

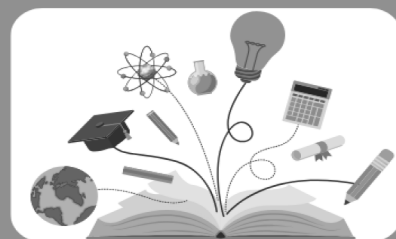


ENTRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Gabriella Eldereti Machado
organizadora

ARCO
EDITORES



ENTRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Gabriella Eldereti Machado
organizadora

ARCO
EDITORES

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Entre a educação e o ensino [livro eletrônico] :
fundamentos e práticas / organizadora Gabriella
Eldereti Machado. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-340-7

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Ensino 4. Pedagogia
I. Machado, Gabriella Eldereti.

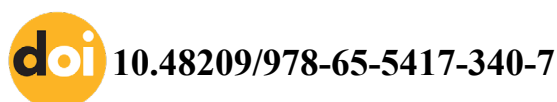
24-223637

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O livro **“Entre a Educação e o Ensino: Fundamentos e Práticas”** surge como uma contribuição essencial para o debate sobre a interdependência entre esses dois pilares do processo formativo. Neste volume, reunimos reflexões teóricas e relatos de experiências que exploram a complexa relação entre o ensino, entendido como a transmissão sistemática de conhecimentos, e a educação, vista como um processo amplo e contínuo de formação integral do indivíduo. A obra busca não apenas delinear as fronteiras conceituais entre educação e ensino, mas também apresentar práticas pedagógicas que integram essas dimensões de forma harmoniosa, promovendo uma formação crítica, cidadã e transformadora.

A relação entre educação e ensino é fundamental e complexa, sendo alvo de muitas reflexões no campo acadêmico e na prática cotidiana. Enquanto o ensino se refere ao processo formal e estruturado de transmitir conhecimento, habilidades e valores, a educação abrange uma dimensão mais ampla, que envolve o desenvolvimento integral do indivíduo, tanto no aspecto cognitivo quanto emocional, social e ético. Essa distinção, porém, não significa que ensino e educação sejam conceitos dissociados, mas sim que eles se complementam de forma intrínseca.

O ensino, dentro do contexto escolar, é muitas vezes associado à instrução formal e sistemática, onde o professor atua como mediador do conhecimento. Nesse sentido, o ensino pode ser visto como uma das ferramentas essenciais da educação, permitindo a transmissão de saberes acumulados ao longo da história e a preparação dos alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, limitar o ensino apenas à transmissão de conteúdo pode levar à perda da dimensão educativa, que é essencial para a formação crítica e cidadã.

A educação, por outro lado, não se restringe ao ambiente escolar. Ela ocorre em diferentes contextos e ao longo de toda a vida, englobando a aprendizagem informal e as experiências vividas fora da sala de aula. A educação visa a formação de indivíduos capazes de pensar de forma autônoma, agir com responsabilidade e conviver em sociedade de maneira ética. Dessa forma, a educação transcende o ensino formal, sendo um processo contínuo e holístico que acompanha o indivíduo em todas as fases da vida.

É importante destacar que, embora o ensino seja uma parte vital da educação, ele precisa estar alinhado com valores e objetivos educacionais que promovam o desenvolvimento integral do aluno. Quando o ensino é planejado e implementado com foco apenas na memorização de conteúdos, sem considerar o contexto social e emocional dos estudantes, ele se torna limitado e pode até mesmo alienar os alunos do processo educativo mais amplo. Assim, o ensino deve ser orientado por princípios educacionais que valorizem a formação crítica, o respeito à diversidade e a promoção de uma cidadania ativa.

A integração entre ensino e educação é essencial para o sucesso do processo educativo. Isso implica em adotar metodologias ativas e práticas pedagógicas que envolvam os alunos de maneira significativa, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de forma criativa. Nesse sentido, o papel do professor vai além de ser um simples transmissor de conhecimento; ele deve ser um facilitador, alguém que inspira, orienta e desafia os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e cidadãos engajados.

Além disso, a relação entre educação e ensino é profundamente influenciada pelo contexto cultural, social e econômico em que ocorre. A educação não é neutra; ela reflete e, ao mesmo tempo, pode transformar as condições e valores da sociedade. Por isso, é crucial que o ensino seja contextualizado e relevante, abordando as realidades e desafios vividos pelos alunos em suas comunidades. A educação, nesse sentido, deve ser uma ferramenta de emancipação e inclusão, promovendo igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

A tecnologia também tem desempenhado um papel cada vez mais importante na intersecção entre educação e ensino. As ferramentas digitais oferecem novas possibilidades para o ensino, tornando o acesso ao conhecimento mais democrático e personalizado. No entanto, é fundamental que a incorporação da tecnologia na educação seja feita de forma crítica e reflexiva, garantindo que ela realmente contribua para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos estudantes, e não apenas para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais.

Outro aspecto relevante é a formação continuada dos professores, que deve ser vista como parte integrante da relação entre educação e ensino. Professores bem formados e constantemente atualizados estão mais aptos a integrar o ensino e a educação de forma harmoniosa, promovendo práticas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos alunos e contribuam para seu desenvolvimento integral. A valorização e o apoio aos professores são, portanto, fundamentais para uma educação de qualidade.

Por fim, a relação entre educação e ensino é também uma questão de políticas públicas. O acesso a uma educação de qualidade deve ser garantido para todos, independentemente de classe social, gênero, raça ou localização geográfica. As políticas educacionais devem promover um ensino que esteja alinhado com os princípios educativos de equidade, inclusão e justiça social, garantindo que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Em resumo, a relação entre educação e ensino é indissociável e fundamental para a formação de indivíduos críticos, éticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. É essencial que o ensino, enquanto parte do processo educativo, esteja sempre em sintonia com os valores e objetivos da educação, promovendo o desenvolvimento integral e o exercício pleno da cidadania.

Ao finalizar **“Entre a Educação e o Ensino: Fundamentos e Práticas,”** esperamos que esta obra inspire educadores, pesquisadores e estudantes a refletirem profundamente sobre a articulação entre essas duas dimensões fundamentais do processo formativo. Os textos aqui reunidos não apenas destacam a importância de integrar o ensino e a educação de maneira crítica e significativa, mas também oferecem caminhos práticos para transformar a teoria em ação dentro das salas de aula e além delas. Que este livro sirva como um convite à constante reinvenção do fazer pedagógico, promovendo uma educação que verdadeiramente prepare indivíduos para a vida em sociedade, com autonomia, ética e consciência social.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Pedagogia do interesse: o conceito de curiosidade em Decroly
.....11

Matheus Melo dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-340-0

CAPÍTULO 2

1884, ano marcante para a Contabilidade e para o ensino superior em Portugal.....24

Miguel Gonçalves

doi: 10.48209/978-65-5417-340-1

CAPÍTULO 3

A Importância do Professor Pesquisador na Contemporaneidade
.....32

Lucas Arruda Santiago

doi: 10.48209/978-65-5417-340-2

CAPÍTULO 4

Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Segundo Maria Montessori.....47

William Ribeiro Rozeno

doi: 10.48209/978-65-5417-340-3

CAPÍTULO 5

O impacto da Nova História Cultural no processo historiográfico de ensino aprendizagem no sudeste paranaense nas primeiras décadas do século XXI: uma análise do conteúdo do livro didático e outras literâncias.....66

Letícia Farias dos Santos

Oséias de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-340-4

CAPÍTULO 6

Tendências e Desafios na Presença Masculina na Educação Infantil Brasileira: Um olhar para o professor homem.....76

Eliane Gatto

Ana Cláudia Delfini

doi: 10.48209/978-65-5417-340-5

CAPÍTULO 7

A Trajetória Piauiense no Processo Educacional Especializado Durante o Período de 1968 a 1998.....108

Rosângela Ferreira Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-340-6

CAPÍTULO 8

A Contribuição do Jogo para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais.....127

Tatiana de Conti Marini

Sheila Fagundes Goulart

doi: 10.48209/978-65-5417-340-8

Sobre a Organizadora.....146

Sobre as Autoras e os Autores.....147

CAPÍTULO 1

PEDAGOGIA DO INTERESSE: O CONCEITO DE CURIOSIDADE EM DECROLY

Matheus Melo dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-0

A força do conhecimento não está no seu grau de verdade, mas na sua antiguidade, no seu grau de incorporação, em seu caráter de condição para a vida. Nietzsche, A gaia ciência, Aforisma 110.

Introdução

Se considerarmos os grandes pensadores da educação, sobretudo aqueles da virada do século XIX para o XX, que questionavam o modelo de escola tradicional vigente, certamente o belga Jean-Ovide Decroly, médico e educador, foi o maior opositor. Dubreucq (2010) realça o caráter inovador ao explicar que a evolução nos modelos de aprendizagem, consequentemente da cultura, a partir do meio em que a criança vive, pressupõe a destruição dos fundamentos da escola clássica: métodos, programas e classificações, sendo necessário a substituição por diferentes procedimentos.

Antes de aprofundar nesse pensamento vanguardista, faremos uma breve exposição da biografia do pedagogo. Ovide Decroly nasceu na pequena cidade belga Rennaix em 1871 e logo cedo foi submetido a uma educação rigorosa, já que seus pais o consideravam como intelectualmente promissor. A consequência dessa imposição de conteúdo, como o estudo de grego e latim,

foi a indisciplina apresentada por ele em sua infância. Ele detestou os dois internatos que esteve presente, já que não se acostumou com o autoritarismo dessas instituições; o estudo oferecido pelos internatos divergia das suas reais paixões: o desenho, a dança, a música e as ciências naturais. Posteriormente, formou-se em medicina e estudou neurologia na Bélgica e na Alemanha; em relação a seu trabalho, desde cedo se voltou para as crianças com deficiência mental, este fato é importante porque foi com base nessas experiências que Decroly passou a estudar o tema da educação. Como obteve êxito em seu trabalho, em 1907, ele inaugurou o célebre *l'Ermitage* (retiro) em Bruxelas para as crianças. Esse espaço de experimentação serviu para o seu estudo e para a efetiva prática de suas ideias.

