “Desafios e Perspectivas na Educação: A Formação do Pedagogo e a Aprendizagem Significativa”. Este livro reúne as reflexões e pesquisas de pesquisadores brasileiros renomados, que exploram as complexidades e as oportunidades no campo da educação contemporânea. Num momento em que a educação se encontra em constante transformação, esta obra surge como um guia essencial para educadores, gestores e acadêmicos comprometidos com a formação de pedagogos e a promoção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Os textos que compõem esta coleção oferecem uma visão abrangente e profunda sobre os desafios enfrentados na formação de pedagogos no Brasil. Cada capítulo revela as nuances das práticas educativas e destaca a importância de um currículo que responde às demandas da sociedade atual. Os autores abordam temas cruciais como a integração de novas tecnologias, a inclusão educacional, e as metodologias ativas, oferecendo caminhos inovadores para superar as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem.

A formação do pedagogo é um dos pilares centrais desta obra. Os pesquisadores discutem a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre os programas de formação docente, enfatizando a importância de formar profissionais capazes de atuar com competência e sensibilidade em diversos contextos educativos. Este livro convida os leitores a repensarem as práticas formativas, apresentando abordagens que valorizam a experiência prática e o desenvolvimento contínuo dos educadores.

Outro aspecto fundamental abordado na coletânea é a aprendizagem nesta significativa. Os autores defendem que, para que a educação seja verdadeiramente transformadora, é essencial que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, construindo conhecimento de maneira inteligente e colaborativa. A obra apresenta estratégias e experiências pedagógicas que apresentam resultados positivos, inspirando educadores a promoverem um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente.

Convidamos você a embarcar nesta leitura enriquecedora e a explorar as múltiplas perspectivas apresentadas por nossos pesquisadores. “Desafios e Perspectivas na Educação: A Formação do Pedagogo e a Aprendizagem Significativa” é mais do que uma coletânea de textos acadêmicos; é um convite à reflexão e à ação, desenvolvendo a construção de uma educação de qualidade, que prepare nossos estudantes para os desafios do futuro e contribua para uma sociedade mais justa e equitativa.

Boa leitura!



Ano 2024

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	6
O IMPACTO DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA EDUCAÇÃO PARA AS MULHER DA TERCEIRA IDADE	
Valéria Chaves De Sousa Martins	
Rosangela Couras Del Vecchio	
CAPÍTULO II.....	42
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Maria José Dos Santos Junqueira	
Danilo Sobral De Oliveira	
CAPÍTULO III	68
A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	
Silvana Leal Torres	
Claudia Maria Pinto Costa	
CAPÍTULO IV.....	90
O IMPACTO DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO EDUCACIONAL	
INTRODUTÓRIO	
Suelene Lacerda De Oliveira	
Iany Bessa Silva Menezes	
CAPÍTULO V	123
SABERES E CONHECIMENTO DO PROFESSOR	
Claudia Maria Pinto Costa	
Daniele Eduardo Rocha	
Francisca Eliane Araújo Silva	
Gilvan da Silva Ferreira	
Samia Farias Rodrigues	
Alexandre Magno Nunes Moreira	
CAPÍTULO VI.....	154
OS IMPACTOS DA GESTÃO E A ARTICULAÇÃO COM A FAMÍLIA NA ESCOLA	
Raimundo Alexandre Tavares de Lima	
Vanilo Cunha de Carvalho Filho	
Wildeson de Sousa Caetano	
Mariana Amaral Terra	
Gutemberg Gonçalves Martins	
Francisca Valniça de Lima Braga	
INFORMAÇÕES AUTORAIS.....	175
ORGANIZADORES.....	175
COAUTORES.....	175



CAPÍTULO I

O IMPACTO DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA EDUCAÇÃO PARA AS MULHER DA TERCEIRA IDADE

Valéria Chaves De Sousa Martins

Rosangela Couras Del Vecchio

RESUMO: O estudo se concentra principalmente na avaliação dos fatores e elementos que estimulam as mulheres que retomam e finalizam seus estudos na terceira idade. O objetivo principal do estudo é examinar os elementos e elementos que favorecem a educação da mulher na terceira idade e a recuperação de sua dignidade. Assim como os específicos, analisaremos os fatores que influenciaram o retorno à escola; Identificaremos as razões de algumas mulheres que não tiveram a oportunidade de começar o ciclo escolar na idade cumprida; compararemos as motivações e causas de mulheres que retornaram e concluíram a educação básica; identificaremos os obstáculos encontrados que impedem a continuidade dos estudos ou a exclusão na etapa de escolarização; identificaremos as barreiras encontradas que impediram a continuidade dos estudos ou a exclusão na etapa de escolarização; apresentaremos o processo de aprendizagem baseado na relação professor-aluno no contexto escolar. Os resultados obtidos indicam que mulheres de 40 a 70 anos buscam a educação para ampliar suas chances no mercado de trabalho, resgatando assim sua dignidade pessoal. Em relação aos fatores associados, observou-se que as mulheres, com o objetivo de socialização, demonstraram maior desconforto com a situação, procurando assim mudar a situação por meio dos estudos. Na conclusão, observamos que as dificuldades dessas mulheres foram levadas em conta, bem como a prática pedagógica do docente em sala de aula, que por meio de afeto, empatia e motivação, permite que essa mulher recupere sua vida e dignidade, tornando-o assim um participante ativo nesse processo de empoderamento.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher. Terceira Idade. Educação.

THE IMPACT OF MOTIVATIONAL ASPECTS IN EDUCATION FOR OLDER AGE WOMEN

ABSTRACT: The study focuses mainly on the evaluation of the factors and elements that encourage women to return to and complete their studies in old age. The main objective of the study is to examine the elements and elements that favor the education of women in old age and the recovery of their dignity. As well as the specific factors, we will analyze the factors that influenced the return to school; we will identify the reasons for some women who did not have the opportunity to start school at the age they reached; we will compare the motivations and causes of women who returned to and completed basic education; we will identify the obstacles encountered that prevent them from continuing their studies or being excluded from the schooling stage; we will identify the barriers encountered that prevented them from continuing their studies or being excluded from the schooling stage; we will present the learning process based on the teacher-student relationship in the school context. The results obtained indicate that women between the ages of 40 and 70 seek education to expand their chances in the job market, thus recovering their personal dignity. Regarding the associated factors, it was observed



that women, with the objective of socialization, demonstrated greater discomfort with the situation, thus seeking to change the situation through studies. In conclusion, we observed that the difficulties of these women were taken into account, as well as the pedagogical practice of the teacher in the classroom, which through affection, empathy and motivation, allows these women to recover their life and dignity, thus making them an active participant in this process of empowerment.

KEYWORDS: Woman. Third Age. Education.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as transformações no mercado de trabalho nas últimas três décadas, evidenciando que a entrada da mulher no ambiente profissional afetou a motivação para obrigação com a educação. São apresentados dados sobre a progressão feminina no mercado de trabalho em escolas e universidades, com o objetivo de concluir o ciclo educacional que interrompeu em algum ponto de suas vidas.

No que diz respeito às políticas externas para os idosos no Brasil, Lobato (2015) elucida que foram lógicas na década de 1990, em um cenário dominado pelo pensamento neoliberal. Isso resultou na supressão de direitos e na falta de financiamento público para as políticas sociais, resultando em elevadas taxas de desemprego, aumento do trabalho informal e privação dos trabalhadores das conquistas de direitos trabalhistas, como as reformas.

Para uma avaliação mais abrangente, optou-se pela história oral como método de pesquisa. Esta é uma ferramenta de transformação e conhecimento que pode agregar valor à pesquisa, revelando nesse novo campo de estudo uma construção individual de cada mulher que viveu sua história, destacando suas motivações.

O tema foi considerado relevante, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) proporcionou aos adultos que não finalizaram seus estudos uma oportunidade de alcançar um nível de educação superior, ao escolherem uma modalidade especial, atualmente denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isto é uma vantagem para aqueles que não tiveram a oportunidade de acessar ou concluir a educação básica na idade.

O processo de educação da mulher tem sido um tema relevante discutido pela UNESCO na medida em que existe a noção de que a Educação é a única forma de reduzir a pobreza e possibilitar o desenvolvimento sustentável, eliminar as discriminações contra as



mulheres, inclusive as desigualdades de gênero em relação à alfabetização e à educação (Nogueira; 2016, p. 1).

Neste cenário, os índices de alfabetização feminina em quase todas as nações despertaram a atenção dos organismos internacionais de Direitos Humanos. A UNESCO converteu pesquisas sobre a situação das mulheres em nações em desenvolvimento, que indicam a ligação entre a pobreza e o analfabetismo, cuidados de saúde para deficientes e o crescimento da taxa de natalidade, entre outros aspectos (Nogueira, 2016).

O crescimento exponencial de pessoas acima de 60 anos no mundo reflete um processo de envelhecer dinâmico e subjetivo que embora haja determinantes cronológicos, os fatores biopsicossociais interferem diretamente no enfrentamento dos desafios desta fase da vida. Os aspectos desafiadores da nova realidade estão relacionados à atividade laboral, aposentadoria, renda, relações emocionais, afetivas e conjugais, comorbidades, alterações cognitivas, hábitos de vida saudáveis e escolaridade. Demandas dessa natureza explicitam a transição para a velhice como um momento que requer adaptações físicas e psicológicas como estratégias potencialmente protetoras de instabilidades, a exemplo do impacto das mudanças de uma rotina laboral para a aposentadoria e a necessidade de preparação para o enfrentamento desta condição (Araújo- Monteiro et al., 2023, p. 2).

O espaço da mulher pobre e excluída no mercado de trabalho depende do acesso à educação e da eliminação do analfabetismo que se configurando em um efeito perverso da desigualdade social e das dificuldades de acesso à escolarização. Esse retorno social da educação das mulheres é reconhecido como os efeitos significativos da retomada da cidadania (Sabbi, 1999).

Assim, os pressupostos do estudo apontam para as motivações, afetividades e oportunidades que fizeram a disponibilidade para se dedicar aos estudos e os sentimentos que emergem dessas mudanças que se implantaram na vida feminina.

No processo de formação histórico brasileiro, a questão do patriarcado na sociedade contribuiu para a condição bipolarizada do sexo que favoreceu a exclusão social da mulher fundamentada na diferença e na definição de papéis sociais (Vaz, 2019).

Embora requeira uma base histórica assentada na questão de gênero, faz-se no estudo um recorte epistemológico direcionando a questão para os desdobramentos específicos nos campos da cultura, da educação e do trabalho sob o enfoque da cultura impondo-se uma abordagem mais problematizada dos processos históricos da exclusão social feminina (MIELE, 2006).



Com base na formulação do problema, a pesquisa busca elucidar a seguinte indagação: Quais os fatores e aspectos que proporcionam a escolaridade da mulher na terceira idade e o resgate de sua dignidade?

O objetivo geral visa analisar os fatores e aspectos que proporcionam a escolaridade da mulher na terceira idade e o resgate de sua dignidade. Assim como os objetivos específicos buscam: comparar as motivações e causas de mulheres que regressaram e que concluíram a escolarização básica; identificar as dificuldades encontradas que impediram a continuidade dos estudos ou a exclusão na fase adequada de escolarização; mostrar os aspectos da Motivação que impactam na Educação.

Sob o novo quadro legal a existência de iniciativas que já faziam a articulação entre formação profissional e educação de jovens e adultos implica que a relação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico. Assim, o ingresso de um estudante na educação profissional de nível técnico supõe a frequência em curso ou término do ensino médio, tanto quanto o diploma daquela supõe o certificado final deste, podendo muitos jovens e adultos fazer concomitantemente o ensino médio e a educação profissional de nível técnico (Soares, 2002).

Verifica-se que nessa evolução as políticas nacionais esperam contribuir para mudanças na qualidade da ação docente na Educação de Jovens e Adultos em relação às perspectivas que os cursos de formação e profissionalização poderão favorecer para levar ao educador as várias dimensões: ética, política e filosófica da profissão, as questões teórico-conceituais articuladoras de práticas e teorias, com metodologias específicas na sistematização do saber pedagógico para a construção de uma consciência crítica (Soares, 2007).

ASPECTOS DA MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Para ter um entendimento claro do que é motivação humana, inicialmente devem-se conhecer os motivos que impulsionam a tal ação. Nessa linha, pode-se dizer que motivação está presente dentro de cada ser, de forma que possa dinamizar as necessidades do homem, haja vista que todos têm necessidades próprias, as quais podem ser classificadas, por exemplo, de desejos e aspirações (Sapina, 2012).



Dessa forma, pode-se dizer que as necessidades humanas, ou seja, a motivação é uma ação com capacidade de influenciar cada sujeito, guiando seu comportamento diante da complexidade da vida, sendo estes pessoais e individuais, haja vista que determinam a personalidade de cada um, assim como características que, ao longo dos anos, foram adquiridas por meio das experiências pessoais e através da aprendizagem (Chiavenato, 1994).

Com base nesse contexto, entende-se que no processo ensino-aprendizagem a motivação apresenta-se como sendo um fato indispensável, pois um aluno pode ser inteligente, no entanto, se não quiser aprender, não tem quem possa fazê-lo mudar de ideia. Por não ter motivação para o aprendizado, ao se envolver com tal situação, como, por exemplo, em uma sala de aula, provavelmente sua atenção será voltada para assuntos menos importantes. Em contrapartida, aquele que se mostra interessado mostrará o melhor de si (Gil, 2005).

Nesse sentido, pode-se dizer que a motivação, de acordo com a percepção de Bock (2001, p. 121), leva em consideração três tipos de variáveis, ou seja, “o ambiente; as forças internas ao indutivo, como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto; e o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza”.

Em geral, a motivação surge a partir de uma necessidade, a qual é responsável por determinar melhor direção do comportamento, de modo a adequar-se a sua satisfação. Gil (2005, p. 59) complementa o tema afirmando que:

Entendido desta forma, o problema da motivação torna-se bastante complexo, pois o professor só conseguirá de fato motivar seus alunos se for capaz de despertar seu interesse pela matéria que está sendo ministrada. Ou quando for capaz de demonstrar que aquilo que está sendo ensinado é necessário para os alunos alcançarem os seus objetivos.

Dessa forma, as necessidades do homem, estão organizadas por nível de importância e de influência em forma de pirâmide, sendo a base formada pelas necessidades de menor relevância e no topo as intelectuais. Sobre essa, Villela (2006, p. 43) explica que:

A escola pode estimular a capacidade dos alunos de encontrar a felicidade em um processo de compreensão da sociedade na qual estão inseridos e do momento que estamos vivendo; ela pode fazer com que



os alunos se sintam atuantes, responsáveis e capazes de interferir para modificar o meio sob uma ótica positiva e ética; ela pode inserir o empreendedorismo na escola para o resgate da autoestima dos alunos; ela pode, enfim, aprimorar competências e habilidades através de estratégias diferenciadas. Cabe a cada um de nós fazer a diferença no ambiente em que atuamos, persistir, manter o ritmo, realizar, amar aquilo que fazemos. Este é o verdadeiro motor do empreendedorismo na educação: a atitude de cada um de nós. Não há papel que não tenha sucesso quando ensaiado e desempenhado com amor e competência.

De acordo com o exposto, não restam dúvidas de que a motivação, assim como o estado emocional de cada sujeito, apresenta-se como sendo o ponto decisivo para sua percepção. Por esse motivo, Rappaport (1985, p. 313) afirma que:

O experimentador interessado em estudar percepção tenta eliminar as diferenças individuais entre os sujeitos em especial as decorrentes da motivação e emoção, procurando trabalhar com grupos homogêneos aos quais fornecem instruções altamente padronizadas.

Soares (2002) destaca, também, outros fatores importantes que estão presentes em todos os campos da vida, como um processo continuado que são: trabalho, lazer e escola. Uma das preocupações do sistema de ensino é estabelecer condições para que o aluno tenha de fato o interesse pelo aprendizado. Assim, teorias modernas sobre o tema em questão, como as ideias propostas por Vygotsky (2003) que, em algumas de suas obras, aborda questões escolares, as quais podem colaborar para que as pessoas olhem para os denominados “problemas de aprendizagem” sob um novo ângulo, ou seja, as relações sociais que podem caracterizar como sendo um processo de ensino aprendizagem. O autor supracitado destaca, também, que:

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. (...) o Desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e consequente desenvolvimento do indivíduo (Vygotsky, 2003, p.125).

Nessa linha, a escola tende a ser vista sob outra perspectiva, como um ambiente adequado para o desenvolvimento, haja vista que este é um local em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, proposital e planejada, gerando situações de aprendizagem. Dessa forma, a educação bem como o processo ensino- aprendizagem pode ser visto como uma ação social voltada para a construção do homem (Vaz, 2019).

No caso da falta de motivação, pode ser vista como sendo relacionada a questões de âmbito pessoal do próprio aluno e do modo de ver a escola, como explica Vaz (2019, p. 12) ao citar, também, “o medo do fracasso e a forma de encará-lo; a falta de clareza



sobre os objetivos de aprendizagem; e a não satisfação das expectativas são alguns dos motivos de ordem pessoal”.

É importante destacar que, além desses fatores citados pelo autor, existem também a influência dos pais, colegas e grupos sociais, e ainda as experiências vividas por cada um, que fazendo uma relação com o contexto escolar e as atividades desenvolvidas em sala de aula, os atuais critérios de avaliação e metodologia podem fazer com que o aluno se sinta desmotivado. É nesse cenário que surge a dinâmica do professor de modo a apresentar-se como mediador da motivação para o ensino e aprendizagem. Dessa forma, segundo Falcão (2001, p. 42), ao mencionar os pré-requisitos do aprendizado, destaca-se que:

Toda pessoa tem determinados motivos para se comportar desta ou daquela maneira. Alguém que está estudando também terá seus motivos. Será um real interesse no aumento de conhecimentos, a conquista de boa colocação num concurso profissional, a melhora de “status” (...) ou qualquer outro motivo ou combinação de motivos.

É notório que alguns deles estão mais aptos ao aprendizado, contudo, o professor deve, através do seu conhecimento e modo de ensinar, apresentar-se como professor-motivador-mediador, de modo que todos tenham a mesma oportunidade, além de estarem atentos a possíveis conflitos motivacionais que envolvem os alunos, no intuito de ajudar a estabelecer uma hierarquia de valores (Rubinsten, 2003).

Sobre a questão que envolve o comportamento como uma forma de obter o equilíbrio, Falcão (2001, p. 62) afirma que “motivo se refere, então, a um estado de tensão, uma impulsão interna, que se inicia, dirige e mantém o comportamento voltado para um objetivo. Este objetivo é, muitas vezes, chamado de incentivo.”

Em fases e momentos da vida distintos, cada pessoa recebe de forma direta os impactos da realidade a qual está envolvida. Igualmente como é alterada a realidade do mundo, as peculiaridades dos seres modificam o modo de vê-lo, sendo, dentro desse contexto, criada a definição dos objetivos pessoais a serem alcançados, bem como os caminhos necessários a serem percorridos até que de fato sejam atingidos (Falcão, 2001).

Nessa linha, a Psicologia da aprendizagem, na percepção de Falcão (2001, p. 65), é vista como a distinção “entre a motivação que liga uma pessoa àquilo que realiza pode ser intrínseca a ela, caso a atividade seja encarada como meio para alcançar outro



objetivo”.

Para o campo da educação, essa diferença apresenta-se como de fundamental importância, haja vista que a escola deve envolver o aluno à motivação intrínseca ao saber e ao estudo, em outras palavras, devem estar envolvidos nesse processo os motivos de atividade mental. Dessa forma, pode-se dizer que, ao ser devidamente organizado, o aprendizado leva ao desenvolvimento mental, movimentando processos que em outra perspectiva seria difícil de acontecer. Assim, a partir desse ponto de vista, Vygotsky (1999, p. 125) propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

Entende-se, assim, que esse conceito faz com que o professor veja o aluno sob outro aspecto, permitindo ver o ensino a partir das possibilidades que o aprendizado dispõe, sendo estas voltadas para as funções psicológicas emergentes e em potencial, podendo ser, facilmente, estimuladas pelo professor (Vygotsky, 1999).

Em complemento ao tema, Vaz (2019, p. 14) explica que “a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros”.

Nessa linha, no ponto de vista do Vygotsky (2006, p.116), “o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento – zona de desenvolvimento potencial está ligada à aprendizagem escolar que orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”.

Segundo Rubinstein (2003) é de responsabilidade do professor saber o real nível de desenvolvimento do aluno e conduzi-lo à motivação intrínseca, para que, assim, o aprendizado realmente aconteça. Professores motivados e entusiasmados, na opinião de Rubinsten (2003), conseguem com maior facilidade envolver os alunos nas atividades escolares, sendo este considerado o principal papel no ato de aprender, sendo enfatizado que:

O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, o que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo



(visto pela psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber (Rubinsten, 2003, p. 89).

De acordo com o exposto pelo autor supracitado, pode-se dizer que este é o grau de envolvimento do professor com o seu trabalho, no que se refere a mediar o conhecimento, apresentando-se como facilitador da aprendizagem e, assim, fazer com que o aluno participe de forma direta, no ambiente da aprendizagem, sendo intercessor da relação do saber com o conhecimento (Rubinsten, 2003).

O desejo de saber, de ambicionar mais conhecimento, deve passar a ser visto como um estilo de vida, como motivação, onde o professor pode conduzir o aluno a entender a usar o que está sendo ensinado e fortalecer a importância e prática que o conhecimento pode oferecer tanto na sua vida pessoal quanto na profissional. Na opinião de Soto (2008), ao mencionar o procedimento que envolve a motivação versus frustração, diz que o emprego do conceito de motivação surgiu, primeiramente, no ano de 1990, sendo que anteriormente, entre os anos de 1940 e 1960, aconteceu de forma acelerada o desenvolvimento de pesquisas ligadas a esse tema, dando destaque à:

Seu antecessor corresponde ao mundo fantástico ao pré-científico, o que não quer dizer irreal, conhecido pelo nome de “vontade”, conceito que Pain (1959) constitui como a última das três categorias psíquicas fundamentais junto com o conhecimento ou cognição e o sentimento ou emoção. Os motivos seriam, assim, os substitutos científicos “vontade” (Soto, 2008, p. 118).

Os motivos visam à dinamização das ações, representando a capacidade ou mesmo a potencialidade de cada um. Nesse sentido, uma resposta a uma indagação, ou mesmo como é feita a orientação pelo professor, conduzirá o aluno a alcançar a satisfação desejada (Soto, 2008).

Nesse contexto, Vaz (2019, p. 15) explica que “a conduta representa a realização ou manifestação das atividades de uma pessoa, o que está em função da sua motivação”. Assim sendo, o estudo ou ainda o entendimento sobre a motivação faz com que seja possível conhecer o comportamento humano, permitindo prevê-lo e, conseqüentemente, manter o domínio sobre o mesmo, usando como artifício a motivação, seu controle e incentivo.



MOTIVAÇÃO E AUTODISCIPLINA

Um fator considerado determinante para um bom estudo é o desejo em se aperfeiçoar, melhorar ainda mais seus conhecimentos, sendo esse o motivo que conduz uma pessoa a um ritmo de estudo rumo ao sucesso. Dessa forma, considerando a autodisciplina como sendo um auxiliador para o estudante, esta capacidade deve ser desenvolvida de modo a alcançar um domínio maior sobre as emoções. O segredo desse domínio é conservar-se em um ritmo constante, para que, assim, os períodos de estresses sejam evitados, para que no final do processo de aprendizagem o rendimento final não seja prejudicado (Vaz, 2019).

No ambiente escolar, como a motivação pode ser encontrada e como trabalhar com os alunos? Em algumas vezes, o aluno fica desanimado, especialmente quando se depara com uma dificuldade em uma ou mais disciplina. Outra fonte desmotivadora refere-se à comparação feita por professores ou mesmo pelos pais com outro colega de sala. Em complemento ao tema, Bergamini (1990, p. 75) diz que:

Quando o indivíduo sabe o que quer, sabe qual é o esforço para superar obstáculo em seu caminho e sabe quais as satisfações que o estado final lhe dará, pode colocar seus objetivos em palavras. Se existem perigos, está preparado para enfrentá-los. Esse comportamento é claramente intencional, pois a intenção é realizada de acordo com um plano enunciado.

Nem sempre encontrar motivação para os estudos é uma tarefa fácil, no entanto, é importante destacar que, uma ação, uma forma de agir que pode ajudar a superar esse obstáculo é sempre procurar visualizar o que se pretende realizar. Porém, o objeto a ser alcançado não pode ser algo simples, precisa atribuir nobreza a ele. Fontoura (1961) apud Soares (2007, p. 20), complementa o tema, explicando que: “Não existe uma coisa tal como aprendizagem não-motivada. A motivação não é algo que se junte, que se some ao processo da aprendizagem com o fim de torná-lo mais eficiente. Pelo contrário, a motivação é a condição indispensável para a aprendizagem”.

Diante do exposto, pode-se dizer que o problema é que nenhum objeto pode de fato exercer o mesmo domínio em todos, e é frente a esse cenário que a escola, assim como o professor, precisa atuar de forma dinâmica para que seja despertado no aluno o interesse pela matéria (Fontoura, 1961 apud Soares, 2007).

Uma outra ação que pode auxiliar é interagir com outros estudantes, formando,



por exemplo, grupos de estudo, como forma de vencer os obstáculos e dificuldades, elevando o nível de motivação, pois, na maioria das vezes, as dúvidas são complementares às de seus colegas. No caso do desinteresse pelos estudos, Soares (2007, p. 23-24) explica que:

Muitas vezes as causas que determinam as situações de fracasso escolar são atribuídas somente aos alunos e, frequentemente, eles acreditam nisto. É mais fácil dizer que o problema é dos alunos ou das famílias. Na realidade, os professores, a escola, a família e os alunos sofrem as deficiências de um sistema escolar carente e excludente.

Toda essa problemática acaba afetando a relação do aluno com a escola, prejudicando seu rendimento escolar, não respondendo de forma satisfatória as exigências da instituição de ensino, e, frente a essa dificuldade, acaba abandonando a escola em busca de outras alternativas. Diante desse contexto, Marchesi (2015, p.21) afirma que:

Nenhum aluno está condenado a priori a fracassar na escola, mas os riscos de fracassar vão acumulando-se ao longo de sua história pessoal e escolar. São muitas as razões que levam os alunos a abandonar o sistema educacional antes de completar sua educação básica: Alguns porque precisam trabalhar ou ajudar a família; outros porque se aborrecem na sala de aula por não compreender a tarefa que devem cumprir; outros, a maioria, talvez, porque não tenha encontrado apoio suficiente no período escolar nem de sua família, nem de seus professores, nem de si próprios. Entre outros fatores que levam os alunos a um progressivo desligamento da atividade escolar.

O fracasso, na percepção de Charlot (2000), na verdade apresenta-se como sendo uma carência ou, dependendo da situação, uma falta, haja vista que o aluno que, em certa escola, se sente fracassado, poderia em outra ter sucesso, além de um determinado período fracassar, contudo, em outro não.

De acordo com o autor supracitado, existem ainda diversas situações, as quais podem ser consideradas difíceis ou não, principalmente os alunos adultos que acabam interferindo na motivação e exigindo uma autodisciplina maior que pode influenciar no sucesso ou fracasso escolar. Nesse sentido, não são somente os fatores cognitivos que precisam ser analisados, mas também os aspectos individuais, sociais e econômicos, os quais são determinantes para sua aprovação ou abandono dos estudos. De acordo com o exposto, Charlot (2000, p. 14) afirma que:

A questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que os pais devem investir em seu sistema educativo, pois a

“crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Oliveira (2006) explica ainda que a decisão de estudar ou não, de optar entre o trabalho e a formação está associada a uma combinação de fatores que podem ser objetivos e subjetivos que, para saber o que de fato é importante, é feito um confronto na vida de cada um.

Soares (2007, p. 25) complementa o tema dizendo que:

A escola para os alunos precisa ter um sentido real: Senão ele não vai, ou se for não aprende. É preciso que este sentido de estar ali tenha sua origem no prazer que o ato de aprender pode proporcionar e, aliada ao prazer, exista uma atividade intelectual a ser desenvolvida.

Na percepção de Charlot (2000) ao ser resolvido essa problemática, praticamente tudo estará resolvido, em que o sentido de ir à escola, assim como o prazer de estar nela são considerados fundamentais, para que o processo de educação seja de fato considerado eficiente. Assim sendo, para despertar o interesse nos alunos, o mais importante não é o método aplicado, mas, sim, fazer com que estes se sintam envolvidos com o aprendizado, sentindo o prazer de estar e ficar ali.

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O educador deverá descobrir e empregar métodos e recursos que estimulem os educandos no desenvolvimento do aprendizado, fazendo com que estes se sintam valorizados e passem a demonstrar mais interesse pelo processo de aprendizagem, lançando mão de artifícios que os conduzam à motivação. Nos dias atuais, o tema motivação no processo de aprendizagem tem sido o foco, pois busca ser objeto de investigação por parte dos psicólogos educacionais e conclui-se que a problemática de falta de motivação dos estudantes representa um dos maiores desafios do ensino (Vaz, 2019).

Para Sisto (2001, p. 45), a motivação é uma variável-chave para a aprendizagem. “Para o autor, sem motivação não se consegue aprender, é necessário estar preparado para aprender, porém, não quer dizer, necessariamente, que isto irá acontecer de maneira significativa, sendo fundamental a presença do incentivo motivacional no aprendiz”.



Weiss (1991, p. 61) sanciona que:

Se as pessoas não se encontram motivadas a fazer algo com que se identifiquem, ou a alcançar uma meta, podem ser persuadidas a tomar atitudes que prefeririam não tomar, o que as condicionará a um comportamento indeciso. Há muito tem visto estudos feitos por vários profissionais sobre as dificuldades de aprendizagem e a falta de interesse por parte dos alunos, esta é uma preocupação que vem se estendendo. Alguns estudiosos já chegaram à conclusão que muitas destas dificuldades se dão pela falta de motivação dentro do contexto escolar.

É fundamental compreender que o indivíduo se desenvolve em face da sua interação social e da sua cultura. Desse modo, a indisciplina e a disciplina são apreendidas. Neste contexto, a família exerce vital influência acerca do comportamento do ser humano, já que é a primeira forma de socialização da pessoa, onde ocorrerá o repasse de cultura e de diversos valores (Vasconcellos, 2003).

Um professor que acredita, por exemplo, que certo aluno seja incapaz de aprender por alguma razão, por mais que não venha a demonstrar tal pensamento, agirá com o mesmo como se de fato não pudesse vir a aprender. Esse tipo de comportamento irá denunciar ao aluno que seu professor não acredita em sua capacidade de aprendizagem e, dificilmente, essa percepção de julgamento do professor não influenciará negativamente em sua aprendizagem, salientando que o contrário também pode ocorrer quando o professor acreditar que o aluno pode aprender e que pode ensiná-lo. Desse modo, o professor acaba por motivá-lo a tornar-se mais capaz (Rappaport, 1985).

Segundo Sisto (2001, p. 40), “importante para o processo de aprendizagem são as metas que os indivíduos desejam atingir”. De acordo com estudos feitos por psicólogos contemporâneos, existem, pelo menos, dois tipos de metas: a meta de aprendizagem e a meta de realização/desempenho.

O ser humano precisa desenvolver capacidades, conhecimento e ações, e o meio para alcançar este desenvolvimento é a aprendizagem. A motivação é um componente importantíssimo nesse processo, pois irá conduzir a integração do aluno em ação. No processo de aprendizagem, ocorre uma tendência à variação, pois irá depender do ambiente escolar ao qual o aluno está inserido e ainda se o meio se encontra de acordo com suas expectativas e seus processos cognitivos (Sabbi, 1999).

Quando o educando se encontra motivado, passa a entender a razão de estudar,



consegue aumentar o envolvimento, mantendo elevado o autoestímulo que não deixará desistir dos desafios, passando a valorizar ainda mais a educação. Isso talvez explique o motivo de estudantes motivados gostarem de frequentar a escola, demonstrando entusiasmo, atitudes apropriadas, aperfeiçoando habilidades e conseguindo desenvolver corretamente seu potencial, enquanto outros que se mostram desinteressados e desligados, muitas vezes, frequentam a escola apenas por obrigação (Weiss, 1991).

Do ponto de vista humanístico, a motivação dos alunos significa estimular e encorajar seus recursos interiores, a melhoria da autoestima, do seu senso de competência, da autonomia e de autorrealização (Sabbi, 2013).

É fundamental que o professor desenvolva da melhor forma possível seu trabalho, discutindo com seus próprios alunos as condições favoráveis ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, melhorando, dessa forma, a assimilação dos conteúdos, bem como as regras disciplinares, fazendo com que o aluno perceba, assim, a importância de suas atitudes no desenvolvimento e no aproveitamento das aulas. Para Tardeli (2003, p. 81), tem-se que: “O professor que na sala de aula dialoga com seu aluno, busca decisões conjuntas por meio de cooperação, para que haja o aprendizado de fazer contratos, honrar a palavra empenhada, comprometimento nos projetos coletivos e estabelecimento de relações de reciprocidade”.

No entanto, é necessário tanto os professores, quanto os alunos, estarem abertos e dispostos a discutirem suas dificuldades, e as críticas deverão ser feitas sempre construtivamente, para que, em consenso, se encontre uma forma que seja mais proveitosa e traga melhores resultados, gerando a satisfação mútua (Tardeli, 2003).

A função do professor é orientar o aluno para que, através dos conhecimentos adquiridos, se torne um cidadão crítico e participativo na sociedade, no entanto, cabe ressaltar que educação, primeiro, o aluno traz de casa, e o professor não deve ser encarado como o responsável por toda esta problemática da indisciplina.

Zagury (2006, p. 35) diz que:

Apontar o professor como único e responsável pela participação do aluno em aula é mascarar a realidade. Ignorar que por parte dos alunos, por razões sociais ou pessoais, não querem, não gostam de estudar, e muito menos de se esforçar para aprender, é igualmente ignorar que o ser humano é múltiplo e que cada indivíduo é único e reage diversamente aos estímulos recebidos. E é ignorar também que muitas



destas variáveis não podem ser superadas unicamente pelo trabalho do professor, por melhor que ele seja e por mais que trabalhe bem e se esforce muito.

O autor destaca que os professores devem executar sua preparação, estudar, investir na profissão, pesquisar, desenvolver as técnicas de aprendizagem para melhor desempenhar seu trabalho e, dessa forma, a aprendizagem ocorra satisfatoriamente.

Os professores, além de responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, também o são pela participação disciplinada dos mesmos no ambiente escolar. Lembrando que motivar para a aprendizagem escolar é uma árdua tarefa, pois, se o aluno não encontra significado no trabalho que virá a realizar, se não enxerga perspectiva futura nesta aprendizagem, provavelmente, não terá nenhum interesse em aprender. É neste contexto de motivação que o acompanhamento e apoio familiar são considerados fundamentais, pois, para que todos os esforços despendidos pelos educadores não sejam considerados infrutíferos, o comportamento da família é vital neste momento, já que nem toda a matéria pode ser estudada somente nos bancos escolares e a disciplina é algo que se aprende em casa, conclui-se que o ser humano que não tem a mínima educação e disciplina no convívio familiar, fatalmente agirá assim no convívio em sociedade (Rubinsten, 2003).

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

O mundo atual é dinâmico e repleto de transformações sociais que ocorrem em velocidade meteórica. Mudam, diariamente, a sociedade, os meios de comunicação, a estrutura familiar e, até mesmo, a escola, que cada dia mais assume um papel educativo transmitindo a herança cultural aos nossos cidadãos. Porém, ultimamente, tem-se visto compelida a desenvolver competências, inteligências, socialização e cidadania, ou seja, deve compreender o ser humano em todos os seus aspectos, seja no campo cognitivo, biológico, emocional e espiritual (Sabbi, 1999). A indisciplina na sala de aula é gerada por uma sociedade que se encontra indisciplinada, violenta, oprimida, sendo estabelecida por critérios individualistas, aumentando as desigualdades sociais diariamente. “É neste contexto que vivem as crianças e jovens e que, indubitavelmente, acabam sendo influenciados por esse meio” (p. 23).

A falta de imposição de limites em que se encontram as crianças e jovens em



conjunto com a ausência do cumprimento de normas, acrescido da falta de valores morais, se tornam aspectos, entre outros tantos, que podem ocasionar a indisciplina nas salas de aulas brasileiras. Para amenizar essa questão, é necessário que pais e sociedade em geral assumam suas responsabilidades, pois o aluno é um compromisso de todos e não de atribuir essa responsabilidade somente à escola, pois a educação vem de berço sendo por intermédio das relações familiares que se inicia a caminhada na vida (Tardeli. 2003).

Não devemos procurar justificativas e nem tampouco explicações quando nossos filhos são mal-educados, pois é dever dos pais zelar pela responsabilidade de passar os princípios básicos de ética e moral que nortearão o futuro dos filhos, deixando para a escola a incumbência de transmitir o conhecimento, cultura e profissionalização. Entretanto, ao se aproximar da figura de alguns professores, percebe-se que muitos, com base no senso comum, acreditam que ser professor é apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo aos alunos no interior da sala de aula (Villela, 2006).

Mudar essa realidade se faz necessário para que surja uma nova relação entre professores e alunos passando a existir dentro dos estabelecimentos escolares. Para tanto, é necessário compreender que a tarefa docente implica na execução de um papel social e político insubstituível, e que, na conjuntura atual, mesmo muitos fatores não contribuindo para essa compreensão, o professor deve assumir uma conduta crítica em relação a sua atuação visando recuperar a essência do ser “educador” (Arroyo, 2002).

Os professores têm de conseguir fazer com que os outros acreditem no que eles são. Entende-se ser um processo social complicado, lento, de desencontros diversos entre o que somos para nós e o que somos para fora, pois somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as mais variadas formas de exercer este ofício. Os professores sabem muito pouco sobre a nossa história. E para que o professor possa entender o real significado de sua atividade laborativa, se faz necessário que este saiba um pouco mais sobre sua identidade e a história de sua profissão.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (Arroyo, 2002, p. 55).

Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não se pode deixar de considerar e valorizar os fenômenos sociais e históricos presentes na atividade



profissional do professor. Nesse prisma, jamais se poderá compreender o trabalho individual do professor se desvincularmos o seu papel social. Desse modo, estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente (Arroyo, 2002).

Segundo Pimenta (2005), faz-se necessário o entendimento com maior profundidade acerca do conceito de professor reflexivo e motivado, pois o que parece estar acontecendo é que tais termos se tornaram mais expressões da moda, do que uma meta de transformação no processo de aprendizagem.

Assim, se percebe que a formação de professores nunca está acabada e que estudos teóricos e pesquisas são fundamentais, no sentido de que é por intermédio desses instrumentos que os professores melhoram suas condições de trabalho e analisam, criticamente, os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais ocorrem as atividades docentes. Desse modo, tendo condições de intervir nessa realidade e transformá-la. Para Libâneo (2005, p. 76), é imprescindível questionar que tipo de reflexão o professor precisa para melhorar e alterar suas práticas de aprendizagem, pois, para ele:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Portanto, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária ao aumento da motivação em suas aulas, estará conquistando maiores avanços em relação aos alunos, assim sendo, sentir-se-ão mais motivados, curiosos e mobilizados para transformarem a realidade (Arroyo, 2002).

Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto apenas como um mero transmissor de conhecimentos é encarado como um mediador, alguém capaz de articular as experiências vividas dos alunos com o mundo real, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo uma função humanizadora em sua prática docente (Arroyo, 2002).

Já para Vygotsky (2006), a ideia de interação social e de mediação é encarada como ponto central do processo educativo, pois, na opinião do autor, esses dois elementos se encontram intimamente ligados ao processo de constituição e desenvolvimento da motivação dos sujeitos.

A atuação do professor é de vital importância, já que o mesmo exerce o papel de



mediador no processo de aprendizagem do aluno e, certamente, será muito importante para o aluno que essa mediação exercida pelo professor seja de qualidade, pois, com base nesse processo, ocorrerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Aperfeiçoar uma prática escolar, levando-se em conta esses pressupostos, é, sem dúvida alguma, conceber o aluno como sujeito em constante construção e transformação que, a partir da motivação e interação, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, alcançando novos significados para a história humana (Vygotsky, 2006).

Ao imaginarmos uma escola baseada no processo de interação, não estamos pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, conforme quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam motivados e mobilizados a pensar em conjunto.

Na teoria de Vygotsky (2006), é importante perceber que, como o aluno interage em relação com outro aluno, a escola se torna um local privilegiado em reunir grupos bastante diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no universo de tantas vozes, as singularidades de cada aluno venham a ser respeitadas.

Portanto, de acordo com a opinião do autor, a sala de aula é, sem dúvida, um dos locais mais oportunos para que se haja a construção de ações partilhadas entre os sujeitos, dessa forma, a motivação é, portanto, um elo que se apresenta numa interação constante no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, entender que cada ser humano, ao longo de sua existência, constrói uma maneira singular de se relacionar com o outro, baseado em suas vivências e nas experiências adquiridas. Dessa forma, o comportamento diante do outro irá depender da natureza biológica, assim como da cultura que o constituiu enquanto sujeito. Nesse prisma, é de fundamental importância entender que a sala de aula é um espaço de convivências humanas, onde ocorrem relações heterogêneas em abundância, distribuição de crenças e valores (Vygotsky, 2006).

A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES COMO DIFERENCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ao se analisar a motivação dos professores, constata-se que esta pode ser entendida, didaticamente, como sendo um processo que busca incentivar aquele que se propõe a estimular, fazendo uso dos meios apropriados no intuito de tornar o aprendizado



mais eficaz. Nesse sentido, pode-se dizer que a motivação, no contexto escolar, conduz ao aprendizado, tendo como principais objetivos estabelecer uma conexão tanto entre a disciplina e o aprendizado, como também entre o professor e o aluno (Sabbi,1999).

Segundo Ramos (2002), a educação exige do professor condutas desenvolvidas ao mesmo tempo, como, por exemplo, que faça uso da criatividade, flexibilidade, saiba escutar e impor limites, além, é claro, da competência acadêmica. Já na percepção de Freire (2000), na teoria, é fácil apontar essas qualidades, no entanto, na prática, essa realidade não é tão simples assim, pois o que se percebe é uma insegurança no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, isso porque, na pedagogia tradicional, devido à existência de regras rígidas, praticamente dogmáticas, a tarefa de ensinar era mais simples.

Na percepção de Guimarães (2001), o aprendizado acontece nas interações sociais. Assim sendo, na escola, a relação existente entre o professor e aluno pode determinar situações para que a aprendizagem aconteça, de modo que satisfaça a todos os envolvidos, ao ser idealizado o perfil dos envolvidos, esperando-se conhecer as partes que constituem o processo na procura do conhecimento, ou seja, aluno e professor.

A educação, sendo trabalhada pelos professores de forma motivada, adquirindo competências para lidar com ela, é o mesmo que admiti-la na sua real dimensão, sendo capaz de inserir os alunos no mercado de trabalho, por meio de uma formação que os habilite (Freire, 2000).

Dessa forma, estando os professores motivados, fica mais fácil transmitir conhecimento, superando as dificuldades, não somente pela diversidade, em suas diferenças que envolvem os desejos, as necessidades, sabendo criar no aluno novas expectativas, sobretudo, no que se refere ao ensino, assim como o saber que o educando pode adquirir na conclusão do curso, para o mercado de trabalho. Tem-se observado, também, que o perfil dos novos alunos está cada vez mais heterogêneo, sobretudo, na idade, valorizando novos valores, o que conduz os professores a uma fundamental questão:

o fato é que os motivos da volta à escola são muitos e não se pode negar ou desconhecer qualquer um deles no processo ensino-aprendizagem, se conhecer a realidade objetiva e coletiva desses alunos verá que ela está marcada pelas condições de classe, de sexo e de etnia. Há ainda



outra realidade subjetiva e singular, a emoção, o afeto e o desejo, e, a partir dessa realidade subjetiva, o educador encontra o ponto certo para usar a motivação como meio de reter e incentivar o aluno a confiar em si mesmo e continuar a estudar (Vaz, 2019, p. 21).

Assim, Soto (2008) discute várias teorias motivacionais, que podem ser aplicadas à realidade dos estudantes. A proposta educacional, aliada à aplicação dos docentes, se fundamenta na integração entre trabalho, técnicas e cultura, com foco no exercício da cidadania (Vaz, 2019).

Portanto, para uma compreensão mais aprofundada do papel da motivação, é necessário introduzir alguns conceitos. Na Teoria da Necessidade, é possível afirmar que:

Existe um instinto único, um impulso geral de atualização de natureza estilóide (Maslow - 1954). A conduta está alavancada pela necessidade contínua de defender e restabelecer o equilíbrio entre o indivíduo e o ambiente, condição essencial da vida. O organismo se desenvolve, se atualiza, em estreita relação com o meio ambiente em que vive. É mínima a importância do inato e destacada a do ambiente sociocultural que é o que impõe o modelo de conduta pela necessidade de adaptação ao mesmo (Soto, 2008, p. 121).

Assim, diante da crise do capitalismo do mundo globalizado, que se encontra na era do conhecimento, descreve pelo avanço tecnológico e pelo ideológico, jovens e adultos estão percebendo a necessidade de retomar os estudos, como meio de se adaptar e também para se manter no mercado de trabalho (Soto, 2008).

Esta evidente realidade na qual o ser humano vive atualmente se destaca como um elemento crucial para o educador, permitindo que ele trabalhe motivado e motive seus alunos diante das diversas adversidades presentes. Conforme Carl Young (1991) citado por Soto (2008, p. 125) “baseia-se fundamentalmente na afetividade. O comportamento tende a reduzir ao mínimo os processos afetivos de sinal negativo e estender ao máximo os de sinal positivo”. Daí se apresenta o aspecto considerado da motivação do corpo docente em salas de aula, onde o professor estimula o aluno, e este responde com comportamento positivo em direção a uma real aprendizagem.

Conforme Soto (2008), as motivações, metas, objetivos ou recompensas estão inseridas nas teorias das necessidades, que visam atender às necessidades humanas. Acredita-se que, ao buscar a profissionalização através dos estudos, os alunos visam atingir objetivos, além de obter recompensas pessoais e profissionais. Atualmente, a qualificação é vista como a maneira mais eficaz de conseguir um emprego, ao mesmo



tempo em que se sente integrado à sociedade. Assim, nota-se que a continuidade desse estudante nas universidades está de certa forma ligada à habilidade do professor de acreditar em si mesmo, através de ações e comportamentos estimulantes.

Assim, analisando uma outra teoria, que Soto (2008, p. 139) cita como Teoria dos Motivos Cognitivos, tem-se que:

São orientados à sobrevivência do indivíduo como ser permanente. Esses motivos, exclusivos do ser humano, encontra-se seu apoio os traços que se admitem como definidores do ser humano – dignidade, respeito, liberdade para o próprio desenvolvimento (...). Entre tais motivos, exclusivos do ser humano, encontram-se os de: Autorrealização, compreensão, aceitação, fazer projetos. A necessidade de projetar da origem à conduta de antecipação.

De acordo com Maslow (1954) citado por Soto (2008), essas necessidades, conhecidas como “superiores”, estão relacionadas ao desenvolvimento ou à plena humanidade, exigindo que se tenha total consciência de sua própria identidade.

Portanto, note-se que, no processo de ensino-aprendizagem, o educador precisa estar ciente de sua função tanto como mediador quanto como motivador. Essas qualidades podem ter um impacto positivo no estudante, atuando como estímulo para a formação dos indivíduos, estabelecendo uma relação que se tornará o alicerce para o desenvolvimento humano, atuando como alicerce para a formação completa (Sabbi, 2013).

Sabe-se que o ser humano é um ser autorrealizador e, conseqüentemente, está sempre aprendendo e se desenvolvendo. Assim, o professor precisa se motivar para estar em sintonia com esse desenvolvimento, facilitando a acessibilidade dos seus alunos na sala de aula. Nesta perspectiva, Rubinsten (2003) esclarece que a empatia, juntamente com a acessibilidade recíproca, deve formar a base de uma relação aberta, abrangente e tolerante entre docentes e discentes.

Carvalho (2005, p. 214), em complemento ao tema, explica que:

Os sentimentos e emoções são próprios de cada pessoa, e correspondem ao grau de desenvolvimento individual e ao meio em que cada um foi criado e ao ambiente em que vive. Parte do trabalho para a consecução de relações efetivas em sala de aula consiste em aceitar essa realidade sem juízos limitantes, frustrações, irritação, medos, ressentimentos, culpa, etc. A relação professor/aluno deve e pode ser uma relação de colaboração e apoio mútuo para o desenvolvimento de cada um. Precisa basear-se no respeito, dignidade, integridade, capacidade, abertura, amor, compaixão.



É crucial enfatizar que a baixa autoestima no professor pode influenciar o comportamento e o aprendizado dos próprios estudantes. Isso significa que, se o professor se apresenta aos alunos de maneira segura, motivada e competente, geralmente não enfrenta problemas com a aula, conforme Voli (1998, p.147) menciona:

A projeção que o professor envia de si mesmo à classe é recebida por seus alunos, que, por sua vez, vão se sentindo seguros, reforçados em seu próprio autoconceito, partes integrantes do grupo, motivados a aprender e conscientes de sua capacidade de fazê-lo. Sua projeção motiva seus alunos a entrar por si mesmos em uma situação de autoestima e, portanto, de autodisciplina, autorresponsabilidade e autorrealização.

Portanto, observe que assumir a responsabilidade pelas ações em sala de aula é encarar como um elemento crucial para a disciplina, onde a percepção do próprio valor se torna mais relevante em relação aos demais membros do grupo. Um docente motivado consegue simultaneamente motivar e envolver sua aula, auxiliando no progresso e desenvolvimento da mesma (Voli, 1998).

Conforme Rubinsten (2003), o professor deve estar ciente de que a formação da personalidade dos seus estudantes está ligada a esses sentimentos. Portanto, o professor, através de sua formação acadêmica, deve estar apto e, sobretudo, devido à sua condição psicológica, a identificar possíveis problemas.

Nessa situação, é crucial que o docente mantenha uma comunicação aberta com a turma, isto é, possua a habilidade de ouvir e independência para compreender e resolver as mensagens apresentadas pelos estudantes. Sobre esse assunto, Maia (2018) esclarece que o educador deve permitir-se apreciar suas próprias emoções, pois não há nada de errado em se sentir irritado, magoado ou até mesmo frustrado diante de situações ocorridas na sala de aula ou na vida como um todo. No entanto, é importante sublinhar que uma manifestação de sentimentos não precisa ser explosiva.

Para evitar isso, é necessário considerar a presença de soluções e saber como utilizá-las para solucionar os conflitos que originam essas emoções. Para isso, o educador precisa estar ciente de sua maneira de ser, agir e se relacionar. Carvalho (2005, p. 288) afirma que “identificar, aceitar e apreciar os próprios sentimentos e emoções faz parte do processo de amadurecimento pessoal dos professores, possibilitando-lhes também fazer o mesmo com seus estudantes”. Neste contexto, pode-se afirmar que o aprendizado acontece através de um processo cognitivo, permeado de afeto e motivação. Portanto, é



crucial no processo de aprendizagem aplicar os conhecimentos, estratégias e habilidades, além de empregar habilidade.

Segundo Bock (2001, p. 120), a motivação é vista como um “tema intrincado para a Psicologia, especialmente para as teorias de aprendizagem e ensino”. A motivação é um elemento que precisa ser considerado no âmbito da educação, ciência e tecnologia, desempenhando um papel crucial na avaliação do processo de ensino.

Portanto, pode-se afirmar que a motivação é uma das principais qualidades para aprimorar a atenção e a concentração, tanto dos docentes quanto dos estudantes. Nessa visão, ela pode ser vista como a energia que impulsiona o indivíduo a realizar as tarefas (Bock, 2001).

METODOLOGIA

Com o propósito de atender aos objetivos desta pesquisa, que se propõe a estudar os fatores e aspectos que proporcionam a escolaridade da mulher na terceira idade e o resgate de sua dignidade - Revisão Integrativa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nos principais bancos de dados (SciELO, Lilacs, Pubmed.) com base em grandes autores renomados com obras dos últimos 5 anos como: Durand et al.(2021), UNESCO. (2023), Vaz (2019), IBGE (2019), Lima et al. (2022), Araújo-Monteiro et al., (2023), Henrique (2023), Ferreira e Bernardo (2023), Marques; Campos; Furtado (2022), Postay (2023) DIEESE (2023). Assim como obras dos últimos 10 anos, ou seja, Almeida & Oliveira (2013), Bezerra (2014), Búfalo (2013), Cordeiro (2016), Durand et al. (2021), Guido; Amatulli; Peluso (2014), Lobato (2015 e 2018), Vaz (2019), Ferreira e Santos (2013), Maia (2018), Marchesi (2015), Menezote (2015), Nogueira (2016), Oliveira (2013), Ramos (2013), Sabbi (1999 e 2013), Souza; Schardong; Marques; Nunes; Santos (2013). Mas não poderíamos deixar de inserir os autores renomados, tais como: Bergamini (1990), Bock (2001), Dantas (1992), Fernandez (1991), Freire (2000), Chiavenato (1994), Libâneo (1994 e 2005), Piaget (1983 e 2003), Rousseau (1994), Tardeli (2003), Vygotsky (1999 e 2006), Wallon (1989), os quais não poderiam deixar de contribuir para o êxito desta pesquisa.

Isto se fundamenta no modelo não experimental, uma vez que não visa manipular variáveis. Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal e analítica, com uma



abordagem qualitativa. Os estudos transversais, devido à sua capacidade de realização em um único instante, são ferramentas cruciais nos estudos em diversas áreas, especialmente na Educação. São práticos na descrição de variáveis e seus padrões de distribuição, sendo o único método que possibilita a análise da prevalência do aspecto em questão. Embora possua essas características, esse modelo possui algumas restrições, tais como: não medem incidências, não são adequadas para análise de associações causais em doenças de baixa prevalência e em circunstâncias onde a doença e/ou a exposição se alteram ao longo do tempo.

A pesquisa não experimental se desenvolve na situação em que está o fenômeno; o estudo não controla nem procura verificar uma relação de causa-efeito entre variáveis. Conforme Hernandez Sampieri et al. (2010, p. 149), a investigação do tipo não experimental, são: “Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”.

Hernandez Sampieri et al. (2006, p. 152) falam que o tipo descritivo, mais especificamente o desenho transversal descritivo: “Indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos”. Entende-se que, do ponto de vista científico, a pesquisa ocorre no estado natural, assim como descrever é coletar dados, cujo objetivo é selecionar uma série de questões e realizar a medição das informações que possibilitem a descrição do que se investiga.

Com relação aos estudos descritivos, Gil (2007) afirma que este tipo de pesquisa é caracterizado por algumas técnicas de coletas de dados que ratificam a aplicação de questionários, assim como da observação sistemática. Enquanto para Hernandez Sampieri et al. (2006), esta pesquisa busca a elucidação da descrição ora de situações, ora de eventos, ora de outras situações do cotidiano e como se manifestam os fenômenos do dia-a-dia. Segundo ele, a investigação descritiva tem o objetivo de especificar as propriedades e características, relatando os fatos importantes dos fenômenos analisados.

Foram utilizados os métodos qualitativos, o qual está colaborando como instrumentos de coleta dos dados para validação desta pesquisa. Enquanto Creswell apud Sampieri et al. (2008) ratificam que todos os métodos possuem limitações, mas quando



juntos e alinhados, podem apresentar dados mais claros, possibilitando assim um maior conhecimento do objeto de estudo.

A coleta de dados qualitativos, possibilita melhor interpretação e entendimento das opiniões e comportamentos em relação a assuntos abordados na pesquisa, possibilitando a compreensão da realidade apresentada pelos autores a respeito das demais questões levantadas.

Segundo Richardson (1999) apud Marconi e Lakatos (2003), no lugar da confecção de várias medidas quantitativas de características, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela tentativa de verificação detalhada dos vários significados e características de diversas situações evidenciadas pelos entrevistados.

Com isso, ratifica-se a relevância da abordagem qualitativa, nesta pesquisa, há uma tentativa de compreensão de depoimentos ofertados, sendo verificado a necessidade dos ajustes necessários, possibilitando assim um alcance de resultados, os quais serão cada vez mais esclarecedores no ato da implementação desta proposta.

A partir destas reflexões, percebe-se a importância dessa junção, ou seja, dos dados estatísticos com as dimensões interpretativas próprias das pesquisas qualitativas. Essa configuração atualmente é muito recomendada por muitos estudiosos. Desta forma, ratifica-se que esse tipo de abordagem se torna mais adequada, pois vincula características próprias da abordagem qualitativa, que proporcionam um entendimento mais interpretativo e focado na análise.

Ao abordar técnicas, a definição mais adequada é a de Henning (1998, p. 120), que declara que as técnicas são “instrumentos didáticos utilizados para implementar uma parte de um método que envolve um conjunto de métodos para guiar o pensamento e as ações, desloca um objetivo específico”.

Para a realização deste estudo, fizemos uma pesquisa bibliográfica na literatura, buscando artigos em bases de dados confiáveis como Scielo, Google Acadêmico e revistas que abordassem o tema de aumentar a escolaridade das mulheres na terceira idade, restaurando assim a sua dignidade e melhorando-as para o mercado de trabalho. O termo “mulheres”, “escolaridade” e “terceira idade” foi empregue como descritor, priorizando produções realizadas entre 1978 e 2013.



A pesquisa resultou em um total de cento e duas produções. Depois da fase de coleta de dados, iniciou-se o processo de revisão e escolha dos conteúdos das produções. Assim, foram escolhidas 96 obras, incluindo livros e artigos, para responder à questão central da pesquisa. O estudo foi finalizado com a apresentação de 33 autores e os resultados obtidos por meio de tabelas e seus estudos.

RESULTADO DA ANÁLISE DE DADOS

É conhecido que comportamentos como estimular a fala, fazer perguntas, ouvir e participar de debates, tanto por parte do professor quanto do estudante, podem contribuir para a construção do conhecimento através do diálogo. Este diálogo oferece ao estudante ou à mulher da terceira idade (alvo da pesquisa) um maior vínculo e sentimento de participação por meio da afetividade e motivação, possibilitando que você prossiga na busca pelo seu reconhecimento pessoal. Dentro dessa história, alcançamos a fase de resultados e análise dos dados.

DESENHO DA PROPOSTA

O objetivo deste estudo indica que mulheres de 40 a 60 anos buscam a educação para obter mais oportunidades no mercado de trabalho, resgatando assim sua dignidade pessoal. Em relação aos fatores associados, observou-se que as mulheres, com o objetivo de socialização, demonstraram maior desconforto com a situação, procurando assim mudar a situação por meio dos estudos.

A primeira questão abordada é a necessidade da mulher em buscar educação e qualidade de vida. De acordo com os estudos de Sampaio; Osório (2023, p. Outro aspecto relevante foi a feminização da velhice. A percepção da pessoa idosa está ligada a elementos como a maior expectativa de vida das mulheres em comparação aos homens e o aumento no número de mulheres que compõem a população economicamente ativa.

Gadotti e Ramão (2001) afirmam que a educação representa a perda de uma ferramenta crucial para uma presença relevante na convivência social atual. Piaget (1983) sustenta que nenhuma teoria, isoladamente, pode direcionar as práticas pedagógicas exigidas no presente. De acordo com Cagliari (1992), o processo de aprendizagem é



definido como um conjunto de estratégias que podem ser motoras, verbais ou mentais, que, em conjunto, aprimoram a inteligência dos indivíduos e os ajudam a solucionar problemas do dia a dia. E Vygotsky (1999) sustenta que a combinação das posturas dos docentes e sua atuação em sala de aula influenciam, de maneira progressiva, a relação do estudante com a escrita e o aprendizado ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Portanto, segundo a visão de Vygotsky (2006), a aprendizagem por si só não pode ser considerada um desenvolvimento, mas uma autêntica estruturação do aprendizado humano, que leva ao desenvolvimento mental e ativa diversos processos. O desenvolvimento não pode ocorrer sem a colaboração da aprendizagem.

As teorias de aprendizagem se dividem em duas categorias distintas: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas. As teorias do condicionamento retratam a aprendizagem com base em suas consequências comportamentais e enfatizam as condições do ambiente como o elo entre estímulo e resposta. Depois de finalizada a aprendizagem, o estímulo e a resposta se unem de forma que o simples aparecimento do estímulo já gera uma resposta.

Oliveira (1999) também esclarece que, de acordo com Vygotsky, o ser humano interage ao mesmo tempo com o mundo real do qual faz parte e com a maneira como essa realidade é estruturada pela cultura. Portanto, um dos seus princípios fundamentais é a concepção de que o indivíduo se forma como indivíduo através da sua interação com o outro social. Neste cenário, pode-se afirmar que o professor desempenha um papel crucial neste processo, uma vez que ele atua como o intermediário do aprendizado do estudante.

Weiss (1991) enfatiza que é crucial que o aprendizado se transforme em algo prazeroso e relevante, de modo que o processo de aprendizagem ganhe algum significado para o estudante, despertando seu interesse e saciando seus desejos de aprendizagem.

Segundo Vasconcellos (2003), o papel do educador não se limita a gerenciar conteúdos e acompanhar o aprendizado dos estudantes, mas também inclui despertar pessoas sensíveis. Estimulando um ambiente favorável ao estudante, onde ele possa se desenvolver e até mesmo ampliar sua percepção e compreensão do mundo ao seu redor, ele pode explorar sua criatividade de maneira tranquila, superando-se em suas diversidades.

Rappaport (1985) destaca que o principal atributo dos professores é a habilidade



de interagir com os estudantes, demonstrando disposição para entender e encontrar soluções para os desafios, fazendo com que todos compreendam que aprender e ensinar é uma troca mútua.

Ao final de cada visita, eu conversava com as turmas me apresentando e questionando sobre o que eles pensavam sobre escrita. De modo geral, a escrita estava associada exclusivamente à escola e a certa frustração por terem que largar os estudos e trabalhar no campo - ou na cidade - para ajudar a sustentar suas famílias. Fui então pesquisar sobre ensino de escrita criativa para idosos. Encontrei muita coisa sobre alfabetização, mas nada sobre criação literária. Em inglês, me deparei com um livro chamado *Writers have no age* (Coberly; McCormick; Updyke, 2005), escrito por três idosos que falam sobre suas experiências com a escrita na terceira idade (Postay, 2023, p. 153).

Com base nas relações das manifestações afetivas de estados subjetivos, Tassoni (2000) afirma que essas vem atuando em conjunto com os componentes orgânicos, tais como: sentimentos e desejos, acabam gerando uma concepção mais ampla, que envolve um leque maior de manifestações, englobando os campos psicológicos e biológicos.

Segundo Almeida (1999), a relação entre professor e aluno é caracterizada como conflitante, oferecendo inúmeras oportunidades de desenvolvimento e exercendo um papel crucial na aquisição do conhecimento no processo de aprendizagem humano.

Segundo Sabbi (2013), a autoestima é um componente crucial para a felicidade e o sucesso, que se estabelece nos primeiros oito a dez anos de vida, sendo diminuta ou aumentada conforme os eventos em nossa vida se desenrolam. Segundo Moreira e Masini (1982), os estudantes precisam ser motivados internamente, enquanto o professor deve incutir essa motivação no estudante.

Wallon (1989) apresenta uma cognição das emoções, que não descarta as emoções corporais. No âmbito da inteligência, o pensamento deve ser acompanhado por gestos, estimulando a expressão pessoal. Conforme Almeida e Mahoney (2007) mencionam, Wallon foi o autor que realmente auxiliou na compreensão do papel da afetividade no âmbito psicológico e sua influência no processo de ensino- aprendizagem, por meio de sua teoria do desenvolvimento humano. Segundo a teoria de Wallon, há três etapas fundamentais na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão.

Em relação à emoção, Soares (2002) esclarece que ela surge de uma conexão estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto, sendo esses fatores os



responsáveis por estabelecer a cadeia motivacional. Segundo Falcão (2001), o aprendizado e o conhecimento, para os estudantes adultos, representam uma melhoria significativa na vida deles. Portanto, o professor deve considerar que uma variedade de fatores que influenciam a motivação do estudante deve ser constantemente reinterpretada, com o objetivo de proporcionar um sistema de ensino- aprendizagem dinâmico e estimulante.

Além disso, os autores mencionados esclarecem que os estudantes precisam aprender a distinguir sentimentos e ações, além de saber ler e interpretar sinais sociais, compreender e aceitar as expectativas alheias, solucionar problemas em fases e, sobretudo, compreender como regras de comportamento são determinadas. Sabe-se que as emoções são o segredo do sucesso, o que gera dificuldades para que uma mulher idosa continue seus estudos. No entanto, de acordo com Costa e Souza (2013), o trabalho pedagógico realizado, fundamentado na afetividade, considera três aspectos: cognitivo, comportamental e emocional. Como são processos independentes, o progresso desses está ligado à habilidade da criança de assumir e expressar.

A mulher ter uma perspectiva de sobrevida maior que o homem. Segundo dados do IBGE (2010) 8,9 milhões (62,4%) das mulheres vivem em média 7,8 anos a mais que os homens. As mulheres constituem a maioria da população idosa em todas as regiões do mundo. Em 2002 existiam 678 homens para cada mil mulheres idosas no mundo. É bem 184 maior o número de mulheres e este índice aumenta nas últimas faixas etárias da vida. Ou seja, quanto mais alta a faixa etária, maior será a proporção de mulheres (Ferreira; Bernardo, 2023, p. 183).

Gil (2005) afirma que a motivação surge no interior de cada indivíduo, onde a vontade de aprender pode aumentar conforme as pressões externas. No entanto, primeiramente, é necessário que o aprendizado seja realmente almejado, ou seja, que o aprendizado seja desejado e que haja, em seu interior, o desejo de adquirir novos conhecimentos.

Segundo Davidoff (2001), existem várias teorias relacionadas à motivação, a maioria delas vinculadas à noção de que são internas ou intrínsecas, ou ainda externas ou extrínsecas. No entanto, em alguns casos, podem lidar de forma equilibrada com as duas situações. Neste contexto, ele esclarece que “a motivação é um estado interno originado de uma necessidade e que ativa ou provoca um comportamento de fato direcionado”.



No contexto educacional, a motivação é vista como um elemento crucial. Segundo Piletti (1997, p. 233), “a motivação envolve oferecer a alguém estímulos e incentivos que estimulem certos tipos de comportamento”.

Se a motivação está em alta, o anseio por aprender e conhecer se intensifica consideravelmente. No entanto, é importante lembrar que a motivação é influenciada por elementos externos ao ambiente escolar, que são difíceis de serem alterados por qualquer profissional da educação, especialmente se forem questões de natureza familiar (Sabbi, 2013).

Guimarães (2001) também esclarece que a motivação é um processo que se propaga no indivíduo, porém está diretamente ligado às relações de troca que se estabelecem entre professores e colegas. No contexto acadêmico, o interesse é visto como essencial para que o estudante sinta prazer em adquirir conhecimento.

Portanto, o objetivo deste estudo é traçar o perfil da mulher que estuda no curso de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de identificar as motivações, significados e visões da participação feminina nas aulas da EJA. Levando em conta que as mulheres compõem esse grupo de brasileiros que não tiveram acesso à educação ou tiveram de forma precária (Soares, 2007).

Uma pesquisa realizada por Nogueira (2016) revelou que as mulheres com menor poder aquisitivo também tiveram um aumento na sua escolaridade, particularmente no ensino profissionalizante na Educação de Adultos. Estes resultados auxiliaram na compreensão de um cenário de conscientização da importância da educação/escolarização nas sociedades urbanas capitalistas.

Conforme as pesquisas de Lima; Lins; Santos; Moura (2022), observou-se um predomínio de idosos ativos, com comportamentos e hábitos diários saudáveis, boas condições socioeconômicas, elevado grau de instrução, elevada satisfação nas relações sociais e excelente desempenho funcional e cognitivo nas tarefas diárias. “Os locais usados para a realização dos projetos proporcionam oportunidades para debater as consequências do envelhecimento e analisar o perfil dos participantes, implementando estratégias para a promoção e prevenção da saúde, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida”.

“A busca pela qualidade de vida através de uma Velhice “bem-sucedida” ou pelo

menos uma Velhice “usual” conquista-se principalmente através da prevenção, com um processo de Envelhecimento Ativo” (Henrique, 2023, p. 64).

No tocante ao grupo feminino, observa-se que as mulheres idosas com mais de 70 anos (26,64), sem escolaridade (26,68), casadas ou que moram junto (27,33), que exercem alguma atividade laboral (26,00), moram com alguém (26,06) e tem renda de até um salário mínimo (26,02) apresentam maiores médias de satisfação com a vida (Araújo-Monteiro *et al.*, 2023, p. 3).

Com base no objeto de estudo que trata na busca pela dignidade através da escolarização, outras adversidades, porém, agravam ainda mais a situação da participação feminina no mercado de trabalho que podem ser avaliadas nas diversas formas de discriminação, revela-se por meio de baixos salários, ocupação de postos precários em fábricas e indústrias. Além do processo de discriminação na contratação e ascensão e desemprego. As mulheres em sua maioria passaram a realizar trabalhos domésticos remunerados e a assegurar cargos femininos como rececionistas, telefonistas e educadoras. Nas indústrias, o trabalho feminino se constitui a base das indústrias têxteis (Oliveira, 2006).

CONCLUSÃO

De acordo com essas provas, a invisibilidade feminina no processo de produção deve ser vista como uma questão social, e não biológica ou fisiológica. Apesar de algumas mulheres, por natureza, transcenderem o seu “eu” e adentrarem o espaço público, onde têm liberdade de escolha para a maternidade, direitos femininos no trabalho, acesso à terra, sindicalização e participação nas decisões da Assembleia Constituinte do país, ganhando o direito de emitir opiniões nas atividades da Assembleia Constituinte do país, ainda dificuldades de discriminação em relação a determinados campos de trabalho que são rotulados como tarefas masculinas.

Na tentativa de fornecer ambientes eficazes para a visão do envelhecimento ativo, políticas e programas são criados em todo o mundo com foco nesse segmento populacional. Por exemplo, no Brasil, temos a Política Nacional do Idoso (PNI), que, entre outros aspectos, destaca a relevância de fornecer formas de inserção, envolvimento e interação social e intergeracional para os idosos, por meio de programas de educação (Brasil, 1994). Portanto, através da formação contínua, aprimoramentos e interações



interpessoais, os idosos são incentivados a ter mais autonomia e independência em sua própria comunidade” (Lima; Lins; Santos; Moura, 2022, p.3).

Em relação às relações laborais, historicamente a mulher tem sido marginalizada da cidadania, especialmente na formação de sua identidade pessoal, uma vez que a maioria contribui para a produção e geração de renda familiar. Também, a reforma agrária contempla o feminino, principalmente, como parte da família. Nesse contexto, sua individualidade se torna invisível, privada, sem expressão na esfera política. Adota as etapas do pacto social propostas por Rousseau (1994), que designa o homem como representante da sociedade e do projeto de vida da mulher.

A deficiência de trabalho comprovada na entrada em massa de mulheres no mercado informal. Oliveira (2006) evidencia que a subocupação é predominante entre mulheres com baixa escolaridade, particularmente entre as conhecidas vendedoras ambulantes e cabeleireiras.

As pesquisas indicaram que aproximadamente 43% da População Economicamente Ativa (PEA) brasileira, especificamente no mercado informal, é composta por mulheres em 2001, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Nos últimos anos, a média de escolaridade das mulheres superou em 13% a dos homens. Além disso, essa expansão do mercado informal gerou novos modelos de organização laboral e um uso mais intenso da inovação tecnológica.

Por outro lado, observa-se que a entrada da mulher no mercado de trabalho informal ocorre de maneira desigual em cada região em relação à dinâmica tecnológica, devido à extensão das mudanças e às oportunidades de educação.

O educador precisa entender cada aspecto de seus estudantes para manter uma relação aberta. Isso significa que, ao entender o pensamento dos estudantes, ele pode estruturar estratégias para um aprendizado mais eficaz e, sobretudo, pode interagir auxiliando-os a formular perguntas sobre o assunto em análise, favorecendo um aprendizado mais eficaz. Assim, aos poucos, os estudantes podem construir seus próprios conceitos.

Assim, observou-se que os objetivos foram envolvidos ao longo dos capítulos, juntamente com a resposta à questão: Quais são os elementos e aspectos que favorecem a educação da mulher na terceira idade e a recuperação de sua dignidade? As dificuldades

dessas mulheres, juntamente com a prática pedagógica do docente em sala de aula, foram levadas em conta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ARAÚJO-MONTEIRO GKN, SANTOS-RODRIGUES RC, LEAL CQAM, BRANDÃO BMLS, SOUTO RQ, FREITAS WMF. **Avaliação da satisfação com a vida e o risco para violência em idosos**. R Pesq Cuid Fundam. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v15.11080>. Acesso em: 09/07/2023.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- BOCK, Ana M. Bahia. *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL a. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível no site: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais. Acesso em: 20/03/2023.
- BRASIL b. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível no site: https://drb-m.org/av1/1.DCNs_EJA.pdf. Acesso em: 20/03/2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.842**, de 04 de janeiro de 1994. Política Nacional do Idoso. Disponível no site: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/antigos/lei-no-8-842-de-04-de-janeiro-de-1994>. Acesso em: 08/02/2023.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível no site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/03/2023.
- BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. **Mulher, casa e família**: Cotidiano nas camadas médias paulistanas. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.
- CAGLIARI, L. E. **Alfabetização e linguística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- CARVALHO, Iêda Maria Loureiro de. De professor para professor como motivador, comunicador, artista e autor: desafios e oportunidades diante das crises, a expressão de sentimentos, arte e autoria nas aulas. Revista Recre@rte Nº 3 junho 2005 ISSN: 1699-1834. Disponível em: <http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recrearte03/professor.htm>. Acesso em: 20/08/2022.
- CHARLOT. Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa** / Idalberto Chiavenato. São Paulo: Makron Books, 1994.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

FALCÃO, Gerson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FERREIRA, Dayara da Silva; BERNARDO, Maria Helena de Jesus. **Caracterização de idosos de um grupo educativo: a importância da participação social no envelhecimento**. (2023). Disponível no site:

<https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/bitstream/123456789/1433/1/Caracteriza%3a7%3a%3o%20de%20idosos%20de%20um%20grupo%20educativo%3a%20a%20import%3a2ncia%20da%20participa%3a7%3a%3o%20social%20no%20%20envelheciment o.pdf>. Acesso em: 09/07/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir e E. RAMÃO, José. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta (guia da escola cidadã; v.5)**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GUIMARÃES, S. É. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. Em E. Boruchovith & J. A. Bzuneck (Orgs.), **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea** (pp. 78- 95). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HENNING, G. J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

HENRIQUE, Layza Lys Araujo. **Convivendo na melhor idade diretrizes projetuais para centro de convivência para idosos à luz dos princípios da humanização**. (2023). Disponível no site: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/29091/LAYZA%20LYS%20ARAUJO%20HENRIQUE%20-20TCC%20aRQ%20E%20URBANISMO%20CTRN%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09/07/2023.

IBGE **Estatísticas do Registro Civil 2019**, Brasília, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2019_v46_informativo.p df Acesso em: 15/04/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Cláudia Juliana Costa de; LINS, Ana Elizabeth dos Santos; SANTOS, Deborah Silva Vasconcelos dos; MOURA, Camila Salgueiro Vieira. Perfil Sociodemográfico E Desempenho Funcional, Cognitivo E Social De Idosos Participantes De Uma Universidade Aberta À Terceira Idade. (2022). Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Disponível no site: <https://orcid.org/0000-0002-3900-3191>. Acesso em: 09/07/2023.

LOBATO, Alzira Tereza Garcia. **Mulheres Idosas E Seu Processo Educativo: a experiência das alunas da UnATI/UERJ**. (2015). Disponível no site:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/mulheres-idosas-e-seu-processo-educativo-a-experiencia-das-alunas-da-unati-uerj.pdf>. Acesso em: 07/03/2023.

MAIA, Christiane Martinatti *et al.* **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARCHESI, Álvaro. Avaliação novos desafios. **Revista pedagógica Pátio**. Ano IX, n.34. Porto Alegre: Artmed. mai / jul, 2015.

MIELE, Neide. **Relações de gênero e práticas sindicais: Estratégias e perspectivas**. 2006. Artigo. Disponível em: <http://www.geocities.com/ptreview/12-miele.html>. Acesso em: 15/04/2023.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Práticas curriculares emancipatórias no cotidiano escolar.

Revista pedagógica Pátio. Artmed editora. SA. Porto Alegre. Fev / Abr, 2006. PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PILETTI, Claudiono. **Didática geral**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSTAY, Andrezza Tartarotti. **Escrita criativa com idosos de baixa escolaridade**. (2023). Disponível no site: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/biblioteca/13-02-23-anais-v-jornada.pdf#page=153>. Acesso em: 09/07/2023.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia do desenvolvimento**/Clara Regina Rappaport, Wagner da Rocha Fiori, 1985.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RUBINSTEN, Edith Regina. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

SABBI, D. **Inteligências múltiplas**. (2013). Disponível em: <http://www.sabbi.com.br>. Acesso em: 15/04/2023.

SABBI, Emmanuel. Desenvolvimento infantil, as emoções e a sala de aula. **Revista do Professor**. Mar./abr, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira; OSÓRIO, Neila Barbosa. Inclusão, educação e socializabilidade: um estudo sobre o perfil dos velhos da universidade da Maturidade da UFT. Disponível no site: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1566>. Acesso em: 09/07/2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar BAPTISTA. **Metodología de la investigación**. 5ta ed. México: Mc Graw Hill, 2010.

SAPINA, Carla Sofia Pereira. **Contributos da formação contínua para motivação docente.** (2012). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/809>. Acesso em: 15/04/2023.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Maria Aparecida Fontes. **Perfil do aluno da EJA / médio na escola Dr. Alfredo Pessoa de Lima.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_perfil.pdf. Acesso em: 15/08/2022.

SOTO, Eduardo. **Comportamento organizacional: o impacto das emoções.** Tradução de Jean Pierre Narras. São Paulo: Centage Learning, 2008.

TARDELI, Denise D' Áurea. **O respeito na sala de aula.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VAZ, Lucília Sousa. **A motivação como diferencial no processo ensino- aprendizagem no PROEJA.** 2019. Disponível em: forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/luciliasousavaz.pdf. Acesso em: 15/08/2022.

VILLELA, Cláudia. Educação e cidadania. **Revista Pedagógica Pátio.** Ano IX, n. 36, Porto Alegre: Artmed. Nov.2005/ jan.2006.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003. WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

WEISS, Donald H. **Motivação & resultados: como obter o melhor de sua equipe.** São Paulo: Nobel. 1991.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Record, 2006.



CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Maria José Dos Santos Junqueira

Danilo Sobral De Oliveira

RESUMO: O fundamento para a identidade adulta é construído na infância, e os adultos que interagem com crianças tornam-se modelos a serem seguidos. Levando em conta que os vínculos afetivos são fundamentais para o crescimento das crianças nos primeiros anos de vida, a formação teórica dos educadores e sua presença nas instituições de ensino também são percebidas como fundamentais e auxiliam no avanço do ensino. Da mesma forma que o lúdico pode influenciar no processo de aprendizagem das crianças na educação infantil. A meta principal é examinar a educação infantil e a formação do aprendiz. A abordagem é baseada em referenciais teóricos, cuja avaliação envolve uma análise bibliográfica transversal e descritiva. Pode-se constatar que o efeito das mudanças climáticas é significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Aprendizagem. Crianças.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF LEARNING

ABSTRACT: The foundation of identity adopted in adult life is established in childhood, and adults who live with children become a reference for behavior, morality, and role models. Considering that affectionate relationships are essential for the development of children in the first years of life, the theoretical knowledge of educators and their presence in schools is also seen as necessary and contributes to the process of educational progress. Just as playfulness can impact the teaching and learning of children in early childhood education. The general objective is to analyze early childhood education and the construction of learning. The methodology revolves around theoretical references, whose analysis permeates the bibliographic analysis of a transversal and descriptive nature. The result can be seen that the impact of schools on the literacy skills of special children is an important factor that parents and educators should consider. It is concluded that schools need to make some adjustments to provide quality education, among them are the presence of qualified professionals who can teach and deal with children's problems.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Learning. Children.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, serão lançadas as relações afetivas, que são funcionais para a existência humana. Durante a infância, a primeira etapa da vida, o comportamento humano é moldado por estímulos emocionais, internos ou externos, que auxiliam no desenvolvimento das crianças e na interação com o ambiente ao redor, impactando



também suas vidas inteiras.

Nesta visão, nota-se que a inclusão de indivíduos com deficiência no contexto social e educacional sofreu alterações ao longo dos anos, e as pesquisas e aplicações avançaram. No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer no avanço da educação especial. Assim, é essencial pesquisar métodos que ajudem no processo de ensino, como avaliar a influência das emoções entre docentes e discentes neste processo. Isso permite que o estudante compreenda efetivamente o que vai escrever sobre este assunto, e possa interagir com o docente e o conteúdo conversado, podendo até mesmo relacioná-lo ao seu cotidiano. Como solução para este problema, opte por examinar como docentes e discentes desenvolvem emoções para construir o conhecimento.

Os docentes estão prontos para oferecer cenários variados na sala de aula e permitir a participação de todos os alunos, evidenciando o processo emocional de ensino e aprendizagem. O processo de aprendizagem deve proporcionar às crianças diversas opções para selecionar as atividades que mais lhes agradam. As pessoas são dotadas de afeto e é possível afirmar que a escola desempenha um papel crucial na interação entre professor e aluno, no processo de ensino e aprendizado. O educador é um vínculo que promove o desenvolvimento integral do estudante, cabe a ele refletir e questionar suas metodologias de ensino, além de fomentar a chance de construir amizade, respeito, confiança, sinceridade e outros tipos de relações interativas com os estudantes.

Este estudo será realizado por meio do exame de emoção entre docentes e discentes, o contexto escolar e o contexto social geral de cada indivíduo, e o impacto desses elementos no processo de ensino. Também pondera sobre os princípios sociais e familiares que influenciam a construção da sociedade dos estudantes, bem como as possíveis interações no ambiente de aula e sua relevância no processo de ensino.

Com o advento da Constituição de 1988 e a aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil passou a ser vista como um direito da criança e da família, um dever do Estado e a primeira fase da educação básica, assegurando creches e pré-escolas. A Educação Infantil é a fase inicial da Educação Básica e visa habilitar crianças com menos de 6 anos para o desenvolvimento completo de suas capacidades físicas, mentais, intelectuais e sociais, complementando as atividades da família e da comunidade. O processo de inclusão na educação infantil segue a norma:



as instituições de ensino infantil devem oferecer um aprendizado amplo e colaborativo, promovendo oportunidades e estratégias equitativas, para garantir igualdade de oportunidades.

A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o aprendizado é construído através de experiências divertidas e interativas que promovem o crescimento cognitivo, motor e socioemocional das crianças. Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emília Ferreiro são alguns dos autores que fundamentam a construção do aprendizado na educação infantil. Conforme Oliveira (2010), Comenius já abordou a ideia de educar crianças com menos de 6 anos de diversas condições sociais, sendo considerado o precursor da didática moderna. Segundo o teórico recomendado, a educação das crianças deveria se basear em materiais baseados em modelos e objetos concretos para ajudá-las no futuro a realizarem aprendizagem abstrata.

Durante a segunda metade do século XX, crianças de 0 a 5 anos passaram a ser vistas como participantes ativos na educação institucionalizada. O processo começa com ações baseadas na troca de experiências no campo educacional, com a participação de um adulto, que na época, em sua maioria, era composto por mulheres. Portanto, a Educação Infantil, antes exclusiva para filhos de mães trabalhadoras, com a Constituição de 1988, tornou-se um direito universal para todas as crianças.

Com a promulgação da Constituição, a Educação Infantil ganhou seu lugar e se tornou uma entidade pública. A década de 1970 foi caracterizada por intensos movimentos sociais para a regulamentação da educação, com o objetivo de estabelecer novas políticas e iniciar um processo de redemocratização no país. Nas décadas de 1980 e 1990, diversas reformas no campo educacional, com destaque para os direitos das crianças às creches e pré-escolas, conforme previsto na Constituição Federal.