Sua pedagogia é uma verdadeira revolução copernicana (CAMBI, 1999, p.513), pois, segundo Decroly, a escola não deve ter como centro o professor, mas sim o aluno, deste modo, o papel central da escola é “preparar eficientemente cada criança para sua vida de homem, de trabalhador, de cidadão” (DUBREUCQ, 2010, p.13). Em uma fórmula simples, a escola deve preparar “para a vida e pela vida”. Decroly foi um dos grandes pioneiros dos métodos ativos de aprendizagem, pois ele pensava que o indivíduo deve ser responsável por conduzir o seu próprio aprendizado, desta forma ele aprende a aprender, Dubreucq comenta esse modelo ativo de aprendizagem, diz ela: “a educação ativa delega à escola a missão bem mais complexa de assegurar o desenvolvimento pessoal de todas as crianças, fundando-se na contribuição das novas ciências” (2010, p.27). Decroly faleceu aos sessenta e um anos de idade, em 1932, seu interesse pelas crianças era tão grande que ele partiu ao lado delas, “em um corredor do jardim do Instituto, perto dos pequenos ‘irregulares’ os quais ele nunca tinha deixado” (DUBREUCQ, 2010, p.16).

Em nossa investigação sobre o pensamento de Decroly, nós usaremos os escritos presentes na edição da Coleção Educadores do MEC. Esta edição apresenta textos selecionados e traduzidos do espanhol a partir da obra *Problemas de psicologia y de pedagogia*, da editora Francisco Beltrá, de 1929.

Além dos escritos do pedagogo, essa edição conta com um ensaio introdutória da estudiosa Francine Dubreucq, diretora do Centro de Estudos Decrolianos e da Biblioteca Sociopedagógica Dr. Decroly, denominado *Jean-Ovide Decroly (1871-1932)*, ensaio de grande utilidade para compreender as principais ideias da pedagogia de Decroly.

Nos fragmentos do *Problemas de psicologia e de pedagogia*, já que a tradução da Coleção Educadores do MEC não é integral, Decroly apresenta as bases psicológicas para a sua pedagogia. O pedagogo vai muito além do exame da inteligência e da razão, ele estuda as tendências e pulsações, desde as necessidades mais básicas até os fenômenos mais sofisticadas de sensibilidade (DUBREUCQ, 2010). Em seus estudos, o conceito de necessidade é de fundamental importância para a explicação das mais variadas manifestações. Por exemplo, é a própria necessidade que gera o interesse e a curiosidade, por sua vez estes levam ao conhecimento. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é compreender a relação entre esses dois conceitos: qual a relação entre as necessidades e a curiosidade? Neste trabalho, defendemos que, segundo Decroly, a curiosidade não é um instinto, mas um sinal de necessidade, conseqüentemente, ela é dependente dos instintos primários e não possui uma existência independente. Por isso, primeiro analisaremos a base de seu pensamento psicológico, sobretudo o conceito de necessidade; depois, veremos como ele aborda os tipos e a natureza da curiosidade, além de explicar a relação com a necessidade; por fim, exporemos as semelhanças entre a curiosidade e o interesse.

A Necessidade e os Instintos

No seu livro, *Problemas de psicologia e de pedagogia*, Decroly estabelece as bases psicológicas de sua pedagogia, associando os fenômenos biológicos e mentais para explicar os diversos comportamentos humanos, algo que Dubreucq (2010) chama de “bases biopsíquicas”. Entender os fundamentos é o primeiro objetivo neste trabalho. Segundo Decroly, se se observar as princi-

pais tendências das espécies vivas, então certificaremos de que há, pelo menos, um mínimo de manifestações com intenções a *conservação da vida*. A própria resistência de uma ameba às agressões do mundo exterior comprova a existência de um “self” que reage através de reações sensório-motoras para preservar o seu ser e garantir a satisfação de suas necessidades (DUBREUCQ, 2010, p. 20). Ele inclui nesta lista as manifestações dos mais diversos tipos, tais como: os tropismos, os fenômenos de sensibilidade diferencial – como os reflexos simples e condicionados –, os movimentos instintivos e a expressão das emoções e sentimentos humanos (DECROLY, 2010). Todas essas manifestações contribuem para a manutenção do ser, nas palavras de Decroly: “existe uma gama ininterrupta de reações aos agentes exteriores e aos estímulos internos que contribuem na sua totalidade, ou ao menos em sua maioria, para a *conservação dos indivíduos ou das espécies*, ou seja, para a adaptação” (2010, p.65 – grifo nosso). Portanto, para Decroly, a grande maioria das manifestações do ser tendem a conservação da vida.

Levando isso em conta, Decroly tem dois objetivos centrais nesse texto: primeiro, estudar os diferentes instintos e classificá-los em diferentes categorias, de acordo com a sua primazia. Além disso, estabelecer conexões e associações entre os diferentes instintos para explicar as diversas manifestações do indivíduo. Este estudo possui a finalidade de contribuir para o entendimento de como devemos nos relacionarmos com o meio, por um lado, podemos estimular, por outro, dificultar a ação do meio sobre o indivíduo. (DECROLY, 2010). Nas palavras do pedagogo (2010, p. 66):

de todo o modo, é preciso classificar as novas modalidades do instinto inicial com a finalidade de facilitar seu estudo e classificação e – colocando-se do ponto de vista educativo e psiquiátrico – com a finalidade de impedir ou de favorecer a ação do meio sobre elas.

Antes de iniciar a categorização e a enumeração dos instintos, Decroly faz importantes observações sobre as principais tendências a respeito dos ins-

tintos e necessidades, tópico que abordaremos agora. Para Decroly, as *necessidades* são entendidas como tendências e impulsos naturais do próprio corpo, elas são provocadas pelo que ele chama de “sensações especiais”, em suas palavras:

Ao se falar de necessidades, referimo-nos, sobretudo, às tendências e impulsos naturais provocados por sensações especiais que não vêm necessariamente da consciência e fazendo uma abstração dos movimentos que os traduzem no exterior; não esqueçamos, no entanto, que estas reações exteriores são as que com maior frequência permitem reconhecer a necessidade (2010, p.69).

As necessidades são de dois tipos: inconscientes e conscientes. Primeiro, ele denomina a necessidade num indivíduo de tenra idade como uma sensação especial *inconsciente* – e mesmo que ela seja inconsciente, ela provoca respostas espontâneas; além disso, estas podem ser inibidas de duas formas possíveis: primeiro, através de outro instinto, em segundo lugar, pela recordação de um instinto mais forte que o primeiro, Decroly (2010) nos oferece como exemplo a criança que não brinca em sala de aula por temor de um possível castigo, deste modo, o medo inibe a vontade de brincar da criança, do mesmo modo “um gato faminto que não atravessa a água que o separa de seu alimento pelo temor hereditário ao referido elemento; um cachorro que não quer roer um osso por temor aos golpes sofridos” (2010, p.68). Em todos esses exemplos há um elemento comum, a saber, a predominância do medo em relação a outro instinto que inibe a sua vontade. Mas, a necessidade também pode ser *consciente*, isto é, ela pode se relacionar com o eu e o não eu e ser ela também a cause de reflexões, juízos que podem incitar a ação como inibi-los; esta necessidade consciente é denominada de *desejo*.

Além da distinção entre necessidade inconsciente e necessidade consciente, Decroly (2010) distingue outros dois pares, segundo o pedagogo, as necessidades são de duas espécies: *instintivas* e *habituais*. A primeira diz respeito as exigências fisiológicas ligadas a conservação da vida, por exemplo, a

necessidade de fugir do frio e necessidade de nutrir o corpo, isto é, se alimentar; a segunda é desenvolvida com base na totalidade das experiências externas do indivíduo, sejam elas boas, sejam elas más, além disso, é preciso ressaltar que, ao contrário da primeira, ela não necessariamente está relacionada a conservação da vida, pode ser inclusive, o contrário e atentar contra a própria vida.

Mas, as necessidades não são apenas sentidas, elas também são expressas por *atos*, inconscientes ou conscientes, os quais tendem a chamar a atenção para a existência de uma necessidade a ser satisfeita; esses atos, segundo Decroly, são de duas naturezas: instintivos ou habituais. Primeiro, são “*instintivos* quando são o resultado de uma coordenação quase determinada de reflexos hereditários e os atos *habituais* sem que a coordenação na questão tenha sido adquirida pela imitação, a repetição ou qualquer outro procedimento educativo” (DECROLY, 2010, p. 20).

Após apresentar as características mais elementares a respeito da necessidade como a definição, as diferentes espécies e como se expressam, Decroly (2010), em primeiro lugar, enumera e descreve os instintos individuais primários, aqueles que mais básicos, tais como: a necessidade de oxigênio, a fome e a sede, a necessidade de equilíbrio térmico, a necessidade de repouso, a necessidade de evacuação, a necessidade de se evitar as doenças e o sofrimento, por último a necessidade de movimento. Estas são as tendências primárias de todo indivíduo enumeradas e são vistas desde o nascimento.

Além disso, Decroly aborda as tendências secundárias que revelam algo sobre a personalidade infantil. Ele destaca dois instintos principais nessa categoria: o amor próprio, também chamado de ego ou personalidade e o instinto de propriedade. Outra categoria analisada pelo pedagogo são as tendências sociais, com destaque para a simpatia e para o instinto grupal. Depois, Decroly expõe as tendências auxiliares defensivas, que inclui a análise da curiosidade, nosso próximo tema de estudo.

A Curiosidade

A questão da curiosidade é discutida na seção “A curiosidade como sinal de uma necessidade”, o título já revela que há uma relação estreita entre a curiosidade e a necessidade. Nesta seção, o pedagogo analisa e responde as seguintes questões: o que é a curiosidade? Quais as suas características, tipos e contornos? O primeiro passo de Decroly (2010) é retomar a tradição para estudar como eles compreendiam essas questões. De acordo com a leitura de Decroly, a tradição classifica a curiosidade como um instinto e há um número grande de textos tratando sobre o concebido instinto, as razões para tal posição são várias, pois a curiosidade manifesta sinais que sustentam essa posição; o primeiro sinal seria a sua natureza inata, em segundo lugar, o fato de que se não satisfeita, então um mal-estar se instala, mas quando satisfeita, o prazer é imenso. O pedagogo retoma primeiramente a concepção de curiosidade segundo Descartes.