Faria (2002) ressalta que, na transição do século XVIII para o XIX, com a estruturação da sociedade burguesa, as crianças obtiveram vistas como indivíduos sociais com necessidades específicas, merecedores de cuidado familiar e social.

As instituições de Educação Infantil têm sua origem ligada ao progresso urbano e industrial. No começo, as creches eram locais onde os trabalhadores deixavam seus filhos



enquanto trabalhavam, definindo-as como instituições assistencialistas. Isso fez com que eles tivessem a responsabilidade de garantir a segurança, alimentação e higiene da criança. Portanto, historicamente, foram os médicos de higiene que se conscientizaram, focando na infância, devido ao elevado índice de mortalidade infantil. Assim, a Educação Infantil começou a evoluir e ganhar espaço, considerando as questões de saúde e o assistencialismo. Há alguns anos, a finalidade da Educação Infantil foi atuar com base no assistencialismo. As creches eram dirigidas por entidades filantrópicas e seguiam o padrão das creches francesas.

A formação da identidade e da independência ocorre através de processos de socialização e interações. A partir disso, estabelecem-se laços afetivos entre professores e estudantes, permitindo que aprendam mutuamente a partir de suas diferenças. É crucial um ambiente acolhedor para o processo de ensino-aprendizagem das crianças na Educação. O papel do professor é promover o aprendizado e a linguagem, permitindo que as crianças aprendam a interagir com aqueles ao seu redor, sempre buscando soluções para os desafios que enfrentam diariamente.

Por esses motivos, compreendemos que a afetividade é um componente essencial do ser humano, sendo relevante ao longo da vida. No entanto, quando afirmamos que é crucial na infância, queremos dizer que a criança está em pleno desenvolvimento e necessita de estímulos, de pessoas que acompanhem seu desenvolvimento e aprendizado, mostrando a ela que seu progresso é importante.

Em relação às afetividades na educação infantil, isso implica em receber a criança em um ambiente totalmente distinto do seu lar, promover a troca de experiências, incentivar o aprendizado e estimular a motivação, não se limitando a abraçá-la e demonstrar amor continuamente. Neste estágio inicial, os docentes precisam estar cientes de todos os elementos que impactam o crescimento cognitivo dos alunos, uma vez que o ambiente escolar seja acolhedor, seguro e acolhedor. A Educação Infantil é a etapa em que uma criança inicia a formação de sua identidade. É crucial que ela se sinta amada, acolhida, aceita e escutada, a fim de que possa despertar para a vida, a curiosidade e a procura pelo saber.

A infância representa uma fase de formação de pensamentos e estilos de vida humana, sendo influenciada por suas interações pessoais na escola e em casa. Conforme



Ariès (1981), a infância é um fator histórico e não necessariamente natural, onde as particularidades da criança podem ser definidas esquematicamente pela dependência do adulto na troca de proteção.

A afetividade é uma emoção fundamentada na confiança, afeto, respeito, admiração e que eleva a nossa autoestima. Dessa forma, em sala de aula, o estudante pode expressar se aprecia ou não a escola. A ausência desse sentimento causa problemas e faz com que uma criança se recuse completamente a tudo.

Se a educação não conseguir promover a construção do conhecimento por meio do afeto, do respeito às dificuldades e aos sentimentos do aluno, não será à base do autoritarismo e do castigo que formará cidadãos coerentes. Pois o afeto entre educador e educando é como uma semente lançada em terra fértil: germina numa rapidez surpreendente e produz frutos de qualidade (Bonfim, 2011, p. 9).

A afetividade fomenta a autoconfiança, a autoestima, o suporte recíproco, o crescimento e tem um impacto positivo na saúde física e mental. As ações contribuem para que você viva com mais afeto, fortalecendo sua relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo que o cerca. O professor desempenha um papel crucial como mediador na vida e no aprendizado do estudante, auxiliando na formação do seu saber. O afeto é uma ferramenta que o educador pode utilizar para se conectar com os estudantes, valorizando suas vivências adquiridas em casa.

A forma como se comporta, a confiança com que enfrenta novos problemas, o interesse que demonstra na aprendizagem de novas coisas - tudo é função de sua autoimagem. Sua atitude acerca de si mesma se reflete em suas respostas emocionais às outras pessoas. Pode-se tratar de uma criança feliz, afetuosa, comunicativa, que simpatiza rapidamente com os demais e se dispõe a partilhar seus brinquedos e a dar-se bem com seus companheiros de brincadeiras. Ou pode tratar-se de uma criança ansiosa, cabisbaixa, tímida ou hostil, que assim expressa sua raiva e seu medo diante da maneira com que o mundo a vem tratando (Pulaski, 1986, p. 141).

Compreendendo que a escola tem o papel de orientar o estudante na aquisição de um conhecimento estruturado, mas considerando o cenário social atual, a escola acaba assumindo também a responsabilidade de aprimorar habilidades sociais, antes exclusivas da família. Portanto, a interação entre família e escola é crucial para o desenvolvimento completo da pessoa.

O desenvolvimento do ser humano como existência plena não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta um movimento de integração, conflito e alternância que implica nas vantagens do conjunto de



funções. Em relação à emoção e à cognição, essas coleções se revezam em termos de popularidade ao longo do estágio de desenvolvimento. Nas fases de emoção impulsiva, individualismo e adolescência, o auto movimento é o principal, e o grupo função emocional é mais comum. Nas fases de movimento sensorial, projeção e classificação, o movimento externo ocorre no outro conhecimento, o conjunto dominante é o conjunto de funções cognitivas (2008, apud Ferreira; Acióly-Régner, 2010, p. 4).

A interação social entre estudantes e docentes no contexto escolar é vista como um requisito essencial para a produção de conhecimento pelos estudantes, especificamente aqueles que favorecem a conversa, a colaboração e a partilha de informações, o confronto de diferentes perspectivas e a distribuição de responsabilidades que, em conjunto, conduzirão a um propósito coletivo. Assim, “o educador não deve apenas possibilitar que elas ocorram, mas também incentivá-las no dia a dia da sala de aula” (Vigotsky citado por Rego, 1995, p.110).

Para orientar as habilidades a serem aprimoradas na escola, estabelece-se um conjunto de ações que, em conjunto, específico para o indivíduo equilibrado. Com base nos resultados obtidos até agora nesta pesquisa, foram estabelecidos os princípios que a Educação deve proporcionar aos seus alunos na Educação Infantil. Elas são:

Quadro 3. Princípios Básicos do Afeto

PRINCÍPIOS DO AFETIVO
Conhecimento
Transformação
Autonomia
Responsabilidade
Solidariedade
Respeito
Direitos e Deveres
Sensibilidade
Ensino Dinâmico
Empatia
Sensibilidade

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A educação deve promover o estreitamento dos laços entre os indivíduos.



Portanto, observe-se que os discursos dos educadores indicam que a relação entre educador e aluno ocupa um lugar relevante no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque as interações interpessoais têm um forte impacto emocional tanto nos educadores quanto nos alunos, podendo ser positivo ou negativo, dependendo das como essas interações são experimentadas.

O local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que, não é como já se pensou o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais, etc.) do aluno, e sim, oferecer a oportunidade de ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processo de desenvolvimento e comportamento (Rego, 2005, p.62).

O processo de ensino e aprendizagem é impulsionado por interações em sala de aula fundamentadas na afetividade, por isso, é crucial conceber uma prática pedagógica que considere os elementos emocionais. Cunha (2008, p. 51) afirma que: “Em qualquer circunstância, a primeira maneira de atrair a atenção do estudante é através da emoção”. É uma ferramenta para fomentar a educação. Transcende áreas que estão limitadas às oportunidades acadêmicas. Levando em conta o nível de dispersão nas escolas atuais, os conflitos familiares e pessoais, além do comportamento agressivo, torna-se solicitado identificar outras formas de suporte ao docente mais eficazes.

A evolução da criança precisa ser considerada, juntamente com a consciência de que ela está inserida em uma sociedade e precisa se adaptar, estabelecer canais de interação e começar seu processo de aprendizagem. Como mencionado, entramos no universo infantil, primeiramente compreendendo a construção da infância e o contexto que gerou para que hoje ela possa desfrutar dos direitos à educação e à saúde, mantendo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento psicossocial nas mãos do Estado, da sociedade e da família.

Para ser considerada inclusiva, uma instituição de ensino deve proporcionar espaço para todas as crianças, independentemente de terem necessidades especiais ou não. Quando uma criança com deficiência começa a interagir com outras pessoas, ela deixa de ser marginalizada.

Educação não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com



aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos (Sanches, 2006, p. 73).

A escola regular deve fornecer educação especial para qualquer estudante com deficiência, esse processo exige mudanças na maneira de ministrar as aulas e na maneira de interagir com as turmas e suas respectivas famílias. Para que uma instituição de ensino esteja apta a receber estudantes com deficiência, é necessário fornecer condições básicas de acessibilidade, tais como rampas de acesso, corrimões, salas multifuncionais, portas com dimensões ocupadas para cadeiras, banheiros adaptados, recursos pedagógicos adequados, entre outros.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo da escola, o principal desafio que têm os pais, professores e profissionais que trabalham com crianças que apresentam dificuldades, é ajudá-las a adquirir confiança em si mesma, acreditar nas suas capacidades (Gomes; et al; 2010, p. 7).

No contexto da Escola Inclusiva, é crucial entender que incluir não se resume apenas a inscrição de um estudante em um ambiente educacional e assumir que a inclusão já foi realizada. Se isso ocorrer, ou seja, se o investimento na qualidade do ensino não se tornar uma prática constante, a necessidade de inscrição desse estudante na classe comum pode levar a uma exclusão cada vez mais acentuada e a uma dificuldade maior em estudar em conjunto com os demais estudantes. Portanto, a escola deve proporcionar a esses estudantes a chance de aprimorar suas competências e aprendizados, de acordo com suas limitações ou superlotações.

De acordo com Mantoan, (2006), a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade para revertermos a situação na maioria das escolas.

Essas situações atribuem ao aluno as deficiências causadas pelo ensino que oferecem, sempre avaliando o que o aluno aprendeu, ele não sabe o quê, mas muito “menos análise do “o quê” e do “como” ensinado pela escola”, para que os alunos não sejam punidos por repetição, evasão, discriminação ou exclusão (Mantoan, 2006, p. 18).

Perceber que estabelecer uma escola inclusiva não é uma tarefa simples. É preciso ter fé nas oportunidades de aprendizado e superar barreiras cotidianas. Frequentemente, esses entraves nos impedem de apreciar e implementar uma educação focada na diversidade. Contudo, é necessário que nos sensibilizemos com a trajetória de luta desse



público-alvo na luta por direitos iguais. A negação mais complexa ocorre quando os estudantes com deficiência ingressam na escola regular, onde são comparados a crianças comuns ou enfrentam algum tipo de exclusão. Fonseca (1995) destaca que essa é uma situação crítica enfrentada por eles, uma vez que representa o rompimento entre o vínculo familiar e a interação social. Daí a relevância de a entrada na escola ser adequada.

Segundo Fonseca (1995), a escola é um ambiente de aprendizagem que ultrapassa a alfabetização. Segundo ele, a escola deve considerar que a criança é um conjunto de pensamentos e movimentos. Seu comportamento na escola, no intervalo, em casa, com outros grupos, deve ser conhecido e entendido antes de surgir qualquer desajuste emocional. A escola tem a responsabilidade de ajustar o envolvimento às necessidades da criança, nunca promovendo funções seletivas, mas sim, integrativas. Bechtold e Weiss (2012) destacam que a escola não deve permanecer como um ambiente social que não reflete a verdadeira, já que é nela que ocorre a maior parte das aprendizagens humanas e, sem ela, não se aprende a lidar com as diferenças.

A escola inclusiva é um ambiente onde os indivíduos aprendem juntos, de maneira que isso é totalmente viável, independentemente de qualquer circunstância. Portanto, a escola inclusiva deve estar apta a acolher indivíduos com diferentes necessidades, atentando-os de maneira específica, garantindo que há indivíduos que aprendem em velocidades específicas e possuem habilidades específicas. A ideia de inclusão envolve garantir uma educação de alta qualidade, independentemente das diferenças existentes.

Fazer da escola um ambiente inclusivo implica que todos os estudantes, sem distinção, tenham direito à educação, recebendo oportunidades educacionais adequadas, que se adequem às suas competências e necessidades. Igualmente, é crucial que o aluno e receba docente toda a assistência necessária para fomentar este ensino.

A integração do estudante na vida social escolar é um elemento crucial para os vínculos e interações sociais. Para cultivar laços de amizade e contato, é crucial que uma criança com deficiência tenha oportunidades regulares e contínuas de interação social com outras crianças. Isso permite que o estudante com necessidades especiais se torne um membro ativo e apreciado na sala de aula.

Neste contexto, é crucial que o professor considere e valorize o ritmo de cada criança ao realizar as atividades, já que cada pessoa é única na educação e possui seu



próprio ritmo no seu desenvolvimento escolar.

Não basta simplesmente aceitar a presença de um estudante com deficiência na sala de aula. O educador deve se empenhar em estruturar sua prática pedagógica, criando situações que favoreçam a inclusão, incentivando a interação nas atividades sugeridas. Além disso, sua forma de avaliação deve variar para que possa considerar a habilidade individual dos estudantes. Você também deve adaptar materiais para melhorar o desempenho deles de acordo com suas necessidades.

Em relação às necessidades educacionais especiais que afetam todos no ambiente escolar, é imprescindível investir na educação em todos os níveis, não apenas nas universidades, mas também nas escolas superiores de educação, construindo uma carreira cativante e intrinsecamente motivada. Além disso, a gestão escolar, que inclui o diretor, supervisor e orientador, tem a responsabilidade de orientar e intermediar situações que surgem ao longo do percurso. Os professores sempre enfrentam desafios e, para estudantes especiais, a única maneira de superar esses obstáculos é através da participação autêntica e da transferência emocional. Diversas ações de professores autônomos ao redor do mundo obtiveram sucesso com crianças e adolescentes com deficiência.

Notamos a relevância do diálogo em sala de aula para a mediação do conhecimento. No entanto, para que o diálogo ocorra, é imprescindível estabelecer uma relação positiva e afetiva para que haja troca de experiências, perguntas sobre o assunto e aprendizagem coletiva. Os estudantes se sentirão à vontade para compartilhar seus conhecimentos e incertezas.

Uma criança precisa ser ouvida, apreciada, respeitada em seu ritmo e andamento, estimulada e motivada para que possa se desenvolver e aprender de maneira eficaz, construir sua autoconfiança, independência e pensamento crítico. Portanto, o educador deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para atuar como um mediador no processo de aprendizagem em sala de aula, auxiliando na formação de crianças cultas e conteúdos.

Um desafio que as instituições de ensino atendem às crianças com certas deficiências é a atitude dos pais, que promovem o aprendizado emocional por meio de palavras e ações, especialmente dos padrões que estabelecem ao lidarem sozinhos com seus sentimentos. A interação emocional com os familiares e a maneira como é



estabelecida possibilita que as crianças construam uma autoestima elevada. Os responsáveis por crianças e adolescentes com deficiência costumam superprotegê-los, impedindo-os de tomar decisões para a vida toda. Vale ressaltar que muitos pais procuram ocultar as necessidades educacionais de seus filhos, justificando que os delírios que cultivaram durante o árduo processo, se controlados, pareceram ser menos severos. Os comentários desses pais costumam ser bastante pertinentes.

Portanto, o profissional da educação precisa compreender a criança como um ser único, com uma história de vida singular, a partir de um contexto psicológico, familiar e cultural específico, além de possuir competências cognitivas específicas. É essencial que os professores avaliem e compreendam que crianças ou jovens com problemas de aprendizagem nem sempre apresentem deficiências ou déficits cognitivos, o que pode estar ligado às repercussões de métodos de ensino inadequados. Os professores devem cultivar a empatia, entender que suas emoções afetam os estudantes e criarão uma comunicação emocional.

Em Portugal, os estudantes com necessidades mais complexas são matriculados em unidades específicas do ensino regular. No ambiente escolar, há aproximadamente seis estudantes, um ou dois professores de educação especial e um auxiliar de operações. As atividades realizadas neste local ocupam parte do período escolar de crianças e adolescentes, sendo esperado que também participem de aulas regulares com colegas sem deficiência.

Em determinadas situações, um Curso Específico Individual (CEI) é elaborado, utilizando adaptações que podem não ser comuns em cursos convencionais como base. Essas unidades especializadas não são salas especiais, mas sim locais onde estudantes com mais dificuldades podem receber assistência específica, mesmo que estejam matriculados no maior número de cursos regulares possíveis. Três anos antes dos estudantes com necessidades educacionais especiais deixarem a escola, elaboramos um Plano de Transição Pessoal (PIT) para prepará-los para a vida fora do ambiente escolar. Estes documentos organizam a vivência e o entendimento da escola sobre o ambiente de trabalho, sendo concebidos para prevenir mudanças abruptas e não programadas.

Compreendemos que o vínculo emocional no contexto da educação infantil é crucial, pois proporciona vantagens significativas para a vida inteira da criança. Na



prática educativa, o aprimoramento da emoção escolar é um recurso que contribui para o cuidado e a postura dos docentes, garantindo que as crianças não sejam prejudicadas. Assim, o diálogo e o carinho familiar são componentes fundamentais na formação do indivíduo, através do exercício do diálogo, e uma maneira de estimular o amor familiar e cultivar atitudes de escuta, respeito, compreensão, aprendizagem e ensino. Assim, as emoções estão ligadas a várias experiências que o indivíduo pode vivenciar, seja em casa, na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo.

O cérebro humano não é simplesmente um instrumento de processamento de dados cognitivos, mas um sistema intrínseco que integra emoções e funções cognitivas indissociáveis. De acordo com Piaget (1976), a emoção é o alicerce do pensamento e do progresso intelectual. A vida emocional e a vida cognitiva são indissociáveis, apesar de serem distintas.

São indissociáveis, pois toda troca com o meio ambiente tem como premissa estrutura e valor. É por isso que não se pode raciocinar sem experimentar certos sentimentos, inclusive na matemática, por outro lado, sem um mínimo de compreensão, não há emoção (PIAGET, 2009, p. 16).

Aceitar que a escola é um lugar que propicia uma interação significativa de aprendizagem para todos os alunos acaba sendo um equívoco. Não é fácil administrar a Educação, como afirma Silva, (2011), principalmente quando algumas pessoas têm problemas complexos, quando os próprios recursos estão distantes, inclusive (Silva, 2011).

Compreender o mundo é a base de estar nele. Essa compreensão da realidade se realiza por meio da sensibilidade e da reflexão, só é possível construir o pensamento, o sentimento, a imaginação e a ação no próprio reino da realidade. Refletir este processo, é entender o que a vida emocional - emoções e sentimentos - constituem as pessoas e um aspecto vital da vida social. Emoções e sentimentos são o alimento de nossa alma e existem em todas as manifestações de nossas vidas (Bock; Furtado; Teixeira, 1999, p. 198).

O processo de aprendizagem deve acontecer com alunos e professores ao mesmo tempo, com as relações afetivas, conforme relata o autor Demo, (2007), para se melhorar a aprendizagem dos alunos, devemos promover a aprendizagem dos professores. Sendo assim, é fundamental que os professores tenham o hábito de ler, aprender, pesquisar e elaborar, de forma a fornecer aos alunos um mecanismo para desenvolver uma aprendizagem autônoma.

POR MEIO DAS VIVÊNCIAS LÚDICAS

O lúdico vai além de ser simplesmente um instrumento de diversão e relaxamento. Trata-se de uma questão crucial que precisa ser explorada e apreciada na escola e no ambiente de aula. No entanto, o ato de brincar vai além de um simples momento de lazer, é uma maneira de obter conhecimento. O professor deve criar contextos onde o aluno tenha contato com materiais manipulados, em tarefas que exijam raciocínio, elaborando estratégias para fatos fundamentais e aprendendo a tirar lições lógicas. Estabelecer uma conexão entre a leitura e a escrita com outras matérias e o mundo real mudou a prática mecânica e habitual no ambiente escolar.

O processo de aprendizagem é essencial e necessário. Considerando que o desenvolvimento integral do indivíduo está ligado ao aprendizado que ele adquire em um ambiente específico, através da interação com ele. O desenvolvimento da criança está diretamente ligado ao seu aprendizado.

Existe um percurso de desenvolvimento, e em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (Kohl, 1987, p. 56).

A aprendizagem e a formação de significados no cérebro ocorrem quando se convertem sensações em percepções e conhecimentos. No entanto, esse processo só se realiza de maneira eficiente ao ativar os componentes fundamentais do brincar: memória, emoções, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, acima de tudo, ação.

Assim, o aspecto lúdico atua como uma ponte para aprimorar os resultados dos educadores comprometidos com a promoção de mudanças. As brincadeiras e jogos procuram às crianças um aprendizado constante. A interação com o lúdico torna o aprendizado mais agradável, aumentando o estímulo ao aluno. Com essas práticas, o educador aprimora sua prática pedagógica. É válido e adequado afirmar que a criação de um ambiente físico que estimule o lúdico, as descobertas e a diversidade é essencial.

As atividades recreativas desempenham um papel crucial no aprendizado infantil. É crucial que as instituições de ensino se conscientizem sobre a importância do lúdico, que não é meramente um passatempo, mas sim um recurso valioso para o aprendizado em geral, incluindo o conteúdo, ao propor desafios, criar cenários, assumir



responsabilidades na interação e contribuir para o crescimento cognitivo, psicomotor e emocional da criança.

Conforme os estudos, as teorias concluíram que o lúdico é um recurso pedagógico eficiente no processo de ensino, uma vez que, além de contribuir para a cognição, permite a identificação do que a criança pensa e sente, além de melhorar suas habilidades motoras. Assim, o ato de brincar e jogar se torna crucial na vida de qualquer criança.

Desde a era pré-histórica, a brincadeira faz parte da vida dos humanos. O ato de brincar é uma maneira da criança expressar seus sentimentos e assimilar o mundo ao seu redor. Ao observar uma criança brincando, podemos entender diversas coisas, basta sabermos interpretá-las. Por meio do jogo, a criança experimenta várias situações, aprimora e estimula sua linguagem, contribuindo para o seu crescimento afetivo, cognitivo, motor, social e moral. “O ato de brincar aprimora as competências da criança de maneira natural, já que ela aprende a interagir com outras crianças, aprimorando a motricidade, a mente e a criatividade, sem pressão ou temor, mas sim com alegria” (Cunha, 2008, p..14).

O uso do lúdico como ferramenta pedagógica deve ser levado a sério e aplicado de forma adequada. Conforme Almeida (2003, p.63), “a garantia do sentido autêntico, funcional e real da educação lúdica será assegurada, se o professor estiver capacitado para implementá-lo”. Sem um conhecimento aprofundado dos princípios fundamentais da educação lúdica, condições adequadas para compartilhar o conhecimento e disposição para levá-lo ao futuro, nada será realizado.

Segundo Piaget (1976), os jogos e atividades recreativas adquirem significado conforme a criança se desenvolve. Com a possibilidade de manusear diversos materiais, ela começa a reconstruir e reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais abrangente. Essa adaptação só é viável quando ela própria se desenvolve internamente. Durante a brincadeira, a criança expressa de forma autêntica como percebe o mundo, a si mesma e ao outro, mesmo que esse outro seja o próprio educador.

Piaget distingue três tipos principais de estruturas cognitivas que se desenvolvem sucessivamente na evolução do jogo infantil: jogos de exercício - consistem na repetição de movimentos e ações que exercem funções como andar, correr, saltar e outras, simplesmente pelo prazer funcional. Jogos simbólicos são a capacidade de distinguir entre



algo utilizado como símbolo, o que simboliza e o seu significado. Os jogos de regras são os jogos do indivíduo socializado e surgem quando há uma diminuição nos jogos simbólicos e a criança começa a demonstrar interesse pelas regras.

Segundo Piaget (1967, p.25), “o jogo não deve ser considerado apenas um passatempo ou brincadeira para gastar energia, mas também um meio de promover o crescimento físico, cognitivo, emocional e moral”. O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento da identidade e da independência. Afirmar-se que é através do ato de brincar que a criança adquire habilidades cognitivas. Vários teóricos realizaram estudos importantes sobre o uso do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, concluindo que os estudantes aprimoram a responsabilidade, a expressão e a cognição.

A conexão estreita entre desenvolvimento e aprendizagem pode ser compreendida por meio da Teoria Histórico-cultural de Lev Vigotsky. Seus postulados sustentam que os indivíduos aprendem através da interação social, em meio às transformações que acontecem no ambiente em que estão. Neste contexto, o indivíduo se desenvolve e aprende tanto individualmente, que ele chamou de Desenvolvimento Real, quanto através da interação com os demais ao seu redor, conhecido como Desenvolvimento Potencial. A Zona de Desenvolvimento Proximal, parte de sua teoria, representa a distância entre esses dois níveis, ou seja, as atividades que ainda estão em sazonação e como que se consolidarão. Nos seus experimentos, usavam o aspecto lúdico, por meio de jogos e brincadeiras, para explicar o processo de formação das funções.

Na sua teoria, Piaget (1969) descreveu o conhecimento como devido ao ser humano, adquirido progressivamente através de 4 inovações evolutivas, além de ser influenciado por características biológicas e pela interação com o ambiente onde vive. Ele foi categorizado como fases cognitivas em: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operacional concreto (7 a 11 anos) e operacional formal (12 anos em diante). Ressaltando que a criança aprende inicialmente por imitação, mas gradualmente, com o seu amadurecimento, adquire autonomia, conforme seu pensamento percorre as fases de assimilação, adaptação, adaptação e equilíbrio. Para Piaget, o jogo tinha uma ligação profunda com a formação da inteligência, sendo frequentemente empregado em seus experimentos como meio de observação.

A criança vivencia o processo de integração e interação com o mundo por meio



da brincadeira e do uso de brinquedos, sendo o ato de brincar algo inseparável do seu “ser criança”. Forma como ela aprimorar sua inteligência, estimular seus sentidos e adquirir novas competências, evidenciando o vínculo intrínseco da ludicidade com o aprendizado (Oliveira; Santos, 2018).

A escola deve ser vista como um ambiente de comportamentos que tenham um impacto significativo na vida dos estudantes, incentivando a sua socialização e incutindo neles os princípios fundamentais para a convivência social. Durante a primeira fase da educação da criança, o ato de brincar e educar se entrelaçam. Assim, nos momentos de “rodinha”, por exemplo, é possível desenvolver a linguagem, a imaginação, expressar sentimentos, entender regras, entre outros aspectos. Sim, o ambiente de ensino formal pode se tornar menos estruturado quando o método pedagógico se alinha ao anseio do estudante, exigindo do ensino maior flexibilidade e equilíbrio nessas ações. Isso significa que a atividade é direcionada, objetiva, mas não manipuladora. Neste contexto, a aula lúdica seria aquela onde o aluno aprende de forma livre e divertida, através do brincar.

POR MEIO DAS ATIVIDADES AFETIVAS

De acordo com Santos (1999), para a criança, brincar é experimentar a vida. Esta é uma declaração amplamente utilizada e aceitação, já que a própria história humana demonstra que as crianças sempre brincam, continuam brincando e, sem dúvida, continuam brincando no futuro. Entendemos que ela se diverte porque gosta e, se isso não acontece, algo pode não estar bem. Embora algumas crianças brinquem por diversão, outras o fazem para lidar com angústia ou expressar agressividade.

Vamos analisar a abordagem teórica de Santos (1999) sobre o brincar, considerando diversos pontos de vista: sob a perspectiva filosófica, o ato de brincar é visto como um mecanismo de contraposição à racionalidade. A emoção deve estar presente tanto quanto a razão na ação humana; Do ponto de vista sociológico, o ato de brincar é considerado a maneira mais sincera de uma criança se integrar à sociedade. Ao brincar, a criança adquire tradições, tradições, normas, leis e costumes do ambiente onde está inserida. Do ponto de vista psicológico, o ato de brincar está presente em todas as fases do desenvolvimento infantil, influenciando diversas maneiras de alterar seu comportamento;



Do ponto de vista criativo, tanto a brincadeira quanto a criação estão focadas na procura do “eu”. Com base no que foi exposto sobre o brincar sob diversos pontos de vista, percebe-se que ele está presente em todos os aspectos da vida humana e, particularmente, na vida das crianças. Na verdade, “brincar é viver”, uma vez que a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo brincando.

A brincadeira é essencial para a criança, assim como a alimentação, a saúde, o abrigo e a educação são essenciais para o crescimento do potencial infantil. A criança precisa brincar, jogar, criar e inventar para manter o equilíbrio com o mundo ao seu redor. Essas atividades recreativas ganham maior relevância conforme o indivíduo se desenvolve, criando, recriando e construindo. Chateau (1987, p.14) ressalta que “Uma criança incapaz de brincar, uma miniatura de idoso, se tornará um adulto incapaz de pensar.”

Através da psicologia, aprender que, além de ser genético, o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento psicossocial harmonioso do indivíduo. Através do contato com o brinquedo, a criança cultiva afeto, criatividade, habilidade de raciocínio, organização de situações e compreensão do mundo. Wajskop (1995, p.68) declara: “O ato de brincar é crucial na infância e no desenvolvimento humano neste período, pois representa de forma ativa o interno, representando necessidades e impulsos internos”.

Ao brincar, o indivíduo amplia sua autonomia, desenvolve a percepção visual e auditiva, aprecia a cultura popular, aprimora habilidades motoras, exercita a imaginação, a criatividade, socializa, interage, reequilibra, renova suas emoções, sua necessidade de aprender e se reinventar, e, dessa forma, desenvolver seus conhecimentos.

A ideia de criança é uma construção histórica que está em constante transformação, não se manifestando de maneira uniforme nem mesmo dentro de uma mesma sociedade e época. Portanto, em uma mesma cidade, podem existir diversas formas de se enxergar as crianças, dependendo da classe social a que pertencem ou do grupo étnico a que pertencem.

A maioria das crianças no Brasil vive um dia a dia bastante desafiador, que expõe desde cedo as condições de vida precárias, ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são salvaguardadas de todas as formas, aceitando seus familiares e a sociedade como um todo os cuidados essenciais para o seu crescimento. A



Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.21) estabelece que o currículo deve incluir:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo social em que se desenvolve, mas também o marca.

Entender, entender e identificar a maneira única como as crianças são e a interação com o mundo deve ser o principal desafio da educação infantil. Apesar dos conhecimentos provenientes da psicologia, da antropologia e da sociologia poderem ser valiosos para entender o universo infantil, fornecendo algumas características comuns, elas continuam sendo únicas em suas individualidades e diferenças. Rosamilha alerta (1979, p.77):

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empre- gar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

A habilidade de brincar oferece às crianças um ambiente para lidar com os problemas que as cercam. A literatura voltada para o desenvolvimento e crescimento das crianças acredita que o ato de brincar vai além da mera satisfação de desejos. O ato de brincar é um ato que requer tempo e espaço específicos; um ato que se baseia em experiências culturais, que são universais. É relacionado à saúde, pois promove o desenvolvimento, promove interações coletivas e pode ser um meio de comunicação consigo mesmo e com os demais.

No entanto, é importante destacar que no mundo capitalista atual, o lúdico está sendo retirado do universo infantil. Várias razões levam as crianças a brincar cada vez menos: uma é o amadurecimento precoce; outra é a diminuição drástica do espaço e do tempo de brincadeira, ou seja, a sobrecarga de atividades atribuídas, como escola, natação, inglês, computação, ginástica, dança, pintura, entre outras. Tudo isso consome o tempo das crianças, que muitas vezes passam horas em frente à televisão se divertindo com jogos violentos e cercados por brinquedos eletrônicos, onde as interações sociais e a liberdade de ação são definidas pelo próprio brinquedo. é a redução violenta do espaço físico e do tempo de brincar, ou seja, o excesso de atividades atribuídas, tais como escola, natação, inglês, computação, ginástica, dança, pintura, etc. na hora de brincar, quando sobra tempo, muitas vezes ficam horas em frente à televisão, divertindo-se com jogos



violentos e rodeadas de brinquedos eletrônicos, onde as interações sociais e a liberdade de agir ficam determinadas pelo próprio brinquedo. Eles fazem praticamente tudo pelas crianças, se movem e até falam, deixando muito pouco para si mesmas.

Precisamos respeitar o tempo da criança ser criança, seu modo surpreendentemente único de ser e estar no mundo, experimentá-lo, explorá-lo e conhecê-lo, tudo ao mesmo tempo. É necessário romper certos paradigmas que foram estabelecidos. Brincar não é apenas um agrado para uma criança: é um investimento na saúde psicossocial delas. Ele representa o caminho que a criança segue para alcançar o centro das coisas, para descobrir os mistérios que um olhar curioso ou oculto acolhedor, para dissipar medos, explorando o desconhecido.

MARCO METODOLÓGICO

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento científico apresenta algumas características fundamentais que o distingue das demais formas de conhecimento que o homem se utiliza para conhecer a realidade de mundo.

O conhecimento científico é construído a partir de estudos desenvolvidos através de pesquisas científicas, ao qual permite ao sujeito compreender de forma representativa o objeto em estudo e sua significância, ultrapassando-se o senso comum, através da coleta de dados e posteriormente da reflexão sistemática, dando ao pesquisador a oportunidade de compreender os fatos, transformando o conhecimento socialmente construído por acumulação (transmissão) em conhecimento científico.

Para os autores, o conhecimento científico deve ser factual, pois lida com fatos; deve ser contingente, ultrapassando a razão e usando a experimentação; obedece a uma sistematização, ordenando logicamente os procedimentos de experimentação; as hipóteses precisam ser comprovadas, portanto, é um conhecimento verificável; além disso, o conhecimento científico é falível e aproximadamente exato, pois seu produto não é definitivo e poderá sofrer reformulações (Marconi; Lakatos, 2003).

A pesquisa científica oferece os recursos necessários ao entendimento de determinados assuntos pesquisados, influenciando o leitor através da sistematização de ideias e questionamentos, aos quais nos possibilitam refletir criticamente e alcançar



resultados satisfatórios acerca de determinadas temáticas as quais temos a necessidade de estudar. Através desta pesquisa ampliamos nossos conhecimentos, os transformando em científico, pois já não mais representa um conhecimento transmitido sem fundamentação, e sim um dado comprovado por teóricos que estudam, analisam e buscam comprovações concretas a respeito do que escrevem.

Nesse sentido, pesquisas científicas surgem a partir de questionamentos feitos pelos homens, mediante suas relações sócio-históricas. Para isso, os pesquisadores fazem uso de um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos sistematicamente organizados para responder às hipóteses levantadas e realizar testagens, no fito de concluir uma resposta à sua problemática que beneficie a sociedade e contribua para com a ciência, como concorda Gil (2007, p. 19): “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos”.

O delineamento dessa pesquisa inicialmente aconteceu como sendo exploratória, ao se buscar material bibliográfico necessário para levantar informações sobre a ludicidade e afetividade. Além disso, a pesquisa também se configura como qualitativa.

Além de estudar as concepções de diferentes autores sobre o tema, também realizamos uma análise de pesquisa acadêmica sobre o tema de pesquisa. O uso de diferentes fontes visa facilitar a análise comparativa dos dados coletados, pois a comparação é a base dos dados, dos métodos e da triangulação teórica.

Para a elaboração desse estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico na literatura, assim, buscou-se artigos dispostos nas bases eletrônicas confiáveis como Scielo, Google Acadêmico e Revistas (Pubmed, Lilacs...) que contemplassem a temática de “vivências de ludicidade e afetividade na educação infantil”. Sendo utilizado como descritor o termo “ludicidade”, “afetividade”, “educação infantil” incluindo, preferencialmente, produções no período de 2012 a 2022. O resultado da busca totalizou o quantitativo de cento e oitenta e seis produções. Após o processo de levantamento, iniciou-se o processo de revisão e seleção dos conteúdos das produções. Dessa forma, foram selecionados 48 artigos com o propósito de responder à pergunta norteadora do estudo. Desses, apenas 14 obras foram escolhidas para serem apresentados nos resultados.

A pesquisa busca apresentar uma revisão de literatura narrativa, desta forma uma pesquisa bibliográfica segundo Lakatos e Marconi (1987, p.86), “trata-se do



levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o mesmo”.

RESULTADOS DE ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os achados da pesquisa bibliográfica, na qual os autores dialogam sobre os temas envolvidos, com o objetivo de entender como se estabelecem as relações afetivas em sala de aula, as experiências lúdicas e como isso pode auxiliar no processo de aprendizagem de estudantes da Educação Infantil.

Segundo o estudo de Roberts (et al 2002) e Paciléio (2020), é cientificamente comprovado que a inteligência emocional auxilia no processo de aprendizagem. Assim, as emoções têm o potencial de não apenas melhorar as relações pessoais e interpessoais, mas também de construir um futuro promissor profissional. As competências sociais e emocionais que orientam toda a formação são as mesmas exigidas pelo atual mercado de trabalho, que exige dos profissionais com equilíbrio emocional para lidar com os desafios diários. Portanto, pode-se inferir que:

É por meio do amor que se obtém a saúde mental e emocional. É em razão do amor que sabemos se somos felizes ou não. É por sua ação que nossos alunos são encorajados a romperem seus limites em voos mais altos e a respeitarem voluntariamente os limites estabelecidos para sua disciplina e aprendizagem (Cunha, 2008, p. 16).

A ampliação da autonomia no contexto escolar demonstra um compromisso com o aprendizado, fazendo com que os alunos reconheçam suas próprias limitações e geralmente dêem valor ao aprendizado. Além disso, essa dedicação às tarefas escolares previne conflitos entre estudantes e pais, além de garantir a continuidade do aprendizado além do ambiente escolar, longe de traumas, como realizar as tarefas de casa e se preparar para as avaliações. Conforme Libâneo (1994), o ensino é um componente essencial de um processo de educação global, através do qual os membros da sociedade se capacitam para se envolverem na vida em sociedade. Com essas palavras, Libâneo elucidou o papel crucial e essencial do educador na inclusão de todos na formação e na construção da sociedade. Os professores precisam assumir um compromisso mais amplo e essencial.

Portanto, conclui-se que o sucesso na educação de todas as crianças, incluindo a



deficiência grave, exige a capacitação dos professores e sua capacitação profissional, uma vez que são eles que interagem diretamente com os estudantes na sala de aula. É necessário criar uma interação social focada no aprendizado desses materiais, para que as iniciativas em prol da inclusão e as metas definidas pela política educacional possam atingir o sucesso esperado. Assim, é essencial debater profundamente as questões de formação de professores, abrangendo a educação especial e o treinamento de docentes da educação geral. A distinção entre a educação especial e a educação geral acaba por refletir a preparação dos docentes e sua atuação no contexto escolar (Oliveira).

CONCLUSÃO

O resultado deste estudo indica que o efeito das escolas na capacidade de alfabetização de crianças com deficiência é um aspecto relevante que pais e professores devem levar em conta. De certa forma, é no ambiente escolar que essas pessoas se desenvolvem, e por meio das interações estão sendo capacitadas para lidar com indivíduos e situações em contextos variados. O propósito deste estudo é entender a prática de letramento de crianças da educação infantil. Devido ao extenso período de educação neste nível, as crianças de seis anos começam a atender aos requisitos de idade na segunda etapa do ensino fundamental. A Constituição garante o direito à educação para estudantes com necessidades educativas especiais e para todos os cidadãos. Assegurando uma educação de qualidade.

Um dos passos fundamentais para garantir a excelência do ensino é a elaboração de um projeto pedagógico inclusivo. Ela permite que professores e outros colaboradores se orientem durante a formação dessas crianças e jovens, auxiliando na decisão de quais mudanças e atividades implementar para que o ambiente escolar seja incluído. É importante lembrar que a afetividade na educação infantil é crucial para o processo de ensino e aprendizagem. A relação de confiança entre estudantes e docentes está intrinsecamente ligada ao sucesso na aquisição de conhecimentos, não apenas na infância inicial.

A afetividade torna-se a base de todo esse processo de formação. Neste sentido, precisamos saber se o educador tem trabalhado de forma pedagógica a construção de laços afetivos que auxiliarão no desenvolvimento desse processo. “Em muitas situações da vida, são os

afetos que determinam nosso comportamento” (Bonfim, *et all*, 2017, p. 02).

As instituições de ensino precisam realizar algumas modificações para oferecer um ensino de alta qualidade, incluindo a presença de profissionais capazes de instruir e resolver as dificuldades das crianças. No entanto, no que diz respeito à alfabetização de crianças com necessidades especiais, esses profissionais ainda fornecem algumas estimativas, especialmente em cidades afastadas dos grandes centros. Assim, entender a importância da afetividade como um meio para a alfabetização pode oferecer aos docentes e às crianças momentos prazerosos na sala de aula, o que certamente contribuirá para o aprendizado delas.

Considerando os aspectos envolvidos durante o estudo, chegamos à conclusão de que a Ludicidade é um tema de grande importância para a educação, especialmente para a Educação Infantil, desempenhando um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BECHTOLD, P. B; WEIS, S. L. I (2012) A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho. Disponível no site: <http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/curriculos>. Acesso: 09/08/2023.
- BOCK, A; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. Psicologias: Uma Introdução Ao Estudo Da Psicologia. 13ª. Ed. São Paulo: Saraiva. 1999.
- BONFIM, V. A. Afetividade Na Escola: Alternativas Teóricas E Práticas. São Paulo: Summus. 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Brasília: MEC/SEESP
- BRASIL. Congresso Nacional/ Senado/ Secretaria Especial de Comunicação Social/ Portal de Notícias. Aprovação no Senado de projeto de Lei que Altera a LDBN

<http://www.senado.gov.br/noticias/verNoticia.aspx?codNoticia=103371&codAplicativo>

=2 Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio*, na Modalidade Normal. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. RESOLUÇÃO Nº 01, de 14/01/2010. MEC/CNE/CEB. Disponível em: <http://blogdocne.blogspot.com/2010/01/resolucao-cneceb-n-012010.html> Acesso em: 20/04/2023.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para educação infantil*. RESOLUÇÃO Nº 04, de 16/02/2000. MEC/CNE/CEB.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996) Brasília: MEC. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

BRASIL. MEC/CNE/CP *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* Resolução Nº 1, 2002)

BRASIL. MEC/CNE/CP *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. MEC/CNE/CP *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*. Brasília, 2006. (v. 1)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional de Ed. Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMO, Carliani Portela do *et al.* A ludicidade na Educação Infantil: desenvolvimento e aprendizagem. In: Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação, 4., 2017. Anais... Curitiba: EDUCERE, 2017.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CORREA, Rosa e TREVISAN, Graziela. *História de vida: limites e possibilidades de Recuperar concepções de formação de Professores*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/374_661.pdf Acesso em: 20/04/2023.

CUNHA, A. E. Afeto E Aprendizagem, Relação De Amorosidade E Saber Na Prática Pedagógica. Rio De Janeiro. Wak. 2008.

DEMO, Pedro. Educar pela Pesquisa. 8 Ed. Campinas: Autores Associados. 2007.

FARIA, A.L.G. Educação Pré-escolar E Cultura. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP. 2002.

FERNÁNDEZ, A. O Saber em Jogo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, A. L.; Acioly-régner, N. M. Contribuições De Henri Wallon À Relação Cognição E Afetividade Na Educação. Curitiba: Editora UFPR. 2010.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: Encontros e desencontros na formação do profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 169 – 168.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

FORMOSINHO-O.J. Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os aspectos entre a sala de aula e o mundo. In: Machado, A.L.de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2022.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Josir Simeone; SALAS, Joan Maria Amat. Controle de gestão: uma abordagem contextual e organizacional. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOHL, Barry. A função social do brinquedo. São Paulo: Pioneira, 1987. LIBÂNEO, J. C. Didática - São Paulo: Cortez. 1994 (Coleção Magistério 2º

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem apartir da experiência interna. 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo:Moderna. 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da animação. São Paulo: Papirus, 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 10ª ed. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2010.

PIAGET, Jean e INHELDER Barbel. A Psicologia da Criança. Tradução por Octavio Mendes Cajado. 4º ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PULASKI, M. A. S. Compreendendo Piaget. Uma Introdução Ao Desenvolvimento Cognitivo Da Criança. Rio De Janeiro: LTC. 1986.

REGO, A. Comportamentos De Cidadania Organizacional: Factor De Competitividade E/Ou Engenharia Social? In: Competitividade Através Das Pessoas. Lisboa: RH Editora, 2002, p.7-23.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SÁNCHEZ Pilar, MARTINEZ Marta, PEÑALVER Iolanda. A Psicomotricidade na Educação Infantil. Uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. São Paulo, 2006.

SILVA, Danúbia Carvalho Pereira; FERRAZ, Paloma Silva Rodrigues; AZEVEDO,



Gilson Xavier de. A Importância Da Afetividade E Do Lúdico Na Educação Infantil.
ISSN: 2675-4681 - REEDUC * UEG * v. 7 * n. 1 * jan/abr. São Paulo, 2021.

WAJSHOP, Giela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

WAJSKOP, Gisela, *Brincar na Pré-Escola*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 48.
(Questões de Nossa Época).



CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Silvana Leal Torres

Claudia Maria Pinto Costa

RESUMO: A situação da inclusão de estudantes com deficiência precisa ser debatida em busca de aprimoramentos para garantir um método de ensino adequado às particularidades de cada um. Nessa visão, entende-se que as instituições de ensino devem garantir a inclusão desde a Educação Infantil. Este estudo visa demonstrar como o atendimento educacional especializado pode ser implementado na educação pré-escolar, sob a ótica da inclusão escolar. Da mesma forma que os específicos, buscamos examinar a Educação Infantil no Brasil sob a ótica da inclusão; apresentar uma visão da Educação Especial fundamentada no PCN e BNCC, além de apresentar Políticas Educacionais Inclusivas. O tipo de pesquisa selecionado foi uma revisão bibliográfica e análise documental.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Atendimento Especializado. Educação Infantil.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT: The reality of the inclusion of students with disabilities needs to be discussed in order to seek improvements in order to guarantee a teaching process that is in accordance with the singularities of each one. From this perspective, it is understood that schools need to ensure that inclusion begins in Early Childhood Education. This work aims to present the specialized educational services that can be developed in early childhood education from the perspective of school inclusion. Just as the specifics seek to analyze how Early Childhood Education occurs in Brazil with a focus on the inclusive perspective; to show a view of Special Education based on the PCN and BNCC and to present Inclusive Educational Policies. The research category chosen was a bibliographic study and documentary analysis. And with this, it is concluded that policies aimed at Inclusive Education have been constructed historically and highlight the need to join efforts to welcome differences.

KEYWORDS: Inclusion. Specialized Service. Child education.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem como objetivo tornar a educação democrática um ambiente acolhedor para todos, garantindo a continuidade dos estudantes com igualdade social, econômica, cultural, racial ou com deficiência. É conhecido que surgiu para oferecer suporte a crianças com algum tipo de deficiência. Ao longo do tempo, as crianças com deficiência podem ter seus direitos reconhecidos, graças ao suporte das instituições



para a educação inclusiva (Santos, 2018; Lima et al., 2014).

Existe um movimento global em prol da educação inclusiva. A ação tem um caráter político, cultural, social e pedagógico, com o objetivo de proteger os direitos de todos os professores sem qualquer tipo de discriminação, fortalecendo a unidade entre eles e oferecendo várias formas de aprendizagem e experiências (Rosário; Amorim, 2020).

A Declaração de Salamanca, criada em 1994, estabelece a inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino regular. Esta orientação, apresentada em pesquisas e eventos científicos, abrange desde os fundamentos teóricos político-filosóficos até as maneiras de aplicar as diretrizes definidas (Camargo; Santana, 2015).

Observe-se que a implementação de uma escola inclusiva e de qualidade é baseada na proteção dos direitos humanos básicos de crianças e adolescentes, especialmente aqueles com deficiências. Portanto, entende-se que a inclusão visa à capacitação de profissionais do setor educacional (Galiciani; Custódio; Silva, 2018).

No entanto, com a inclusão de estudantes, iniciam-se transformações globais no ambiente escolar, não apenas na estrutura física do local, mas também na percepção que destaca as necessidades individuais, independentemente do nível de deficiência, dos preconceitos e pré-conceitos em relação às diferenças, na capacitação e informação dos docentes e da equipe escolar (Camargo, 2014).

Uma das maiores dificuldades da inclusão é ajustar o espaço escolar para acolher crianças com deficiência, atendendo às suas necessidades de acordo com seu tempo. Isso não é apenas responsabilidade dos professores/escola, mas também da colaboração das famílias, da sociedade e do governo. É crucial que o ambiente da Educação Infantil seja acolhedor e estimulante para auxiliar no desenvolvimento das crianças. O processo de aprendizagem da criança deve ser compreendido como um todo.

A educação infantil é vista como a fase inicial da educação básica, pois é o primeiro contato com um ambiente distinto do familiar e onde se estabelece sua interação com colegas e docentes. Compreende que desempenha um papel crucial no crescimento delas, promovendo sua socialização, identidade e independência. Existe um requisito crucial que favorece o progresso do aprendizado, conhecido como Atendimento Educacional Especializado. Ele ocorre no período oposto ao da sala regular e tem como objetivo apoiar a implementação da educação inclusiva de maneira eficaz, através da



cooperação entre a escola e a família, que são correlacionadas e precisam coexistir em harmonia (Lima, 2014; Oliveira, 2015).

A trajetória da educação inclusiva engloba o compromisso com a garantia de uma educação de alto padrão para todos, além do fardo da segregação que envolve os indivíduos com deficiência. É responsabilidade da escola fornecer uma educação de alto padrão a todos os indivíduos, e para isso, ela deve tornar esse aprendizado viável. A Política Nacional de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa identificar, criar e estruturar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar barreiras para o progresso dos estudantes com deficiência. A formação educacional começa na educação infantil, período em que se amplia a aquisição de conhecimento e o crescimento integral das crianças. Assim, torna-se essencial.

O objetivo geral visa apresentar o atendimento educacional especializado pode ser desenvolvido na educação infantil na perspectiva da inclusão escolar. Assim como os objetivos Específicos buscam analisar como ocorre a Educação Infantil No Brasil com foco na perspectiva inclusiva; apresentar Políticas Educacionais Inclusivas.

Durante o surgimento da educação especial, foi vista como uma vantagem de grupos econômicos minoritários. Para compreender claramente a educação especial e a inclusão, é crucial entender a história social, comportamental, a formação e os padrões de uma época específica. Discutir a inclusão é sempre um desafio, já que é visto como um território desconhecido para muitos indivíduos. No entanto, para compreender melhor o conceito atual de inclusão e seus aspectos, é sabido que pode gerar dor e controvérsia. Entender como lidar com pessoas com deficiência é crucial, assim como experimentar a educação especial e chegar ao movimento de educação inclusiva.

Assim, percebe-se a importância da pesquisa, uma vez que a educação especial surgiu originalmente como um método de ensino independente para crianças com deficiência. Além da educação formal, acreditava-se que as escolas convencionais não supriam as necessidades de crianças com deficiência. De acordo com Lima (2006), ainda não dispúnhamos de recursos, professores devidamente capacitados, estrutura escolar incluída, dinâmica escolar preparada para acolher estudantes especiais, materiais didáticos, entre outros. Através desta análise histórica, é possível observar como a situação



de inclusão se manifesta de maneira sutil ao longo dos anos para ser entendida atualmente.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Em uma tentativa de diminuir o efeito da exclusão e adaptar-se a novos métodos de ensino, a inclusão é assegurada por meio de leis e documentos oficiais que respaldam, sem preconceito, a criação e execução de políticas nacionais para a capacitação de docentes para a educação inclusiva (Carvalho; Schmidt, 2021 E Silva; Carvalho, 2017).

Diversas ações foram inovadoras para auxiliar estudantes com problemas de aprendizagem e consideração a função do Estado neste cenário. O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 tem como objetivo assegurar a igualdade na educação para todos e reforçado pelo artigo 207. Esta norma estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado proteger crianças e adolescentes contra a discriminação e a violência. Em prol da educação, cultura e respeito.

Em uma tentativa de diminuir o efeito da exclusão e adaptar-se a novos métodos de ensino, a inclusão é assegurada por meio de leis e documentos oficiais que respaldam, sem preconceito, a criação e execução de políticas nacionais para a capacitação de docentes para a educação inclusiva (Carvalho; Schmidt, 2021 E Silva; Carvalho, 2017).

Diversas ações foram inovadoras para auxiliar estudantes com problemas de aprendizagem e consideração a função do Estado neste cenário. O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 tem como objetivo assegurar a igualdade na educação para todos e reforçados pelo artigo 207. Esta norma estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado proteger crianças e adolescentes contra a discriminação e a violência. Em prol da educação, cultura e respeito.

A educação é crucial para a cidadania brasileira e o acesso aos direitos sociais, econômicos, cívicos e políticos. A Constituição de 1988 garante direitos iguais para todos, enquanto a família e a sociedade protegem crianças e jovens da discriminação e da violência.

A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) asseguram aos cidadãos o direito a uma educação de alta qualidade, sendo vistos como um currículo que orienta os estudantes para uma formação cívica avançada. Ademais, a



Diretriz e Lei Marco Nacional da Educação (Brasil, 1996) garantem aos estudantes com deficiência o direito de participar de aulas regulares, de preferência em sistemas de ensino regulares (Silva; Carvalho, 2017; Macena; Justini; Capellini, 2018).

Durante uma década de 1990, surgiram declarações formais em escala global para direcionar a execução de políticas educacionais pelos signatários, tais como a declaração Universal sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas Educacionais. Observações especiais (Neves; Rahme; Ferreira, 2019; Silva; Carvalho, 2017).

No Brasil, a Declaração de Salamanca (1994) reuniu que crianças com deficiência deveriam frequentar escolas comuns, ao invés de instituições segregadas, suscitando questionamentos e discussões sobre a definição de serviços para essa comunidade. Certos serviços são formalizados para fornecer visibilidade aos seus registros e para salvaguardar a legitimidade desses serviços públicos. O movimento de pessoas com deficiência e seus familiares manifestaram suas opiniões positivas e interessantes a esta reforma. O governo iniciou ações para disponibilizar este serviço. Numerosos profissionais das instituições de ensino formal demonstram despreparo, desconhecimento e temores em relação à maneira como as pessoas são educadas nessas instituições (Neves; Rahme; Ferreira, 2019; Silva; Carvalho, 2017).

Portanto, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um documento com o alinhamento curricular conforme os critérios do currículo nacional (BRASIL, 1998), culminando na divulgação de orientações específicas para cada nação. (Capellini; Justini; Massana, 2018).

Em 2003, o Brasil iniciou uma implementação de diretrizes de gestão de políticas educacionais fundamentadas numa visão ampla, dando prioridade à inclusão de estudantes do PAEE em turmas regulares de escolas públicas, independentemente de receberem suporte especial. Depois da aprovação pelo Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas do Pacto Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, o Brasil, como um de seus membros, começou a citar as disposições deste documento juntamente com o Protocolo Facultativo. Promova um estado que seja acessível para todos (Brasil, 2009; Neves; Rahme).

O plano de implementação de salas de recursos multifuncionais foi sugerido no



contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, com o objetivo de auxiliar o sistema educacional na estruturação e disponibilização do ensino especial (AEE). No período de 2005 a 2012, o Brasil elaborou 37.801 casos multifuncionais, abrangendo 90% dos 26 estados e municípios federais (Brasil, 2015). O programa estabelece uma colaboração ativa entre o governo federal, que disponibiliza recursos materiais para a criação de centros de recursos, e as lideranças locais, que têm a responsabilidade de disponibilizar espaço físico e contratar professores treinados para a execução do trabalho educativo (Baptista, 2019). Neste contexto, em 2008, a Política de Educação Especial em Vigor desde 1994 (Política de Matrícula Escolar com Ênfase na Definição de Serviços Especiais) deu lugar à Política de Educação Especial com Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se apresenta como uma orientação para os governos estaduais e locais garantirem o direito de todos à educação ao longo da existência. Em outras palavras, trata-se de estabelecer um sistema educacional unificado voltado para toda a população, abrangendo indivíduos com deficiência, pessoas com deficiência de desenvolvimento e pessoas com deficiência intelectual.

Historicamente, a educação especial era vista como uma estratégia alternativa ao ensino convencional e, quando aplicada em salas de aula convencionais, restringia-se ao acesso exclusivo às instalações regulares para estudantes com deficiência. A partir da resolução no 4, de 13 de julho de 2010, a educação especial tornou-se um componente essencial da educação geral e das modalidades transversais, não uma alternativa, em todos os níveis e formas de aprendizagem. O Apoio à Educação Especial (AEE) fornece planos educativos protegidos para cada estudante. Essas alterações são evidentes na documentação oficial do Sistema de Ensino Comum (Carvalho; Schmidt, 2021).

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece a educação especial como um campo de estudo e um método transversal de ensino, presente em todos os níveis e modalidades. Ele ocupa um papel crucial na discussão sobre o papel da escola na superação de lógicas de exclusão, englobando sua participação no processo educativo regular, integração (integrado ao currículo geral, mas a escola não se sente cobrada de coordenar o processo de aprendizagem) e inclusão (integrado ao currículo geral, mas a escola não se sente encarregada de atender às necessidades especiais dos estudantes)



Apesar de todas as leis vigentes, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão, terem sido aprovadas em 2015 (BRASILIA, 2015), no que diz respeito à garantia de direitos, estamos de acordo com Martin e Leyte (2014), que destaca a importância de Identificar certas alterações na elaboração de políticas. Apesar de nos empenharmos em fomentar uma visão inclusiva na educação, observamos que as necessidades dos estudantes para avançar no estudo vão além do que está previsto na legislação vigente (Massena; Justini; Capellini, 2018).

A Base Nacional Comum - BNCC (2017) é uma orientação para os sistemas de ensino, tanto públicos quanto privados, no desenvolvimento curricular desde a infância até o ensino secundário. Este documento ratifica a dedicação da educação brasileira à educação inclusiva, direcionando as redes de ensino e as instituições de ensino a elaborar currículos que contextualizam o conteúdo dos componentes curriculares, expliquem as maneiras de estruturar esses componentes de maneira interdisciplinar e optem entre uma gama de estratégias, métodos e processos. Os participantes do processo educacional, incluindo a forma como a avaliação formativa é realizada e as crianças atendidas, podem tirar proveito do entendimento sobre quais práticas são mais abrangentes para aplicar os princípios de inclusão e qualidade em suas salas de aula diárias (Carvalho, Schmidt).

As afirmações devem sempre destacar que as políticas de educação inclusiva devem cooperar para considerar as diferenças. É receptivo no sentido de que cada pessoa e grupo é valorizado no processo de ensino e aprendizagem escolar, contribuindo para a formação de uma cultura variada (Brostolin; Souza, 2023; Silva; Carvalho, 2017; Macena; Justini; Capellini, 2018).

A educação inclusiva está relacionada à limitação das diferenças, e não à participação na sala de aula. Ela exige alterações no sistema educacional que incluam o respeito às diferenças individuais, a colaboração dos estudantes, a capacitação dos docentes para incluir todos os estudantes em todas as tarefas escolares e, principalmente, a solução de problemas. Valorizamos a dignidade e o respeito, oferecendo educação para todos por meio de um currículo adequado, mudanças organizacionais, métodos de aprendizagem, uso de recursos e colaborações comunitárias (Brostolin; Souza, 2023; Silva; Carvalho, 2017; Macena; Justini; Capellini, 2018).



ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS USADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os textos examinados debatem as táticas empregadas pelos docentes para tratar de temas de inclusão e diversidade em sala de aula, focando no fato de que a criação de escolas para todas as crianças com deficiência não implica necessariamente a exclusão do processo de inclusão. A partir das percepções alheias, há uma sequência de fases que abrangem infraestruturas, recursos, capacitação e atividades pedagógicas que precisam ser provas e debatidas por todos os participantes do processo de ensino (Brostolin; Souza, 2023; Camargo et al., 2020; Silva; Elias, 2022).

Proporcionar capacitação constante aos docentes que lidam com crianças com deficiência pode contribuir de maneira relevante para a inclusão dessas crianças em ambientes educacionais. Notou-se que as táticas comumente empregadas se apoiavam no bom senso ou no que os docentes julgavam justiça, evidenciando a necessidade de entender mais profundamente o que significa incluir e oferecer uma educação variada para crianças com e sem deficiência (Brostolin; Souza, 2023; Camargo et al., 2020; Silva;

Carvalho e Shmidt (2021), Brostolin e Souza (2023), Camargo e outros (2020), além de Fonseca, Freitas e Negreiros (2018) defendem a relevância da inclusão de crianças com deficiência no ambiente educacional. Destacam que não se trata apenas do direito das crianças frequentarem escolas regulares, mas também da maneira como os docentes acompanham o avanço e garantem o rendimento escolar dos pequenos. Promover a persistência escolar e oferecer uma educação completa para satisfação das necessidades educacionais especiais do indivíduo. Como não há métodos pré-estabelecidos para crianças com deficiência, os docentes desenvolvem abordagens inovadoras e inovadoras ao mesmo tempo que exploram conceitos sobre deficiência, o funcionamento social da escola, o processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo educacional e as atividades pedagógicas da instituição devem considerar isso.

Cada situação é única e necessita de uma resposta específica. O ambiente e as ferramentas são responsáveis, não as pessoas. O formato e os materiais devem ser ajustados de acordo com as necessidades de aprendizagem da criança, permitindo que outros estudantes executem os mesmos conteúdos e tarefas. Há um esforço específico entre as estratégias de pesquisa examinadas por Carvalho e Schmidt (2021), que veem as competências- alvo na sala de aula como uma oportunidade crucial para os docentes



planejarem um número adequado de atividades que permitam às crianças concluir as fases do conteúdo requeridas. Aqui algumas táticas sugeridas para dominar seu aprendizado: Prática de Transição - (O educador organiza as transições entre as atividades principais e planejamentos experimentos de aprendizagem personalizados, individualizados e orientados para cada aluno).

Essas estratégias englobam feedback instrucional, estratégia para consideração respostas adequadas e consequências imediatas e consistentes para o comportamento/cooperação infantil. Os professores precisam elucidar com clareza o comportamento específico ou adequado no feedback, utilizando o contexto para exigir informações que auxiliarão na revisão adicional do aprendizado após a conclusão. Abordar lições, tarefas, resultados e materiais com os pequenos (Carvalho; Schmidt, 2021).

Outra tática empregada pelos professores envolve as rotinas permitidas para ajustar o currículo às particularidades das crianças, que não precisam ser necessariamente desconfortáveis no ambiente escolar. A disciplina considera características e tem sido mencionadas como uma tática para aprimorar o desempenho infantil (Gregorutti et al, 2017; Camargo et al, 2020; Mencia et al, 2020).

Esta tática se destaca pela função da família. As interações entre a família e a escola são fundamentais no cenário da inclusão educacional, auxiliando no aprimoramento de um conjunto de habilidades sociais. A interação entre escola e família é crucial para que cada um exerça um papel único e divida responsabilidades para atingir metas compartilhadas. Isso implica a necessidade de compartilhar constantemente informações sobre os resultados das crianças (Gregorutti et al, 2017; Camargo et al, 2020; Mencia et al., 2019).

Crianças com necessidades especiais podem necessitar de orientação do educador para acompanhar e supervisionar a realização do trabalho em casa. De acordo com as necessidades específicas decorrentes da deficiência, podem ser fornecidas orientações específicas sobre as condições para a execução de certas tarefas, os recursos empregados e a forma de utilização.

Métodos que fomentam a solidariedade entre estudantes com deficiência por meio de interações em variados contextos e estimulam atividades em grupo, iniciando com



eventos educacionais, jogos e passeios ao ar livre. Os docentes informaram que a interação entre colegas pode ser vantajosa para o progresso. Na relação com estudantes com deficiência, é mais fácil para as crianças interagirem com outros grupos (Silva; Elias, 2020; Camargo e colaboradores, 2020; Lima e colaboradores, 2023).

No final das contas, a diversidade ajuda a aprimorar o ensino e a aprendizagem, particularmente para crianças autistas, uma vez que auxilia na resolução de problemas comportamentais como: Feche a porta para prevenir fugas. Empregue um tom de voz suave. Converse, se seu filho se sentir frustrado e cair no chão, utilize um tapete. Distância da família

É evidente que a estratégia dos educadores para gerenciar os comportamentos problemáticos dos alunos é predominantemente reativa. Além disso, alguns métodos alternativos para a prevenção de comportamentos de problemas não são necessariamente comprovados e eficazes sem levar em conta uma avaliação situacional dos fatores que podem desencadear ou sustentar o comportamento (Silva; Elias, 2020; Camargo et al., 2020; Lima et al., 2023).

Levando em conta o exposto, as táticas empregadas pelos docentes e psicólogos escolares em relação à educação inclusiva parecem ser pertinentes para a comunidade educacional, onde os docentes e os alunos são os principais beneficiados. A atuação dos psicólogos contribui para entender as particularidades das crianças e simplificar a compreensão dos educadores. Utilize mais estratégias, tais como atividades de teste e ajuste. Segurança e independência dos docentes ao planejar atividades para crianças. Redução da procura ao longo do ano acadêmico. Comentários desenvolvidos dos docentes (Fonseca; Freitas; Negreiros, 2018).

As atividades recreativas também são conhecidas como táticas de empregadas pelos docentes para gerenciar a diversidade e a variedade na sala de aula. As crianças são estimuladas a participar de uma gama de atividades criativas que lidam com desafios específicos de inteligência, sensorialidade e físico. As brincadeiras são essenciais para o crescimento das crianças, independentemente de serem ou não portadoras de deficiência. Acredita-se que esta atividade possibilita a realização conjunta de atividades para todas as crianças, de acordo com suas habilidades (Almeida, 2023; Lima et al., 2023).

Crianças com deficiência e necessidades especiais têm a chance de assimilar



conteúdos de maneira mais simples e experimentar valores e comportamentos de maneira lúdica e prazerosa. O ato de brincar funciona como um intermediário e transmissor de saberes no processo de inclusão de todas as crianças, independentemente de terem ou não deficiência. Os educadores devem oferecer oportunidades para brincadeiras, jogos e brincadeiras de maneira pedagógica relevante, utilizando um ambiente físico agradável e recursos de aprendizagem adequados que possibilitem interações ricas e prazerosas. Se for preciso, os educadores devem intervir nas atividades recreativas para incertezas e estimular as cooperativas a buscar respostas (Almeida, 2023; Lima et al., 2020).

DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES NO PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Os textos desta categoria discutem a deficiência na capacitação dos professores/as que estão despreparados para trabalhar com crianças com deficiência. Eles expressaram a ausência de suporte e educação profissional que os auxilia no seu trabalho pedagógico com a criança inclusiva. Em algumas graças, a ausência de preparação de informação e a falta de preparo impedem que o educador estabeleça “uma prática pedagógica atenta às necessidades da criança com deficiência incluída” (Gregorutti et al., 2017; Camargo et al., 2020; Brostolin; Souza 2023). Os artigos desta categoria abordam a falta de capacitação dos professores para lidar com crianças com deficiência, bem como a ausência de suporte e capacitação profissional para auxiliar no seu trabalho educativo com essas crianças.

Os escritores enfatizam a relevância de capacitar os professores para uma educação inclusiva, que lhes permita lidar com a diversidade, a especificidade e as diferenças intrínsecas a todas as crianças. O trabalho pedagógico é fundamentado em detalhes, contudo, a capacitação é crucial para sua execução, oferecendo chances de reflexão e ajustes úteis no processo de aprendizagem, considerando as necessidades particulares da criança (Brostolin; Souza, 2023).

Considerando a complexidade do princípio inclusivo, os desafios que os professores enfrentam no desenvolvimento de suas atividades confirmam que existem barreiras ao bom andamento de suas atividades pedagógicas, decorrentes das condições de trabalho, falhas no processo de capacitação profissional e limitações físicas. de



Elementos estruturais da escola, como iluminação, conservação das salas de aula, infraestrutura física, deficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos para um planejamento e execução das aulas mais específicas, acesso restrito ou inexistente à internet, adequação insuficiente do currículo, entre outros. Também podem ser necessários profissionais de suporte, como psicólogos e fonoaudiólogos. A realidade é que as escolas nem sempre possuem esses recursos e, muitas vezes, não possuem orçamento para executar as implementações que os órgãos governamentais realizam. Logo, a ausência é evidente.

Outra questão apontada pelos docentes em sala de aula diz respeito às instituições de ensino, que precisam reconsiderar e entender a educação como um conceito amplo, garantindo e garantindo a participação ativa dos docentes em todas as atividades de ensino e aprendizagem, destacando o ambiente educacional. Existe um amplo debate sobre inclusão, no entanto, o discurso literário muitas vezes está ligado ao tempo, aos conceitos e aos preconceitos, tornando-se desprovido de sentido. Historicamente, as instituições educacionais foram baseadas em uma perspectiva restrita da escolarização como um benefício para certos grupos (Brostolin; Souza, 2023).

Portanto, o procedimento de descarga é moroso. Ao examinar a educação inclusiva sob a ótica da política educacional e da execução de projetos, é claro que, ao considerarmos as exigências oriundas da lei, os requisitos são bastante complexos.

Esta categoria também detalha os desafios que os docentes enfrentam em contextos comportamentais e comunicativos. Do ponto de vista comportamental, reside uma maior dificuldade na gestão do comportamento, que implica resistência em adotar um comportamento ou aderir a rotinas e normas. Outra questão referida diz respeito à comunicação da criança, como problemas para entender a fala dificuldades em ser entendida pelos colegas e professores, ou problemas em estabelecer diálogos interativos e recíprocos (Camargo et al., 2020; Brostolin; Souza, 2023).

A comunicação com as famílias é um desafio também mencionado pelos professores, incluindo dificuldades no trato com os pais, necessidade de recomendações diferenciadas para os pais ou filhos, dificuldades com a resistência da família em relação ao que é fornecido e, sobretudo, com os pais. As famílias recebam a escolaridade inclusiva (Camargo, et al., 2020).



Na sala de aula, a diversidade é vista como um obstáculo. Além dos obstáculos que os educadores enfrentam, muitos pais ainda não compreendem completamente as questões da diversidade e continuam a pensar que o aprendizado de seus filhos é prejudicado quando crianças com necessidades especiais frequentam a escola e o ambiente. No entanto, os pais de crianças com deficiência também podem se deparar com obstáculos culturais, o que pode causar um efeito desnecessário em seus filhos ao inscrevê-los em escolas ocasionais. Em essência, receberiam que seus filhos se tornassem alvos de intimidação, exclusão e até violência, algo esperado em um ambiente inseguro e menos apto para as demandas de seus filhos. Somente se houver uma mudança de paradigma.

e os serviços especiais dos seus filhos e continuem o trabalho realizado na escola de origem. As contribuições das famílias para o sucesso escolar dos seus filhos são fundamentais, especialmente quando se trata de inclusão. A importância da parceria família-escola se dá porque proporcionam esse aspecto como um eixo importante na formação de professores como parte das práticas de educação

O quadro 1 apresenta a relação dos desafios vivenciados pelos professores no planejamento das práticas educativas inclusivas.

Quadro 1- Desafios que os professores enfrentam ao planejar práticas de ensino inclusivas.

DESAFIOS	SÍNTESES	AUTORES
Formação de professores	Apontam a falta de formação de professores que não estão preparados para trabalhar com crianças com deficiência e afirmam a falta de apoio e formação profissional no ensino de crianças incluídas. Os autores relatam que é importante formar parcerias e formar professores em educação inclusiva que lhes permita abordar a diversidade, a singularidade e as diferenças que existem em todos os domínios para as crianças.	Gregorutti et al (2017); Camargo et al, (2020); Brostolin; Souza (2023).
Aspectos físicos e estruturais inadequados da escola, incluindo condições de trabalho, lacunas no currículo profissional, iluminação, manutenção das salas de aula, falta de estrutura física, falta de materiais didáticos e recursos tecnológicos para melhor planejamento e implementação de aulas e acesso limitado ou inexistente à internet, coordenação curricular inadequada, etc.	A realidade é que as escolas nem sempre dispõem destes recursos e, em muitos casos, não têm orçamento para realizar o tipo de implementação que as instituições públicas fazem. Portanto, a falta de materiais e ferramentas essenciais para a plena implementação da educação inclusiva pode ser um verdadeiro desafio que as instituições de ensino devem enfrentar.	Souza (2023); Silva; Alvarenga, (2023).



Refleta e considere a escolaridade como um princípio abrangente.		
O processo de inclusão	Há muita discussão sobre inclusão, mas o discurso na literatura muitas vezes está atrelado ao tempo, aos conceitos e aos preconceitos e torna-se vazio. Historicamente, as escolas foram criadas com uma visão limitada da escolarização como um privilégio para determinados grupos. Nesse sentido, o processo de admissão é lento. Quando analisamos a educação inclusiva na perspectiva da política educativa e da implementação de projectos, entendemos que nos deparamos com muitas lacunas e ambiguidades quando consideramos os requisitos decorrentes das prioridades legalmente definidas do projecto político de pedagogia inclusiva. O que não podemos ver é a possível realização da forma uniforme. Apesar da extensa legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência, ainda nos deparamos com falta de informação, recursos económicos, documentação e até mesmo desconhecimento dos mesmos.	Brostolin; Souza (2023).
Situações comportamentais e de comunicação.	Comportamentalmente, o maior desafio é a gestão do comportamento, que envolve relutância em executar um comportamento ou aderir a regras e regulamentos. A comunicação da criança, se ela tem dificuldade em compreender a fala, se os colegas e professores têm dificuldade em compreender a criança e/ou em criar conversas interativas e recíprocas.	Camargo et al (2020); Brostolin; Souza (2023).
Comunicação com a família	Há dificuldades em lidar com as demandas dos pais por repetidos encaminhamentos para si ou para seus filhos, bem como a resistência da família às propostas apresentadas e, sobretudo, o comprometimento da família com a educação da criança e a prestação de serviços especiais. Obter e continuar os trabalhos escolares em casa.	Camargo et al (2020).
Organização do trabalho pedagógico	As dificuldades em fazer planos que incluam crianças com deficiência são: “Como faço para escrever um plano de aula que inclua crianças com deficiência? Como me adapto? Não tenho tempo. “Tem muitas crianças.”, “Tenho para fazer isso. Nós cuidamos de tudo. “; “Portanto, as crianças com deficiência têm a responsabilidade de fornecer apoio na sala de aula sempre que possível.”; “É necessário um plano e comunicado no escritório, mas as atividades sugeridas são as mesmas para todos.”; “Há muitas de crianças na sala. Há menos tempo para planejar as atividades”. A falta de tempo também foi destacada como uma das dificuldades na implementação de vários planos, especialmente para crianças com deficiência.	Brostolin; Souza (2023).

A diversidade em sala	A diversidade é uma questão difícil na sala de aula e, além dos desafios que os professores enfrentam, muitos pais que desconhecem completamente as questões da diversidade ainda dizem que sentem que a aprendizagem dos seus filhos fica atrasada quando crianças com necessidades especiais estão na sala de aula. Por outro lado, os pais de crianças com deficiência também podem enfrentar barreiras culturais e exercer uma influência desnecessária sobre os seus filhos. Incluindo escolas regulares.	Lima et al (2023); Camargo et al (2020).
Ausência de alteração de Currículos e Metodologias	A falta de apoio eficaz aos professores contribui para criar condições de exclusão na própria sala de aula. Os défices curriculares e as mudanças metodológicas também contribuem para situações de exclusão na sala de aula.	Fonseca; Freitas; Negreiros, (2018).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Portanto, percebe-se que a ausência de um suporte adequado aos docentes favorece a formação de ambientes de exclusão dentro da própria sala de aula. Os déficits curriculares e as alterações metodológicas também afetaram as estatísticas de exclusão no ambiente escolar (Fonseca; Freitas; Negreiros, 2018).

METODOLOGIA

O presente capítulo narro a maneira com que a pesquisa foi desenvolvida e quais foram os caminhos percorridos para a sua conclusão, comentando quais foram os métodos utilizados, as fontes escolhidas, os tipos de pesquisa e quais foram as razões que levaram a cada escolha no decorrer da pesquisa.

A pesquisa foi realizada utilizando-se da metodologia com abordagem qualitativa. Os tipos de fontes são textos acadêmicos, teses, dissertações e documentos oficiais. A bibliografia foi necessária, pois foram consultados textos acadêmicos a respeito dos assuntos abordados.

A pesquisa documental não pode e nem deve ser confundida com pesquisa bibliográfica. A utilização do documento nesses dois tipos de pesquisa faz com que elas sejam vistas como iguais, no entanto, elas se divergem quanto à fonte dos documentos, pois a pesquisa bibliográfica tem como foco documentos já com tratamento analítico, na maior parte das vezes publicadas na forma de livros ou artigos (Brandão Junior et al. 2021, p. 42).

A exploração documental foi a primeira etapa da pesquisa realizada buscando a



fundamentação e por meio dela compreender as concepções de educação infantil, educação inclusiva e deficiência, bem como os direitos da criança com deficiência quanto à educação e para isso foi necessário analisar os documentos oficiais que abordam os temas.

Já para a pesquisa bibliográfica foi necessário, antes de qualquer etapa posterior, estabelecer uma data, mais especificamente um ano, que guiasse a busca pelos trabalhos acadêmicos mais adequados para encontrar os resultados procurados. Optou-se pelo ano de 2017 a 2022, por ser uma data que se permite analisar as produções acadêmicas mais atuais que versam sobre o tema. A pesquisa bibliográfica então foi feita inicialmente a partir de uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, onde o principal objetivo era selecionar os trabalhos que abordavam o tema para a leitura e aprofundamento da pesquisa e, também, analisar se ela seria a melhor opção de plataforma para a realização da pesquisa. No entanto, após algumas procuras iniciais foi constatado que a CAPES, apesar de ser a primeira escolha e de ser uma plataforma muito abrangente e ampla, não seria a melhor fonte de pesquisa já que a inclusão de textos é feita diariamente o que implica em resultados diferentes a cada nova busca, portanto não permitiu que houvesse um controle de quantos textos estariam sendo analisados.

Sendo assim, diante dessa questão, encontrou-se uma outra plataforma para ser explorada, a BDTD (Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações), que, assim como a CAPES dispõe um vasto repertório de trabalhos acadêmicos para análise, possibilitou melhores condições de encontrar os materiais utilizados na pesquisa e possui a busca avançada permitindo cruzar palavras chaves de maneira que elas fiquem em campos de pesquisa separados e, o que foi principalmente determinante na escolha dessa plataforma, ao fazer a pesquisa com os filtros selecionados ela permite que os dados encontrados sejam salvos em uma tabela no EXCEL permitindo armazenar os textos publicados até o momento de maneira estruturada e com melhor visualização dos trabalhos a serem analisados.

ANALISE DOS RESULTADOS

A colaboração é um tópico frequente no documento. Este é um recurso crucial na promoção de escolas inclusivas, pois possibilita que estudantes, professores e gestores



colaborem na busca por soluções que assegurem o acesso, a permanência e o aprendizado para todos os estudantes. Trabalhar em conjunto com diversos profissionais nas escolas, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas, é essencial, uma vez que a colaboração entre esses profissionais é essencial.

O desenvolvimento do professor, não se resume à aquisição de competências e habilidades para a ação docente, não acontece somente de forma individual ou em cursos específicos de formação, acontece também no cotidiano escolar, com os colegas de trabalho, no contato com os alunos, permeado das histórias de vida, das realizações e metas pessoais (Rosario; Amorim; Purificação, 2020, p. 118).

Podemos estabelecer orientações precisas e diretas sobre os objetivos e conteúdos que os docentes precisam atingir na sala de aula. Isso nos possibilita elaborar planos de ensino que correspondam às necessidades e particularidades de cada estudante, estabelecendo um ambiente inclusivo que aprecie as habilidades e potencialidades de cada pessoa

Para fomentar uma educação inclusiva, é crucial seguir algumas etapas, por isso, foram destacadas algumas formas de fomentar essa prática:

- **Diagnóstico:** Executar uma avaliação completa das necessidades educacionais dos estudantes para detectar os obstáculos que impedem sua inclusão e progresso.
- **Definição de metas:** Definir metas claras para a escola em relação à inclusão e progresso de todos os estudantes.
- **Capacitação docente:** Proporcionar capacitação aos docentes sobre as práticas de ensino.

Os planos de ensino precisam ser revisados constantemente para garantir que as instituições de ensino atendam às demandas dos estudantes e incentivem ainda mais uma educação inclusiva de alto padrão.

“O processo de interação entre a criança, sua família e o ambiente em que está inserido é o foco principal das ações da Intervenção Precoce” (Kaufmann, 2021, p.104).

Assim, o escritor concluiu que alguns estudos realizados fornecem aos profissionais da educação o conteúdo necessário para definir suas funções de maneira eficaz, uma vez que é necessário que os docentes estejam sempre em busca de conhecimento para oferecer experiências pedagógicas específicas aos seus estudantes.



O reconhecimento dos professores de Educação Especial sobre a necessidade de suporte quanto à prática de Intervenção Precoce demonstra a necessidade de oferta de formação inicial e continuada sobre o tema. Há carências de políticas públicas sociais no âmbito nacional, o que reflete em falhas na formação teórica e prática (Kaufmann, 2021, p. 105).

Em seu estudo, Kaufmann discute a família como um elemento que exige a participação escolar. Para que sua participação seja efetiva, é essencial muito diálogo, sempre respeitando as diversas opiniões e pontos de vista presentes. Este estudo indica que, mesmo com grandes progressos na realização dos direitos das pessoas com deficiência, as escolas inclusivas devem persistir no esforço de servir a todos de maneira mais eficaz e sempre focar no desenvolvimento integral de seus alunos, conforme necessário.

Além disso, no final da pesquisa, as mães expressaram que viam a escola como um espaço social crucial para crianças com necessidades educacionais especiais. As escolas eventualmente possibilitam que os pequenos interajam com seus pares e obtenham conhecimentos claros. No contexto do artigo em questão, uma família representada pela mãe sustenta que as instituições de ensino são espaços inclusivos que exigem mudanças contínuas, e que docentes e profissionais de outras disciplinas têm acesso a novos saberes para aprimorar o ensino.

No caso da dissertação apresentada, a família, representada pela mãe, compreende que a escola é um ambiente inclusivo que necessita de transformação contínua, onde os docentes e os profissionais de outras áreas podem adquirir novos saberes constantemente, a fim de melhorar o atendimento às crianças com alguma necessidade educacional especial. Ressaltando novamente a relevância da abertura da escola para um envolvimento mais eficaz das famílias e a disseminação de informações sobre educação inclusiva e necessidades educacionais especiais, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

CONCLUSÃO

Notou-se que a educação infantil tem passado por constantes reestruturações e transformações, atualizações e garantias do acesso à escola, da sustentabilidade e da qualidade das estruturas para todas as crianças pequenas. Assim, a educação especial



também está presente nos centros de educação infantil, já que bebês e crianças pequenas com deficiência também têm direito a um lugar na educação. Para oferecer uma educação que estimule os aspectos cognitivos, sociais e motores das crianças pequenas, além de entender suas necessidades e particularidades, as instituições de ensino precisam não só cumprir a legislação, mas também entender seu propósito.

Percebeu-se que a educação infantil tem experimentado constantes mudanças e reestruturações, atualizações e garantias de acesso à escola, sustentabilidade e qualidade das instalações para todas as crianças pequenas. Portanto, a educação especial também se faz presente nos centros infantis, pois bebês e crianças pequenas com deficiência também têm direito a um espaço na educação. Para proporcionar uma educação que promova o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças pequenas, além de compreender suas necessidades e particularidades, já que as instituições educacionais devem não apenas atender à legislação, mas também compreender seu objetivo.

Considerando a questão proposta no começo do estudo, que busca clara como o atendimento educacional especializado pode ser implementado na educação infantil sob a ótica da inclusão escolar? Percebeu-se a relevância da educação inclusiva na fase da educação infantil, considerando os desafios enfrentados pelo docente. Assim, destacam-se algumas táticas que podem ser inovadoras, como o trabalho colaborativo com outros docentes, que favorece um melhor aprendizado e desempenho do estudante com deficiência. Além disso, é necessário desenvolver projetos que foquem em cursos de formação continuada para os profissionais da educação, direcionando suas atenções para o conhecimento sobre a educação especial, para que se compreenda a relevância de seu papel no desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Da mesma forma que os objetivos foram completamente atendidos no desenvolvimento dos capítulos e subcapítulos, esperamos que os resultados deste estudo auxiliem na criação de novos estudos, sempre em busca de novos aprendizados e mais compreensão sobre o assunto.