O primeiro autor clássico abordado por Decroly é Descartes. O pedagogo formula uma objeção contra Descartes: ele alega que o filósofo, no art. 53, denominado “A admiração” da segunda parte do livro *As Paixões da Alma*, confundiu dois afetos diferentes, a curiosidade e a admiração. Neste texto, primeiro Descartes descreve as paixões de modo geral na primeira parte, em seguida, enumera, ordena as paixões e explica as seis paixões primitivas, admiração, amor, ódio, desejo, tristeza e alegria. A passagem que Decroly utiliza para fazer a sua crítica se encontra no art. 53:

Quando o primeiro contato com algum objeto nos surpreende, e quando nós o julgamos novo, ou muito diferente do que até então conhecíamos ou do que supúnhamos que deveria ser, isso nos leva a admirá-lo e a nos espantarmos com ele; e, como isso pode acontecer antes de sabermos de algum modo se esse objeto nos é conveniente ou não, parece-me que a admiração é a primeira de todas as paixões; e ela não tem contrário, porquanto, se o objeto que se apresenta nada tem em si que nos surpreenda, não somos de maneira nenhuma afetados por ele e nós o consideramos sem paixão (DESCARTES, 1996, p.166).

Além de encontrarmos referência ao conceito de admiração no art. 53, Descartes expõe a sua definição com mais clareza no art. 70, “Da admiração; sua definição e causa”, diz o filósofo:

A admiração é uma súbita surpresa da alma, que a leva a considerar com atenção os objetos que lhe parecem raros e extraordinários. Assim, é causada primeiramente pela impressão que se tem no cérebro, que representa o objeto como raro e, por conseguinte, digno de ser muito considerado (DESCARTES, 1996, p.171).

De acordo com Decroly (2010), o que Descartes chamou de admiração alude ao estado de curiosidade. O pedagogo destaca que os sinais de *surpresa* devido ao encontro com um objeto novo como o *assombro* pelo contato de algo novo não devem ser interpretados como sinais de admiração, mas ambos devem ser considerados como sinais da curiosidade.

Após criticar o conceito de Descartes, Decroly enumera e expõe três tipos de curiosidade: a vá ou fútil, a prática e a maligna. Em primeiro lugar, a curiosidade vá ou fútil, que é totalmente sensorial, de acordo com Platão, pois teria seu foco principalmente na visão e na audição. De acordo com o pedagogo, ela é transitória na criança, mas pode continuar existindo por debaixo em certos tipos de estudantes, além disso, naqueles que possuem manias e colecionadores que se apaixonam por minúcias, ou seja, pelo conhecimento detalhado (DECROLY, 2010).

Em segundo lugar, a curiosidade prática, qualificada por Decroly como a forma de curiosidade fecunda, tem como principal objetivo a conservação e o bem-estar do indivíduo; além disso, ela se refere a tudo o que é ou parece ser para a supressão das necessidades materiais do indivíduo, deste modo, nessa investigação o que importa é a descoberta do que pode ser útil ou prejudicial (DECROLY, 2010).

Por fim, Decroly expõe o que ele chama de curiosidade maligna. Esta curiosidade tende a levar o indivíduo para espetáculos bárbaros e cruéis, tais

como: as lutas entre homens e animais, marcadas pelo derramamento de sangue; os esportes violentos, como o boxe; no campo jurídico, a intensa dor dos condenados à morte, como também as sessões escandalosas dos tribunais e dos julgamentos, por fim, Decroly exemplifica com mais alguns casos, como a apreciação de representações teatrais grosseiras e luxuosas, a ocupação com fofocas e disseminação de calúnias.

Depois de enumerar e analisar, Decroly conclui que os autores que fazem essas distinções e demarcações encontram muita dificuldade para delimitar os contornos da curiosidade; uns a aproximam do medo, das manifestações comuns tais como a surpresa e o assombro, uma clara crítica a concepção cartesiana de curiosidade, nas palavras de Decroly: “certos autores encontram muitas dificuldades para delimitar seus contornos; alguns a aproximam do medo com a qual se apresenta, como manifestações comuns, a surpresa e o assombro” (DECROLY, 2010, p. 95).

Após expor e enumerar os diversos tipos de curiosidade, Decroly crítica e subsume os três tipos de curiosidades aos instintos primários. A primeira a ser analisada é a curiosidade prática, a mais fecunda entre as três para o pedagogo, de acordo este, essa espécie de curiosidade é sustentada pelo instinto de conservação, isto é, do de bem-estar do indivíduo, esse instinto diz respeito a tudo, em geral, que busque “satisfazer as *necessidades materiais do homem e para a investigação de tudo o que pode ser-lhe útil ou prejudicial*” (DECROLY, 2010, p. 95). Sendo assim, Decroly entende que a curiosidade prática está intrinsecamente ligada a dois gêneros de instintos: aos instintos necessários primordiais individuais e aos instintos defensivos.

Em segundo lugar, Decroly analisa o segundo tipo de curiosidade, a vã. Ele reitera o caráter juvenil desse tipo de curiosidade e o associa a curiosidade prática fecunda, na medida em que ambas mantêm uma relação necessária com os instintos primários, em suas palavras:

A curiosidade vã [...] não é, em suma, senão uma forma infantil da curiosidade, que, portanto, é normal na idade jovem; segundo Platão, é completamente sensorial; porém, nisto não se diferencia essencialmente da curiosidade prática fecunda, uma vez que se relaciona com os instintos primários (2010, p. 95).

Por fim, Decroly analisa a última curiosidade, a maligna. De acordo com o pedagogo, esse tipo de curiosidade se relaciona, com o que ele denomina “anomalias dos instintos”, principalmente com dois tipos de instintos: primeiro, com o exagero dos instintos primários individuais, e em segundo lugar, com a carência dos instintos sociais e de defesa. Portanto, Decroly associa os três tipos de curiosidade aos instintos primários individuais, as três espécies de curiosidade – vã ou fútil, prática e a maligna – se subsumem aos instintos primordiais, nas palavras do pedagogo: “não encontramos argumentos claros a favor da existência das manifestações independentes da curiosidade, manifestações que não pertençam aos instintos próprios” (2010, p. 95).

Decroly (2010) oferece três exemplos para ilustrar a sua posição: primeiro, se uma criança faminta não encontra o que procura e não recebe ninguém para auxiliá-la, então ela mesma pode ir a procura de um alimento para saciar a sua fome, certamente para encontrar o seu alimento ela explorará diversos lugares; da mesma forma, aquele que tem sono buscará um lugar tranquilo para dormir; por fim, aquele que sente frio, focará a sua atenção para qualquer lugar que lhe ofereça abrigo, proteção e aquecimento. Em todos esses exemplos o que importa é que quando o indivíduo se encontra em um estado de necessidade, seja a fome, seja a necessidade de repouso ou seja o frio, então ele buscará meios para suprir estas necessidades e para isso precisará explorar, consequentemente conhecer novos objetos que lhe supram as carências. Dubreucq explica de maneira majestosa esse movimento, diz ela:

Seu crescimento lhe assegura uma autonomia progressiva: se ela tem fome ou medo, ela procura se alimentar, ou fugir. Esses comportamentos adaptativos suprimem o desequilíbrio temporário criado pelo estado de necessidade, mas a excitação que ele despertou colocou o sistema nervoso sob tensão e criou um estado de “atenção ou de pré-atenção” que chega progressivamente no espanto e, então, na reflexão. A energia destinada a suprimir a necessidade se transforma em interesse (2010, p. 21).

Em seu artigo *Interesse e a educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia*, Sass e Liba entendem da mesma forma, dizem eles: “o conceito de interesse é fundamental no pensamento de Decroly, à medida que a necessidade gera o interesse da criança pelo conhecimento de suas próprias necessidades de sobrevivência e aquelas decorrentes do meio físico e social” (2011, p.43).

Após seus exemplos, Decroly afirma que a curiosidade é de dois modos: por um lado, sensorial e concreta, por outro, intelectual e abstrata. A primeira é ligada a visão, a audição, ao paladar, ao olfato, ao tato, a cinestesia e ao motor, ou seja, se relaciona diretamente com todos os sentidos, a diferença entre os dois tipos de curiosidade varia de acordo com três fatores: com a necessidade, com o instinto ou com o sentimento mais ou menos elevado. O pedagogo conclui a seção reiterando a sua tese: a curiosidade não deve ser tratada como um instinto independente, pois a sua manifestação é um sinal de uma necessidade não satisfeita, além disso ela não apresenta características próprias e específicas; Decroly reserva para o termo “curiosidade” somente o fenômeno da atenção viva, este é um ato comum a curiosidade, nas palavras do pedagogo:

Para nós não é necessário descrever a curiosidade como um instinto especial, uma vez que não tem sinais particulares, específicos e se apresenta, pelo contrário, como a manifestação exterior de uma necessidade não satisfeita; cada instinto, cada necessidade terá, pois, sua maneira própria de manifestar-se, e somente o fenômeno aparentemente comum de atenção ativa, que se observa em cada atitude de curiosidade, poderá ser designado com este termo (2010, p. 96).

Curiosidade e Interesse

Vimos que Decroly entende a curiosidade somente como uma manifestação de uma necessidade não satisfeita, nosso último e breve passo é estudar a relação da curiosidade com o interesse.

De acordo com o pedagogo, a curiosidade e o interesse possuem uma relação recíproca entre si, pois “tudo que provoca a curiosidade pode também ser considerado como um suscitador de interesse e tudo aquilo pelo que sentimos interesse desperta a curiosidade” (2010, p. 96). Assim como a curiosidade é vista como um sinal de necessidade, Decroly entende que o interesse é algo do mesmo tipo, ou seja, também não é um instinto.

Sendo assim, o pedagogo coloca o interesse no mesmo nível da curiosidade, apenas como um sinal de necessidade e sem existência própria, segundo Decroly,

a curiosidade e o interesse são aspectos de um mesmo fenômeno, ou seja, o sinal comum geral que testemunha a existência de uma necessidade instintiva ou adquirida ou de um sentimento, necessidade inferior, primária (individual, específica, social) ou secundária (2010, p. 96).

Conclusão

Portanto, é claro qual o significado da curiosidade no interior da psicologia de Decroly, além de sua relação com a necessidade. Primeiro, vimos as observações que Decroly faz a respeito das necessidades, ele a define como impulsos e tendências naturais provocadas por sensações especiais, sendo de dois tipos, instintivas e habituais. Depois, abordamos a curiosidade e mostramos a sua relação com a necessidade e mostramos que a curiosidade é entendida como um sinal de necessidade, pois o conhecimento tem como ponto de partida alguma necessidade humana, que pode ser transformada em curiosidade ou interesse, posteriormente, em conhecimento, o qual é útil para a conservação do ser.