É necessário alterar a mentalidade de todos os participantes do processo de ensino, mudando estabelecendo um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e solidário. A análise bibliográfica indica que as táticas de educação inclusiva têm sido elaboradas ao longo da história, ressaltando a importância de unir esforços para lidar com as diferenças.



Contudo, este processo de transformação para garantir a liberdade das diferenças apresenta grandes desafios para o sistema educacional. Porque o direito a uma educação escolar comunitária não se restringe apenas a crianças com deficiência ou necessidades especiais, mas também abrange crianças sem deficiência ou com necessidades especiais.

Quando consideramos a inclusão sob essa ótica, parece inalcançável. É evidente que as questões de acessibilidade e desenvolvimento comportamental são priorizadas nas instituições de ensino, ao invés de fornecer uma educação que inclua oportunidades para conviver com a diversidade, interação e imortalidade. Quando temos escolas com deficiências na formação de docentes, ausência de políticas inclusivas, planejamento, currículo e formação contínua, além de recursos, infraestrutura, entendimento das restrições impostas pelas diferenças, condições precárias de trabalho, ausência de envolvimento familiar, entre outros problemas.

Destaca-se a relevância dos métodos pedagógicos, que exigem técnicas amplas para lidar com a diversidade das crianças e seus variados estilos de aprendizado. A pesquisa detalha atividades que precisam ser contínuas e reflexivas para garantir a qualidade da educação para todas as crianças. Isso incentiva a aprendizagem colaborativa e fomenta a socialização, chances de participação, o crescimento cognitivo dos pequenos, a percepção da diversidade e a avaliação individual e coletiva.

Além disso, esta pesquisa concluiu que há uma escassez de pesquisas diretas sobre a participação em serviços de suporte como estratégia de inclusão no ambiente escolar.

REFERENCIAS

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24/11/2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 24/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. MEC/SEESP.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. In: BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 80-101, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2010. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 03/11/2023.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 020/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 08/10/2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 26/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/ coordenação geral**: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. **A Docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva**. Universidade Católica Dom Bosco. 2023.

CAMARGO, M.R.T. **Salas de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a formação e atuação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, p. 117. 2014.

CAMARGO, M.R.T; SANTANA, I.M. Formação e atuação de professores em salas de recursos multifuncionais. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p. 198- 218, jan.-jun. 2015.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. **Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil**: uma revisão integrativa de literatura. São Paulo, 2021.

FONSECA, Thaisa da Silva; FREITAS, Camila Siqueira Cronemberfer; NEGREIROS, Fauston. **Psicologia Escolar e Educação Inclusiva**: a atuação junto aos professores. São Paulo, 2018.

GALICIANI, G. G., CUSTÓDIO, T. P., & SILVA, M. B. Estratégias pedagógicas de intervenções para crianças com deficiência intelectual AEE. Seminários Regionais ANPAE, 2018. Disponível em: <

https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo05/GabriellaGiovannaGaliciani_E5Com.pdf. Acesso em: 15/05/2023.

GREGORUTTI, C.C. *et al.* A Tarefa de Casa na Inclusão Escolar: Alunos com Deficiência Física. 2017.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 12/10/2023.

KAUFMANN, Jaqueline Daise. A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil: ações e concepções de professores de educação especial. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23422>. Acesso em: 12/10/2023.

LIMA, J.D. *et.al.* **Desafios da Inclusão no Brasil:** a dificuldade da educação Inclusiva dos alunos com deficiências nas escolas brasileiras. São Paulo, 2014.

MASSENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 e os Desafios para a Educação especial na Perspectiva de uma Cultura Inclusiva.** São Paulo, 2018.

MENCIA, G.F.M. *et al.* **Escola Inclusiva:** uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. São Paulo, 2019.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação e realidade**, Porto Alegre. 2019.

ROSARIO, Natiele Rios; AMORIM, Ivonete Barreto de. Desenvolvimento Profissional e implicações na atuação Docente: Retratos de egressas do Curso de Pedagogia PARFOR - Serrinha/BA, maio/2020.

SANTOS, K.F. **A sala de recurso e a inclusão de alunos com necessidades especiais em Mariana MG.** 2018. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG.

SILVA, Eliza França; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual:** recursos e dificuldades da família e de professoras. São Paulo, 2022.



CAPÍTULO IV

O IMPACTO DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO EDUCACIONAL INTRODUTÓRIO

Suelene Lacerda De Oliveira

Iany Bessa Silva Menezes

RESUMO: Este estudo foi realizado em duas fases, examinando a relevância da afetividade como fator de motivação no processo de ensino -aprendizagem. Uma primeira tentativa foi, por meio de uma revisão bibliográfica, examinar os conceitos já estabelecidos na literatura sobre essa relevância. Para isso, baseou-se em estudos de autores como Pichon-Rivière, Vigotsky, Piaget e Wallon, entre outros, que se dedicaram à análise das conexões entre vínculos emocionais e permissão para o aprendizado, a formação de estruturas afetivas e cognitivas, e a relevância das emoções no processo de aprendizagem. Finalmente, levando em conta a escassez de estudos sobre o aspecto prático da questão e a forma como se desenvolver, no ambiente escolar, as práticas com o objetivo de estabelecer vínculos afetivos. Conclui-se que a afetividade é usada referindo-se às vivências do homem, bem como pelas formas consideradas de maior complexidade e, ao mesmo tempo, essenciais para o homem, pois se vive em um período em que o tempo passa cada vez mais rápido e o ensino-aprendizagem representa um ponto de esperança, de equilíbrio, na busca por uma qualidade de vida melhor juntamente com a realização profissional e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Motivação. Aprendizagem.

THE IMPACT OF AFFECTIVITY ON EDUCATIONAL CONSTRUCTION INTRODUCTORY

ABSTRACT: With the aim of analyzing the importance of affectivity as an element of motivation in the teaching-learning process, this work was developed in two stages. In the first, it sought, through bibliographic research, to analyze the precepts already existing in the literature regarding this importance and, in this sense, took as a reference the studies of authors such as Pichon-Rivière, Vigotsky, Piaget, and Wallon, among others, who dedicated themselves to the study of the theme and the relationships between affective bonds and authorization for learning, the construction of affective and cognitive structures and the importance of emotions in learning. Finally, considering the lack of research on the practical side of the issue and how practices aimed at creating emotional bonds between students and school, students and teachers, and especially between students and learning, are developed in everyday school life, a study was conducted based on renowned authors, which sought to investigate the practices of teachers and students in everyday school life, their perceptions of affection, the teacher-student bond, and the influence that such aspects have on student learning. It is concluded that affection is used to refer to human experiences, as well as in forms considered to be more complex and, at the same time, essential to human beings, since we live in a period in which time passes ever faster and teaching and learning represent a point of hope, of balance, in the search for a better quality of life together with professional and personal fulfillment.

KEYWORDS: Affection. Motivation. Learning.



INTRODUÇÃO

Na atualidade, o progresso tecnológico nas pesquisas sobre o funcionamento cerebral e as descobertas da neurociência trouxeram à tona elementos para (re)considerar o conceito dominante de inteligência. Pesquisas recentes indicam que a emoção é crucial no processo de aprendizagem e que o crescimento emocional atua como um ponto de referência para a compreensão não só das relações, mas também do raciocínio lógico, da imaginação, da criatividade e, até mesmo, da saúde física (França, 2023).

Apesar de alguns estudiosos do campo da pedagogia estarem investigando essa questão, ainda prevalece o pensamento dominante que interpreta a inteligência sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo. Isso se intensifica quando se refere à inteligência.

Na escola, em geral e particularmente na escola pública, nota-se um aumento progressivo da violência entre os estudantes e do desrespeito destes para com seus professores, juntamente com um desinteresse crescente pelo aprendizado e pelos temas envolvidos pelos docentes. Essas questões já são perceptíveis desde as séries iniciais e tendem a se intensificar à medida que as crianças progridem nesse contexto escolar (Almeida, 1999).

Compreendendo a influência do ambiente no desenvolvimento humano e como a satisfação da criança na escola determina sua satisfação para aprender e o quanto ela pode progredir em seu aprendizado, fica evidente não apenas a importância da afetividade na aquisição de conhecimentos. Por outro lado, confirme-se que ela é formada na prática, no cotidiano, e que entre as responsabilidades da escola e dos professores está a de incentivar seus alunos a valorizar e utilizar continuamente a afetividade em suas interações interpessoais. Entendendo que, para enfrentar os desafios que encontrará ao longo da vida, o indivíduo deve ser capacitado desde a tenra idade. Aqui se defende a importância de se trabalhar em equipe.

Em termos gerais, pode-se afirmar que a escola, da maneira como opera no Brasil, não tem alcançado os resultados esperados, seja em relação à utilização dos conteúdos que propõe aos seus estudantes, ou na contribuição para a formação de indivíduos comprometidos com a prática da cidadania. A identificação deste problema justifica uma pesquisa que, ao ponderar sobre suas origens, busque possíveis soluções. Entre estes, na



visão deste estudo, destaca-se o uso da afetividade como ferramenta capaz de atenuar tais distorções. Por essa razão, você explorará a questão afetiva no ambiente escolar, especialmente na interação entre professor e aluno, com a finalidade principal de determinar a relevância que eles atribuem à afetividade.

O trabalho se baseia na premissa de que a falta de sólidas relações afetivas entre os agentes que constroem a escola, principalmente durante os primeiros anos de vida escolar, não apenas dificultam o aprendizado como também contribuem para o agravamento dos problemas acima citados nos anos subsequentes. Dão suporte a esse embasamento as ideias de estudiosos como Pichon-Rivière, Klein e Wallon, entre outros, que associam o desenvolvimento das estruturas cognitivas à formação das estruturas afetivas da criança e entendem que essa evolução tem início nos primeiros anos de vida, sendo influenciada principalmente pela família e pela escola. A questão da afetividade como propulsora da aprendizagem já foi abordada por estudiosos como Pichon-Rivière, Piaget, Vigot. Em termos gerais, pode-se afirmar que a escola, da maneira como opera no Brasil, não tem alcançado os resultados esperados, seja em relação à utilização dos conteúdos que propõe aos seus estudantes, ou na contribuição para a formação de indivíduos comprometidos com a prática da cidadania. A identificação deste problema justifica uma pesquisa que, ao ponderar sobre suas origens, busque possíveis soluções. Entre estes, na visão deste estudo, destaca-se o uso da afetividade como ferramenta capaz de atenuar tais distorções. Por essa razão, você explorará a questão afetiva no ambiente escolar, especialmente na interação entre professor e aluno, com a finalidade principal de determinar a relevância que eles atribuem à afetividade.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a escola, na forma como funciona no Brasil, não tem alcançado os resultados esperados, seja no uso dos conteúdos que oferece aos seus alunos, ou na contribuição para a formação de pessoas engajadas na prática da cidadania. A detecção deste problema requer uma investigação que, ao refletir sobre suas causas, obtenha possíveis soluções. Na perspectiva desta pesquisa, a utilização da afetividade como instrumento para amenizar tais distorções é notável. Portanto, você irá investigar a questão emocional no contexto escolar, particularmente na interação entre professor e estudante, com o objetivo principal de avaliar a importância que eles dão à afetividade.



Seguindo essa linha de pensamento, diversos autores ressaltam duas condições de aprendizagem, as externas e as internas, que se referem, respectivamente, aos estímulos provenientes do ambiente onde o indivíduo vive e às condições condicionais pelo próprio indivíduo, participando como mediador da ação e envolvendo seu organismo herdado, seu corpo, sua inteligência autoconstruída interagindo, além de seus desejos. Neste cenário, o corpo pode ser visto como um dispositivo de recepção programado, com transmissores (células nervosas) que registram determinadas associações e fluxos elétricos, e os reproduzem quando necessário, utilizando o corpo como meio para alcançar o prazer.

Até o início do século XX, o aprendizado estava associado ao condicionamento, um método que buscava ajustar o comportamento humano a um conjunto de normas. As pesquisas de Pavlov sobre o condicionamento animal introduziram o conceito de reflexo e a noção de que este poderia desempenhar um papel crucial no comportamento humano e na educação. Isso deu origem ao behaviorismo, uma corrente psicológica desenvolvida por Watson, conforme ressaltado por Antunes (2000).

Vigotsky elaborou uma ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, distinguindo o que uma criança é capaz de aprender por conta própria e o que ela pode aprender quando recebe, de um adulto, o devido apoio educacional. Segundo Vigotsky, o que distingue os seres humanos é uma habilidade de empregar instrumentos simbólicos.

Piaget foi outro pesquisador que enfatizou a importância da afetividade como fonte de energia para a inteligência. O termo construtivismo que ele cunhou para se referir às formas de conhecimento organizadas pelas crianças deu origem às teorias construtivistas. Embora não tenha se concentrado diretamente na prática pedagógica, suas ideias oferecem subsídios para este estudo. Conforme Macedo (1994) propõe, para incorporar a teoria de Piaget na educação escolar, bastaria encontrar maneiras de vincular intervenção com espontaneidade.

A presente pesquisa visa elucidar a seguinte pergunta de investigação: Qual a importância da afetividade, atuando como elemento de motivação, no processo ensino-aprendizagem na escola?

O objetivo geral visa analisar a importância da afetividade como elemento de motivação no processo ensino-aprendizagem na escola. Assim como os objetivos



específicos: estabelecer condições para desenvolver afetividade como ferramenta de motivação no processo de aprendizagem na escola; reconhecer a afetividade como ferramenta de motivação no processo de aprendizagem na escola.

Portanto, este estudo é justificado por ser um tema atual e de grande importância no contexto pedagógico, devendo enfatizar a afetividade como um fator de motivação no processo de aprendizagem. No entanto, ainda é um tema um pouco debatido no meio acadêmico e profissional, razão pela qual o escritor optou por este contexto de análise. Assim, o foco principal deste estudo é a afetividade e a motivação no processo de ensino e aprendizagem.

Essas considerações levam a um raciocínio que busca entender a relevância da educação para a convivência social e entendê-la como um processo constante e ininterrupto, que permeia toda a existência humana, desde o nascimento até o falecimento.

Portanto, a afetividade no âmbito do ensino e aprendizagem pode ser vista como uma ferramenta poderosa, uma fonte de riqueza, com a função de contribuir para o aprendizado. É crucial considerar que a afetividade não se limita apenas à escola, ou seja, à educação formal, mas também se manifesta em vários ambientes, como em nossa casa, na rua, na igreja. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento, nas interações interpessoais e na formação do conhecimento.

AFETIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE EDUCACIONAL

A palavra afetividade vem do latim *effectur*, que significa “afetar, tocar”. Segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986), a afetividade é definida como: “conjunto de características psicológicas que se expressam através de emoções, sentimentos e paixões, sempre associados à sensação de dor, insatisfação, prazer ou descontentamento, alegria ou tristeza”.

Cerce (2013) apresentou sua pesquisa intitulada “A relação emocional nos processos de ensino e aprendizado entre professor e aluno nas aulas de alfabetização”, na qual examina a conexão emocional entre docentes e discentes em relação aos processos de ensino e aprendizado em aulas de alfabetização. A escritora fundamenta seus estudos nos estudos de Piaget (1986), Vigotsky (2006) e Wallon (1989). De acordo com a



escritora, Wallon foi o pioneiro nas investigações em psicologia infantil, fundamentando-se numa perspectiva não fragmentada do indivíduo, além de promover a união entre a cognição e a afetividade.

Afirma, ainda, que “[...] a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais [...]” (Cerce, 2013, p. 20). Lindgren (1984, p. 265) assinala que, mesmo com algumas variações, o termo afetivo, em geral, se aplicaria:

Aos aspectos do comportamento que envolvem sentimentos e emoções e que podem, às vezes, ficar fora do campo da consciência. As atitudes frequentemente são incluídas nesta categoria, não tanto por não termos consciência delas (na realidade, podemos estar bastante conscientes), mas porque não temos frequentemente consciência da maneira como elas afetam nossas ações.

No entanto, embora palavras como afetividade, emoção e sentimento sejam comumente usadas como sinônimos, Wallon (1989) os distingue, destacando que emoções, sentimentos e desejos são expressões da vida afetiva. Assim, a afetividade é um conceito mais abrangente que engloba diversas manifestações. De acordo com as propostas da teoria histórico-cultural, o ser humano é o resultado do progresso de processos físicos e mentais, cognitivos e emocionais, internos e externos. Em relação às emoções, o indivíduo precisa melhorar o controle sobre si mesmo, implementando alterações qualitativas no âmbito emocional, ou seja, “são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo” (Rego, 1997, p.122).

O afeto pode ser uma ferramenta de grande valia no processo, certamente o aluno que se sinta envolvido em seu aprendizado disponibilizará mais atenção a este professor que estimulou esta relação entre o conhecimento, meio e colegas. A boa relação entre o grupo poderá romper bloqueios psicológicos, traumas emocionais, além de promover um ambiente de bem-estar (Mendes E Mattos, 2018, p. 5).

Explorando os estudos de Vigotsky (1998), a autora afirma que não há separação entre cognição e a afetividade,

esclarecendo que o processo de pensamento como fluxo autônomo não pode ser dissociado da plenitude da vida, das necessidades e os interesses pessoais daquele que pensa. Dessa forma, todo pensamento, mesmo sem pretensões emocionais, é cheio de interesses pessoais e, portanto, permeado de emoções afetos (Cerce, 2013, p. 20).



Com base nessa declaração, podemos inferir que existe um sistema de significados dinâmicos entre a cognição e a afetividade que os interligados. Este sistema de significados sonoros permite ao indivíduo seguir uma trajetória específica, definida através de conexões, que o conduz ao conhecimento.

Partindo do pressuposto que os sujeitos se constituem como seres sociais- cognitivos-motores-afetivos da e nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros sujeitos, o afeto não é um elemento que pode ou não estar presente nas relações escolares, ele as constitui. Dessa forma, as relações de afeto que emergem no contexto escolar podem potencializar ou enfraquecer o processo de ensino-aprendizagem, dentre outras possibilidades (Gazzotti, 2019, p.100).

Por meio da afetividade, o estudante vincula-se ao aprendizado, ao docente e ao contexto escolar. A afetividade é o meio pelo qual as relações são formadas e aprofundadas, e é no ambiente escolar que elas se intensificam ou diminuem. Com base na interação do professor com o estudante, os conhecimentos e as interações serão formadas, assim como sua autoconfiança e autonomia.

A presença ou ausência de emoção determina como uma pessoa se desenvolverá, também determina a autoestima das pessoas desde a infância, pois quando uma criança é amada pelos outros, ela vai crescer e progredir com confiança e determinação, sendo assim a afetividade é um todo, uma mistura de todos esses sentimentos, ensina o aprendizado e o manejo correto de todas essas emoções, o que proporcionará ao sujeito uma vida emocional completa e equilibrada (Cunha, 2021, p. 10).

Portanto, a afetividade se torna um componente intrínseco da interação humana, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Portanto, é crucial compreender que essa prática emocional não se limita a demonstrar carinho, existe uma base científica e teórica que precisa ser investigada e comprovada. Na realidade, isso implica observar a intenção por trás de cada comportamento e avaliar essas ações futuras para a construção de um caminho educativo, que se diferenciam em cada fase. Esta relação é marcada pelo vínculo emocional, fazendo com que o docente continue sendo uma figura de autoridade e referência.

O afeto engloba qualquer sentimento ou emoção ligado a ideias ou complexos de ideias. Assim, nas escolas, os estudantes vivenciam uma variedade de afetos, que variam desde a satisfação em concluir uma tarefa até a ira que resulta de um debate com os colegas (Costa; Souza, 2012).

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO EU

A afetividade é a base das estruturas psicossomáticas e afetará todas as maneiras de interação com o mundo. Ela afeta a percepção, memória, desejo, pensamento e comportamento.

Conforme Wallon (1989, p. 114):

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais.

Piaget também argumenta que a afetividade pode ser caracterizada como a energia que estimula o indivíduo a interagir e agir, favorecendo seu crescimento e evolução.

Através da afetividade que o aluno se associa a aprendizagem, ao professor e ao ambiente escolar. É por meio da afetividade que as relações são construídas e aprofundadas e é no espaço escolar que elas serão desenvolvidas ou diminuídas. A partir da relação que o professor estabelece com o aluno os conhecimentos e as relações irão se moldar, assim como sua autoestima e sua independência (Barbosa, 2022, p. 16).

Segundo Pozo (1998), a aprendizagem acontece quando existe um desequilíbrio ou choque cognitivo entre dois processos complementares: a assimilação e a acomodação.

Piaget caracteriza a acomodação como qualquer alteração em um esquema de assimilação ou em uma estrutura. “Esquema é o que pode ser generalizado em uma ação específica” (Matui, 1995, p.122).

Se houver um desequilíbrio, isto é, um esquema que não atende às características de um objeto nem às demandas de conhecimento que ele apresenta, é preciso alterar o esquema anterior para restabelecer o equilíbrio.

Piaget descreve o desenvolvimento como um processo de aprendizagem como sendo estágios sucessivos, pois, se a criança explica suas sensações em partes ao adulto, podemos dizer que cada período do desenvolvimento é anunciado por partes e, assim, ocorrerá nos períodos seguintes (Piaget; Inhelder, 2003, p.11).

Segundo Amorin (2020, p. 34), “o estágio se concentra no indivíduo, sua consciência corporal, desenvolvimento do eu e formação da personalidade”. A imagem do corpo já é distinta e reconhecida.



Desde o nascimento, a criança necessita atender às suas necessidades fundamentais de afeto, apego, segurança, disciplina e comunicação. Nesse contexto, o ambiente onde vive é crucial, pois é nele que se estrutura a mais relevante forma de aprendizagem: a habilidade de criar laços, ou seja, a habilidade de estabelecer relações, considerando que o ser humano é um ser social.

Portanto, uma família, estruturada como um conjunto interativo que troca informações, matéria e energia com seus membros e com o ambiente externo, desempenha um papel crucial no crescimento da criança. É fácil compreender que, assim como o relacionamento familiar passou por grandes mudanças ao longo dos anos, devido às mudanças dos costumes de cada período, também ocorreram variações nos tipos de vínculos psicológicos e afetivos estabelecidos entre os membros da família e nos princípios fundamentais que fomentam e controlamos as interações entre os indivíduos, isto é, os laços estabelecidos entre a família e a sociedade.

Compreendendo a influência dessas relações vinculativas na construção das estruturas afetivas e cognitivas que impactam o aprendizado desde a infância, fica claro que a evolução dessas redes alterou não só a ideia de família, mas também a interação dela com a sociedade e a interação dos indivíduos que a especificamente com o conhecimento.

Conforme a Psicanálise de Klein (citada por Chamat, 1995, p. 19), “o grau e a natureza da ligação que a criança estabelece com as pessoas ao seu redor vão influenciar o grau e a natureza da sua ligação com o conhecimento, afetando, conseqüentemente, o seu aprendizado escolar”.

Segundo Pichon-Rivière (1998, p. 31):

Vínculo é um tipo particular de relação de objeto: a relação de objeto é constituída por uma estrutura que funciona de uma determinada maneira. É uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que funciona acionada ou movida por fatores instintivos, por motivações psicológicas. Essa relação particular tem como consequência uma conduta mais ou menos fixa com esse objeto, formando uma pauta de conduta que tende a se repetir automaticamente, tanto na relação interna quanto na relação externa com o objeto.

Segundo este escritor, abordar o processo de vinculação implica discutir as relações objetais, ou seja, as interações do indivíduo com pessoas e objetos, e, particularmente, sobre a maneira como ele percebe essas pessoas, formando sua realidade



interna e externa e moldando sua percepção do mundo.

Neste cenário, mesmo sem entrar no estudo da Psicomotricidade, é urgente discutir o papel da afetividade no crescimento da criança e na sua interação com o aprendizado, considerando a relevância que ela tem nesse processo.

Coste (1999) afirma que a Psicomotricidade é a primeira expressão da inteligência humana e que o movimento, no começo da vida, representa o próprio pensamento. Isso sugere que é imprescindível compreendê-la como crucial para o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida, quando atua como uma ligação entre o motor e o mental, possibilitando ao indivíduo entrar no universo lógico e, a partir daí, evoluir de forma contínua.

O escritor destaca que a criança, desde o seu nascimento, possui capacidades para se desenvolver e, inicialmente, todas essas capacidades necessárias ao movimento. No entanto, essas potencialidades não se desenvolvem apenas através da maturação orgânica, elas também são óbvias das interações com os demais. E permitir que esse intercâmbio persista da maneira como ocorreu.

A Psicomotricidade, enquanto ciência, interpreta o indivíduo sob a perspectiva psicomotora, isto é, na linguagem manifestada pelo seu corpo. Ao realizar esta análise, ela analisa o desenvolvimento psicomotor (reflexos, progressivos, esquema corporal, tonicidade), a organização espaço-temporal (tempo, espaço, ritmo, distância) e a lateralidade. Ela vê na maneira como uma pessoa se apropria de seu corpo o ponto central de sua interação com o mundo. Ela acredita que, por meio de uma intervenção educativa, baseada nos conhecimentos inatos da criança e nas suas atitudes corporais, é possível estimular a formação da imagem corporal, o núcleo fundamental da personalidade.

Portanto, ela é um componente crucial na construção de uma base essencial para todas as crianças, cumprindo a dupla função de garantir o desenvolvimento funcional, de acordo com as possibilidades individuais.

A partir desse ponto, a imagem corporal se forma, se organiza e se forma, contribuindo para a formação do “eu”. É conhecido que um relacionamento inadequado nessa etapa da vida pode causar distúrbios que podem afetar negativamente a criança em diversas de suas futuras interações cognitivas e sociais. Segundo Winnicott (1985), todos nascem aptos a amadurecer, interagir e se integrar. No entanto, isso não garante que isso



realmente ocorra. O ambiente é crucial para esse desenvolvimento, pois desempenha um papel estruturante na formação da identidade humana. Na teoria de Winnicott, o indivíduo não é visto como uma entidade unificada no começo da vida, já que ele entende que a unidade é uma interação entre o ambiente e o indivíduo.

Apesar de biologicamente completa, uma criança, ao nascer, não possui recursos próprios, ou seja, não tem condições de sobreviver se for abandonada. Seus sinais de solicitação de auxílio são reflexos, ações inconscientes que lhe são evitadas o essencial para estabelecer relações com quem irá cuidá-la. Por exemplo, chorar, açúcar e reprimir são ações reflexas que são essenciais para a sobrevivência.

Conforme a interação com um ser mais avançado, aprenda novos esquemas e abandone o uso de reflexos. Os movimentos tornam-se ações voluntárias, aprendidas, marco inicial do crescimento da inteligência, das relações afetivas e sociais. Atividades como sustentar a cabeça, rolar, sentar, engatinhar, andar, controlar os esfíncteres, correr, saltar, arremessar e pegar uma bola são exemplos de ações como sustentar a cabeça.

Ao visualizar um bebê deitado de costas em um berço e, posteriormente, sentado no mesmo berço, nota-se imediatamente a ampliação do seu campo visual. Visualizar ele se engajando para alcançar um objeto que está fora do seu alcance, possibilita observar uma aprendizagem incrível que acontece tanto na orientação espaço- temporal, quanto na conquista de seu objetivo e na independência conquistada.

Por outro lado, ao considerar que muitas crianças são impedidas de adquirir essa habilidade podem sob a justificativa de que se sujarem ou se ferirem, é possível identificar a relevância da família não só no desenvolvimento psicomotor da criança, mas também no aprimoramento de sua inteligência. E parece ser verdade.

Segundo Wallon (1989, p. 61):

O movimento torna-se simultaneamente a primeira estrutura de relação com o meio, com os objetos e os outros de onde se edificará a inteligência e é a primeira forma de expressão emocional e de comportamento. Pelo movimento a criança exprime as suas necessidades neurovegetativas, que contêm em si uma dimensão emocional que se traduz numa linguagem antes da linguagem. O movimento é sempre uma potência psíquica e é deslocamento no espaço de uma carga afetiva.

O ser humano não se expressa somente por meio da linguagem verbal, mas



também por meio de gestos, movimentos, olhares ou postura corporal, que é a sua linguagem corporal. Ao nascer, o choro do bebê não é o mais importante, mas sim a compreensão de que este é um meio de comunicação pré-estabelecido. Ao chorar, se contorcer ou fazer caretas, o bebê se expressa, antes mesmo de dominar a palavra e dar prioridade a ela na sua comunicação. A psicomotricidade é uma comunicação, ou estar no mundo dentro dos limites do próprio corpo.

Desde o início da vida, o indivíduo é estimulado a se mover, um processo que, geralmente, não cessa e evolui, expandindo essa habilidade motora e avançando para uma performance onde os movimentos são realizados com maior exatidão e com menor consumo de energia, conhecida como evolução psicomotora. Portanto, o desenvolvimento psicomotor do indivíduo ocorre com a sua maturação biológica, seguindo esquemas já estabelecidos por médicos, biólogos e fisioterapeutas. Esses esquemas são fortemente influenciados pelas interações com as pessoas ao seu redor nos primeiros anos de vida.

O indivíduo, particularmente até os três anos, antes de atingir o estágio simbólico onde o pensamento antecipa a ação, só aprende fazendo, produzindo e colocando na prática. Vivendo em um universo sensório-motor, onde a experimentação é a força motriz, ele não consegue formular pensamentos que demonstrem que o exercício não pode ser aplicado, vivido. Portanto, só haverá um desenvolvimento equilibrado se lhe proporcionarmos espaço para explorar. De acordo com Wallon, o comportamento se divide em dois elementos fundamentais: uma previsão (fator de antecipação) e uma execução (fator de controle). Sob essa perspectiva, o movimento se apresenta como uma manifestação do desenvolvimento infantil.

Piaget (1976, p. 42) também destaca a importância da motricidade na formação da imagem mental, quando diz:

O vivido, integrado pelo movimento (experiência) é o reflexo da introjeção do mundo (assimilação) ao mesmo tempo em que é também concretização por projeção no mundo (acomodação). A inteligência não é mais do que uma ação interiorizada e organizada. A ação (movimento) transforma o objeto e o real, modificando-os através de processos sensório-motores que antecedem a linguagem. Efetivamente, a imagem mental só é possível quando apoiada na experiência e na ação.

Esta dependência do bebê humano faz com que ele precise absolutamente do ambiente, ou seja, o organismo humano, devido à sua carga genética, necessita de um



ambiente favorável fornecido por outra pessoa que permita a realização da tendência inata de integração. O ambiente inicial para o recém-nascido é sua mãe, que funciona como uma extensão dele mesmo. Uma mãe enfrenta o desafio de se fundir e se separar. De fato, o bebê só existe como componente de uma relação e não pode existir sem a presença da mãe (ou de alguém que a representa). A qualidade desse cuidado permite que a criança tenha contato com a vida, com suas sensações, com o mundo e com os outros, conforto, dessa forma, a interação com a vida.

Winnicott (1995) empregou a expressão “mãe dedicada comum” para caracterizar a condição psicológica particular que afeta as mulheres grávidas no final da gravidez e nas semanas que antecedem o parto, quando elas deixam de lado outros aspectos sociais e profissionais para se concentrarem exclusivamente na maternidade. Ele denominou esse estágio inicial no desenvolvimento como preocupação materna primária. Também neste, o bebê é onipotente, o universo se une a ele (bebê) e à sua mãe internalizada.

Winnicott (1995), então, apresenta o conceito de mãe desenvolvida boa, isto é, uma mãe que é suficientemente adaptável para acompanhar o filho em suas necessidades, que varia e se desenvolve no caminho para a maturidade e a independência, para em seguida acrescentar:

A mãe não precisa ter uma compreensão intelectual da sua tarefa, uma vez que está preparada para a mesma, em sua essência, pela orientação biológica em relação ao próprio bebê. É mais o fato de sua devoção do que o seu conhecimento autoconsciente que a torna suficientemente boa para obter pleno êxito nas primeiras fases da criação do filho (Winnicott, 1995, p. 215).

Winnicott (1995), então, apresenta o conceito de mãe desenvolvida boa, isto é, uma mãe que é suficientemente adaptável para acompanhar o filho em suas necessidades, que varia e se desenvolve no caminho para a maturidade e a independência, para em seguida acrescentar.

A partir dessas afirmações, pode-se inferir que a afetividade desempenha um papel crucial na construção das estruturas psicológicas e cognitivas do indivíduo, e que as relações condicionantes entre a criança e os que cercam nos seus primeiros anos de vida são fundamentais para um desenvolvimento saudável.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM



Compreendendo a relevância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo, nota-se a importância das interações entre as crianças e os profissionais que acompanham suas primeiras aquisições de comportamentos sociais e conhecimentos. Essas relações desempenham um papel crucial não só nas interações da criança no ambiente escolar, mas em todas as interações que ela faz na sua vida adulta.

Portanto, pode-se afirmar que fomentar essa interação é uma das responsabilidades da educação. Essa constatação leva ao estudo das possíveis conexões entre afetividade e inteligência, já que se refere à conexão entre um mundo externo, moldado pela cultura e pelas normas dos indivíduos que o habitam, e um mundo interno, composto por áreas cognitivas ainda não integradas e predominantes de desejos e impulsos.

Pesquisas nas áreas de Educação, Psicanálise e Psicopedagogia evidenciam a importância de adotar uma postura que permita a organização do conhecimento como uma conexão com o ambiente e, simultaneamente, promova o equilíbrio das emoções. Como afirma Saltini (1997, p. 14): “uma educação que promove mais a sublimação do que a coação”.

Nota-se que, mesmo com o progresso da ciência e tecnologia, poucos educadores se dedicam verdadeiramente ao entendimento do ser humano. Mesmo entre os educadores, são escassas as tentativas de compreender o desenvolvimento do intelecto humano e as relações entre afetividade e cognição no processo de ensino-aprendizagem, como se essa não fosse uma obrigação de todos.

Assim, percebe-se que o ensino e a aprendizagem, antes de vistos como eventos isolados, são redescobertos como aspectos de um processo que possibilitam a vivência de experiências significativas para aqueles que as experimentam. Conforme o raciocínio de Minguet (1998, p.75), observa-se que:

O sistema cognitivo humano processa informação que provém fundamentalmente do meio, seja físico ou social, que é a realidade que envolve o indivíduo. Tanto o meio físico quanto o meio social possuem propriedades e regularidades intrínsecas e incluem acontecimentos altamente significativos, que constituem unidades cognitivas básicas.

Assim, surgem questões sobre a progressão do processo de aprendizagem, quais elementos influenciam esse processo e como os mecanismos cognitivos se manifestam



durante o aprendizado. Isso nos leva a buscar respostas em diversos autores, desde a prática social até a realidade experimentada em sala de aula.

Entre as propostas para melhorar a qualidade da educação, destacam-se, entre outras, a melhoria das salas de aula, laboratórios, materiais didáticos, equipamentos e programas de informática. Ou seja, nota-se um foco na melhoria dos aspectos materiais, mas pouco se reivindica em prol do aprimoramento do indivíduo – o professor.

E as poucas afirmações feitas sobre o assunto, quando surgem, revelam uma preocupação excessiva com a formação técnica do educador, sem considerar as relações emocionais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Isso levou Saltini (1997, p. 15) a afirmar: “as escolas deveriam compreender mais sobre seres humanos e amor do que sobre conteúdos e métodos de ensino”.

Segundo este escritor, é primordial alfabetizar a pessoa para ler objetos e palavras expressas e pensadas, para então compreender as palavras escritas. Esse é o tipo de alfabetização que se deve buscar, voltado para relações e comunicações, já que nunca se teve notícia de alguém não alfabetizado que tenha deixado de pensar ou compreender os demais por causa disso.

Com base na noção de que o saber começa com um sonho e que sonhar não é algo que se possa ensinar, pois surge das pulsões e desejos, Saltini (1997) conclui que é a partir de suas próprias faltas que cada indivíduo é impulsionado a buscar o conhecimento e, para isso, é necessário pensar.

Segundo o escritor, a principal função da educação é promover o pensamento, a percepção e a comunicação, ou seja, estimular a geração de pensamentos inicialmente intuitivos/simbólicos para posteriormente preparar os lógicos. Isso ocorre porque o real e o mundo tangível só serão revelados através das suposições formuladas pelos indivíduos e das suas ações sobre eles. Em suma, o pensamento é o que nos permite viver o que não existe, ou melhor, tudo o que não existe.

A educação é especificamente transmitir o conhecimento acumulado sobre um objeto específico a um indivíduo que deseja adquiri-lo. Inicialmente, o educador não sabe que tipo de indivíduo é seu aluno e que tipo de conhecimento surge da interação entre ele e o objeto. Além disso, os docentes especialmente permitem que o estudante manipule o objeto de estudo. É claro que não se pode relacionar um objeto a um sujeito



sem considerar esse objeto, sem considerar as possíveis conexões entre ele e o ambiente ao seu redor.

Entender é refletir, criar, descobrir e ligar as características e características dos objetos, reconstruindo com a habilidade de criação o mundo externo dentro da mente. Esse é o sentido do aprendizado. Não se aprende com o que o outro oferece imediatamente, mas sim com o que se pode construir a partir do que ele diz, do que o objeto demonstra ou do que se descobre nele.

Saltini (1997) afirma que se constrói e se cria conforme as necessidades e possibilidades, e que essa habilidade proporciona a oportunidade - afetiva, através do nível simbólico, e cognitivo, através dos níveis técnico-estruturais - de sobrevivência, adaptação e participação no mundo, podendo contribuir para o conhecimento. Logo, a conversão do real em realidade.

Klein (citado por Chamat, 1995) sustenta que, ao nascer, o indivíduo se encontra em um estado mental primitivo, com a mente fragmentada, e que ao longo do desenvolvimento ocorrerá a restauração da integridade mental. Na perspectiva da escritora, somente um tratamento protegido poderia fomentar tal integração, ou seja, criar as relações e ligações indispensáveis para a proclamação da realidade.

Na Psicologia atual, essa independência para a integração pode ser especialmente notada em três teorias do desenvolvimento: as de Piaget, Vigotsky e Wallon. Na teoria piagetiana, a afetividade é vista como o motor das ações, utilizando a razão a seu favor, conforme explicado por La Taille, Dantas e Oliveira (1992, p.66).

A afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a Razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia.

Vigotsky (1993) considera o ser humano como um ser social e interativo, compreendendo que a criança, inserida em um grupo, constrói seu conhecimento com a assistência de adultos e outros pequenos. Assim, a aprendizagem acontece através de uma interação social, onde o indivíduo assimila os instrumentos culturais, ou seja, as vivências compartilhadas com outros indivíduos permitem-lhe criar uma nova interpretação



individual para o que foi assimilado.

Com base nos estudos de Vigotsky, Sisto, Oliveira e Fini (2000), eles entendem que o pensamento se origina na esfera da motivação, a partir das inclinações, necessidades, interesses, impulsos e emoções. É por essa razão que apenas uma compreensão total do pensamento de uma pessoa pode ser considerada completa. Para Wallon, a dimensão emocional é fundamental. Na sua teoria, a afetividade é um domínio funcional tão relevante quanto à inteligência, tendo um papel crucial na sua formação e operação, definindo os interesses e necessidades individuais. De acordo com o autor, afetividade e inteligência formam uma dupla indissociável na evolução psicológica. Apesar de possuírem funções claramente definidas e distintas, são interconectadas no seu progresso, possibilitando à criança alcançar níveis de progresso cada vez mais elevados, conforme destacam La Taille, Dantas e Oliveira (1992) e Galvão (2003).

Wallon (1989) observa que a afetividade não é apenas uma das facetas do indivíduo, mas uma etapa do desenvolvimento, a mais primitiva. Segundo ele, ao deixar uma vida puramente orgânica, o indivíduo se transforma em um ser emocional, e a afetividade evolui progressivamente para uma vida racional. Note-se que, no começo da vida, afeição e inteligência se misturam de maneira sincrônica, com uma predominância da primeira. Portanto, na sua teoria, o desenvolvimento humano é percebido como um processo progressivo que abrange uma sequência de etapas com domínio afetivo e cognitivo, alternadamente.

Durante a fase impulsivo-emocional do primeiro ano de vida, a emoção é o principal meio de interação da criança com o ambiente. A afetividade direcionada às primeiras respostas do bebê em relação às pessoas que intervêm na sua interação com o mundo. No estágio sensório-motor e projetivo, até o terceiro ano de vida, o foco da criança está na exploração sensório-motora do ambiente físico. Neste estágio, o pensamento requer ajuda de gestos para se expressar e, diferentemente do anterior, neste prevalecem as interações cognitivas com o ambiente.

No personalismo, que se estende dos três aos seis anos de idade, o objetivo principal é a formação da personalidade e a construção da autoconsciência. Isso acontece por meio das interações sociais, redirecionando a atenção da criança para as pessoas e estabelecendo o retorno do predomínio das relações emocionais. No estágio categorial,



que começa por volta dos seis anos, os avanços intelectuais direcionam o interesse da criança para o conhecimento, as coisas e a exploração do mundo exterior, dando novamente destaque ao aspecto cognitivo em suas interações com o ambiente. No entanto, durante a adolescência, com a necessidade de redefinir a personalidade, desestruturada pelas alterações hormonais que desencadeiam questões pessoais, morais e existenciais, nota-se um retorno à predominância dos elementos pessoais.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

Segundo La Taille, Dantas e Oliveira (1992), a afetividade é a expressão do psiquismo e impulsiona primeiro o progresso cognitivo ao estabelecer conexões imediatas com o ambiente social, desvinculando-se do universo simbólico que é culturalmente criado e historicamente construído pela humanidade. Assim, os meios para o desenvolvimento intelectual só serão assegurados por esses vínculos criados pela consciência afetiva. Portanto, entender os elementos teóricos que orientam o desenvolvimento afetivo e cognitivo é crucial para que o professor possa elaborar uma ação pedagógica eficaz e eficaz.

De acordo com Ferreira (2001), quando uma criança entra na escola, as funções nervosas sensoriais e motoras, juntamente com outras funções cognitivas (sensação, percepção e emoção), ainda estão em estado de confusão. Por isso, a distinção entre o eu e a minha experiência não ocorre apenas no âmbito cognitivo. Para ela, a mediação da educação é essencial para promover a formação da afetividade e a organização desses processos.

A escritora propõe que, para atingir tais metas, a educação deve focar inicialmente na avaliação das seguintes questões: (1) como uma criança lida com seus problemas, (2) qual é o seu grau de autoconfiança, (3) quais são as características de seu humor e (4) quais são as atitudes que ela adota em relação aos adultos, como grau de independência, interação com figuras de autoridade e interação com as estruturas de poder, atitudes que são frutos de sua interação com a família.

Vigotsky (1998) divide o desenvolvimento em dois níveis. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, é tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha. O segundo seria o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança não realiza sozinha, porém com a ajuda de um



adulto ou um parceiro mais capaz ela consegue realizar. O professor precisa conhecer seu aluno, para atuar entre estes dois níveis de desenvolvimento, que é chamado zona de desenvolvimento proximal (Emiliano; Tomás, 2015, p. 61).

A zona de desenvolvimento proximal é uma ferramenta crucial para os educadores, uma vez que identificam tanto o desenvolvimento real (o que a criança já aprendeu) quanto o potencial (o que ela pode alcançar com ajuda). Ao identificar o que uma criança já é capaz de realizar por conta própria, o professor atua na segunda situação.

A autora, além de propor estratégias para avaliar essas questões, propõe atividades para fomentar a afetividade no processo de ensino, considerando três áreas de atuação que, segundo ela, devem ser foco de trabalho pedagógico: a) a esfera emocional, onde se deve considerar os sentimentos e a maneira como são manifestados, avaliar a intensidade desses sentimentos e a habilidade da criança em adiar a satisfação, controlar impulsos e aliviar a tensão; b) a esfera cognitiva, onde se procura avaliar a habilidade da criança em distinguir sentimento de ação, ler e interpretar sinais sociais; c) o campo comportamental, onde se busca avaliar comportamentos não verbais, como a comunicação visual, gestos e expressão facial, além de comportamentos verbais, como fazer pedidos explícitos, resistir a influências negativas, escutar os demais e responder eficazmente às críticas que lhe são direcionadas.

Durante a fase escolar, é na escola que as crianças passam grande parte do seu tempo, explorando, fazendo novas amizades, expandindo suas conexões sociais, e o afeto é visto como crucial para a continuidade de sua formação psicológica.

Portanto, o papel desempenhado pela escola é crucial para o desenvolvimento da criança, uma vez que também será envolvido, não apenas pelos docentes, mas também por outras equipes pedagógicas, atitudes, ética e valores. Portanto, nesse cenário, Marchand (1985, p. 5) ressalta a importância de “equipar o indivíduo para a vida, não apenas para acumular informações”.

Portanto, compreende-se que a afetividade facilita e, de certa maneira, impacta o processo de aprendizagem. Nos momentos descontraídos, o educador se aproxima do estudante e juntos começam a compartilhar ideias e experiências, além de estimular o estudante a defender sua opinião e fazer perguntas que auxiliam na formação do saber. Portanto, é essencial que os docentes mostrem abertura ao diálogo, fomentando assim um



bom relacionamento, além de contribuir para o desenvolvimento de seus alunos.

Da mesma forma, observa-se que o trabalho pedagógico realizado, conforme Costa e Souza (2012), ao ser fundamentado na afetividade, considera três aspectos: cognitivo, comportamental e emocional. Como são processos autônomos, o progresso desses está ligado à habilidade da criança de reflexão e manifestar emoções, de acordo com suas alegrias, impulsos e profundas.

Além disso, os autores indicados esclarecem que as crianças precisam aprender a distinguir sentimentos e ações, além de saber ler e interpretar sinais sociais, compreender e aceitar as expectativas alheias, solucionar problemas de forma progressiva e, sobretudo, compreender como as regras de comportamento são determinadas.

Da mesma forma que Ferreira (2001), outros autores enfatizam a relevância da afetividade no processo educacional, argumentando que este deve abranger a possibilidade de manipular a realidade e fomentar a função simbólica, por meio de diversas formas de expressão expressiva - plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta - por meio de personagens capazes de fomentar uma identidade. Isso se deve ao fato de que, conforme Bandura (1999) descreve a aprendizagem por observação (modelagem), em todas as culturas, à medida que as crianças aprendem observando.

Notou-se que a interação entre professor e aluno não se limita ao processo cognitivo de aquisição de conhecimento, mas abrange aspectos emocionais e motivacionais tanto para o estudante quanto para o docente. Para isso, ambos devem estar dispostos a alterar suas posturas de maneira conveniente, que valorizam ideias e práticas que apenas repassam informações aos estudantes, ignorando a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Geralmente, essa falta de motivação do docente e sua resistência em adotar uma nova postura e assumir novos papéis é atribuída a uma formação insuficiente, treinamento insuficiente, condições materiais precárias de trabalho, desvalorização social do educador, má gestão do tempo, planejamentos ineficientes e excessivos de trabalho. No entanto, mesmo acompanhando todas as adversidades mencionadas, é imprescindível que os professores se conscientizem da relevância de fomentar a afetividade em seus alunos, com o objetivo de auxiliá-los no desenvolvimento emocional.

Neste cenário, a principal função da escola é motivar o estudante a estabelecer e



consolidar laços que incentivem a aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos que fomentem uma prática social de qualidade. Nesse contexto, o professor é o agente principal, pois é ele quem promove a conexão entre a criança e o ambiente escolar, desempenhando assim a função de guia e líder deste processo, ao influenciar na formação de conceitos e atitudes das crianças em sua interação com o ambiente.

Segundo Goulart (Apud Fonseca, 2002, p. 33) “a identificação com o professor é um processo inconsciente, em que o aluno transfere sua relação com os pais para a figura do professor”, o que torna a atuação do professor nesta relação mais marcante do que os próprios conteúdos por ele apresentados.

É essencial que exista um ambiente de confiança para que essas interações sejam positivas. O educador deve estar ciente de que os estudantes se inspiram nele, estão sempre vigilantes às suas palavras e, sobretudo, às suas ações e à maneira como as realizam. Ao entender a relevância de sua postura, saber como se comunicar com o aluno e estabelecer uma conexão positiva, ele elimina os vínculos negativos que retardam ou até mesmo impedem o processo de aprendizagem.

Como assinala Macedo (2000, p. 25):

Ao estabelecer vínculos positivos com os alunos e proporcionar a criação de outros, através das atividades cotidianas, o professor estará possibilitando revisão de vínculos inadequados, construídos anteriormente, e a construção de novos vínculos, fortes e positivos.

Winnicott (1995, p. 221) ressalta a necessidade de uma professora mais sensível nas séries iniciais, pois ela não está biologicamente tão preparada quanto a mãe para entender e atender às necessidades da criança. Nesse contexto, Winnicott (1995, p. 221) ressalta a relevância do treinamento da professora, que, juntamente com suas características femininas inatas, a capacitará a perceber que ela é a ponte que trará à criança a expandir seus horizontes em relação ao mundo, para posteriormente acrescentar:

A professora assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da criança fora de casa, mas também uma pessoa resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajudá-la nos momentos de necessidades pessoais com a criança, com a mãe e com todas as crianças do grupo. Em contraste com a mãe, a professora possui conhecimentos técnicos resultantes do seu treino e de uma atitude de objetividade em relação às



crianças sob seus cuidados.

Assim, nota-se que, além das relações maternas e infantis, a sensibilidade e a capacitação do professor são fundamentais para a construção de um vínculo positivo entre professor e aluno. Embora esses elementos sejam mais relevantes nos primeiros anos escolares da criança, muitas vezes se exige uma menor preparação e qualificação dos docentes nas séries iniciais, enquanto nas subsequentes, prioriza-se uma formação focada em conteúdos específicos. Isso ignora o fato de que as relações afetivas precedem as relações de aprendizagem.

A escola, que deveria oferecer oportunidades para que as crianças descubram seu papel social, muitas vezes as desencoraja por não estarem preparadas e manterem uma postura tradicional, autoritária e excludente. Além disso, faltam recursos para capacitar o professor, não só em termos acadêmicos, mas também como pessoa, fazendo-o sentir apreciado e contente com sua função. Apesar de existir, teoricamente, um programa que abrange as diversas capacidades da inteligência e da sensibilidade humana, conforme sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

Neste cenário, observe que a escola, além de excluir a afetividade do processo de ensino da criança, também desconsidera a dimensão emocional do professor, desconsiderando os elementos emocionais que afetam seu desempenho e o impede de buscar o desenvolvimento completo da criança, incentivando-a a criar laços com a escola e o saber, ao invés de se restringir apenas ao cumprimento de sua carga horária e à transmissão de conteúdos.

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O professor precisa identificar e utilizar métodos e recursos que incentivem os alunos no progresso do aprendizado, fazendo-os sentir-se apreciados e passarem a mostrar mais interesse pelo processo de aprendizagem, utilizando estratégias que os motivam.

Atualmente, a motivação no processo de aprendizagem tem sido o foco de estudo dos psicólogos educacionais, uma vez que é alvo de pesquisa. Conclui-se que a questão da falta de motivação dos alunos é um dos maiores obstáculos ao ensino. Segundo Sisto (2001, p. 45), “a motivação é um fator crucial para o processo de aprendizagem”. Segundo



o escritor, sem motivação não é possível aprender. É essencial estar preparado para aprender, mas isso não garante que o aprendizado seja significativo. É crucial a presença de um estímulo motivador no aprendiz.

É crucial que o processo de aprendizagem se transforme em algo prazeroso e relevante, fazendo com que o aprendizado ganhe algum para o estudante, despertando seu interesse, saciando suas curiosidades e, de fato, preparando-o para a dinâmica da interação humana e progresso social. Weiss (1991) estabelece que:

Se as pessoas não se encontram motivadas a fazer algo com que se identifiquem, ou a alcançar uma meta, podem ser persuadidas a tomar atitudes que prefeririam não tomar, o que as condicionará a um comportamento indeciso. Há muito tem visto estudos feitos por vários profissionais sobre as dificuldades de aprendizagem e a falta de interesse por parte dos alunos, esta é uma preocupação que vem se estendendo. Alguns estudiosos já chegaram à conclusão que muitas destas dificuldades se dão pela falta de motivação dentro do contexto escolar.

O papel do educador não se limita a gerenciar conteúdos e acompanhar o aprendizado dos estudantes, mas também inclui despertar pessoas sensíveis. Estimulando um ambiente favorável ao estudante, onde ele possa se desenvolver e até mesmo ampliar sua percepção e compreensão do mundo ao seu redor, ele pode explorar sua criatividade de maneira tranquila, superando-se em suas diversidades. É crucial entender que o desenvolvimento do indivíduo é influenciado pela sua interação social e pela sua cultura. Assim, aprenda-se sobre a indisciplina e a disciplina. Neste cenário, a família tem um papel crucial no comportamento humano, pois é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo, onde a cultura e os valores serão transmitidos.

Por exemplo, um professor que acredita que um aluno não é capaz de aprender por algum motivo, mesmo que não demonstre tal pensamento, agirá com ele como se ele realmente não tivesse capacidade de aprender.

Este comportamento indicará ao aluno que seu professor duvida de sua capacidade de aprendizado e, provavelmente, essa percepção de julgamento do professor terá um impacto negativo em seu aprendizado. Vale ressaltar que o oposto também pode acontecer, quando o professor acredita que o estudante tem capacidade para aprender e que tem capacidade de ensiná-lo. Assim, o educador acaba por incentivá-lo a se tornar mais competente.



De acordo com Sisto (2001, p. 40), “as metas almejadas pelos indivíduos são fundamentais para o processo de aprendizagem”. Segundo pesquisas realizadas por psicólogos atuais, há pelo menos dois tipos de objetivos: o objetivo de aprendizagem e o objetivo de desempenho.

O indivíduo precisa aprimorar suas habilidades, conhecimentos e ações, e o processo para atingir esse desenvolvimento é o aprendizado. A motivação é um elemento crucial neste processo, já que irá guiar a participação ativa do estudante. No processo de aprendizagem, há uma propensão à variação, uma vez que isso depende do contexto escolar onde o aluno está inserido, além de se o ambiente está em sintonia com suas expectativas e seus processos mentais.

Quando o estudante está motivado, ele começa a compreender a importância do estudo, aumenta o envolvimento e mantém um alto nível de motivação que não o fará desistir dos desafios, passando a dar mais valor à educação.

Isso pode ser explicado por que os alunos motivados gostam de ir à escola, exibindo entusiasmo, atitudes adequadas, aprimorando competências e conseguindo desenvolver seu potencial, ao passo que outros que aparentam desinteresse e desligamento, muitas vezes, vão à escola apenas por dever.

Sob uma perspectiva humanista, a motivação dos estudantes implica na promoção e incentivo de suas habilidades internas, aprimorando a autoconfiança, o senso de competência, a autonomia e a autorrealização.

Se a motivação é elevada, o desejo de aprender e conhecer se torna muito mais gratificante. No entanto, é importante lembrar que a motivação é influenciada por elementos externos ao ambiente escolar, que são difíceis de serem modificados por qualquer profissional da educação, especialmente se forem questões de natureza familiar.

É crucial que o educador realize seu trabalho da maneira mais eficaz possível, debatendo com seus alunos as condições propícias para o avanço do processo de aprendizagem. Isso aprimora a compreensão dos conteúdos e das normas disciplinares, fazendo com que o estudante compreenda a relevância de suas atitudes para o progresso e o aproveitamento das aulas. Conforme Tardeli (2003, p. 81), pode-se afirmar que:

O professor que na sala de aula dialoga com seu aluno, busca decisões conjuntas por meio de cooperação, para que haja o aprendizado de fazer



contratos, honrar a palavra empenhada, comprometimento nos projetos coletivos e estabelecimento de relações de reciprocidade.

Contudo, é crucial que professores e estudantes estejam receptivos e prontos para debater suas dificuldades. As críticas devem ser sempre construtivas, para que, em conjunto, se descubra um método que seja mais benéfico e produza melhores resultados, promovendo a satisfação recíproca.

O papel do educador é orientar o estudante para que, por meio do conhecimento obtido, se transforme em um cidadão crítico e atuante na sociedade. No entanto, é importante enfatizar que a educação é primeiramente um legado familiar e o professor não deve ser visto como o prejudicado por toda essa questão de indisciplina. Conforme Zagury (2006, p. 35) afirma:

Apontar o professor como único e responsável pela participação do aluno em aula é mascarar a realidade. Ignorar que por parte dos alunos, por razões sociais ou pessoais, não querem, não gostam de estudar, e muito menos de se esforçar para aprender, é igualmente ignorar que o ser humano é múltiplo e que cada indivíduo é único e reage diversamente aos estímulos recebidos. E é ignorar também que muitas destas variáveis não podem ser superadas unicamente pelo trabalho do professor, por melhor que ele seja e por mais que trabalhe bem e se esforce muito.

Os docentes precisam realizar sua preparação, aprofundar seus estudos, investir na carreira, pesquisas e aprimorar as técnicas de aprendizado para realizar seu trabalho de maneira eficaz, garantindo assim que o aprendizado seja poderoso.

Os docentes, além de serem encarregados de promover o aprendizado dos estudantes, também são responsáveis pela sua conduta disciplinada no contexto escolar. Relembrando que estimular o aprendizado escolar é um desafio, já que, se o aluno não vê sentido no trabalho que irá executar, ou se não vê futuro neste aprendizado, é provável que não tenha interesse em aprender.

Neste cenário de motivação, o apoio e a orientação da família são vistos como essenciais. Para evitar que todos os esforços dos educadores sejam considerados inúteis, a atitude da família é crucial neste momento. Considerando que nem todas as matérias podem ser aprendidas apenas na escola e que a disciplina é algo que se aprende em casa, deduz-se que um indivíduo sem a devida educação e disciplina em casa, afetará dessa maneira na sociedade.

METODOLOGIA

Quanto ao seu enfoque, Rodrigues (2007) define como qualitativa à pesquisa que:

É a pesquisa que – predominantemente – pondera, sopesa, analisa e interpreta dados relativos à natureza dos fenômenos, sem que os aspectos quantitativos seja a sua preocupação precípua, a lógica que conduz o fio do seu raciocínio, a lógica de suas palavras (Rodrigues, 2007, p. 38).

Todas as pesquisas têm diferentes tipos de classificação e tipologia, pois, de acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 43), “são conduzidas por uma variedade de métodos técnicos que simplificam a coleta e avaliação de dados primários ou secundários”. Em relação à sua categorização por categoria, como autores destacam que:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade. [...] Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas (Marconi E Lakatos, 2011, p. 43).

Não que diz respeito aos métodos ou aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica, uma vez que, de acordo com Vergara (2007, p. 29), “é conduzido a partir de material teórico já disponível em livros, artigos e páginas da internet, caracterizando-se como uma pesquisa de dados secundários, isto é, material já publicado anteriormente”.

O estudo tem como objetivo apresentar revisões narrativas, que visam oferecer informações mais completas sobre um assunto. Essas podem ser empregadas para revisar teorias, sugerir conceitos e identificar lacunas na pesquisa. É conhecido que a técnica utilizada para encontrar fontes de referência precisa ser detalhada, assim como o material examinado deve incluir tanto pesquisas originais quanto revisões teóricas e relatos de experiências.

Este estudo foi desenvolvido através de uma revisão bibliográfica da literatura. Para isso, foram pesquisados artigos em bases de dados confiáveis como Scielo, Google Acadêmico e revistas (Pubmed, Lilacs) que abordavam a importância da afetividade, considerando a motivação como um recurso valioso para a construção do aprendizado. Utiliza-se o termo “afetividade”, “motivação” e “aprendizagem” para descrever, preferencialmente, trabalhos produzidos entre 2012 e 2022. No entanto, autores famosos com trabalhos anteriores a esses dados também serão mencionados, devido à sua



relevância e contribuição. A pesquisa resultou em um total de trinta e trinta e duas produções. Depois da fase de coleta de dados, iniciou-se o processo de revisão e escolha dos conteúdos das produções.

O estudo visa realizar uma revisão da literatura, portanto, uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (1987, p.86), “a pesquisa bibliográfica envolve a coleta, seleção e registro de toda a literatura já publicada sobre o tema, envolve colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já publicado a respeito”.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, uma vez que, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), procura interpretar os elementos presentes no mundo. Os pesquisadores examinaram os termos e significados dos elementos em seu ambiente natural, apresentando e atribuindo significado às características específicas.

Assim, serão realizados alguns recortes com o objetivo de evidenciar alguns aspectos relacionados à afetividade, cognição e aprendizagem, bem como as contribuições de pesquisas anteriores que auxiliaram no entendimento mais aprofundado dos aspectos principais mencionados.

RESULTADOS DE ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo trata da avaliação dos resultados da pesquisa de campo que discute a afetividade como componente motivacional no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento afetivo depende, entre fatores, da qualidade dos estímulos fornecidos pelo ambiente com o objetivo de atender às necessidades fundamentais de afeto, apego, desapego, disciplina, segurança e comunicação. É nesses contextos que a criança irá formar relações com outras pessoas. É crucial enfatizar a importância da relação entre mãe e bebê, já que é ela quem estabelece as primeiras situações emocionais que terão um impacto significativo no desenvolvimento da criança.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do comparativo, observamos que no processo de ensino-aprendizagem, a relação do aluno com o professor é um dos pontos iniciais para um rendimento extra. Isso ocorre porque existem elementos que visam proporcionar uma maior produtividade para



as partes envolvidas.

Segundo Davis e Oliveira (1992), a presença de um adulto proporciona à criança uma maior proteção, tanto física quanto emocional, estimulando -a a descobrir novos ambientes e, conseqüentemente, novas maneiras de aprender. Por outro lado, é crucial destacar que a interação entre os homens também inclui a afetividade, ou seja, a emoção como componente fundamental para a motivação.

Oliveira (1992) também esclarece que, segundo Vigotsky, o ser humano interage ao mesmo tempo com o mundo real do qual faz parte e com a maneira como essa realidade é estruturada pela cultura. Portanto, um de seus princípios fundamentais é a concepção de que o indivíduo se forma como indivíduo através de sua interação com o outro social. Neste cenário, pode-se afirmar que o professor desempenha um papel crucial neste processo, uma vez que ele atua como o intermediário do aprendizado do estudante.

No que diz respeito à interação entre professor e aluno, Davis e Oliveira (1992) esclarecem que o educador inicialmente auxilia o aluno no processo de aprendizagem, graças à oportunidade de pensar de forma autônoma.

Segundo os autores recomendados, o estudante precisa de alguém que observe de maneira distinta em diferentes contextos de aprendizagem, respondendo às suas dúvidas, com o objetivo de auxiliá-lo no progresso no processo, permitindo que ele alcance um nível mais alto de conhecimento.

Através da interação entre esses dois personagens, o estudante adquire novos conhecimentos, competências e significados. Nesse processo, é crucial a formação da afetividade, como ressaltado por Leite (2006, p. 29) ao afirmar que “as interações afetivas se tornam evidentes, já que a disseminação do requer conhecimento, invariavelmente, uma interação entre indivíduos”. Assim, na relação entre professor e aluno, uma relação entre indivíduos, o afeto se faz presente.

O educador precisa entender cada aspecto de seus estudantes para manter uma relação aberta. Isso significa que, ao entender o pensamento dos estudantes, ele pode estruturar estratégias para um aprendizado mais eficaz e, sobretudo, pode interagir auxiliando-os a formular perguntas sobre o assunto em análise, favorecendo um aprendizado mais eficaz. Assim, aos poucos, os estudantes podem construir seus próprios conceitos.



É possível afirmar que a interação entre professor e aluno é estruturada em uma rede de interação, que envolve uma complementação de trabalhos para satisfação de expectativas mútuas. No entanto, Leite (2006) ressalta que, durante essa interação, é crucial que o docente se coloque no lugar do estudante para melhor entendê-lo e, simultaneamente, permita que os estudantes obtenham um melhor desempenho no aprendizado.

Nesta interação, o educador pode entender melhor seus estudantes, o que realmente os motiva e quais são suas maiores dificuldades no processo de aprendizagem. Assim, eles podem caminhar juntos, superando obstáculos que surgem na construção do saber.

Portanto, atitudes como estimular a fala, fazer perguntas, ouvir e participar de discussões podem ser atitudes expressas tanto pelo docente quanto pelo estudante que podem contribuir para a construção do saber através do diálogo.

CONCLUSÃO

Com base nas considerações apresentadas neste estudo, é possível afirmar que a proposta originalmente proposta foi completamente abordada em relação à sua problemática e aos seus objetivos.

Em relação à questão, observe-se que, ao longo de toda a vida, a afetividade desempenha um papel crucial no seu crescimento emocional. Assim, as instituições educacionais, além de serem vistas como locais onde o indivíduo estará obrigado ao seu desenvolvimento intelectual, também desempenham o papel de dar continuidade ao seu desenvolvimento em sua complexidade, promovendo, dessa forma, um aprendizado eficaz.

Portanto, o objetivo principal do estudo foi alcançar, uma vez que se comprovou, através dos dados encontrados na pesquisa, que a afetividade pode ser um componente de motivação no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o crescimento do indivíduo como cidadão.

Portanto, é crucial enfatizar que o professor desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem humano. Na realidade, ele deve ser percebido como um



facilitador do processo de ensino-aprendizagem, e não como os detentores do saber. Portanto, através da afetividade, o educador pode ter um impacto positivo na educação e no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

É crucial enfatizar que o comportamento do professor em sala de aula, de maneira como comunica e compartilha seus conhecimentos, incluindo valores e emoções, afetando o comportamento dos alunos. Uma simples palavra ou maneira de expressar ideias pode fazer uma grande diferença no processo de ensino-aprendizagem. Assim, destaca-se a relevância do respeito, da amizade e da compreensão, uma vez que estão inseridos neste processo relevante.

É crucial que, nesta nova era, a afetividade seja utilizada de maneira mais ampla, referindo-se às experiências humanas e também às considerações formas mais complexas e, simultaneamente, fundamentais para o ser humano. Vivemos em uma era onde o tempo se acelera cada vez mais e o processo de ensino-aprendizagem se apresenta como um ponto de esperança e equilíbrio, na procura por uma vida de maior qualidade, aliada à realização profissional e pessoal.

Neste cenário, os docentes possuem uma grande responsabilidade social, devendo manter-se receptivos a todos os que participam de seus serviços, especialmente os jovens. Portanto, nesse contexto de transformações, cabe aos docentes compreenderem seu papel social e emocional na relação com seus estudantes, exigindo cada vez mais profissionais ágeis, competentes, multifuncionais, com um currículo vasto e atualizado.

Portanto, ela se torna a única ferramenta realmente incrível para atender a essas demandas, no momento em que capacita indivíduos para alcançar o perfil de empregabilidade exigido pelo mercado de trabalho.

Essas discussões são importantes para fundamentar a introdução ao tema, sendo necessário também apresentar uma discussão sobre a motivação dos estudantes em sala de aula e os obstáculos que os professores enfrentam para motivar e manter seus alunos motivados.

Portanto, pode-se afirmar que todos os propósitos desta dissertação foram atingidos. Portanto, para concluir, é possível afirmar que o tema da afetividade como fator de motivação para estudantes não se limita às exposições neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.
- AMORIN, Gabriele de Castro Loech. Afetividade na Educação Infantil: a formação e construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana. (Tese de Doutorado Universidade de Taubaté) São Paulo. 2020.
- ANTUNES, Celso. A construção do afeto – Como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos. São Paulo: Augustus, 2000.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- BANDURA, A. Modificação do comportamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1999.
- BARBOSA, Hevelly Sousa. Afetividade E Processo De Ensino E Aprendizagem: narrativas sobre a prática docente. (2022). Disponível no site: https://bdm.ufpa.br:8443/bitstream/prefix/5359/1/TCC_AfetividadeProcessoEnsino.pdf. Acesso em: 29/08/2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras>. Acesso em: 25/10/2023.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras>. Acesso em: 25/10/2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - Inep/MEC. Resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA 2000-2006. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/oquee.htm>. Acesso em 23/10/2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Ministério da Educação. Avaliações sobre a realidade educacional do Brasil. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_1283.pdf. Acesso em: 18/10/2023.
- BRASIL. MEC: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras>. Acesso em: 23/11/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação/ MEC: Resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10175&catid=211. Acesso em: 21/10/2022.
- CAGLIARI, L. E. Alfabetização e linguística. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- FONSECA, Vitor. Introdução às dificuldades de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.
- FRANÇA, Vitória Santos De. A Importância Da Afetividade No Desenvolvimento Cognitivo Da Criança. (2023). Disponível no site: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4591/1/MONO_II_-_VIT%c3%93RIA_SANTOS_DE_FRAN%c3%87A_-REPOSIT%c3%93RIO.pdf. Acesso em: 29/08/2023.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GAZZOTTI, D. Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.47.2019.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1990. In CHAMAT, Leila Sara José. *Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista*. São Paulo: Editora Vetor, 1995.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, KOHL, Marta e DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Psicologia educacional: uma avaliação crítica* in *Psicologia social: o homem em movimento*. LANE, Sílvia T. M. e CODO, Wanderley, (orgs). 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

LINDGREN, Henry Clay. *Psicologia na Sala de Aula*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A questão afetiva e cognitiva na prática educativa*. São Paulo: Atlas, 1994.

MACEDO, E. F. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, n.º 1, jun/2000.

MARCHAND, Marx. *A afetividade do educador*. São Paulo: Summus, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MENDES, Simone Lopes; MATTOS, Célia Maria Cerantola de. *As Aprendizagens Ativas Mediante a Afetividade como uma Eficaz Metodologia para o Engajamento do Educando na Aquisição do Conhecimento*. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Bianca Alves De. *A Importância Da Afetividade No Processo De Ensino E Aprendizagem*. (2021). Goiânia. Disponível no site: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3392/1/BIANCA%20ALVES%20DE%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso e: 29/08/2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Práticas curriculares emancipatórias no cotidiano escolar*. Revista pedagógica Pátio. Artmed editora. SA. Porto Alegre. Fev / Abr, 2006. PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

- PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1983.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Difel, 2003.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do vínculo. 5. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.
- PILETTI, Claudiono. Didática geral. 22. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- POZO, Juan Ignacio. Teorias cognitivas da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- REGO, T. C. Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- RODRIGUES, Rui Martinho. Pesquisa acadêmica. Como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.
- SALTINI, C. J. P. Afetividade e inteligência. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.
- SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- SISTO, Fernandes Firmino *et al.* Leitura de Psicologias para formação de Professores. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisas em administração. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007
- VILLELA, Cláudia. Educação e cidadania. Revista Pedagógica Pátio. Ano IX, n. 36, Porto Alegre: Artmed. Nov.2005/ jan.2006.
- VIGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: A formação social da mente. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- VIGOTSKY, L.S. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKY, L.S. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003. WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989. WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1989.
- WEISS, Donald H. Motivação & resultados: como obter o melhor de sua equipe. São Paulo: Nobel. 1991.
- WINNICOTT, D. W. A Família e o Desenvolvimento Individual. Trad. Marcelo B. Cipolla. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- ZAGURY, Tânia. O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.



CAPÍTULO V

SABERES E CONHECIMENTO DO PROFESSOR

Claudia Maria Pinto Costa
Daniele Eduardo Rocha
Francisca Eliane Araújo Silva
Gilvan da Silva Ferreira
Samia Farias Rodrigues
Alexandre Magno Nunes Moreira

RESUMO: Este estudo apresenta uma perspectiva sobre a formação de professores para a educação básica, onde seu processo de formação também se caracteriza como autoformação. Neste percurso o conhecimento adquirido e construído no dia a dia pedagógico é mais relevante do que o conhecimento acadêmico à medida que se entrelaça com a construção de sua identidade em uma rede de sentidos e significados que de acordo com a Teoria da Autopoiese é consistente com o controle dos processos críticos. Para alcançar as metas de problematização do estudo, optamos por uma abordagem qualitativa para uma compreensão mais profunda das concepções e posições em relação ao estudo. A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e o relato da trajetória de uma professora, já aposentada, com vasta experiência e uma bela trajetória na história da educação pública de nossa cidade. Ela atuou em todos os níveis educacionais, incluindo a gestão de escolas, além de ter sido responsável pela fundação de uma escola no âmbito estadual. Utilizamos a literatura sobre a formação de professores, a biologia do conhecimento e as histórias de vida como base teórica, destacando especialmente as ideias de Tardif, Nóvoa, Marie-Chistine Josso e dos biólogos Humberto Maturana e Varela. A avaliação reflexiva da história de vida da professora Mariô alinha-se com as concepções dos autores. De acordo com eles, os docentes constroem sua trajetória formativa e autoformativa por meio de suas práticas pedagógicas e das diversas instâncias e assuntos com quem interagem nesse processo. Isso ocorre por meio de leituras, seminários, encontros, congressos, cursos de formação, pesquisas e, sobretudo, por meio da partilha de experiências com seus pares. Todas essas interações de colaboração e compartilhamento reforçam a construção de sua independência. Assim, observamos que o processo de formação e autoformação do docente apresenta oportunidades para gerar um conhecimento pedagógico alinhado com os processos obrigatórios, possuindo assim um potencial transformador significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes. Conhecimento. Professor.

KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE OF THE TEACHER

ABSTRACT: This study presents a perspective on the training of teachers for basic education, where their training process is also characterized as self-training. In this journey, the knowledge acquired and constructed in daily pedagogical life is more relevant than academic knowledge as it is intertwined with the construction of one's identity in a network of senses and meanings that, according to the Theory of Autopoiesis, is consistent with the control of critical processes. To achieve the study's problematization

KEYWORDS: Knowledge. Knowledge. Teacher.

INTRODUÇÃO

A ascensão e o uso cada vez maior de autobiografias e biografias educativas em estudos educacionais têm possibilidade de destacar e aprofundar análises sobre as vivências educativas dos indivíduos, além de potencializar a compreensão de diversos mecanismos e processos em várias temporalidades. As biografias pedagógicas também possibilitam, por meio das histórias de vida, um mergulho nas percepções dos docentes sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os diversos ciclos de vida e, finalmente, permitem compreender os indivíduos e os significados de situações sem ambiente escolar.

Nos últimos anos, notamos um aumento na literatura sobre a abordagem biográfica e as histórias de vida. Isso se intensificou na Sociologia no início dos anos 80, durante o Congresso Internacional de Upsalla. Neste evento, foi apresentado um extenso mapeamento das pesquisas educacionais que empregavam as histórias de vida sob uma perspectiva teórico-metodológica, sendo aplicadas por cientistas sociais de diversas áreas. Ao mesmo tempo, na área da História, os debates entre os historiadores da referida Nova História se intensificaram sobre a importância de incorporar novas fontes para um conhecimento historiográfico mais exato da realidade.

Então, despertou-se o interesse pelo estudo das fontes orais, dando origem à



História Oral, que também fomentou debates sobre a metodologia utilizada. No âmbito educacional, a abordagem biográfica sempre foi uma constante, seja ao tratar das questões da educação escolar, seja ao focar nas dimensões educativas das experiências dos indivíduos fora do ambiente escolar. Isso acontecia frequentemente ao discutir o caráter educativo dos movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980, e da educação popular, que sempre atraíram a atenção de sociólogos e educadores.

No contexto brasileiro, a retomada da abordagem biográfica e a valorização da participação dos sujeitos na construção do saber ocorreram simultaneamente ao combate à ditadura, à necessidade de compreender a realidade atual e revisita-la com novos pontos de vista, novas abordagens e novas fontes que poderia revelar o que o poder estabelecido buscava ocultar. Nesse contexto, cientistas sociais, historiadores, educadores, psicanalistas, entre outros, estabeleceram diálogos interdisciplinares que possibilitaram a escuta de vozes, então até “ocultas”, “sufocadas” ou “silenciadas”.

O método (auto)biográfico ganhou popularidade na década de 80, com a finalidade de renovar metodologicamente a pesquisa em ciências humanas, em oposição ao paradigma predominante, que se baseia na “objetividade e na intencionalidade nomotética” (FERRAROTI, 1988, P. 20). Esta contraposição ocorre quando a subjetividade dos indivíduos começa a ser reivindicada como fonte de criação de conhecimento transformador e de maior interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Isso inaugura, assim, uma nova forma de relacionamento entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, onde a neutralidade e o afastamento são descartados.

Após quase duas décadas, as biografias continuam sendo empregadas com sucesso em projetos de formação de adultos que buscam compreender o processo de formação: o que me levou a ter as ideias que possuo atualmente? Como as vivências da minha vida influenciam os significados que atribuem ao que vivi? Quais foram os acontecimentos da minha vida que mais desenvolveram para me transformar na pessoa que sou hoje? É indiscutível que essas duas questões estão interligadas: procuramos encontrar correspondências para entender e construir um sentido, porém o material de reflexão para ambos não é necessariamente o mesmo. No primeiro cenário, é necessário o conjunto completo de elementos.

Um dos candidatos dessa demanda contextual e emergente por uma renovação dos



métodos teóricos e metodológicos da pesquisa científica pode ser ilustrado pela dificuldade em traçarmos planos de vida a longo prazo, características que Alheit (apud DOMINICÉ, 2006, P. 246) chama de “desinstitucionalização do percurso de vida”. Portanto, nota-se a perda de referências em diversos aspectos, como na construção da identidade, na família, no trabalho, entre outros. Na falta de ideais, o adulto se depara consigo mesmo, já que só possui o mesmo ao tomar decisões que compõem a trajetória de sua vida. De acordo com Dominicé.

[...] a cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social como aquela do tempo da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade da aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória. (2006, p. 347).

Os docentes, profissionais fundamentais em qualquer sociedade escolarizada, vivenciam transformações em suas práticas e pensamentos. O período de transformações que se inicia é particularmente caracterizado pela entrada de um número crescente de estudantes na escola, com perfis variados, tanto culturais quanto econômicos e em diversos níveis de aprendizado. Além disso, as novas tecnologias de comunicação e informação ampliam os espaços educativos, exigindo do educador habilidades e atitudes renovadas em relação ao conhecimento. Além disso, é necessário que ele esteja apto a trabalhar em equipe, estabelecendo colaborações com a comunidade e dominando o uso de novas linguagens na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nessa realidade, entende-se que as narrativas de vida (ou histórias de vida) podem contribuir para a descoberta de novos significados para a prática de ensino, permitindo que os professores descubram novos ângulos em sua prática, ao perceberem que ela é inseparável de seu pensamento e sentimento.

SABERES DOCENTES E CONHECIMENTOS UNIVERSITÁRIOS

Quais são as competências profissionais dos docentes, ou seja, quais são os conhecimentos, habilidades e competências que eles empregam exercem em suas atividades diárias para executar suas funções e alcançar seus objetivos? Como esses conhecimentos profissionais se diferenciam dos conhecimentos acadêmicos produzidos pelos pesquisadores da área de educação, e também dos conhecimentos que



são incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros docentes?

Que vínculos devem ser estabelecidos entre os saberes profissionais e os saberes acadêmicos, e entre os docentes do ensino fundamental e os docentes universitários (pesquisadores ou formadores), não que se refiram à profissionalização da educação e à capacitação docente?

Para fornecer informações que possam responder a essas três perguntas, vamos iniciar com uma breve descrição da conjuntura social em que o movimento de profissionalização do ensino vem se desenvolvendo atualmente. Em um segundo momento, apresentaremos uma definição do conceito de “epistemologia da prática profissional”, detalhando de maneira concisa algumas implicações dessa definição para a investigação em educação. Em uma terceira etapa, examinaremos como essa definição possibilita ressaltar algumas das características mais relevantes da prática docente. Em conclusão, identificaremos algumas repercussões dessa análise da prática profissional relacionadas aos programas de treinamento para professores, aos instrumentos de formação e às práticas profissionais dos formadores de professores.

A BUSCA DE RENOVAÇÃO DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO OFÍCIO DE PROFESSOR

Na América do Norte, assim como na maioria dos países anglo-saxônicos (Austrália, Inglaterra, etc.), e, mais recentemente, na Europa francófona (Bélgica, França, Suíça), a área educacional está imersa em uma ampla onda de profissionalização dos profissionais da educação e dos docentes em particular (Ginsburg e Linday, 1995; Judge et al., 1994; Paquay et al., 1996; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tisher et al., 1996; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tisher et al. Esta corrente também é encontrada em diversos países da América Latina (Ludke e Moreira, 1999; Tato e Velez, 1997). Portanto, a profissionalização do ensino e a capacitação para o ensino é um movimento quase global e, simultaneamente, um objetivo comum para o qual convergem os líderes políticos do setor educacional.

Claramente, a epistemologia da prática profissional não está no centro deste processo de profissionalização. Na realidade, no âmbito profissional, o que diferencia as profissões das demais ocupações é, em grande medida, a natureza dos conhecimentos em



jogo. Relembremos aqui as características fundamentais do conhecimento profissional, conforme foram expressas na literatura sobre profissões nos últimos vinte anos (Bourdieu, 1994; Tardif e Gauthier, 1999).

Na prática profissional, os profissionais selecionados de conhecimentos especializados e formalizados, geralmente obtidos através das disciplinas científicas em sentido amplo. Isso engloba não apenas as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, bem como as ciências da educação.

Esses saberes especializados devem ser obtidos através de uma extensa educação de alto padrão, geralmente de caráter universitário ou similar. Este treinamento é validado por um diploma que permite o acesso a um título profissional, título que salvaguarda um território profissional específico contra a invasão de não-diplomados e outros profissionais.

Apesar de poderem se fundamentar em disciplinas científicas consideradas “puras”, os saberes profissionais são majoritariamente pragmáticos, isto é, são estruturados e orientados para a resolução de problemas reais, como construir uma ponte, auxiliar um cliente a resolver seus conflitos psicológicos, solucionar um problema legal, simplificar o aprendizado de um estudante com dificuldades, entre outros exemplos.

Inicialmente, apenas profissionais, ao contrário de leigos e charlatões, têm a capacidade e o direito de utilizar seus conhecimentos. Esses conhecimentos, de certa forma esotéricos, pertencem legalmente a um grupo que detém o direito exclusivo de utilizá-los, pois, teoricamente, são os únicos que os dominam e podem utilizá-los.

Isso também implica que somente os profissionais têm a capacidade de avaliar atentamente o trabalho de seus colegas. Portanto, o profissionalismo implica uma autogestão do conhecimento pelo grupo de colegas, além de um autocontrole da prática: a habilidade ou a inaptidão de um profissional só podem ser avaliadas pelos seus pares.

Esses conhecimentos também requerem autonomia e discernimento dos profissionais, ou seja, não se limitam a conhecimentos técnicos padronizados cujos métodos de operação são codificados e conhecidos anteriormente, como rotinas, procedimentos ou até as mesmas receitas. Em contrapartida, os saberes profissionais sempre exigem uma porção de improvisação e adaptação a situações novas e singulares que exigem reflexão e discernimento profissional para que ele possa não apenas entender



o problema, mas também estruturar e elucidar as metas a serem alcançadas e os métodos a sendo empregados para atingi-las.

Schön (1983) denomina isso de “construção do problema”, em contraste com a “solução instrumental do problema”, que se fundamenta na utilização de teorias e métodos anteriores. Da mesma forma, Jamous e Peloille (1985) sustentam que todo processo produtivo apresenta um certo nível de indeterminação (I) no trabalho em contraste com um certo nível de tecnicidade (T). Eles argumentaram que a definição de profissão é caracterizada por uma elevada razão I/T, ou seja, um elevado nível de indeterminação na execução do trabalho, exigindo dos profissionais a elaboração de juízos em contextos de ação.

Em termos teóricos e práticos, os conhecimentos profissionais são evolutivos e avançados, exigindo, portanto, uma educação contínua e contínua. Portanto, os profissionais precisam se capacitar e se atualizar por meio de diversos métodos, após seus estudos universitários iniciais. Sob essa perspectiva, a formação profissional representa, teoricamente, uma parcela significativa da carreira, e os conhecimentos profissionais unidos com os científicos e técnicos a capacidade de serem revisados, criticados e passíveis de melhoria.