Referências

CAMBI, F – **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

DUBREUCQ, Francine – **Jean-Ovide Decroly (1871-1932)**. *In: Jean-Ovide Decroly*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

DECROLY, Jean-Ovide – **Problemas de psicologia e de pedagogia**. *In: Jean-Ovide Decroly*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

DESCARTES, René – **As paixões da Alma**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. *In: Descartes*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich – **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SASS, O.; LIBA, F. R. T – **Interesse e a educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia**. Paraná: Revista Imagens da educação, v.1, n. 2, p. 35-45, 2011.

CAPÍTULO 2

1884, ANO MARCANTE PARA A CONTABILIDADE E PARA O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Miguel Gonçalves

(Polytechnic University of Coimbra – Portugal [Coimbra Business School])

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-1

Resumo: Identificar a institucionalização do Curso Superior de Comércio, em 1884, como um marco determinante da evolução histórica da nossa especialidade em Portugal, é o principal contributo que o artigo visa dar. Nestes termos, o estudo pretende evidenciar que a entrada da Contabilidade no ensino superior, em finais do século XIX, representa uma referência qualitativa importante no estudo da História da Contabilidade nacional e, em simultâneo, o reconhecimento social de uma área de saber que sempre acompanhou os diversos campos de actividade profissional preenchidos pelos agentes de Comércio.

Introdução

Em nossa interpretação as questões relacionadas com o emergir do ensino superior de Contabilidade constituem temáticas ainda muito por explorar em termos de uma História da Contabilidade em Portugal. Não obstante, (1) Carqueja (2001), (2) Portela (1968), (3) Costa (1980) e Pequito (1914) dedicaram-lhe atenção:

- o primeiro (1), para concluir que o Curso Superior de Comércio foi criado em 1884, em Lisboa, no Instituto Industrial e Comercial, tendo como *catalisador* o professor Rodrigo Affonso Pequito (1849-1931);
- o segundo, (2) para acrescentar que, inicialmente, era prevista a duração de quatro anos para a sua instrução, figurando a cadeira de *Contabilidade Geral e Operações Comerciais* como a 1.^a de um total de oito;
- o terceiro, (3) para esclarecer que, com a legislação de 1886 e consequente reorganização de Emídio Navarro, o *curricula* do Curso Superior de Comércio seria professado em cinco anos (não quatro, conforme previra a Lei de 6 de Março de 1884) e
- o último, (4) para reiterar “*que o ensino commercial de gráo superior foi creado em Portugal pela lei de 6 de Março de 1884*”^{1 2} (Pequito, 1914: p. 3).

O papel relevante do ministro Emídio Navarro

Coube a Emídio Navarro³ dar seguimento à Lei de 6 de Março de 1884 através da publicação do decreto de 30 de Dezembro de 1886, de sua autoria, colocando assim um ponto de ordem no ensino comercial (e industrial).

No que tange à parte comercial, a reorganização ministerial de 1886 divide o ensino nos graus elementar⁴, preparatório⁵ e superior. Os dois primeiros seriam ministrados no recém-criado Instituto Industrial e Comercial do Porto, sendo que o superior apenas seria professado no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (a par do ensino comercial elementar e preparatório, também).

1 Para apontamentos sobre a evolução do ensino técnico comercial e contabilístico de finais do século XIX em Portugal, consulte-se a Costa (1925), Rodrigues (1938), Oliveira (1957), Portela (1968) e Gomes (1980).

2 Ortografia oficial da época.

3 “Um dos ministros a quem o ensino comercial (e industrial) mais deve, pela sua bela e preciosa organização” (Costa, 1925: p. 12).

4 De acordo com Tavares (1999: p. 32), o ensino comercial elementar “destinava-se a fornecer noções gerais sobre operações de comércio e especiais sobre Contabilidade Mercantil”.

5 “O ensino comercial preparatório destinava-se a dar instrução preliminar necessária aos indivíduos que se dediquem ao Curso Superior de Comércio” (idem: ibidem).

O Curso Superior de Comércio administrado em Lisboa, no Instituto Industrial e Comercial, assumia como principal objectivo a tarefa de

habilitar com os conhecimentos especiais e indispensáveis aqueles que se destinam às carreiras de negociantes, banqueiros, administradores, directores, guarda-livros e empregados de estabelecimentos industriais e comerciais e a determinados lugares da administração pública (art.º 1.º da Lei de 6 Março de 1884 *apud* Gomes (1980: p. 90)).

Pereira (2001: p. 295) atribui a decisão de criação do Curso Superior de Comércio apenas confinada à capital, à “habitual macrocefalia lisboeta”.

O decreto de 3 de Fevereiro de 1888, igualmente assinado por Emídio Navarro, procede à execução do Decreto de 30 de Dezembro de 1886, regulamentando o ensino comercial no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, estipulando as seguintes cadeiras submetidas ao Curso Superior de Comércio:

Tabela 1: Entrada da Contabilidade no Ensino Superior | Decreto de 3 de Fevereiro de 1888

Curso Superior de Comércio - Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (IICL) ano 1888		
Ano	Cadeira no IICL	Disciplina
1.º ano	7. ^a	Física Geral e suas aplicações à Indústria
	17. ^a (2. ^a parte)	Desenho de Figura e Paisagem ao natural
	24. ^a	Língua Inglesa
2.º ano	6. ^a	Trigonometria plana, Princípios de Geometria Analítica, de Álgebra Superior e de Cálculo Infinitesimal
	9. ^a	Química Mineral e Orgânica; Análise Química
	25. ^a	Língua Alemã
3.º ano	10. ^a	Tecnologia Química (cerâmica, tinturaria, estampania e outras aplicações químicas)
	20. ^a (2. ^a parte)	Geografia e História Comerciais
	22. ^a	Contabilidade Geral e Operações Comerciais

4.º ano	11. ^a	Zoologia e Botânica; Higiene das indústrias e das construções
	15. ^a	Mineralogia; Geologia
	21. ^a	Economia Política e Princípios de Direito Administrativo; Legislação Industrial
5.º ano	26. ^a	Matérias Primas e Mercadorias; Legislação Aduaneira
	27. ^a	Direito Comercial, Marítimo e Internacional; Legislação Consular
	28. ^a	Operações Financeiras

Fonte: Costa (1980: p. 390-391) - Adaptação

0 mérito de um professor de Contabilidade

É manifesto que a Rodrigo Affonso Pequito são justamente atribuídos merecidos créditos pelo activismo desempenhado na defesa da criação de um Curso Superior de Comércio em Portugal.

Efectivamente, foi o professor o líder de um movimento que visava sensibilizar a opinião pública, recorrendo para o efeito à publicação de artigos na imprensa generalista, em ordem à realização de uma nova organização do ensino comercial no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, que passasse, necessariamente, pela fundação de um Curso Superior de Comércio.

Pode, pois, dizer-se, na linha de Carqueja (2002), que na história da Contabilidade portuguesa, o lugar de primeiro impulsionador do Curso Superior de Comércio cabe, por inteira justiça, ao professor Rodrigo Pequito⁶.

A entrada da Contabilidade no Ensino Superior em Portugal fica assim a dever-se, muito particularmente, ao empenho, dedicação e prestígio académico do mestre e professor Pequito.

Neste particular, Carqueja (2001) refere não estarmos mal colocados, em termos cronológicos, no que respeita à data da entrada da Contabilidade no

⁶ O professor terá sido ainda o primeiro comercialista a ascender a um cargo de Governo, no caso concreto, a Ministro da Fazenda (Finanças), no ano de 1904.

ensino superior, em Portugal. Discorre o autor (idem) que, se o ano de 1884 marca a entrada da nossa especialidade na *Academia*, 1833 assinala a introdução da Contabilidade como disciplina universitária nos Estados Unidos, na *Wharton School*. Já Barata (1999: p. 25) refere que “em 1834 a Contabilidade é confirmada como disciplina de nível universitário em França”. O ano de 1857 constitui a data de referência em Espanha para a entrada da Contabilidade na *Academia* como especialidade autónoma, ao passo que, na Suíça e no Reino Unido, a Contabilidade ingressa no ensino superior em 1899 e 1902, respectivamente.

Etapas jurídicas para a entrada da Contabilidade na Academia

São três os diplomas legislativos que, articulados entre si, determinam que a Contabilidade seja ensinada em Portugal como parte integrante do plano curricular de um curso superior, a saber:

Tabela 2: Marcos legislativos regulamentadores do Ensino da Contabilidade num Curso Superior pela 1ª vez

Etapas jurídicas que marcam a entrada da Contabilidade no ensino superior			
Ano	Diploma	Patrono do Ensino Contabilístico (e Comercial)	Determinação
1884	Lei de 6 de Março	Ministro António Augusto de Aguiar (Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria)	Aprovação do Plano de Organização do Curso Superior de Comércio no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa (IICL)
1886	Decreto de 30 de Dezembro	Emídio Júlio Navarro (Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria)	Aprovação do Plano de Organização do ensino comercial (e industrial) no IICL e no Instituto Industrial e Comercial do Porto (IICP)

1888	Decreto de 3 de Fevereiro	Emídio Júlio Navarro (Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria)	Aprovação do regulamento do IICL (e do IICP) - a Contabilidade, como 22. ^a cadeira do IICL, integra o plano curricular do Curso Superior de Comércio (5 anos de duração)
------	------------------------------	---	---

Fonte: Elaboração Própria

As alterações introduzidas no início de uma das mais instáveis décadas do Portugal *oitocentista* - o último decénio do século XIX -, inspirando-se em cortes orçamentais na área educativa, com João Franco como titular da pasta do Comércio, suprimiram em 1891⁷ o Curso Superior de Comércio.

Felizmente, com o virar do século, mudou também a linha de pensamento dos governantes, readquirindo-se a consciência da necessidade de uma formação de nível superior em Comércio.

Para o efeito, Augusto José da Cunha⁸ procede, por intermédio do decreto de 30 de Junho de 1898, a nova reforma do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, reservando para esta escola, na parte respeitante à instrução comercial, o lugar exclusivo de estabelecimento de ensino superior de Contabilidade e Comércio.

Desta forma, passou novamente a ministrar-se em Lisboa um Curso Superior de Comércio, com a duração de 5 anos.

Conclusão

Para terminar, vale a pena acentuar que em Portugal, no fecho do século XIX, o Curso Superior de Comércio apenas existe em Lisboa, nele se atribuindo uma considerável ponderação às disciplinas científicas (Física, Química,

⁷ Decreto de 8 de Outubro.

⁸ Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria. Note-se, de resto, que à época, os *negócios* de ensino comercial eram tratados neste ministério, como se anteviu.

Botânica, Zoologia), jurídicas (Direitos: Comercial, Fiscal, Marítimo, Consular e Internacional), humanísticas (Geografia, História do Comércio, Língua Inglesa e Alemã), para citarmos apenas algumas e, claro, também, à Contabilidade - 17.^a cadeira⁹ do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa.

Referências

BARATA, Alberto da Silva (1999) - “Contabilidade, Evolução e Ensino”. **Actas das VI Jornadas de Contabilidade**. Lisboa: Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa. pp. 13-42.

CARQUEJA, Hernâni O. (2001) – “Entrada da Contabilidade no ensino oficial, e depois no ensino superior”. **Jornal do Técnico de Contas e da Empresa**, n.º 424, Jan. pp. 362-364.

CARQUEJA, Hernâni O. (2002) – **Do saber da profissão às doutrinas da Academia**. Separata anexa à Revista de Contabilidade e Comércio, n.ºs 234-235, vol. LIX.

COSTA, Carlos Baptista da (1980) – “O Ensino da Contabilidade em Portugal - a necessidade de uma Licenciatura em Contabilidade”. **Revista de Contabilidade e Comércio**, n.º 176, vol. XLIV. pp. 389-404.

COSTA, Laurindo (1925) – **A evolução do ensino profissional: séculos XIX a XX**. Porto : Imprensa Nacional.

GOMES, Joaquim Ferreira (1980) – **Estudos para a História da Educação no Século XIX**. Coimbra : Livraria Almedina.

OLIVEIRA, Eduardo Maria Baptista de (1957) – “Evolução do ensino técnico comercial em Portugal”. **Revista de Contabilidade e Comércio**, n.º 97, Jan-Mar. pp. 62-71.

PEQUITO, Rodrigo Affonso (1914) – **A Instrução Comercial Superior**: Discurso proferido na Sessão Solemne de Abertura de aulas do Instituto Superior de Commercio em 29 de Novembro de 1913. Lisboa: Typographia “A Editora Limitada”.

⁹ Na reorganização de final de século, no Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, no ano de 1898, a 17.^a cadeira intitulava-se, na íntegra, *Contabilidade e Operações Comerciais; Instituições Comerciais*.

PEREIRA, José Manuel (2001) – **O Caixeiro e a instrução comercial no Porto oitocentista: percursos, práticas e contextos profissionais**. Porto : Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado em História Contemporânea.

PORTELA, António Farinha (1968) – “A evolução histórica do ensino das Ciências Económicas em Portugal”. **Análise Social**, vol. VI, n.ºs 22-23-24. pp. 787-836.

RODRIGUES, Virgílio (1938) – “Apontamentos para a história do ensino médio comercial”. **Revista de Contabilidade e Comércio**, n.º 21, Janeiro-Março. pp. 98-111.

TAVARES, Amândio Faustino Ferreira (1999) – **A Influência de Jaime Lopes Amorim no desenvolvimento da Contabilidade em Portugal**. Braga : Universidade do Minho; Escola de Economia e Gestão. Tese de Mestrado em Contabilidade e Auditoria.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR NA CONTEMPORANEIDADE

Lucas Arruda Santiago

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-2

Introdução

O presente artigo visa analisar e compreender a importância do professor pesquisador na contemporaneidade. Discutir tal temática é sempre pertinente no que diz respeito à formação docente e à prática educativa. A docência é uma atividade desafiadora e complexa que requer dedicação e disposição para pesquisar, questionar, avaliar, investigar, recriar. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por intermédio do diálogo entre Demo (1996, 2015), Dickel (1998), Elliott (1998), Freire (1991, 2001), Lüdke (2001), Marastoni (2014), Tardif (2014), Zeichner (2018) e outros autores. Essa tipologia de pesquisa permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos amplos, auxilia na atividade intelectual e possibilita o conhecimento cultural em todas as formas de saber. Ensinar não significa apenas compartilhar conhecimentos, mas possibilitar novas construções. A pesquisa estabelece mudanças na visão de mundo, pois é uma atividade problematizadora. Traz muitas contribuições ao ensino e ajuda a desenvolver uma sociedade menos desigual.

Professor Pesquisador é considerada uma tendência pedagógica fundada pelo educador Lawrence Stenhouse (1926-1982), cuja produção se destacou

entre as décadas de 60 e 70 na Inglaterra. Defendia um posicionamento de investigação da prática por parte dos professores e acreditava que todo educador tinha que assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em um laboratório, se desenvolvendo profissionalmente por intermédio da pesquisa. Stenhouse instigou a pesquisa na educação básica e defendia que os docentes elaborassem o próprio currículo, adequado à realidade dos estudantes.

De acordo com André (2005 *apud* Fagundes, 2016, p. 283), o movimento que valoriza a pesquisa na formação docente é recente e ganha força no Brasil a partir do final da década de 1980, crescendo bastante no decorrer da década de 1990.

A profissão docente possui muitas atribuições, a principal delas é socializar os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas. Na contemporaneidade, com tantas informações à palma da mão, não se admite o mero ensino tradicional em sala de aula, a dita transferência de conhecimentos. Para forjar uma educação de qualidade e buscar desenvolver práticas contextualizadas tem-se a pesquisa como instrumento norteador. Cabe aos professores pesquisar, buscar novos conhecimentos para progredir e aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem, como também incentivar o hábito da pesquisa desde cedo aos seus alunos. “Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação transdisciplinar, que segundo os nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola” (Fazenda, 2008, p. 10).

As rápidas transformações cultural, social e tecnológica no século XXI tem demonstrado a importância do professor pesquisador, bem como a sua atuação visando utilizar as melhores práticas educacionais. Exercer a docência exige manter-se em sintonia com as mudanças e vivências do mundo contemporâneo e, sobretudo, refletir criticamente sobre as práticas.

A formação docente ocorre de forma gradativa, contínua e é repleta de desafios, onde o tempo e a maturidade proporcionam ampliar a visão profissional e a visão de mundo. O professor, assim como outros trabalhadores, é um

indivíduo que possui história de vida, limitações, sonhos, desafios e desejos que precisam ser considerados para uma profissionalização eficaz.

A docência é uma atividade desafiadora e complexa que requer do indivíduo dedicação e disposição para ler, pesquisar, questionar, avaliar, investigar, recriar. Para Boufleuer (2023), assumir a condição de educador requer efetivo investimento na sua formação, com base numa rigorosa disciplina intelectual. Ou seja, o aprendizado é um ganho que têm custos, no referido caso, o foco, o esforço, o empenho, a perseverança, as renúncias. Freire (1991, p. 58) complementa que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

A pesquisa estabelece mudanças na visão de mundo, pois é uma atividade problematizadora. Traz muitas contribuições ao ensino e ajuda a desenvolver uma sociedade menos desigual. Como agentes de transformação, os docentes contribuem com seus conhecimentos, valores, saberes e experiências. Aliando a pesquisa a esses aspectos, as possibilidades de êxito numa educação que se deseja de qualidade são ainda maiores.

A Importância do Professor Pesquisador

O conhecimento teórico é fundamental aos futuros professores, mas tal formação deve englobar também a prática e os saberes advindos da experiência, contemplando a reflexão crítica e a pesquisa. O contato com o cotidiano da sala de aula é essencial. Zeichner (1995 *apud* Dickel, 1998) corrobora ao afirmar que os docentes não podem figurar apenas como simples executores passivos de ideias concebidas por outros. No exercício de suas atividades, os educadores produzem diversos conhecimentos que somadas às experiências que possuem perfazem um instrumento de formação e aperfeiçoamento a ser compartilhado com outros sujeitos, ocasionando mudanças na escola.

O professor está no centro do processo da pesquisa educacional, visto que, fundamentalmente, é ele que está a cargo das aulas. As aulas são o laboratório ideal para a comprovação da teoria educativa do ponto de vista de um experimentalista; o professor é um observador participante potencial nas aulas e escolas, do ponto de vista da observação naturalista; e de qualquer ponto de vista, o professor é rodeado por oportunidades de investigar (Dickel, 1998, p. 53).

É importante que o professor se mantenha pesquisador, buscando sempre constituir o seu conhecimento em cima de releituras ou de novas leituras, de assumir a própria realidade escolar como objeto de pesquisa, análise e reflexão. Não basta mudar o espaço escolar. Mais do que tecnologias, o professor precisa saber utilizá-las. Com as rápidas transformações vivenciadas, há na área educacional a necessidade de um projeto pedagógico flexível e em constante revisão, visando atender aos anseios que se apresentam de diferentes formas. A pesquisa é um instrumento valioso para atualizar tal projeto.

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre seus alunos. Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo (Pinsky, 2004, p. 22).

A sociedade contemporânea requer do docente uma série de mudanças em seus procedimentos metodológicos. Por muito tempo, o educador era a figura principal do processo de ensino e de aprendizagem, sendo considerado o único detentor do saber. No referido contexto, os professores não permitiam uma participação mais ativa por parte do corpo discente. Brito e Purificação (2012, p. 47) afirmam que:

Nesta aldeia global, o professor ainda se considera um ser superior que ensina ignorantes. Isso forma uma consciência “bancária” – o aluno recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do professor. Apontamos como caminho para o docente, que ele recupere o seu lugar na formação continuada, entendida aqui como ações tanto na direção de busca de conhecimento formal quanto, principalmente, de tomada de consciência de seu próprio fazer pedagógico.

As atribuições e a figura do profissional docente não perderam sua importância, no entanto algumas práticas passaram e passam por mudanças. Assim, o professor assume uma postura de mediador pedagógico. Masetto (2006) caracteriza como mediador pedagógico o educador que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem. Que se dispõe como uma “ponte rolante” entre o aprendiz e a aprendizagem, fazendo com que atinja seus objetivos.