Na última análise, os profissionais podem ser responsabilizados pelo que os ingleses denominam de imperícia, ou seja, pelo uso inadequado de seus conhecimentos, resultando, assim, em prejuízos para seus clientes. A independência e a habilidade profissional são contrapostas à imputabilidade dos profissionais e à sua responsabilidade perante os consumidores. Um profissional pode cometer falhas pelas quais pode ser responsabilizado técnica e legalmente. Isso significa que, em princípio, é possível estabelecer uma ligação direta e até causal entre a execução de suas ações e a utilização de seus conhecimentos, com base nos padrões de competência reconhecidos dentro de sua própria profissão (Office des Professions, 1998).

Aqui, não se discutem apenas falhas deontológicas ou falta de ética profissional, mas também erros de avaliação ou projeções de inaptidão relacionadas ao uso adequado dos conhecimentos aceitos, considerando as especificidades de uma situação específica. A avaliação desse tipo de erro baseia-se mais em uma avaliação empírica ou técnica do que em uma avaliação ética ou normativa. Ela pressupõe a presença, mesmo que mínima,



de um “conjunto de conhecimentos profissionais” para que se possa recorrer para avaliar a relevância do erro.

Portanto, essas são as características fundamentais do conhecimento profissional. De facto, nos últimos vinte anos, o propósito do movimento de profissionalização da profissão docente tem sido precisamente o de desenvolver e implementar tais características no ensino e na formação de docentes. Do ponto de vista educacional, a profissionalização pode ser descrita, em grande medida, como um esforço para reestruturar e atualizar os princípios epistemológicos do trabalho de professor e educador, bem como da preparação para o ensino superior. Todos os esforços realizados nos últimos vinte anos para estabelecer uma base de conhecimento específica para o ensino seguir nesse sentido (Gauthier et al., 1998), bem como as diversas reformas que pretendem estabelecer e estabelecer normas de competência para a formação dos docentes e para o exercício da docência. Caso esses esforços e reformas sejam bem-sucedidos, o ensino deixará de ser uma profissão para se transformar em uma verdadeira carreira, semelhante à carreira médica, de engenheiro ou de advogado.

Esta tentativa possui seus partidários e opositores, seus apoiadores e opositores (Tardif e Gauthier, 1999). Os vários debates sobre esse tema suscitam questões complexas que vão além do objetivo deste artigo, que visam debater as particularidades dos conhecimentos profissionais dos docentes e suas implicações na formação para o ensino e na pesquisa acadêmica.

A CRISE DO PROFISSIONALISMO

No entanto, para entender melhor os aspectos contemporâneos deste problema, é essencial destacar uma relevância relevante que é pouco discutida no campo educacional: historicamente, nos últimos vinte anos, a profissionalização do setor educacional ocorreu em meio a uma crise generalizada do profissionalismo e das profissões, incluindo as mais consolidadas como medicina, direito e engenharia. Esta crise gerou uma série de investigações, análises e diagnósticos que não abordaremos aqui de forma detalhada (Bourdoncle, 1991, 1993; Fullan et al., 1998; Laberree, 1992, 1997; Laberree e Palias, 1992). (1996) e Schön (1983).

Podemos condensar em quatro aspectos principais:



Em primeiro lugar, a crise do profissionalismo é a crise da perícia profissional, isto é, dos conhecimentos, táticas e técnicas profissionais que determinados profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores, professores etc.) empregados para resolver situações problemáticas reais. A perícia profissional vem gradualmente perdendo sua aura de ciência aplicada, aproximando-se de um conhecimento muito mais ambíguo, de um conhecimento socialmente situado e localmente construído.

A experiência profissional, que por muito tempo foi associada à prática de uma racionalidade instrumental, fundamentada no modelo das ciências aplicadas, capaz de calcular e harmonizar eficientemente meios e fins, está sendo cada vez mais reconhecida hoje em dia com base em um modelo de racionalidade limitada, uma racionalidade improvisada. Neste modelo, a reflexão, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição e o senso comum têm um papel significativo, apoiado simultaneamente em rotinas específicas de cada tradição profissional.

O saber profissional inclui também aspectos éticos (valores, senso comum, conhecimentos do dia a dia, julgamentos práticos, interesses sociais, entre outros) intrínsecos à prática profissional, especialmente quando se refere a indivíduos: pacientes, detentos, estudantes, usuários dos serviços sociais, entre outros. Tais alterações na perspectiva da perícia profissional geraram debates sobre a relevância dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais.

Portanto, ocorreu uma supervisão de escolas de pensamento e referenciais, o que intensificou a investigação entre profissionais e elevou as indagações do público sobre o tipo e o valor dos conhecimentos que fundamentam as ações profissionais. A falta de referências comuns provocou divisão e confusão entre os profissionais, além de intensificar as dificuldades de comunicação entre os seguidores de diversas linhas de pensamento.

Esta crise na competência profissional tem um efeito significativo na formação profissional. Na maioria das carreiras, esse efeito é percebido por meio de uma grande insatisfação e de críticas frequentemente feitas à educação universitária fornecida por universidades e institutos profissionais (Clark e Neave). (1992); Lessard e Tardif (1998)). Em diversas nações, muitos questionam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares (além disso, e sobretudo, “monodisciplinares”) e pela necessidade de



produção de conhecimento, ainda oferecem uma educação profissional de alto padrão, ou seja, uma educação que se alinha à realidade do mercado de trabalho profissional. Em relação à educação na América do Norte, um número crescente de indivíduos reclama que a formação educacional não é adequada.

A crise do profissionalismo também indica a crise da autoridade profissional e a desconfiança que o público e os clientes depositam nele. Aqui, é crucial compreender o conceito de “poder”, tanto no contexto político quanto no de capacidade ou competência. Em termos políticos, parece que o poder profissional, muitas vezes, está priorizando os interesses dos profissionais em detrimento dos interesses de seus clientes e do público em geral. No entanto, consideramos a capacidade, tanto o poder profissional perde quanto ganha. Quando ganha, seus sucessos são frequentemente ambíguos e carregam consigo consequências imprevistas e, ocasionais, perversas.

Na última análise, a crise do profissionalismo é a crise da ética profissional, ou seja, dos princípios que deveriam orientar os profissionais. Nos últimos trinta anos, notou-se que a maior parte dos campos sociais onde os profissionais atuam tem sido marcada por conflitos de valores, fazendo com que cada vez mais solicitações encontrem ou criem princípios que sejam aceitos e consensuais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais intensos em profissões onde o “objeto de trabalho” são pessoas, como é o caso do ensino. Valores como saúde, justiça e igualdade estão perdendo sua clareza, sua capacidade de evidência e sua capacidade de integração.

Para os profissionais, essa circunstância se manifesta através de um aumento na complexidade do julgamento e da prática profissional. Se os valores que devem orientar o comportamento profissional já não são tão claros, a prática profissional requer uma reflexão sobre os objetivos a serem realizados, em contraste com o pensamento tecnoprofissional restrito apenas aos meios. A reflexão sobre a ética no trabalho deixa de ser um discurso distante da prática e que domina a ação, passando a ser parte integrante do discernimento profissional a ser aplicado na prática diária e co-formando essa prática.

A crise sobre o valor dos conhecimentos profissionais, das qualificações profissionais, da ética no trabalho e da confiança do público nas profissões e nos profissionais é o cenário do movimento de profissionalização do ensino e da capacitação para o magistério. Atualmente, essa crise coloca os envolvidos nas reformas educacionais



e na profissão de professor em uma situação duplamente compulsória: por um lado, existem pressões específicas para profissionalizar o ensino, a formação e a profissão de educador; por outro lado, as profissões estão perdendo valor e prestígio, e já não é evidente que a profissionalização do ensino seja uma alternativa tão promissora quanto seus apoiadores querem fazer crer (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tardif e Gauthier, 1998).

Parafraseando uma frase famosa de Kant, extraída da Crítica da razão pura, no campo educacional, essa situação paradoxal deveria pelo menos nos despertar do “sono dogmático da razão profissional”, mantendo-nos vigilantes e, sobretudo, conscientes dos riscos e perigos que ela apresenta para a educação e a formação. Portanto, é neste cenário de dupla coerção que a questão de uma epistemologia da prática profissional adquire sua verdadeira relevância. De fato, se considerarmos que o movimento de profissionalização é, em grande medida, uma tentativa de renovar os alicerces epistemológicos da profissão docente, precisamos analisar profundamente a natureza desses alicerces e extrair elementos que nos habilitam a iniciar um processo de reflexão e crítica sobre nossos alicerces práticas tanto como educadores quanto como pesquisadores.

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL: TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

Sem entrar em um debate aprofundado sobre o conceito de epistemologia, vamos detalhar alguns aspectos conceituais que fundamentam a concepção da proposta neste texto. Após a desintegração das teorias filosóficas metafísicas do conhecimento de Kant no século XIX e o surgimento do positivismo, a epistemologia evolui progressivamente de teoria do conhecimento para teoria da ciência, com um foco particular nas ciências empíricas da natureza. Através do pensamento empirista anglo-saxão e germânico (Círculo de Viena), a epistemologia se transforma em uma reflexão normativa que procura definir critérios de distinção entre “ciência e não- ciência”.

Pensadores como Karl Popper e especialmente Thomas Kuhn estão gradualmente se afastando dessa perspectiva positivista para tentar formular conceitos que respondam à atividade científica concreta. Este movimento também pode estar ligado, na perspectiva anglo-americana, ao avanço da sociologia das ciências e aos vários estudos sobre o conhecimento comum, o senso comum, entre outros, provenientes da etnometodologia,





três absurdos.

Uma consequência direta dessa definição é que não se deve aprimorar os conhecimentos adquiridos na carreira profissional com os adquiridos durante a educação universitária. Na América do Norte, a situação é evidente: trinta anos de estudos indicam uma lacuna entre o conhecimento profissional e o acadêmico (Fenstermacher, 1994; Tardif Lessard, 1999; Wideen et al., 1998; Schön, 1983; Zeichner e Hoeft, 1996). Essa distância pode se manifestar de várias maneiras, variando a ruptura à exclusão da formação teórica pelos profissionais, até formas mais suaves como adaptações, mudanças e a escolha de certos conhecimentos universitários para serem incorporados à prática.

Sob essa perspectiva, a prática profissional nunca representa um local de aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade. Na melhor das hipóteses, ela é um processo de filtragem que os dilui e os molda de acordo com as demandas do trabalho; na pior das hipóteses, um muro onde se lançam e morrem conhecimentos universitários considerados inúteis, sem conexão com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da profissão de professor.

Sob uma perspectiva metodológica, essa definição requer o que pensamos designar como um afastamento etnográfico em relação aos saberes acadêmicos. De forma polêmica, se os pesquisadores universitários desejam investigar os saberes profissionais do campo educacional, devem abandonar seus laboratórios, seus gabinetes na universidade, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que estabelecem a essência do ensino, os grandes princípios educativos ou as leis da aprendizagem. Eles devem ir diretamente aos locais de trabalho dos profissionais da educação, observando como eles pensam e se comunicam, como gerenciam programas escolares para preparar os eficazes, como se relacionam com os pais dos estudantes, com seus colegas e assim por diante.

Conforme citado por Garfinkel (1984), essa definição também sugere que se deixe de ver os profissionais, especificamente os docentes, como “idiotas cognitivos” cuja atividade é moldada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo que seja prático, entre outras realidades semelhantes.

Certamente, os profissionais da educação são influenciados por todas essas realidades, mas também são simultaneamente atores que possuem conhecimentos e



habilidades práticas (Giddens, 1987). Eles demonstram, em suas ações diárias, uma habilidade significativa para lidar com as condições e consequências de seu trabalho, permitindo-lhes tirar proveito dele, na maior parte do tempo, para alcançar seus objetivos.

O conceito de professor como ator e profissional com habilidades tem sido fundamentado nas reformas realizadas na formação de professores na América do Norte, desde meados dos anos 1980. Por exemplo, ele provocou um crescimento notável na importância da formação prática nos currículos, o surgimento de novas práticas de formação reflexiva e a valorização dos conhecimentos profissionais dos docentes. Portanto, é essencial que a pesquisa acadêmica se baseie nos conhecimentos dos docentes para construir um conjunto de conhecimentos universitários à formação de professores.

Esta definição também não possui caráter normativo. Na nossa opinião, uma das maiores dificuldades na pesquisa em ciências da educação é tratar a análise do ensino sob uma perspectiva normativa. Isso implica que os pesquisadores se concentrem mais no que os professores deveriam ser, fazer e saber do que eles realmente são, fazem e sabem. Esta perspectiva normativa fundamenta-se numa perspectiva sociopolítica da educação: historicamente, os docentes serviram tanto à Igreja quanto ao Estado em prol de causas e objetivos superiores aos seus. De certa forma, as ciências educacionais incorporaram essa perspectiva sociopolítica, conferindo-lhe, contudo, um caráter científico, tecnocrático, reformista, inovador e simultaneamente humanista.

Em última análise, a epistemologia da prática profissional defende a necessidade de analisar o conjunto de conhecimentos mobilizados e empregados pelos docentes em todas as suas atividades. Essa visão pode ser chamada de “ecológica”, fazendo referência aos estudos de William Doyle (1986). No entanto, a perspectiva de Doyle é uma visão ecológica integral, já que ele restringia a ecologia ao ambiente escolar. A visão ecológica integral está mais alinhada com as sugestões de Wideen et al. (1998), em relação à capacitação para o ensino, e de outros pesquisadores dos Estados Unidos, não que diz respeito à análise do ensino (Erickson, 1986).

Ela anseia expandir e superar as duas entradas convencionais para a análise do ensino, a didática e a pedagogia ou psicopedagogia, que por muito tempo foram as duas fontes principais da formação de professores na universidade. Em outras palavras, o domínio do conteúdo lecionado e o conhecimento pedagógico (que engloba o



conhecimento dos estudantes, a organização das atividades de ensino e aprendizagem e a administração da aula) são certamente conhecimentos relevantes, porém estão longe de cobrir todas as competências dos docentes não exercício de suas funções.

A didática e a psicopedagogia são criações de acadêmicos, não de docentes ou estudantes de programas de formação de professores (Larose, Spallanzani, Lenoir, Grenon e Hasni, em preparação). A análise do ensino sob uma ótica ecológica deveria revelar as formações dos saberes dos professores que refletem as categorias conceituais e práticas deles próprias, formadas em e através de suas atividades diárias.

Até agora, nos restringiremos a um debate conceitual e polêmico sobre a epistemologia da prática profissional. Agora, queremos demonstrar como ela pode ser aplicada na avaliação do conhecimento dos docentes e que tipos de resultados a pesquisa pode gerar. Nas próximas páginas, abordaremos pesquisas recentes sobre o ensino nos Estados Unidos, o que os americanos denominam sínteses de pesquisa, que são análises sistemáticas e críticas de estudos empíricos, além de nossas próprias investigações sobre o trabalho do professor. Não apresentamos esses resultados de forma sistemática, mas sim os organizamos através de constatações que permitem a identificação dos conhecimentos profissionais dos docentes.

OS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES SÃO TEMPORAIS

Uma das primeiras descobertas desta visão epistemológica e ecológica é que os conhecimentos profissionais dos docentes são cíclicos, isto é, são adquiridos ao longo do tempo. Pelo menos em três aspectos (Tardif, Raymond, Lessard e Mukamurera, em preparação).

Primeiramente, grande parte do conhecimento dos professores sobre o ensino, as funções do professor e a forma de ensinar é derivada de sua própria trajetória de vida, especialmente de sua trajetória escolar (Butt e Raymond, 1989; Carter e Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, sem prelo a, sem prelo b; Os professores são profissionais que passaram cerca de 16 anos imersos em seu ambiente de trabalho (cerca de 15 mil horas) antes mesmo de iniciarem suas funções (Lortie, 1975). Esta análise é expressa por meio de um conjunto vasto de conhecimentos prévios, relevantes, representações e certezas sobre a prática de ensino.



Essas características mantêm-se robustas e constantes com o passar do tempo. Na América do Norte, observa-se que a maioria dos mecanismos de formação inicial dos docentes não é capaz de modificá-los ou alterá-los (Wideen et al., 1998). Os estudantes concluem os cursos de capacitação para docentes sem alterar suas concepções prévias acerca da educação. E, ao iniciarem suas carreiras como docentes, são principalmente essas convicções que eles reativam para resolver seus desafios profissionais. Exemplo. Raymond, Butt e Yamagishi (1993) notaram que, diante de questões de disciplina em sala de aula, a propensão dos docentes era reviver métodos de resolução de conflitos originados de suas experiências familiares e acadêmicas.

Os conhecimentos profissionais também são cíclicos, já que os primeiros anos de exercício profissional são cruciais para adquirir o sentimento de competência e estabelecer rotinas de trabalho, ou seja, para estruturar a prática profissional.

Atualmente, a maior parte dos docentes aprende o trabalho de formação empírica, às apalpadelas, através de tentativa e falha. Trata-se do período conhecido como exploração (Huberman, 1989; Huberman et al., 1989), marcado pelo aprendizado intensivo da profissão. Esta aprendizagem, muitas vezes árdua e relacionada à sobrevivência profissional, onde o docente precisa demonstrar sua competência, resulta na formação do chamado conhecimento experiencial.

Este conhecimento rapidamente se transforma em certezas profissionais, macetes de trabalho, rotinas, modelos de administração da classe e métodos de transmissão de conhecimento. Por fim, os conhecimentos profissionais são temporários em um terceiro sentido, uma vez que são aplicados e desenvolvidos dentro de uma carreira, ou seja, de um longo processo de vida profissional que inclui dimensões identitárias e de socialização profissional, além de fases e transformações.

Na América do Norte, diversos estudiosos descobriram interesse nas conexões entre conhecimentos profissionais e carreira, particularmente no que diz respeito aos docentes. exemplo Por exemplo, essas pesquisas destacam a natureza narrativa do conhecimento, com suas metáforas e imagens centrais relacionadas à relação com as crianças, à autoridade, ao sentimento de cuidado (a ideologia do serviço), entre outros [Elbaz, 1991]. Contudo, a carreira também é um processo de socialização, ou seja, um processo de socialização.



OS SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES SÃO PLURAIS E HETEROGÊNEOS

Uma segunda conclusão de pesquisas realizadas sob essa visão epistemológica e ecológica é que os conhecimentos profissionais dos docentes são diversificados e heterogêneos, em três aspectos.

Inicialmente, eles são provenientes de várias fontes. No exercício de sua profissão, um professor utiliza sua cultura pessoal, derivada de sua história de vida e de sua educação prévia. Ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares obtidos na universidade, bem como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos derivados de sua formação profissional. Além disso, ele se fundamenta em seu próprio conhecimento, vinculado à experiência profissional, na experiência de alguns professores e nas tradições específicas do ofício de ensinar.

Os conhecimentos profissionais também são diversificados e heterogêneos, pois não são especificamente um conjunto unificado de conhecimentos, como por exemplo, em relação a uma matéria, a uma tecnologia ou a uma visão de ensino; ao contrário, são ecléticos e sincréticos. Um docente raramente possui uma teoria ou visão unificada de sua prática; em vez disso, eles empregam diversas teorias, conceitos e técnicas, de acordo com a necessidade, mesmo que possam parecer contraditórias para os pesquisadores universitários. A sua relação com os conhecimentos não se baseia na busca de coerência, mas na aplicação integrada no trabalho, abrangendo múltiplos objetivos que pretendem alcançar ao mesmo tempo.

Por fim, os conhecimentos profissionais são variados e heterogêneos, pois os docentes, em suas atividades profissionais, buscam alcançar diversos tipos de metas que não exigem os mesmos níveis de conhecimento, habilidade ou exigência. Em outras palavras, a prática docente é heterogênea ou heterônoma em relação aos objetivos internos da ação e aos conhecimentos mobilizados. Por exemplo, ao observarmos professores em sala de aula, na presença dos estudantes, notamos que eles buscam simultaneamente diversos objetivos: controlam o grupo, motivam-no, fazem-no se concentrar em uma tarefa, enquanto dedicam atenção especial a alguns estudantes da classe, organizamos atividades de aprendizado e monitoramos o progresso da atividade.

Atualmente, essa história é amplamente conhecida devido a vários estudos sobre



o ensino em sala de aula (Doyle, 1986; Tardif e Lessard, 1999). Estes estudos indicam que o trabalho em sala de aula, diante dos estudantes, requer uma gama de habilidades ou competências. A administração de aula requer a habilidade de estabelecer um conjunto de normas sociais normativas e garantir seu respeito, através de um trabalho intrincado de interações com os estudantes que se estende por todo o ano letivo. Para honrar os programas escolares, os docentes devem interpretá-los, moldá-los e modificá-los com base nas situações reais da aula e no progresso das aprendizagens dos estudantes. Não importa se é uma aula ou um programa a ser ensinado.

Por fim, se existe uma certa unidade nos conhecimentos profissionais dos docentes, não é uma unidade teórica ou conceitual, mas sim pragmática. Assim como as diversas ferramentas de uma arte, elas pertencem à mesma caixa de ferramentas, pois podem ser úteis durante a execução de suas tarefas. Portanto, a relação entre a arte e todas as suas ferramentas é pragmática: elas são recursos tangíveis incorporados ao processo de trabalho, podendo ser utilizados para realizar alguma tarefa específica relacionada às tarefas que lhe são atribuídas. Da mesma forma, os conhecimentos profissionais dos docentes estão a serviço da ação (Durand, 1996), onde adquirem seu significado e utilidade.

OS SABERES PROFISSIONAIS SÃO PERSONALIZADOS E SITUADOS

Um terceiro grupo de descobertas de estudos sugere que os conhecimentos profissionais são personalizados e localizados. Portanto, a análise dos conhecimentos profissionais não deve ser limitada ao estudo da cognição ou do pensamento dos docentes (pensamento). Os docentes possuem, sem dúvida, um sistema cognitivo, mas eles não se limitam a isso, algo frequentemente negligenciado! Um educador possui uma trajetória de vida, atua socialmente, possui emoções, corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou até mesmo culturas, e suas ideias e comportamentos refletem as influências dos contextos onde se encontra.

O estudo dos conhecimentos profissionais revela que eles são altamente personalizados, ou seja, raramente se trata de conhecimentos formalizados ou objetivos, mas sim de conhecimentos altamente personalizados.

De fato, em profissões e atividades que envolvem interação humana, como o



ensino, o trabalhador está presente fisicamente no ambiente de trabalho e sua presença é crucial para a execução do processo de trabalho em interação com outros indivíduos, ou seja, com os alunos. Em outras palavras, nas carreiras que envolvem interação humana, a personalidade do empresário está inserida ao processo de trabalho e, até certo ponto, atua como a principal mediadora da interação (Tardif e Lessard, 1999). Isso possibilita entender por que os professores, quando questionados sobre suas habilidades profissionais, frequentemente enfatizam sua personalidade, suas habilidades pessoais e seus talentos inatos como elementos cruciais para o sucesso em seu trabalho.

Além disso, em profissões e atividades que envolvem interação humana, os trabalhadores têm poucas chances de se apoiar em objetivos conhecidos que geram tecnologias efetivas e concretas no ambiente de trabalho. Até o momento, as ciências sociais e humanas, bem como as ciências da educação, ainda não desenvolveram tecnologias eficientes e operantes para o controle das situações humanas e dos indivíduos. Pessoas - como é o caso dos professores - que lidam com seres humanos costumam confiar em si mesmas, em seus recursos e habilidades pessoais, em sua experiência pessoal e na de sua categoria para gerenciar seu local de trabalho.

No entanto, os conhecimentos profissionais dos docentes não são apenas personalizados, mas também situados, ou seja, como indicado anteriormente, são construídos e aplicados em função de uma situação de trabalho específica. É nesse contexto que eles adquirem significado. Em outras palavras, ao contrário dos saberes acadêmicos, os conhecimentos profissionais não são formados e aplicados com base em sua capacidade de transferência e generalização; eles imersos, embutidos, confinados a uma situação de trabalho que precisa cumprir. Nos termos de Giddens (1987), pensamos nos referir à “contextualidade” dos conhecimentos profissionais.

No âmbito educacional, essas características são cruciais, já que as circunstâncias do trabalho colocam indivíduos em contato uns com os outros, que precisam negociar e entender conjuntamente o sentido do seu trabalho conjunto. Esta percepção comum presume que os significados atribuídos pelos docentes e discentes às situações de ensino criado sejam e compartilhados dentro dessas próprias famílias; em outras palavras, eles estão ancorados, inseridos nas situações que são consideradas para a definição. Essas características de ancoragem são as que atualmente motivam muitos pesquisadores,



segundo Lave (1988; 1991, 1993), a se dedicarem à cognição situada e à aprendizagem contextualizada, onde os conhecimentos são construídos pelos participantes de acordo com os contextos de trabalho.

ANALISE DOS RESULTADOS

O resultado do estudo que merece ser destacado é que o foco do trabalho dos professores são os seres humanos e, conseqüentemente, os conhecimentos dos professores refletem as características do seu objeto de estudo. Esta afirmação tem implicações significativas e relevantes debatidas em relação à prática profissional dos docentes. Apenas duas delas serão mencionadas.

Inicialmente, os humanos possuem a singularidade de existirem como indivíduos. Embora façam parte de grupos ou coletividades, primeiramente eles são específicos como indivíduos. Esta característica da singularidade é o núcleo do trabalho dos educadores, já que, mesmo trabalhando com grupos de estudantes, precisa focar nos indivíduos que os especificam, pois são esses indivíduos que aprendem. Sob uma perspectiva epistemológica, essa circunstância é bastante intrigante. Ela direciona o professor a ter um interesse em conhecer e entender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, além de entender sua progressão ao longo do tempo no ambiente de sala de aula. Ao invés de focar nas observações que permitem a acumulação de conhecimentos gerais, como a teoria da relatividade, como seria de se esperar.

Essa disposição para entender os estudantes como indivíduos parece ser muito escassa nos professores-alunos, que são frequentemente acusados de não conhecerem os estudantes (Kagan, 1992), de não utilizarem discernimento com eles (Morine-Dershimer, 1988) e de se espelharem neles os interesses e motivações inerentes às suas próprias trajetórias escolares (Raymond. no prelo b). O desenvolvimento da sensibilidade em relação às diferenças entre os estudantes é uma das características fundamentais do trabalho do professor. Essa percepção exige do docente um investimento constante e de longo prazo, além da disponibilidade para verificar periodicamente o conjunto de conhecimentos adquiridos através da experiência.

A segunda consequência do objeto humano do trabalho do professor é que o conhecimento profissional sempre inclui um elemento ético e emocional. Um elemento



ético e emocional, conforme explicado por Denzin (1984). Segundo Hargreaves (1998), o ensino é uma profissão que provoca alterações emocionais inesperadas na experiência vívida do professor. As atividades profissionais que envolvem emoções provocam questionamentos e surpresas no indivíduo, muitas vezes de forma involuntária, fazendo-o questionar seus interesses, seus princípios e seus métodos de trabalho. Esses questionamentos sobre a forma de ensinar, a interação com os demais, os resultados de suas ações e os princípios que sustentam suas ações exigem do educador uma ampla disponibilidade emocional e a habilidade de identificar suas interações internas que carregam certezas sobre os alicerces de sua ação. A interação com os estudantes incentiva o professor a aprofundar seu “autoconhecimento”, compreendendo suas emoções e valores, a natureza, os objetos, o alcance e as repercussões dessas emoções e valores em sua “técnica de ensino” (FENSTERMACHER, 1999).

Posteriormente, os alunos são seres humanos que dependem de consentimento e colaboração para aprender e para que o ambiente escolar seja necessário com tolerância e respeito mútuo. Apesar de ser viável manter os estudantes fisicamente confinados em uma sala de aula, não é possível forçá-los a aprender. Para aprender, eles próprios precisam, de um jeito ou de outro, concordar em se envolver em um processo de aprendizagem. Portanto, essa circunstância coloca os docentes diante de um desafio conhecido como motivação dos estudantes: para que os estudantes se comprometam com uma tarefa, é necessário que haja motivação.

Motivar os estudantes é uma tarefa emocional e social que requer mediações complexas de interação humana. Essas mediações de interação suscitam diversos problemas éticos, principalmente questões de abuso, mas também questões de negligência ou desinteresse em relação a determinados estudantes. Por exemplo, diversos estudos demonstraram que certos docentes apresentavam uma menor propensão espontânea para dirigir em sala de aula determinados grupos de estudantes (Baudoux e Noircent, 1998; Zeichner e Hoeft). De 1996). Na verdade, a distribuição da atenção do docente entre os estudantes na sala de aula é um dos principais dilemas éticos que compõem o ensino (Lampert, 1985).

Podemos resumir nossas palavras da seguinte forma: uma visão epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da capacitação para o ensino possibilita a concepção de



uma abordagem de pesquisa que investiga como os conhecimentos dos professores são mobilizados e formados em contextos de trabalho. Os estudos conduzidos sob essa visão indicam que os conhecimentos dos professores são cíclicos, múltiplos e diversificados, personalizados e situados, trazendo consigo a riqueza do seu objeto, que é o ser humano. Portanto, os saberes teóricos gerados pela pesquisa em ciências da educação, particularmente os de pedagogia e didática ensinados nos programas de formação para professores, não conferem ou dão muito pouca legitimidade aos saberes dos docentes, que são criados e mobilizados ao longo de suas carreiras.

Durante a formação inicial, os conhecimentos codificados das ciências da educação e os conhecimentos profissionais serão próximos, porém não se tocam nem se questionam reciprocamente. Se concordarmos com a validade desta tese, precisamos levar em conta certas questões cruciais para a investigação e para a educação universitária. Essas são as questões que analisaremos agora como concluir.

CONCLUSÃO

Na América do Norte, os desafios de preparação para o ensino superior em ambiente universitário são amplamente conhecidos, discutidos e analisados com frequência. Recentemente, no âmbito das recentes reformas na formação inicial, dos docentes universitários, tanto nos Estados Unidos quanto no Canadá, foram avaliadas avaliações e projeções sombrias, impulsionadas principalmente pelo conservadorismo e pela estagnação das universidades e dos departamentos educacionais (Fullan, Galluzzo, Morris e Watson, 1998; Lessard, Lenoir, Martin, Tardif e Voyer, 1999). As dificuldades bloqueadas cobrem toda a gama de armadilhas que podem surgir em contextos institucionais. No entanto, nos limitamos à análise de questões epistemológicas, problemas que se tornaram ainda mais evidentes após os resultados de pesquisas sobre as particularidades dos conhecimentos profissionais dos docentes. Depois de debater esses problemas, sugerimos alternativas de trabalho e atividades a serem realizadas pelos docentes universitários com o objetivo de reestruturar o campo epistemológico da formação para o ensino.

Os programas de treinamento para professores são geralmente concebidos com base em um modelo aplicacionista do saber: os estudantes passam um período específico



assistindo a aulas fundamentadas em disciplinas e repletas de conhecimentos proposicionais. Posteriormente, ou durante essas aulas, eles realizarão melhorias para “utilizarem” esses saberes. Finalmente, após a formação, eles começam a trabalhar por conta própria, aprendendo sua profissão na prática e percebendo, frequentemente, que esses conhecimentos proposicionais não se refletem especificamente na prática diária (WIDEEN et al., 1998).

Este modelo de aplicação não se limita a ser ideológico e epistemológico, mas também é institucionalizado por meio de todo o sistema de práticas e carreiras acadêmicas. Por exemplo, neste modelo, a pesquisa, a formação e a prática representam três esferas distintas: os pesquisadores geram conhecimentos que são posteriormente transmitidos durante a formação e, por fim, utilizados na prática. A partir deste ponto, a produção de conhecimentos, a formação relacionada a esses conhecimentos e a aplicação desses conhecimentos tornam-se questões e desafios totalmente diferentes, que cabem a diferentes grupos de participantes: pesquisadores, formadores e professores. Por outro lado, cada um desses conjuntos de agentes enfrenta desafios e traça trajetórias profissionais de acordo com os tipos de carreira em disputa. Em geral, os pesquisadores desejam deixar uma área de formação para o ensino e evitar dedicar tempo a espaços práticos. Para isso, é necessário primeiro escrever e se expressar perante seus colegas, obter financiamento e formar outros pesquisadores através de uma formação de alto nível, seja ela doutoral ou pós-doutorado, cujos candidatos não são direcionados ao ensino fundamental e médio.

Este modelo de aplicação abrange uma série de problemas fundamentais amplamente conhecidos e documentados atualmente - vamos destacar apenas dois dos mais relevantes. Primeira dificuldade: ele é concebido sob uma perspectiva disciplinar, não sob uma perspectiva profissional focada na análise das atividades e realidades do trabalho docente. Por conseguinte, a lógica disciplinar apresenta duas restrições mais restritas para a formação profissional:

Por um lado, por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática etc.) não têm relação entre elas, pois constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos; por outro lado, a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.



No modelo aplicacionista, o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas. Além disso, o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.

Sob uma perspectiva epistemológica, este modelo predominante de conhecimento se fundamenta na interação entre sujeito e objeto. Ele se baseia na ideia de que um indivíduo equipado com um aparelho mental - como estruturas cognitivas, representações, mecanismos de processamento de informação, entre outros - se posiciona de certa forma diante do objeto do qual ele extrai e filtra determinadas informações, a partir das quais ele formula afirmações mais ou menos válidas sobre o objeto. Essas afirmações podem ser afirmações empíricas sobre o objeto ou proposições de ação formuladas com base no conhecimento empírico disponível.

Em ambas as situações, o locutor (como um biólogo) e o ator (como um engenheiro) se referem a um conhecimento proposicional: no primeiro caso, o locutor defende a validade de suas proposições sobre o objeto (como por exemplo, se A causa B); já no segundo caso, o ator defende a eficácia dessas proposições na ação (como por exemplo, se A causa B). Este modelo representa a ciência empírica da natureza, conforme uma visão positivista-instrumentalista (Habermas, 1987). Ele se assemelha ao que Durand (1999) denomina como modelo da encomenda, onde as situações de ação são tratadas com base na premissa de que o ator possui estruturas cognitivas prévias à ação, que orientam sua ação de uma maneira específica.

No entanto, na prática, o raciocínio humano não parece operar conforme esses modelos propostos. Como já evidenciamos, um docente imerso na prática em sala de aula não reflete, como propõe o modelo positivista de pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico. Os saberes proposicionais sobre o ensino fundamentado na lógica disciplinar, transmitidos durante a formação, representam, portanto, uma representação errônea dos conhecimentos dos profissionais sobre sua prática.

Segundo problema: este modelo considera os estudantes como espíritos puros, ignorando suas intenções e representações prévias sobre o ensino. Na maioria das vezes, ele se restringe a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais e informações, sem realizar um estudo aprofundado sobre os filtros cognitivos, sociais e emocionais que os futuros



professores utilizarão para receber e processar tais informações.

Portanto, esses filtros, conforme mencionados anteriormente, mantêm-se robustos e constantes ao longo do tempo, uma vez que são derivados da trajetória de vida dos indivíduos e de sua trajetória educacional. Portanto, a preparação para o ensino tem um efeito mínimo no que os estudantes pensam, acreditam e experimentam antes de iniciar uma carreira. Na realidade, eles concluem sua formação sem terem sido abalados em suas convicções, e são essas convicções que se atualizarão ao aprenderem a profissão na prática. Essas convicções serão frequentemente fortalecidas pela socialização na profissão de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, começando pelos colegas, os professores mais experientes.

Há aproximadamente vinte anos, várias possibilidades vêm sendo investigadas em diversos países com o objetivo de reestruturar os alicerces epistemológicos da profissão. Essas opções dizem respeito a uma ampla gama de campos de trabalho que geram tarefas tangíveis para os docentes universitários.

A primeira tarefa já vem sendo realizada nos Estados Unidos há aproximadamente vinte anos e envolve a criação de um conjunto de conhecimentos para o ensino, um conjunto de conhecimentos fundamentado na análise das competências profissionais dos docentes e na maneira como eles as aplicam e mobilizam nos variados cenários de seu trabalho diário. Esta tarefa exige que os pesquisadores universitários atuem nas escolas e salas de aula em colaboração com os docentes, que sejam percebidos não como sujeitos ou objetos de estudo, mas como parceiros de pesquisa ou, ainda mais importante, como co-criadores de pesquisas sobre seus conhecimentos profissionais próprios (Boles, Karmii e Troen, 1999; Gauthier et al., 1997; Zeichner e Caro-Bruce, 1999). Este campo de trabalho é atraente e simultaneamente cheio de armadilhas, pois requer uma análise dos alicerces das identidades profissionais dos funcionários (pesquisadores e professores), além da habilidade de se adaptarem livremente a culturas profissionais e organizacionais até agora mantidas à distância (Raymond e Lenoir, 1998). Por exemplo, para os docentes, nem sempre é simples teorizar sobre sua prática e formalizar seus conhecimentos, que eles percebem como pessoais, subentendidos e íntimos. Para os estudantes, a validação do conhecimento dos docentes ainda não foi concluída. A tarefa de construir um conjunto de conhecimentos fundamentado na análise dos conhecimentos profissionais dos



docentes requer uma análise crítica das premissas que sustentam as convicções de cada um em relação à natureza da educação.

A segunda tarefa envolve implementar mecanismos de formação, ação e pesquisa que não sejam exclusivamente ou majoritariamente guiados pela lógica que direciona a formação de conhecimentos e as trajetórias profissionais no ambiente universitário. Em outras palavras, esses aparelhos precisam ser relevantes para os docentes e benéficos para sua atuação profissional. Devem considerar suas necessidades e agir de maneira consistente em relação à sua bagagem, aos seus conhecimentos, aos seus métodos de simbolização e de ação. No Quebec, essas instituições são conhecidas como “escolas de pesquisa” e “escolas associadas”, enquanto nos Estados Unidos são conhecidas como “escolas de desenvolvimento profissional”. No entanto, é necessário expandir essas ações e garantir que as instituições de ensino superior estejam envolvidas. A expansão das funções dos professores associados à formação para o ensino, particularmente a sua participação nas comissões de elaboração e avaliação de programas de formação, bem como nas equipes de investigação sobre formação e ensino, criam ambientes propícios para discutir a diversidade e pluralidade dos conhecimentos dos professores.

No momento, a terceira tarefa parece utópica, apesar de ter sido tentada em várias partes do mundo, especialmente na Inglaterra, onde, desde 1992, a responsabilidade por dois terços da formação inicial foi fornecida para o ambiente escolar. Os resultados ainda imprecisos dessa ação do governo britânico, que alguns atribuem a razões políticas, não nos isentam da responsabilidade nem do esforço de contribuir: é necessário romper a disciplina universitária nos programas de treinamento profissional. Não estamos sugerindo a eliminação das disciplinas de formação de professores; apenas afirmamos que é necessário modificá-las para que contribuam de outra forma e retirem delas, onde ainda estão presentes, o controle total na estruturação dos cursos. Esta tarefa é complexa, entre outros fatores, porque requer uma mudança nos modelos de carreira universitária, incluindo todos os benefícios simbólicos e materiais que os respaldam.

Ela presume, por exemplo, que a importância real do trabalho de formação e da investigação realizada em parceria com os docentes seja valorizada nos critérios de ascensão universitária. Além disso, para evitar a fragmentação do conhecimento, um traço da lógica disciplinar, essa tarefa requer a formação de equipes multicategoriais resultantes

e carregadas de muitos estudantes que permanecem juntos durante toda a sua formação. A dinâmica da socialização no ambiente de trabalho, com seus ciclos de continuidade e interrupção, suas vivências de início (a primeira lição, o primeiro passo) são fundamentais.

Por fim, decidimos que a quarta e última tarefa é a mais urgente: consideramos que já é hora dos docentes universitários da educação iniciarem também pesquisas e reflexões críticas sobre suas práticas pedagógicas. Na universidade, muitas vezes temos a falsa impressão de que não possuímos práticas pedagógicas, que não somos profissionais da educação ou que nossas práticas pedagógicas não são relevantes para a pesquisa. Este equívoco nos leva a evitar questionamentos sobre as bases de nossas práticas de ensino, particularmente nossos pressupostos implícitos sobre a natureza dos conhecimentos associados ao ensino. Com o tempo, nossa relação com o conhecimento se torna opaca, como um véu que embaça nossa visão e limita nossas possibilidades.

REFERENCIAS

BUENO, Belmira O. **Autobiografias e formação de professoras** um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo; 1996. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BURKE, Peter **A Revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)** Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2000.

CATANI, Denice. A didática como iniciação: os relatos autobiográficos e a formação de professores. In: ____ **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos** São Paulo; 1994. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. p. 28-57.

CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, n.111, p.151-171, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, José. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

CONTRERAS, José. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. FINGER,

M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988, p.35-50.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988a. p. 51-61.

DOMINICÉ, Pierre O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação** Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988b. p.131-153.

FERRAROTTI, Franco Sobre a autonomia do método biográfico. António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação** Lisboa: Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p.17-34.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (ORG.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap 1, p.21-36.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. (ORG.) **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap 1, p.21-36.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p.11- 23, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28. j an./fev./mar./abr. 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad. José Francisco Campos Fortes. Belo Horizonte: editora UFMG, 2001a.

MATURANA, Humberto. **De máquinas a seres: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro; São Paulo: ABRASCO-HUCITEC, 1992.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMANN, Dom F. (org.). **Novos**

paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Tradução de Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs).

Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995b. (Coleção V Ciências da Educação).

NÓVOA, Antonio (org.). **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Tradução Cristina Magno e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001b.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107 -129.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, Antonio (org.). **Notas sobre formação (contínua) de professores** 1994. Conferência pronunciada na FEUSP em 17 maio 1994. (Mimeografado).

NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: ____ (Org.) **Vidas de professores** Porto: Porto Editora, 1992.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 63-77.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988, p. 63-77.