Postular um ensino baseado na pesquisa é, ao meu modo de ver, pedir-nos, como professores, que compartilhem com nossos alunos ou estudantes o processo de aprendizagem do saber que não possuímos; deste modo podem obter uma perspectiva crítica da aprendizagem que consideramos nossa (Stenhouse, 1996, p. 159 *apud* Dickel, 1996, p. 52).

Ao assumir o papel de pesquisador, o professor compromete-se com a elaboração própria, com o ato de questionar, com a emancipação, formação cidadã, criatividade, possibilita situações de descobertas e estimula os alunos ao senso crítico e a conquista da autonomia. A pesquisa é fundamental ao trabalho docente, pois permite ter uma atitude questionadora, crítica e reflexiva sobre a própria prática e contribui para o diálogo com diversas áreas do conhecimento, simultaneamente. Para a pesquisa estar presente em sala de aula, cabe aos educadores estabelecê-la com clareza nos seus planejamentos.

A formação inicial docente deve ser sólida e propiciar a relação teoria e prática, cujos conhecimentos sejam significativos para atender o cotidiano escolar, suas demandas e objetivos. Aprender e ensinar na contemporaneidade enseja desenvolver modos de saber-fazer, construir dia a dia novas ações e intervenções coerentes com a realidade.

Tardif (2014) afirma que é no início da carreira docente que a estruturação do saber experiencial é mais forte, estando ligada ao mundo do trabalho. Gradualmente, tal experiência vai dando aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, estabelecendo a sua integração à escola. Tal início é acompanhado de uma fase crítica, visto que a partir das certezas e dos condicio-

nantes da experiência prática que os educadores avaliam sua formação universitária anterior. Assim, muitos aspectos da profissão se aprendem com a prática, pela experiência no próprio trabalho.

Adotar a postura de professor pesquisador é investir na autoformação. Significa ter um espaço de aprendizagem, registrar o que faz e observa, fazer estudos, discussões, reflexões e interpretações ao longo da jornada. Ser professor não se resume a saber e ensinar os conteúdos das disciplinas. Requer “o domínio de uma série de capacidades pessoais e sociais que formam parte da nossa inteligência emocional e nos ajudam a estabelecer e a construir de forma mais adequada nossa relação com os alunos, pais e toda a comunidade escolar” (Marastoni, 2014, p. 12).

A formação do professor pesquisador dialoga com o anseio de transformação social, que tem a escola como espaço de (re) construção do conhecimento. Formar-se com incentivo à pesquisa possibilita aos docentes:

Problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria (Lüdke, 2001, p. 8).

Através da pesquisa, da reflexão e com base no rigor da ciência, o docente tem a possibilidade de emancipar-se e contribuir na emancipação de outros sujeitos. Na obra *Educar pela Pesquisa*, Demo (2015, p. 47) apresenta os cinco desafios dos professores enquanto pesquisadores no contexto educativo: “1 - (Re) construir projeto pedagógico próprio; 2 - (Re) construir textos científicos próprios; 3 - (Re) fazer material didático próprio; 4 – Inovar a prática pedagógica; 5 – Recuperar constantemente a competência”.

A construção do projeto pedagógico é democrática, deve contar com a participação de toda comunidade escolar. Tal documento precisa ser revisado,

reelaborado e posto em prática, devendo constar nele a identidade, os objetivos, as metas, os anseios e a realidade da escola. O engajamento dos professores é fundamental nesse processo colaborativo que pode ocasionar importantes mudanças, onde a pesquisa se faz presente.

Ao trabalhar em equipe, envolvendo a pesquisa, surgem diferentes pontos de vista e aprendizagens. É preciso estar atento à questão da representatividade, pois todos devem estar inseridos nos processos educativos, o que possibilita haver transformação.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) argumentam que os docentes tornam-se melhores quando conduzem as investigações sobre suas ações e que isso tem efeito positivo na qualidade da aprendizagem dos alunos. Citam também que a pesquisa dos educadores pode alcançar mudanças positivas na cultura e produção das escolas.

Trabalhando em conjunto, professores da educação básica e professores universitários podem promover intervenções relevantes nas práticas pedagógicas e no currículo. Zeichner (1998) aponta meios para a superação da divisão existente entre pesquisa acadêmica e pesquisa realizada pelos demais docentes:

[...] por meio do envolvimento dos profissionais das escolas em discussões sobre o significado e a importância das investigações desenvolvidas nas universidades e demais instituições de pesquisa; por intermédio do desenvolvimento de projetos de pesquisa em colaboração com os professores nas escolas em que velhos modelos hierárquicos são realmente superados; e, finalmente, por meio do apoio a projetos de pesquisa-ação, desenvolvidos pelos educadores, levando muito a sério o conhecimento produzido nesse processo (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005, p. 17).

É necessário superar o isolamento entre professores das escolas e das universidades. O reconhecimento e financiamento das pesquisas e ações de ambos são necessários. As parcerias são importantes e contribuem na qualidade da educação e no desenvolvimento social.

Pesquisa do dia a dia: Contribuições de Lawrence Stenhouse

Stenhouse acreditava na capacidade dos professores elaborarem um currículo, de desenvolvimento e reavaliação permanente, que contribuísse para emancipação dos protagonistas da escola. Entendia o currículo não como projeto, mas como processo (Dickel, 1998). Assim, o currículo só era capaz de garantir desenvolvimento profissional por intermédio de sua recriação, considerando os problemas enfrentados em sala de aula pelos docentes. Compreende-se que o currículo é algo hipotético, só comprovado na prática, dentro da sala de aula. Nesse contexto, o educador é peça-chave na construção da teoria educativa.

Stenhouse defende uma teoria da ação educativa hipotética, provisória submetida continuamente à revisão e à crítica, desenvolvida sistematicamente por meio de experimentos realizados em “laboratórios”: uma autêntica classe a cargo de professores e não de pesquisadores. A pesquisa adequadamente aplicável à Educação é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelos professores. É nesse contexto que se faz necessário o professor como pesquisador, movido pela indagação sistemática, tornando a sua prática da mesma forma hipotética e experimental (Dickel, 1998, p. 50).

Além de se opor a ideia de currículo como listagem de conteúdos, Stenhouse também se opunha ao entendimento do currículo como um processo técnico, em que conteúdos eram concebidos para transmitir aos alunos conhecimentos previamente elaborados. Cabe ao professor buscar entender situações concretas que se dão nas práticas, isso advém da sua capacidade e interesse de investigar. Conforme Lüdke (2001, p. 80), no trabalho de Stenhouse (1975) o professor pesquisador aparece como o profissional que, comparado a um artista, busca as melhores formas de atingir os alunos no processo ensino-aprendizagem, isto é, utiliza diferentes materiais, procura as soluções mais adequadas.

O contexto vivido por Stenhouse não reconhecia o papel do professor como produtor de conhecimento. As pesquisas e teorias relacionadas à educação não dialogavam com as situações educativas. O conceito de professor pesquisador

traduz a defesa que Stenhouse faz ao docente como sujeito capaz de produzir conhecimentos sobre a prática educativa, podendo construir teorias a partir delas. Sua contribuição demonstra uma visão humanística sobre o trabalho docente, que valoriza o ser humano e ao pesquisá-lo, elucidarmos os significados, anseios, princípios e preocupações, que se apresentam por intermédio de ações e experiências.

O conhecimento científico é dinâmico e deve ser permanentemente analisado pelos docentes, pois pode ser aperfeiçoado, melhorado. Requer uma atitude investigativa, não deve ser aceito como mera prescrição de especialistas que não conhecem o cotidiano da sala de aula.

Stenhouse acreditava na dúvida e na desconfiança como ferramentas para descobertas além do significado imposto, colocando a exame crítico às camadas da sociedade, sem aceitar o dito como incontestável; saindo da zona de conforto da crença paralisante de dependência advinda de figuras que representam a autoridade acadêmica, que impõem que suas produções sejam seguidas sem questionamentos. Acreditava no desenvolvimento da independência do espírito, da transformação da visão de que o conhecimento era somente o sustentado pela tradição escolar (Rudduck, 1988).

Professor: Um Trabalho de Interação Humana

O trabalho do professor ecoa sobre ele próprio, seus conhecimentos, identidade, experiências profissionais, dispositivos da organização do trabalho e suas interferências. A instrução é uma atividade que integra a cultura da modernidade e impacta a economia, a política e tantos outros aspectos. É impossível não associar o conceito moderno de cidadania à instrução.

Tardif e Lessard (2008) afirmam que a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece a importância de partir da análise dos contextos cotidianos para descrever e compreender sua atividade com êxito, considerando suas peculiares dificuldades e seus pontos fortes. O trabalho do professor

constitui-se interativo, isto é, com e sobre outro ser humano. Assim, os sujeitos são o foco e o “objeto” de trabalho do processo educativo. Na educação, as relações entre profissionais e os educandos perfazem o processo de trabalho que consiste em manter, transformar e melhorar a situação de ambos.

O trabalho docente é complexo e se dá através de mediações linguísticas e simbólicas, que requer competências reflexivas de alto nível, capacidades profissionais para gerir com êxito as interações e conhecimento sobre vários conceitos presentes na escola. O trabalho interativo é um dos principais vetores de transformações atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas. Assim como a medicina e o direito, a docência é uma antiga ocupação moderna, porém a menos valorizada. Esse fato é intrigante, pois é justamente o professor que contribui na formação de outros profissionais.

Os professores exercem suas atividades no isolamento, tal como um artesão produzindo individualmente. Eles são conscientes de que não detêm todo o conhecimento disponível sequer de suas próprias áreas e que a escola não é o único local de formação e informação. É de suma importância estabelecer o compartilhamento dos saberes e das experiências vividas. A pesquisa, a prática do planejamento coletivo, a elaboração e a execução de projetos interdisciplinares, por exemplo, são ações que possibilitam tornar o trabalho docente enriquecedor, motivador e significativo, tanto para sua profissionalização, quanto para o corpo discente, contribuindo positivamente para toda a comunidade escolar.

A relação pedagógica por constituir-se numa interação humana não se reduz a algo estritamente técnico, objetivo e instrumental, devendo levar em consideração questões fundamentais relativas à afetividade e à ética. Para Abraham (1984 *apud* Tardif e Lessard, 2008), a afetividade assume um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes – relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas – que o “eu-profissional” do professor se constrói e se atualiza.

Segundo Tardif e Lessard (2008), muitos autores procuram definir a docência como um trabalho cognitivo e cujo objetivo, sobretudo simbólico, é favorecer a aquisição de uma cultura, permitir a construção de conhecimentos. O trabalho interativo com e sobre o ser humano envolve outras ações além de instruir, tais como: ajudar, estar aberto ao diálogo, saber escutar, servir, entreter, animar, cuidar. São ações que requerem empatia, compreensão, a abertura do espírito e as emoções do educador. Um dos maiores desafios do professor é motivar, fazer com que os alunos tenham interesse em aprender, participar das aulas, pesquisar, convencê-los de que a escola vai contribuir nas suas formações pessoal e profissional.

A docência apresenta normatividade e necessita de vários elementos para efetivar-se – objetivos, saberes, técnicas, resultados, processos. Tardif e Lessard (2008) apresentam alguns assuntos ligados à docência que são de interesse dos pesquisadores – planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, crenças e representações dos professores, saberes produzidos pelos docentes, o desgaste profissional. Atualmente, poderíamos acrescentar mais assuntos à lista: a identidade docente, a constituição do conhecimento do professor, a saúde mental do professor, a iniciação científica, o professor na contemporaneidade, o planejamento coletivo.

Caracterizada como uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se da maioria das outras ocupações em que a relação com a clientela é mais individualizada. Atuando num ambiente fechado, seu objeto de trabalho é público e coletivo. Para o professor, um grupo de alunos representa diversos papéis, simultaneamente, seu espaço e material de trabalho, como também uma fonte de resistências a ser superada na intenção de atingir objetivos, visto que um grupo de alunos pode facilitar/colaborar ou dificultar o planejamento docente.

O trabalho docente é uma construção social múltipla, cujas metodologias requerem escolhas epistemológicas. A interatividade perfaz o principal objeto de trabalho do professor. Ensinar é um trabalho interativo que exige formação

de forma permanente. Doyle (1986 *apud* Tardif e Lessard, 2008) apresenta uma descrição clássica dos eventos que se produzem na sala de aula com as seguintes categorias de natureza interativa e significativa: multiplicidade, imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade e simultaneidade.

Pesquisa Científica e Educação

Conforme Ghedin (2009), a pesquisa possibilita aos professores perfazer uma relação entre o saber já constituído com as reflexões surgidas da experiência e da prática, de modo a sistematizar e construir os próprios conhecimentos. Esse processo é essencial à formação docente, levando em consideração à história de vida e a carreira profissional.

Para formar um aluno pesquisador, o educador precisa ser exemplo. “Ensinar exige pesquisa”, como bem explanou Paulo Freire. Ainda reforçou “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2001, p. 32). Demo (1996) corrobora ao afirmar que o bom professor é aquele que alia seu processo formativo ao nível da criação, que vai além da descoberta científica. Caracteriza o papel do docente pesquisador quanto à capacidade de diálogo com a realidade, orientado no descobrir e no criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método e prática. Ressalta também a importância de se elaborar material didático próprio:

Desde logo, será muito importante evitar que o professor se torne apenas usuário de material didático alheio, decaindo na condição de mero porta voz. Se isto suceder, o material didático realiza exatamente o contrário do que deveria realizar, porque, em vez de investigar o questionamento reconstrutivo, consolida a condição de objeto de ensino (Demo, 1996, p. 54).

Planejar as aulas mediante estudos e considerações sobre o cotidiano das turmas, torna o processo ensino-aprendizagem mais significativo e enriquecedor. Elliott (1998) defende a ideia do professor como pesquisador e percebe a pesquisa como eixo articulador e de integração de diferentes dimensões do

processo educativo. Ela unifica o ensino, a avaliação, o desenvolvimento profissional, o currículo.

A iniciação científica, por exemplo, é uma oportunidade relevante para os estudantes desenvolverem e publicarem suas pesquisas, além de vivenciarem o cotidiano de um cientista. Tais programas visam fomentar essa produção. Nos projetos de iniciação científica se desenvolvem pesquisas em que executam revisões de temáticas relacionadas aos cursos, divulgam-se novas teorias e aplicam-se pesquisas de campo. Perfazem instrumentos de formação e constituição de estudantes e futuros professores pesquisadores.

Conclusão

A pesquisa deve ser uma prática recorrente no trabalho docente. Compreende-se que a escola e seus protagonistas não são os mesmos de décadas atrás. As práticas pedagógicas e suas metodologias também passam por mudanças, conforme o contexto histórico-social vigente. Ao recorrer à pesquisa, os professores possibilitam tornar as relações pedagógicas mais democráticas. Além disso, desenvolvem novas teorias de aprendizagem, visando uma educação de qualidade.

É necessário promover a formação integral dos estudantes. Os educadores, principalmente da Educação Básica, precisam de motivação, incentivos e de um aprofundamento maior sobre o exercício e a importância da pesquisa. Parcerias com as universidades podem ser um caminho para desenvolver estratégias relacionadas à pesquisa em sala de aula.

Buscar novos conhecimentos e aprimorar as práticas são atitudes do profissional que deseja tornar o ensino mais dinâmico. Cabe ao professor refletir criticamente sobre suas práticas, fazer uma autoavaliação frequente sobre suas aulas e carreira profissional, observando os pontos onde obteve resultados satisfatórios e os pontos que precisam ser aperfeiçoados. Dialogar e escutar os demais profissionais, compartilhar experiências são atitudes válidas. Formar

alunos pesquisadores deve ser um compromisso, assim como não fornecer respostas prontas. Pelo contrário, despertar, provocar, estimular, questionar, instigá-los e orientá-los a encontrar soluções e alcançar os resultados.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. **Docência na educação superior: texto-base**. UNI-JUÍ, 2023.

BRITO, Gláucia da S.; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: InterSaberes, 2012. 143 p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 128 p.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A., (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.33-72.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta; FORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 135-149.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281 – 298, abr. – jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 1 – 28. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

MARASTONI, Josemary. **Múltiplas competências para os profissionais da educação**. 1 ed. Curitiba: IESDE BRASIL S/A., 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B.; KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RUDDUCK, J. Changing the world of the classroom by understanding it: a review of some aspects of the work of Lawrence Stenhouse. **Journal of Curriculum and Supervision**, online, v.4, n.1, outono de 1988, p.30-42. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_rudduck.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. Monteiro de Aguiar A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63 80, maio/ago. 2005.

CAPÍTULO 4

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO MARIA MONTESSORI¹

William Ribeiro Rozeno²

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-3

Introdução

Práticas pedagógicas na Educação Infantil segundo Maria Montessori é o tema central deste artigo. Propõe-se um olhar reflexivo sobre o método montessoriano nas práticas docentes, considerando que Maria Montessori desenvolveu diversos materiais pedagógicos que geraram ótimos resultados no desenvolvimento dos alunos, tratando-os como sujeitos ativos no processo educativo e inovando o modelo tradicionalista.

A justificativa desta pesquisa reside no fato de que, após anos de pesquisas e estudos de caso, Montessori concluiu que a educação ocorre em todos os lugares, sendo a escola um dos principais ambientes propícios ao aprendizado. Nesse sentido, o lúdico é tomado como uma ferramenta de ensino que deve ser corretamente utilizada, oferecendo liberdade à criança e, assim, transformando a proposta tradicionalista de educação. Em razão disso, o método montessoriano se adequa bem às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tornando-se sempre relevante para a formação do pedagogo.

¹ O texto original é resultado da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Centro Universitário Internacional (UNINTER), 2022, para obtenção do título de graduado em Pedagogia (2 Licenciatura) sob orientação do professor Araújo Nauroski - Orientador do Centro Universitário Internacional – UNINTER.

² ROZEN, William Ribeiro - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2992119395624763>

O objetivo geral é analisar as contribuições que o método montessoriano trouxe para a aprendizagem dos alunos na Educação Infantil. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram delineados: compreender o funcionamento do método montessoriano; observar a importância de práticas pedagógicas adequadas à fase da Educação Infantil; e apresentar o funcionamento do método montessoriano para essa etapa.

O questionamento que norteia esta investigação é: Como se dá a construção do conhecimento na Educação Infantil e quais são as propostas para essa fase? A hipótese é que a Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento da criança, pois é nesse período que ela constrói seu conhecimento. Portanto, é necessário escolher um método que contemple plenamente essa fase. Acredita-se que o método adequado faz toda a diferença, e Maria Montessori, através de seus estudos, construiu um caminho para a aprendizagem significativa do aluno nessa etapa, com seu sucesso atribuído ao método que desenvolveu.

A primeira obra analisada será o livro *A Criança*, de Maria Montessori (1965), que enxerga a criança como um ser livre, capaz de se autoensinar e disciplinar por meio de suas experiências. O segundo autor considerado será Machado (2001), que em seu livro *Educação Montessori: De um Homem Novo para um Mundo Novo* (1998), apresenta as práticas pedagógicas propostas pelo método montessoriano na Educação Infantil. O terceiro autor a ser analisado será Rodrigues (1996), no livro *O que é: Método Paulo Freire*, onde o autor realiza uma análise atualizada do método de alfabetização de Freire, buscando criar um novo diálogo entre educador e educando, transformando a educação em um ato coletivo que considere as diferenças e as demandas atuais de formação profissional.

O artigo está organizado da seguinte forma: uma introdução apresentando a proposta pedagógica de Maria Montessori para a Educação Infantil, uma análise sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança e o papel do educador nesse processo, buscando refletir sobre como o método montessoriano pode contribuir na Educação Infantil, construindo uma didática que coloca o aluno no centro do processo pedagógico.

Metodologia

O referencial metodológico adotado parte da pesquisa qualitativa, que, segundo Vieira e Zouain (2005), atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados que eles transmitem. A pesquisa é bibliográfica, conforme Pao (1996), que define a bibliografia como uma área de estudo que utiliza a estatística e a matemática para quantificar os processos de comunicação escrita. As classificações da pesquisa serão transversais e descritivas.