PINEAU, Gaston. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método** 2. ed., Trad. Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

SOUSA, Cynthia; CATANI, Denice; SOUZA, M. Cecília; BUENO, Belmira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 2, p. 61-76, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das



práticas educativas. In: **Anais da 18 ANPED**, 1995 (disq.). VARELA, F. **Autonomie et connaissance** - Essai sur le vivante. Paris: Seul, 1989.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



CAPÍTULO VI

OS IMPACTOS DA GESTÃO E A ARTICULAÇÃO COM A FAMÍLIA NA ESCOLA

Raimundo Alexandre Tavares de Lima

Vanilo Cunha de Carvalho Filho

Wildeson de Sousa Caetano

Mariana Amaral Terra

Gutemberg Gonçalves Martins

Francisca Valniça de Lima Braga

RESUMO: Este estudo focou na administração e na interação com a família na escola. Seu objetivo específico foi entender e elucidar como o administrador pode atuar como um mediador entre a escola e a comunidade. Ele deve promover a participação, considerando as pessoas e suas opiniões, não o que denominamos de administração democrática. A fundamentação teórica da pesquisa foi baseada em estudos e pesquisas sobre direção escolar, destacando os seguintes autores: José Augusto Dias, Vitor Henrique Parra, José Carlos Libâneo, Heloisa Luck, Carvalho e Chalita. A abordagem seguida começou com a análise de textos sobre administração e evoluiu para uma pesquisa bibliográfica. A hipótese inicial sugeria que o papel da gestão como facilitadora influenciaria os resultados dos projetos. Os resultados do estudo corroboraram essa suposição, pois uma atuação eficaz do núcleo administrativo e o bom funcionamento da escola podem indicar um compromisso com a educação e, simultaneamente, promover o aprimoramento cultural dos estudantes. Assim, entendemos que, sob essa ótica, a educação pode ser vista como uma ferramenta que permite às camadas populares expandir seu universo cultural. A operação da escola e, principalmente, a qualidade do aprendizado dos estudantes, dependente de uma gestão eficiente e democrática do trabalho escolar. Deve-se entender que a direção e a gestão da escola são instrumentos para garantir as metas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Articulação. Família. Comunidade.

THE IMPACTS OF MANAGEMENT AND THE RELATIONSHIP WITH THE FAMILY AT SCHOOL

ABSTRACT: This article has as object of study management and liaison with the family in the school and its specific objectives was to understand and explain how the manager can become an articulator mediator between school and community. It should encourage participation respecting people and their opinions on what we call democratic management. The theoretical framework that supported the research consisted of studies and research on school leadership highlighting the following authors: José Augusto Dias, Paro Vitor Henrique, José Carlos Libâneo, Heloisa Luck, Carvalho, Chalita. The methodology began with the study of texts on management and follow up of literature. The initial hypothesis was that the performance management as an articulator makes a difference in student outcomes. The survey results confirmed this hypothesis, stating that a good performance of the core manager and well-functioning school can mean concern



with education and at the same time contribute to raising the cultural level of students. We understand, therefore, that this perspective is possible to think of education as an instrument enabling the working classes in an expansion of the cultural universe. The operation of the school and especially the quality of student learning depend on good leadership, or of democratic forms and effective management of school work. It must be clear that the direction and administration of the school are a means to ensure the educational objectives.

KEYWORDS: Management. Coordination. Family. Community.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira está cada vez mais alerta para a importância de a escola investir em um trabalho que favoreça um aprendizado efetivo e relevante para os estudantes, em todas as etapas de ensino, a fim de desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes que a sociedade atual requer.

Este é um esforço que precisa envolver continuamente professores, funcionários e outros membros da comunidade educacional para que todos assumam a responsabilidade pela administração do conhecimento e da aprendizagem. No que diz respeito ao estudante, é crucial que ele seja incentivado a refletir criticamente sobre as situações que surgem no dia a dia escolar, com o objetivo de desenvolver sua independência, sua habilidade de tomar decisões em situações cotidianas, seu senso de cidadania e sua habilidade de interagir com outros.

Nesta visão, a Administração Escolar desempenha um papel que vai além da gestão, supervisão e orientação do processo de ensino, em sua recepção mais convencional. Isso se deve à complexidade da Gestão Escolar, que abrange desde a compreensão da função social da instituição até as estratégias mais aplicadas para a gestão do trabalho na escola, com o objetivo de ampliar as oportunidades de ensino e aprendizagem no ambiente educacional. Os estudos sobre as funções sociais da escola, a gestão democrática, a gestão dos recursos humanos, o processo de ensino-aprendizagem, a administração dos recursos financeiros, financeiros, do patrimônio escolar, além da avaliação institucional, ganharam destaque na formação do Gestor Escolar.



O PAPEL DA GESTÃO COMO ARTICULADORA COMUNITÁRIA

A interação da administração escolar com a comunidade é essencial. No entanto, qual seria o modelo de administração que poderia satisfazer de forma mais eficaz as metas desta comunidade? Este é o tema principal deste artigo, onde nos propomos a ponderar sobre o modelo de administração escolar mais protegido para atender aos interesses da comunidade. Com base na análise dos limites da democracia, chegamos à conclusão de que a gestão democrática é a mais adequada para a comunidade escolar.

Também é relevante observar a evolução do conceito de gestão escolar ao longo dos anos, permitindo pensar em gestão como administração de uma instituição educacional, implementando estratégias no dia a dia com o objetivo de democratizar a gestão educacional.

Conforme apontado por Lück (2000, p.11), gestão escolar:

Constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Menezes e Santos (2002) conceituam a Gestão Escolar como a prática externa para a organização, mobilização e coordenação de todos os recursos materiais e humanos necessários para garantir o progresso dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino secundários para a promoção efetiva do aprendizado dos estudantes.

Atualmente, observamos que o perfil do gestor atual precisa reconsiderar alguns princípios na educação, além de introduzir novos conceitos sobre o tema. Isso implica quebrar paradigmas antigos como a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos, os temas de pesquisa em sala de aula e a construção do conhecimento e competências. Ações que estão pavimentando o caminho para uma reflexão. Conforme W. É. Segundo Deming, a administração e a liderança não estão intrinsecamente ligadas. Os líderes são qualquer funcionário, independentemente do nível, que possua uma visão (ou atenda à visão da empresa) e possua a capacidade de liderar os demais. Na escola, é imprescindível “incrustar” o primeiro axioma W nos professores. É. Deming, isto é, que eles precisam



se tornar líderes dentro do ambiente escolar.

Como todo processo pedagógico também o perfil do aluno que a escola se propõe a de ser fruto da construção e responsabilidade de todos. Sua definição pode ser desenvolvida a partir da equipe diretiva, a qual propõe para a comunidade escolar interna (alunos, funcionários e professores) e externa (família, comunidade, associação de bairro) um referencial para o perfil que se pretende adotar. (HENGENÜHLE, 2004, p.43).

Assim, entendemos que a administração escolar e a comunidade estão intrinsecamente ligadas, pois a escola não é um conjunto de partes, mas um todo interligado que busca integrar as diretrizes governamentais e o pensamento pedagógico à sua prática cotidiana.

Conforme a coleção “Gestão Escolar” (2005), observa-se que a participação da comunidade na escola tem sido incorporada como um dos princípios da gestão democrática, tanto no Brasil quanto nas reformas educacionais em curso em outros países. Isso reflete a importância da presença dos pais na escola, como um componente de monitoramento de sua função social. No entanto, as pesquisas sobre uma escola eficiente indicam que, quando uma família da criança confirma a relevância da educação, a escola se torna mais eficaz.

Conforme a coleção “Gestão Escolar”, as instituições de ensino envolvem de maneira significativa as famílias na educação de seus filhos. No entanto, essa participação deve ultrapassar os eventuais encontros de pais. Eles devem abranger, entre outros elementos, a identidade que pode auxiliar na conexão entre as metas escolares e as metas sociais do grupo ou comunidade ao quais pais e estudantes integrados. Outros estudos evidenciam o efeito do Conselho Escolar no rendimento dos estudantes.

Pesquisas realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB sugerem uma ligação direta entre a instalação de conselhos escolares, que incluem a participação ativa dos pais, e o desempenho dos estudantes nas avaliações realizadas. Portanto, a participação dos pais na vida escolar dos filhos e a participação da comunidade em geral são vistas como indicadores de qualidade da escola.

Em relação à relevância da comunidade escolar, Libâneo (2001, p. 349) define a gestão como um conjunto de atividades que “coordenam e monitoram o trabalho dos indivíduos, incluindo o cumprimento das responsabilidades de cada membro da equipe,



a execução do trabalho em equipe, a preservação do ambiente de trabalho e a avaliação de desempenho”. Conforme explicado pelo autor, “Esta definição se aplica aos gestores escolares, mas também é válida para os docentes, seja no exercício de suas funções em sala de aula, ou quando assumem responsabilidades dentro da organização escolar” (2001, p. “(349). Ainda de acordo com Libâneo (2001, p. 326), entendemos por gestão democrática aquilo que “incorpora o foco nas relações humanas e na participação ativa nas decisões”.

O autor defende estudos que mostram o modo de funcionamento de uma escola que faz diferença nos resultados escolares dos alunos. Embora as escolas não sejam iguais, não sendo possível estabelecer regras e procedimentos organizacionais de validade geral, as pesquisas contribuem para a indicação de características organizacionais que podem ser úteis para a compreensão do funcionamento delas, consideradas os contextos e as atuações escolares específicas. (LIBÂNEO, 2003, p. 302).

Conforme o autor, a prática pedagógica exige um comportamento coletivo e uma divisão de responsabilidades para a formação dos estudantes. “Nessas primeiras considerações, parece pertinente incorporar um estudo que aborda de maneira abrangente o papel do diretor, independentemente do efeito das novas políticas” (DIAS, 1967, p. 1970).

O escritor destaca dificuldades no recrutamento e na capacitação dos diretores, fazendo uma crítica ao diretor que não se alinha ao ritmo de progresso social e econômico do país, como uma perspectiva desconectada da realidade atual. Segundo Dias, “um diretor despreparado, que se contenta em obedecer mecanicamente às exigências de uma rotina cega, não possui capacidade para buscar novos caminhos para a atividade educativa de sua instituição de ensino” (1967, p.7).

O escritor defende o suporte dos usuários, uma vez que a escola pública precisa do suporte da comunidade para alcançar seus objetivos de maneira eficaz. Ainda ressaltando a relevância da direção para o cotidiano escolar e que a operação de uma escola integrada ao seu plano de trabalho pode apresentar atributos como: presença constante de funcionários, professores empolgados e comprometidos, estudantes obedientes.

Segundo Dias, “quando existe um ambiente de confiança no trabalho realizado, existe a certeza de estar produzindo algo valioso e genuinamente benéfico para a



comunidade, além da certeza de reconhecimento pelos resultados realizados” (1967, p.11).

Assim, um diretor é considerado um componente crucial na vida de uma instituição de ensino, como evidenciado pelo bom desempenho da escola, que está perfeitamente alinhado ao seu plano de trabalho.

Em relação à relevância da função social da escola, Carneiro (2000, p. 77) ressalta que: “as decisões técnicas no diretor dão lugar a um processo de recuperação da real função social da escola, por meio de um esforço coletivo de construção entre todos os membros da escola e destes com a comunidade”.

É importante enfatizar que as expectativas em relação ao que se espera daqueles com quem se divide a gestão devem ser extremamente positivas. Segundo Gomes (2005), diversos estudos demonstraram que o que se espera de alguém pode afetar seu comportamento e, conseqüentemente, o resultado de suas ações.

É crucial estabelecer um ambiente participativo para que as pessoas assumam e controlem seu próprio trabalho, sintam-se integrantes do processo e se envolvam com mais engajamento, resolução e iniciativa na busca de resultados positivos. É crucial dar valor a cada função desempenhada no ambiente escolar, incluindo professores, orientadores educacionais, secretários, psicólogos e outros, para obter o suporte, o envolvimento e o comprometimento dos profissionais com as atividades que precisam ser realizadas no desempenho de suas funções. Ademais, Movay et al. (2003) destacam que, mesmo com suas especificidades, os indivíduos que participam da escola possuem a capacidade de gerar um conhecimento abrangente, que pode contribuir para a redução da exclusão e para o estímulo de uma maior integração social.

Os escritores argumentam que a interação com a comunidade é um elemento de reforço institucional e de estímulo à cidadania no contexto escolar. Uma administração conjunta no dia a dia é uma maneira vantajosa de adquirir e compartilhar conhecimentos, formar valores para uma vida cidadã e fomentar comportamentos de cooperação, solidariedade e responsabilidade.

Portanto, a administração democrática do ensino público é um preço constitucional fortalecido pela LDB e se distingue pela prática dos seus administradores, vinculada a uma perspectiva de educação emancipatória. A função social da escola, as



necessidades da sociedade do conhecimento e a necessidade de estabelecer conexões com a comunidade exigem que um administrador apto a identificar e estabelecer ambientes de aprendizagem adequados a uma educação participativa que garanta a participação ativa dos alunos.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS FILHOS

Estamos cientes de que a família é o ponto de partida ou de chegada na formação de uma criança. Ela pode formar um indivíduo ou se tornar o foco destrutivo e mórbido de sua existência.

A família tem uma função educativa que deveria começar desde o nascimento do filho. Nós pais, assumimos a função de protetores e provedores mais facilmente do que educadores. Isto acontece por diferentes motivos, centrados na dificuldade de nossa própria educação ou pelo estresse da vida moderna, que nos impede de estar mais com nossos filhos, situação que nos enche de culpa. Em consequência, não nos damos o direito de desenvolver o papel de educadores. Educar inclui também a colocação de limites e, conseqüentemente, o ato de frustrar. (MORIYA, 2000, p. 46).

Na família, vivenciamos as emoções mais intensas de amor e ódio, felicidade e tristeza, encontros e desencontros, conflitos e paz. Na família, aprenda uma das lições mais desafiadoras para a humanidade: aprender a ser capaz de agredir e ferir aqueles que mais amam neste mundo. A afetividade surge neste cenário de conflitos.

A família é o lugar de nossas brigas, de nossos gritos e do nosso amor. Uma família sadia sempre tem momentos de grata e prazerosa emoção alternados com momentos de tristezas, discussões e desentendimentos. Mas é na própria família que essas reparações podem ser feitas, através do entendimento, do perdão tão necessário e da aprendizagem de como devemos nos preparar adequadamente para sermos suficientes para cuidar de nossos próprios filhos, que serão os frutos de nossa família. (CAPELATTO, 1999, p.7).

A função primordial da família é cuidar. O cuidado é realizado através das restrições que os pais impõem aos seus filhos. Limites são as ações não-verbais dos pais que demonstram aos seus filhos que seu amor é inabalável, seu anseio de proteção está sempre presente, e que essa criança/adolescente é propriedade deles até que se torne um



adulto independente e capaz de se cuidar, proteger e zelar pelos que você confia em sua guarda. Os pais têm a responsabilidade de guiar a vida do filho adolescente, estabelecendo os “sim” e “não” que controlam suas atividades, amizades, a hora de voltar para casa, dirigir o carro, namorar e muito mais.

A criança descobre o mundo e aprende a ser ela mesma através da interação com os pais (ou outra pessoa que os representa emocionalmente). E, para ter sucesso na educação de um filho, é necessário seguir algumas trilhas instintivas, aprendidas direcionadas.

No entanto, nossas famílias enfrentam desafios e muitos pais excepcionais de parceiros para educar seus filhos. São esses parceiros que, com a permissão adequada dos pais, podem ajudar crianças e jovens em tarefas que os pais não conseguem realizar.

Nos anos recentes, ponderamos bastante sobre a questão do tempo, espaço e disponibilidade dos pais para cuidar dos filhos. Ouvimos muito sobre a contemporaneidade, os tempos modernos, a “comida rápida”, a rapidez.

Embora esses eventos históricos da revolução científica e das transformações no modelo familiar sejam relevantes, os pais são (ou deveriam ser) os primeiros responsáveis pelo cuidado de seus filhos. No entanto, à medida que a tecnologia se desenvolve, observamos crianças entrando mais cedo nos berçários, ou sendo confiadas a empregadas e escolas que têm a obrigação e a responsabilidade de cuidar e educar uma criança que não é sua. Esses mesmos pais que solicitam que outros eduquem seus filhos frequentemente transferem suas dificuldades e não permitem que seus parceiros assumam, em seu lugar, as responsabilidades permitidas para essa educação. Isso implicaria estabelecer normas, estabelecer limites e estabelecer uma rotina fundamentada na coerência, no uso da autoridade e da continência.

Toda criança ou adolescente deve receber um tratamento consistente para prevenir a sensação de injustiça. Toda criança ou adolescente pode se tornar consciente se seus responsáveis (Pais, professores, babás) não cumprirem as normas definidas. Ex.: um adulto não deve ignorar uma criança ou adolescente quando ela se comporta de maneiras inconvenientes. É necessário agir rapidamente, pois uma pequena crise que se acreditava ser possível ignorar pode se expandir, transformando-se em um conflito de grande magnitude. Uma pequena transgressão pode parecer banal, mas para uma criança ou



adolescente, é tão relevante quanto qualquer outra.

Quando os pais se unem a outros educadores, todos devem adotar a mesma estratégia. Se notarem um comportamento inadequado em uma criança ou adolescente, é necessário que alguém intervenha, não necessariamente os pais, e que essa ação não represente um risco para os outros cuidadores que estão envolvidos com uma criança ou adolescente. Em vez disso, essa intervenção é crucial e crucial para o desenvolvimento psicossocial de um indivíduo em desenvolvimento, já que os limites são ações que orientam a vida de crianças e adolescentes. Por exemplo, uma babá só tem permissão para impor limites à criança se seus pais consentirem, caso contrário, não se trata de uma colaboração, mas sim de uma infração. No entanto, os pais não devem se sentir intimidados ou preocupados por permitir que seus filhos tenham acesso à Internet.

Um outro caso ocorre quando os pais interferem nas normas da escola escolhida para seus filhos, por exemplo, uma criança que está suspensa e os pais se revoltam contra a escola, exigindo que o estudante seja readmitido. “O ambiente global onde a criança vive, seja na escola ou em instituições de caridade, deve possuir uma filosofia e uma abordagem consistente” (Trem, 1997, p.163).

Com a desvalorização das responsabilidades parentais, não é incomum observarmos crianças ditadoras e narcisistas dirigindo o lar, a escola, seus grupos e assim por diante. Tudo deve funcionar de acordo com suas vontades.

Diante de tantas mudanças e transformações sociais, culturais e econômicas, muitos pais perderam seus padrões e passaram a acreditar que dizer não aos filhos pode traumatizá-los.

No nosso trabalho, estamos em busca de respostas para perguntas que nos perturbam: o que faz os pais enfrentarem dificuldades com o não? Apenas o recebimento de traumatizar, a culpa pela falta ou a dificuldade dos pais em lidar com as birras, lágrimas, sapateados e manipulações dos filhos, acaba levando os pais a permitirem tudo o que eles desejam, evitando o insuportável. Assim, notamos a perda da humanidade e observamos o crescimento individual, a busca pelo prazer instantâneo, a substituição do 'ser' pelo 'ter'.

De acordo com Capellato (2001), esses mitos individuais estabelecem um vínculo muito profundo com uma enfermidade mental, algo que não ocorre quando lidamos com



um mito de maior escala. Os pais estabelecem mitos pessoais sobre seus filhos, e isso é normal.

O uso excessivo de permissividade e a ausência de “nãos” quebram um mito ainda maior, impedindo que uma criança/adolescente consiga aguardar com prazer por um objeto de desejo sem abdicar dele, o que simboliza o traço distintivo da saúde mental (saber esperar para possuir).

Quando essa expectativa não se concretiza, o indivíduo se torna insensível, troca o desejo (que nos mantém vivos e nos leva a cuidar do que desejamos, não do que precisamos) e se aproxima da enfermidade mental devido à perda da habilidade de desenvolver afeto (psicopatias - doenças mentais desencadeadas pela ausência de afeto).

Em meio ao caos em que nos encontramos, existe espaço, tempo e disponibilidade para cuidar e instruir o próximo?

Para prevenir uma catástrofe humana, é essencial que os pais retomem suas responsabilidades e aprendam a realizá-las. Os pais devem aceitar suas próprias limitações e lidar com suas próprias frustrações. Devem receber um cuidado que lhes permita cuidar de alguém.

Uma atenção, uma escuta, que deve ser prestada por alguém consciente de que eles percebem, sem a necessidade de que eles indiquem onde estão errando, pois isso é sempre do conhecimento dos pais. Mas como prestar ajuda se a nossa sociedade não permite que as pessoas admitam abertamente suas limitações e desafios, impedindo que todos que caem nessa cilada prossigam na busca por um desenvolvimento e amadurecimento pessoal e, por consequência, o cuidado com os demais?

A maior parte do descuido e dos abusos psicológicos que nossas crianças e adolescentes sofrem está relacionada à visão de que os pais têm de suas falhas e à negação de suas restrições, o que os deixa constantemente frustrados ao lidar com suas responsabilidades como educadores.

Atualmente, as prioridades na sociedade são as posses de materiais, já que quem não possui nada não tem valor algum. “A enfermidade e o desemprego intensificam a questão, fomentando um sentimento de identidade negativo que afetará as crianças” (TRAIN, 1997, p. (1984).



É necessário descobrir a satisfação presente no ato de cuidar do próximo para transformá-lo em um “ser” mais aprimorado!

A nossa sociedade começou a adoecer nos últimos trinta anos, quando as relações começaram a ser adulteradas e passaram a ser baseadas no individualismo, na indiferença. Vivemos em uma sociedade sem amor e sem afetividade, sentimentos que nos diferenciam dos animais. (CAPELATTO apud MORIYA, 2000, p.47).

Em uma educação focada no desenvolvimento do caráter moral dos indivíduos, fica claro que a família tem um papel crucial, já que os pais são os principais encarregados de educar seus filhos (MENESES, 1999).

A família e a escola, como linhas paralelas que devem caminhar juntas, continuam desempenhando seu papel na formação desses indivíduos. Assim, essas duas entidades sociais específicas um caminho recíproco no processo de aprendizagem humano (MENESES, 1999).

Uma família consiste em um grupo de indivíduos unidos pelo desejo de estarem juntos, de se completarem. Por outro lado, a escola, ao se associar a uma instituição familiar, terá mais possibilidades de oferecer um trabalho pedagógico de maior qualidade.

O acesso à educação formal e informal é uma responsabilidade compartilhada por ambos, que, ao colaborarem, podem alcançar mais sucesso. Quando ambas caminharem em conjunto, muitos dos desafios que a escola enfrentará poderão ser resolvidos (EVANGELISTA, 2003).

É necessário que os pais estejam envolvidos no dia a dia escolar de seus filhos, colaborando com a escola, para juntos, incutir no estudante a verdade de que ambos trabalham pelo bem-estar do estudante/filho (MENESES, 1999).

A escola precisa do apoio e envolvimento familiar, incentivando e aproveitando as ações dos pais em prol do aprendizado do filho. Além disso, a família deve estar envolvida na criação da proposta pedagógica e nos projetos que possam trazer benefícios para todos (MENESES, 1999).

Segundo o autor acima citado e seus colaboradores (1999), antigamente a escola e os professores se recusavam a qualquer contato informal com os pais de seus alunos, por acharem que sua presença não tinha relação alguma com o trabalho pedagógico. No entanto, essa visão mudou: a escola está cada vez mais certa de que a aprendizagem dos



alunos está relacionada com a participação e o interesse dos pais nas tarefas dos filhos. Assim sendo, esse distanciamento foi sendo superado com a necessidade de que a escola percebeu que precisa estar interada com a família no que diz respeito à aprendizagem e à educação.

Meneses et al., (1999) ressaltam ainda que vários fatores contribuíram para essa mudança. O principal foi o reconhecimento de que os objetivos buscados pela escola e pela família andam juntos, incluem a sociedade como um todo.

Assim como a escola mudou, os pais necessita De acordo com o autor citado e seus colaboradores (1999), no passado, a escola e os docentes resistiram a qualquer interação informal com os pais dos estudantes, pois consideravam que sua presença não tinha qualquer conexão com o trabalho pedagógico. Contudo, essa perspectiva está se transformando: a escola está cada vez mais convencida de que o aprendizado dos estudantes está ligado à participação e ao interesse dos pais nas atividades escolares dos filhos. Portanto, esse afastamento foi superado quando a escola entendeu que precisa interagir com a família no que se refere ao aprendizado e à educação.

Meneses et al., (1999) também destacam que diversos elementos influenciaram essa transformação. O principal foi considerar que os objetivos foram alcançados.

Os encontros de pais destinados exclusivamente a discutir notas e comportamento podem e devem ser trocados por outros, onde uma escola pode solicitar a participação dos pais no aprendizado e acompanhamento escolar dos filhos (ZAGURY, 1994).

Muitos pais recebem auxiliares dos filhos nos deveres de casa devido à falta de acesso à escola na idade atrasada. Por isso, sinta-se envergonhado e opte por não auxiliar. No entanto, é importante lembrar que todo conhecimento é válido. Além disso, durante o acompanhamento das atividades escolares, os pais têm a chance de dialogar com os filhos, interagir sobre suas rotinas escolares, amizades e sobre suas vidas em geral (MENESES, 1999).

Começando com certos colégios e docentes executam anualmente projetos repetitivos e exaustivos apenas por dever, cumprindo que suas metas são educacionais. Se os pais notarem a ausência de inovação e o comprometimento da escola no trabalho pedagógico, tendem a desvalorizar o ambiente escolar e não estimulam seus filhos a se envolverem (MENESES, 1999).



Portanto, projetos, passeios e eventos devem ser apreciados pela família e interrupções na colaboração entre a escola, a família e o estudante, com o objetivo de estreitar os laços entre esses três grupos e promover a participação dos pais nos eventos e atividades escolares do filho, além de promover o acompanhamento dos pais no aprendizado e nas atividades escolares. Assim, o trabalho escolar é mais apreciado.

Portanto, a escola e a família são encarregadas de educar, socializar, transmitir valores e sentimentos de amor e solidariedade ao próximo, preparando-se para a vida.

A GESTÃO E A FAMÍLIA

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): As instituições de ensino devem estabelecer uma conexão com as famílias e os pais têm o direito de serem informados sobre o processo pedagógico, além de serem convidados a contribuir na formulação das propostas educacionais. No entanto, nem sempre essa posição é levada em conta ao estabelecer uma conexão entre diretores, docentes e coordenadores pedagógicos e a família dos estudantes.

O vínculo pode ser ambíguo. Embora muitos gestores e professores se queixem da ausência de envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, alguns até ligando isso ao desempenho ruim deles, não se sentem à vontade quando um membro da comunidade mais crítica exige qualidade no ensino ou questiona alguma rotina escolar. Certos diretores interpretam essa postura até mesmo como uma intromissão e uma tentativa de minar sua autoridade. Por outro lado, a maioria dos pais não se envolve, alguns por desconhecer seus direitos, outros porque não sabem como. Existem ainda aqueles que procuraram, porém se isolaram, já que nas poucas tentativas de aproximação não foram bem recuperadas e decidiram se afastar.

O estudo de Paro (2008) é relevante porque discute a gestão democrática. Nesta, as decisões cruciais dentro da escola devem ser tomadas pelo grupo de indivíduos envolvidos no processo de educação. Isso atua como guia para o diretor e como sugestão de inovação, focando na discussão sobre um tema específico e na tomada de decisões relacionadas a ele.



Paro (2008, p. 13) define a administração da escola como a seleção se as ações da direção direcionadas para a concretização dos objetivos da educação escolar e se isso ocorre “de maneira racional, isto é, com esforços e recursos adequados e direcionados para esses objetivos, e com a aplicação desses recursos e esforços de forma ordenada “.

Gestão democrática da escola está ligada a participação efetiva de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, o que acabou sendo considerado como utópico, no sentido de algo que ainda não existe, mas pode vir a existir. Mas, além de participação ampla, gestão democrática é uma chamada a democratização das relações no interior da escola, o que diz respeito ao processo de conquista da escola pelas camadas trabalhadoras orientando-a para defender seu direito a educação de qualidade. (PARO, 2008, p.10).

Portanto, o projeto democrático da escola está conectado às relações que se estabelecem em seu âmbito interno.

Qual é a função da escola na sociedade atual? A escola desempenha um papel fundamental na perpetuação da desigualdade social. Simultaneamente, é crucial ponderar sobre a capacidade da escola de manifestar, na maneira e no conteúdo de sua atuação, especialmente para as classes trabalhadoras, a defesa do acesso a um conhecimento historicamente acumulado e o esforço para cultivar nos estudantes a consciência crítica. De acordo com o escritor, a escola pode contribuir para a mudança social, prestando serviço aos seus usuários, em um caminho democrático. Para (PARO, 2008)

Portanto, transformar a escola implica na sua apropriação pelos trabalhadores. Para isso, é preciso alterar o sistema de autoridade e a distribuição do trabalho dentro da instituição de ensino.

Paro (2008, p.12) defende que

à medida que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Nesta perspectiva, existem certas oportunidades com a Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar, que visam promover a participação ativa da comunidade nas atividades escolares.

O Conselho Escolar representa uma oportunidade para ser aproveitado, mesmo sendo uma ferramenta imperfeita, pois há desafios institucionais para sua implementação



eficaz na instituição de ensino. No entanto, é uma ferramenta que existe e precisa ser melhorada, com o objetivo de se tornar a semente de uma gestão colegiada autêntica e confirmada aos interesses da comunidade escolar (PARO, 2008).

Não apenas o Conselho de Escola, mas toda a participação da comunidade na administração da escola pública enfrenta diversos desafios para se concretizar. Por isso, um dos requisitos fundamentais e iniciais para sua remoção é estar constituído da importância e da urgência dessa participação, de forma a não se render às primeiras adversidades (PARO, 2008).

No processo democrático, a defesa da participação familiar não dispensa a reflexão sobre os desafios que a realidade exige para a participação ativa. A democratização das relações na escola pública não deveria ser a carga de um único diretor, mas sim integrar um sistema de ensino democrático, o que poderia resultar na generalização de ações que favoreçam essas relações.

O escritor destaca que, no que diz respeito aos interesses dos grupos presentes, a escola não deve ser vista como uma grande família, pois é um ambiente tenso e repleto de conflitos que devem ser levados em conta. Contudo, na escola pública voltada para as classes populares, o diretor, os docentes, os colaboradores, os estudantes e os pais de interesse social comum, enquanto trabalhadores que buscam aprimorar suas condições de trabalho.

Devemos ponderar: na área educacional, a gestão pode ser percebida como um instrumento de inovação, e não apenas como uma tarefa de restrição técnica, o que poderia comprometer a abordagem dos estudantes, como sistemas artificiais e burocráticos.

Para refletirmos sobre o papel do diretor frente às demandas do mundo atual, é necessário refletir sobre o movimento pela qualidade da educação, entendendo como um conjunto de ações realizadas principalmente dentro da escola que indicam a necessidade de um “modelo” educacional adequado, pelo menos de acordo com a lei e as relações entre a instituição educacional e a sociedade.

Ao contribuir para o debate teórico sobre a gestão, Barroso (2000, p.45) argumenta que:



Atualmente a gestão toma um aspecto novo. De estática que era, torna-se dinâmica. Não se limita a aplicar categorias jurídicas a determinadas situações e não se limita a integrar uma multiplicidade de elementos num mesmo conjunto. Ela explora a mobilidade das coisas e das pessoas. Esta mobilidade aumenta a eficácia da organização em proporções consideráveis. Essa leitura ajuda no entendimento do cotidiano da escola, haja vista que tal concepção de gestão ultrapassa o quadro de setor de recursos determinados, tomando a dimensão da totalidade de recursos de que dispõe a organização, tendo em vista a satisfação do conjunto das necessidades dos usuários, nas condições econômicas possíveis.

No Brasil, pode-se afirmar que a sociedade brasileira não possui uma tradição liberal, sendo caracterizada desde a sua colonização por um Estado autoritário e fortemente centralizador. Isso afeta a gestão e estrutura de instituições como a escola, que, no entanto, necessita de métodos de gestão mais participativos.

A questão da administração democrática das escolas públicas apresenta-nos um desafio imenso, tanto em termos teóricos quanto práticos.

“O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola o caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários”. (PARO, 2008, p.130).

Isso na maioria das vezes decorre do fato de o gestor centralizar tudo, não compartilhar as responsabilidades com os diversos atores da comunidade escolar.

No entanto, na realidade, o que ocorre é uma simples rotinização e burocratização das tarefas dentro da escola, que em nada auxilia na busca por maior eficácia na execução do seu propósito educativo. Parado, 2008, p.130

Para finalizar, é crucial enfatizar que o diretor da escola deve ser o pedagogo principal e o principal responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, visto que é a base do edifício educacional que o corpo docente deve construir diariamente na escola.

Compreendemos que o papel do gestor é crucial em todos os campos: administrativo, financeiro e, sobretudo, pedagógico. Sem dúvida, o diretor é a “autoridade suprema na escola e o responsável final por ela”. Paro (2008, p.89)

CONCLUSÃO



O objetivo principal deste estudo foi debater, sem, contudo, esgotar, a função da gestão como mediadora da família na escola, enfatizando a relevância da participação dos pais e da comunidade na educação de seus filhos.

A questão administrativa e pedagógica foi vista como um elemento crucial na mediação do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se a importância do gestor como um profissional distinto na escola nesse aspecto.

Na realidade do dia a dia da escola, buscamos compreender como a administração com situações previsíveis e inusitadas que surgem dentro do ambiente escolar.

Depois de uma longa investigação, estudo exploratório, aplicação de questionários, observações e envolvimento nas reuniões de pais da escola selecionadas para compreender a gestão, conseguimos ponderar sobre os desafios que a gestão enfrenta no seu dia a dia escolar.

É claro que a administração não pode se restringir apenas às questões administrativas, considerando as únicas atividades relevantes. Também não se pode garantir que o sucesso da escola seja exclusivamente nas mãos do gestor. O papel de agregação que o gestor deve exercer na escola é crucial.

Ele tem a responsabilidade de desenvolver uma perspectiva holística e uma atuação que harmonize a escola em todos os seus aspectos: administrativos, pedagógicos, financeiros e culturais. A escola precisa ser considerada em sua totalidade. Este conjunto requer uma estrutura para desempenhar o papel de educar e orientar.

Contudo, segundo Sacristan (1999, p. 131), alcançar essa compreensão requer uma atuação eficaz e muita reflexão.

A formação de agentes que a executam requer o aprimoramento de processos integrados ao seu conhecimento comum e às instituições onde atuam. Na era moderna, prevaleceu o princípio de que esses processos, bem como o projeto educacional que impulsiona o sistema educacional, devem ser orientações de maneira lógica e científica, fomentando, dessa maneira, um ensino racional e científico.

A administração ou gestão também implica em mobilizar pessoas e recursos para satisfazer as demandas que chegam ao diretor. Não se pode negar que uma escola com características básicas de organização faça diferença. Uma instituição de ensino eficiente



que favorece o aprendizado dos seus estudantes. Uma instituição de ensino bem estruturada e gerida proporciona condições propícias ao processo de ensino e aprendizagem.

A comunidade escolar (docentes, estudantes e colaboradores) aspira por um atendimento digno na escola, com uma equipe de funcionários que trata os estudantes com o mínimo de respeito.

Além disso, todos (pais, comunidade) aspiram que a escola assuma seu papel como instituição social, demonstrando unidade em seus propósitos no processo de ensino-aprendizagem, racionalidade e transparência na aplicação de fundos.

Neste cenário, o papel do gestor é crucial, já que é claro que tanto o órgão central, professores, alunos, funcionários e a comunidade esperam que ele solucione os problemas da escola e possua habilidades que lhe permitam: observar e ponderar sobre o dia a dia da escola; fomentar a integração com a comunidade; elaborar estratégias focadas no contexto socioeconômico; Monitorar e avaliar o progresso da proposta pedagógica, entre outras funções.

Gerir uma escola pública requer a dedicação integral do diretor, considerando as elevadas responsabilidades atribuídas a este profissional. Portanto, a hipótese de que a elaboração desta pesquisa se baseie na ideia de que as funções administrativas do gestor de escola pública superam outras atividades realizadas dentro da instituição.

A rotina operacional da escola pode oferecer ao diretor a chance de melhorar continuamente sua atuação. Outra atenção é que a qualidade e eficácia do trabalho escolar só serão alcançadas se forem realizadas em um contexto de um projeto, não qualificando o gestor atua como o principal condutor, participando, orientando, cobrando e coordenando os participantes da escola. Isso evidencia a relevância do diretor na criação, consolidação e execução do projeto educativo.

Atualmente, ser diretor de uma escola pública não é uma tarefa simples. É visto nos meios educacionais como uma burocrata a serviço das altas esferas administrativas: isso se justifica pelo fato de o diretor se dedicar ao cumprimento das diversas tarefas que lhe são atribuídas.

É afirmado que quanto mais eficaz for possível para a colaboração e a



comunicação entre a família e a escola, mais o estudante terá ferramentas para se desenvolver.

Para uma instituição educacional, quanto maior o conhecimento do estudante, mais recursos ele terá para auxiliar no seu crescimento.

Para a família, quanto mais em sintonia com o aprendizado da criança na escola, mais ferramentas terão para auxiliar o filho em sua jornada.

A família e a comunidade podem contribuir para a escola, superando as práticas ainda vigentes que convidam as famílias apenas para eventos festivos ou para comunicar o desempenho ruim ou o comportamento inadequado de seu filho. Ao interagir com os pais e/ou tutores, a escola precisa superar as idealizações ou preconceitos ainda presentes, permitindo a variedade de configurações familiares e, principalmente, abordando pedagogicamente essa realidade.

Uma necessidade da comunidade pode ser a educação dos próprios pais. O número de jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade ainda é bastante elevado no país. A expansão do nível educacional dos adultos, além de ser uma obrigação social e jurídica da escola pública, como preservação de uma história, também representa uma forma de fortalecer os laços familiares com a escola e ampliar as chances de uma participação mais efetiva da família no processo de educação de seus filhos. Essa colaboração garantirá, no final das contas, a total realização da função social da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRANOVAY, R. *et al.* Razões e ficções do desenvolvimento. São Paulo: UNESP/EDUESP, 2001.
- Barroso, L. M. S. As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana. Dissertação de Mestrado, Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.2000.
- BORGES, A. S. Diretor de Escola. Profissão: esperança e Paixão. In: O papel do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo, FDE, 1992.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília MEC/CEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPELATTO, I.R. A família é o nosso lugar. Revista ViraSer: o desenvolvimento da afetividade. ONG ViraSer:Londrina (3): 6-10, 1999.

CAPELATTO, I.R. Diálogos sobre a afetividade: o nosso lugar de cuidar. ONG ViraSer: Londrina, 2001.

CARVALHO, M.C.B (Org.) A família contemporânea em detalhe. São Paulo: Educ/ Cortez 1995.

CHALITA, G. Educação: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CUNHA, M.V, A Educação dos Educadores: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas, SP: Mercado das letras 1995.

CURY, A. J. Pais brilhantes, Professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMING, W. E. Qualidade: A Revolução da Administração. Tradução de Clave Comunicações e Recursos Humanos. SC – Ltda, RJ, Marques Saraiva, 1990.

DIAS, J.A. Magistério Secundário e Função do Diretor. Tese de Doutorado. São Paulo: USP/ Faculdade de Educação. 1970. Magistério Secundário e a Função do Diretor. Direção da escola Média (24 páginas). São Paulo USP/ Bibliografia da Faculdade de Educação.1967.

EVANGELISTA, Jaques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; MEC; Cortez, 2003.

GOMES, M. D. Competências e Habilidades do diretor São Paulo: Atlas, 2005.

HENGEMUHLE, A. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LAKATOS, E. M.. Sociologia Geral. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1976.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOVAY *et al.* (2003) The New Pensantries: struggles for autonomy and sustainability in an era of empire and globalization. Earthscan, Sterling VA, London, 2003.

MENESES, J. G. *et al.* Estrutura e funcionamento da Educação Básica. 2 ed. São Paulo: Thompson, 2004.

MORIYA, A. M. Fenômeno de kassegui: um olhar sobre os adolescentes que ficaram. CEFIL; Londrina, 2000.

PARO, V. H. Administração escolar: Introdução crítica. 15 ed. São Paulo: Cortez 2008.

SACRISTAN, G. The Reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1999.

TIBA, I. Quem ama educa. São Paulo: Gente, 2002.

TRAIN, A. Ajudando a criança agressiva: como lidar com as crianças difíceis. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEIRA, S. L. Escola – Função Social, gestão e política educacional. São Pulo: Cortez,



2001.

ZAGURY, T. Educar Sem Culpa. A gênese da Ética. São Paulo: Editora Best Bolso, 1994.

INFORMAÇÕES AUTORAIS

ORGANIZADORES

Dra. Claudia Maria Pinto Costa

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/5366031094187795>

<https://orcid.org/0009-0006-2217-7335>

Danilo Sobral De Oliveira

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO. Escritório de Advocacia Sobral de Oliveira.

<http://lattes.cnpq.br/1635891041004372>

<https://orcid.org/0009-0008-5928-442X>

Ms. Iany Bessa Silva Menezes

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/6382067272659995>

<https://orcid.org/0000-0003-2502-6584>

Dra. Rosângela Couras Del Vecchio

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/6083380778502377>

<https://orcid.org/0009-0006-9584-6069>

COAUTORES

Ms. Daniele Eduardo Rocha

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/1053698651220633>

<https://orcid.org/0009-0008-6863-1980>

Esp. Francisca Eliane Araújo Silva

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/5156274333672521>

<https://orcid.org/0009-0002-0631-2841>

Ms. Gilvan da Silva Ferreira

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/8572834932367515>

<https://orcid.org/0009-0005-2518-2714>

Maria Vandia Guedes Lima

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira - FAESDO. Escritório de Advocacia Sobral de Oliveira.

<http://lattes.cnpq.br/6266236804876992>

<https://orcid.org/0000-0003-1454-9208>

Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/5831191235874676>

<https://orcid.org/0009-0007-8993-9338>

Ms. Vanilo Cunha de Carvalho Filho

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/6083380778502377>

<https://orcid.org/0009-0009-9077-3966>

Ms. Wildeson de Sousa Caetano

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/1732333169424813>

<https://orcid.org/0000-0002-3425-6085>

Dr^a. Mariana Amaral Terra

Docente, Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

<http://lattes.cnpq.br/9687722139010205>

<https://orcid.org/0009-0004-9170-1933>

Francisca Valniça de Lima Braga

Discente do curso de Pedagogia - Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

Gutemberg Gonçalves Martins

Discente do curso de Pedagogia - Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

Alexandre Magno Nunes Moreira

Discente do curso de Pedagogia - Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

Samia Farias Rodrigues

Discente do curso de Pedagogia - Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

Ana Maria Lopes Ribeiro

Discente do curso de Pedagogia - Faculdade Escola Sobral de Oliveira – FAESDO.