Os métodos utilizados para a pesquisa consistem em análises bibliográficas de Lincoln (2000), buscando em obras e autores reflexões que ratifiquem a hipótese. O estudo se dará por meio de pesquisa bibliográfica segundo Pao (1996) e longitudinal segundo Husserl (1980), com a análise de um grupo de autores visando corroborar a construção das informações e coleta de dados. Serão utilizados métodos quantitativos e descritivos, analisando os dados de modo unilateral para sua classificação e interpretação.

A pesquisa qualitativa, conforme Vieira e Zouain (2005), valoriza os depoimentos dos atores sociais envolvidos, seus discursos e significados. A pesquisa é bibliográfica, segundo Pao (1989), que define a bibliografia como uma área que utiliza estatística e matemática para quantificar os processos de comunicação escrita. As classificações das pesquisas utilizadas serão transversais e descritivas.

Pedagogia Montessoriana

A construção do conhecimento de uma criança na fase inicial resulta de uma combinação de fatores determinantes. Nesse contexto, os métodos adotados podem fazer toda a diferença. O Método Montessoriano oferece recursos lúdicos e didáticos que criam um ambiente propício à aprendizagem. A proposta montessoriana se fundamenta na educação da atenção e da vontade, propor-

cionando aos estudantes a liberdade de escolher o que querem aprender e quais materiais utilizar. Isso abre um vasto leque de possibilidades pedagógicas. Maria Montessori foi uma mulher à frente de seu tempo, uma visionária que abriu caminho para novas possibilidades de aprendizado na Educação Infantil.

Quem foi Maria Montessori

Nascida em 31 de agosto de 1870 na Itália, Maria Montessori era filha de Alessandro Montessori e Renilde Stoppani, um casal de classe média. Desde jovem, Montessori já demonstrava ser uma mulher à frente de seu tempo em vários aspectos, sendo reconhecida como médica, cientista, educadora e fervorosa feminista.

Segundo Silva (1939), Montessori ingressou na Faculdade de Medicina de Roma em 1892. Considerada uma excelente aluna, ela recebeu uma bolsa de estudos integral. No entanto, durante a faculdade, enfrentou inúmeros desafios devido ao preconceito por ser mulher em um curso predominantemente masculino. Por conta disso, viveu isolada por muito tempo, chegando a frequentar o necrotério à noite para realizar disciplinas de necropsia. Apesar das dificuldades, em 1896, formou-se com distinção, tornando-se a primeira médica da Itália.

Em 1901, Montessori foi convidada a participar do Congresso Internacional dos Direitos da Mulher, em Berlim, onde, como uma das delegadas, discursou sobre a valorização da mulher, defendendo direitos como salários equivalentes aos dos homens e mais oportunidades de estudo para as mulheres.

Entre seus principais interesses de estudo, destacavam-se as doenças do sistema nervoso central. Ela participou de vários estudos, incluindo o acompanhamento de uma turma de crianças com deficiência mental. Montessori também teve contato com os estudos de Jean-Marc Gaspard Itard, conhecido por educar um garoto de cerca de oito anos, chamado o “selvagem de Aveyron”, que foi criado por lobos. Essas observações contribuíram para a construção fu-

tura de seu método educativo. Em 1898, Montessori defendeu uma tese em que afirmava que crianças com deficiências físicas e mentais necessitavam de um método pedagógico eficaz, aliado a um bom acompanhamento médico.

Entre os muitos aspectos que se destacam na trajetória de Montessori, o mais notável foi a criação de novos rumos para a educação, que até então era totalmente tradicionalista. Em 1907, ela inaugurou a primeira “Casa dei Bambini”, que, traduzida, significa “Casa das Crianças”. O objetivo da Casa era oferecer uma educação completa para as crianças. Lá, Montessori aprimorou seus métodos com quatro crianças, utilizando materiais sensoriais desenvolvidos para crianças com deficiências. Ela observou que, com esse método, as crianças aprenderam a ler e escrever rapidamente, o que a motivou a continuar seus estudos.

Alguns anos depois, ao se estabelecer na Espanha, Montessori prosseguiu com seus estudos e abriu uma nova escola, que se tornou um exemplo pela proposta pedagógica de seguir a criança. Na Holanda, fundou a AMI - Association Montessori Internationale. Nos anos de 1948 e 1949, recebeu indicações ao Prêmio Nobel da Paz devido ao seu trabalho pedagógico voltado para a paz. Em seguida, mudou-se para os Estados Unidos, a convite da UNESCO, para colaborar em projetos educacionais. Após alguns anos, retornou à Holanda, onde faleceu em 6 de maio de 1952, deixando um enorme legado que até hoje é utilizado em escolas ao redor do mundo.

Método Montessoriano

Visionária e a frente do seu tempo na “Casa dei bambini” Montessori pode iniciar a aplicação e aperfeiçoamento de seu método, abrindo assim espaço para uma nova visão e concepção de ensino e aprendizado, em um período onde as crianças não possuíam um papel muito relevante para a sociedade e sua educação era rígida e tradicional.

A educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado. (MONTESSORI, 1965, p.110)

Segundo Montessori a criança aprende de forma pessoal e única, onde ela possui intrinsecamente poderes desconhecidos, e na primeira infância é o período onde esses saberes precisam ser mais explorados por meio da educação, “os primeiros dois anos de vida abrem um novo horizonte, revelam leis de construção psíquica até agora mantidas ignoradas.” (MONTESSORI, 1965, p.09).

É comprovado que a criança tende a aprender de forma mais livre quando sente confiança e segurança naquele que lhe ensina. De acordo com Almeida (1993), “a afetividade vem antes da formação de diversas sensações da criança, e não somente com o pensamento sincrético que possui no início da vida”. Desta forma compreende-se que a afetividade ajuda a criança a sair do subjetivismo, tornando-se mais objetiva no que faz conforme se desenvolve.

Pode se dizer que o método de Montessori começou a ser estabelecido na Casa dei Bambini, em Roma, onde ela começou a pôr em prática seus vários anos de estudo e pesquisa. Sua proposta pedagógica avança no sentido propor uma educação individualizada para o período da pré-escola, sendo que para ela os primeiros anos de vida da criança são importantíssimos para um melhor aproveitamento e incentivo de suas capacidades psíquicas e físicas, segundo ela “A educação começa no ventre, acariciando-o, dizendo: eu te amo, seja bem-vindo, você é um anjo para minha vida”. (FRANCO, 2007, p.62).

A primeira infância é o período mais relevante no desenvolvimento da criança, pois nessa fase seus “poderes desconhecidos” se desenvolvem, sendo necessário expor a criança a estímulos que o impulsionem a desenvolver-se, “os primeiros dois anos de vida abrem um novo horizonte, revelam leis de construção psíquica até agora mantidas ignoradas. De acordo com a doutora Montessori,

Os primeiros dois anos de vida abrem um novo horizonte, revelam leis de construção psíquica até agora mantidas ignoradas, existe, portanto, uma força psíquica que ajuda o desenvolvimento da criança. E isto não apenas ao que se refere à língua, aos dois anos ela será capaz de reconhecer todas as pessoas e as coisas do seu ambiente. (MONTESSORI, 1965, p.110).

O nível de pensamento e de raciocínio das pessoas, na visão piagetiana de acordo com Yves de La Taille (1992), difere muito com a idade, conforme ficam maduras elas adotam outras maneiras de utilizar determinados conhecimentos já adquiridos durante a infância ou durante a adolescência e com isso são capazes de argumentar de formas mais variadas a fim de manter uma conversa intelectual com indivíduos da mesma faixa etária.

Montessori afirmava que todas as crianças possuem uma capacidade inata de aprender, independentemente das condições econômicas e sociais, em suas primeiras turmas ela atendia crianças muito carentes, com pais analfabetos, as crianças entravam na escola com três anos e aos cinco já sabiam ler e escrever, em seu método ela propunha que “todas as crianças possuem indistintamente a capacidade de ‘absorver’ a cultura.” (MONTESSORI, 1965, p. 11).

De acordo com Braga, existem 12 aspectos que norteiam o método de Montessori,

1. A natureza da criança é observada no decorrer de vários anos.
2. Possui aplicação universal. O método já foi experimentado em vários países, de diferentes culturas e realidades.
3. Revela a criança como amante do trabalho intelectual.
4. Baseia-se na necessidade da criança de aprender fazendo, experimentando cada aprendizagem.
5. Mostra que, ao deixar a criança agir espontaneamente, ela irá alcançar seu próprio nível de desenvolvimento, independentemente do nível de seus companheiros de turma.
6. A criança torna-se capaz de se autodisciplinar, pois essa é uma atitude interna, que é trabalhada com ela, e não imposta.
7. Está baseado no respeito à personalidade da criança.
8. O professor tem a liberdade para atender cada aluno de acordo com suas necessidades individuais.
9. Destaca-se que cada criança tem seu ritmo de trabalho.
10. Mostra que no método não existe a competição.
11. Revela que, pelo fato da criança escolher por ela própria suas atividades, sem competição ou imposição.
12. O método possibilita o desenvolvimento da criança, não apenas das faculdades intelectuais, mas também de sua capacidade de deliberação. (BRAGA, 1997. p. 87).

Segundo Galvão (2007) a afetividade e a emoção podem se diferir em vários aspectos, a afetividade pode adquirir independência de diversos fatores ao longo da vida e do desenvolvimento humano, ainda segundo a autora o recurso propõe e a representação mental faz com que às disposições emocionais e afetivas possam ser provocadas, uma vez que, as emoções sempre são acompanhadas de alterações no organismo humano.

O principal recurso que Montessori utilizou em seus estudos foram as observações, que lhe permitiram criar uma base, sendo esta a liberdade de expressão que permite às crianças aflorarem suas qualidades e anseios. Foi a partir dessas observações que ela compreendeu a importância de preparar o ambiente em que as crianças aprenderão. No método tudo o que for ensinado a criança deve ter algum tipo de ligação com a vida cotidiana da mesma.

A criança vai, assim a pouco e pouco, formando sua própria ‘massa encefálica’, servindo-se de tudo que a rodeia. Esta forma de espírito é comumente denominada ‘espírito absorvente’. É difícil de se imaginar o poder de absorção do espírito da criança. Tudo que a rodeia penetra nela: costumes, hábitos, religião. Ela aprende um idioma com todas as perfeições ou deficiências que encontra ao redor de si, sem mesmo ir à escola. (MONTESSORI, 1965, p.58).

O método possui três princípios que o baseiam: a liberdade, a atividade e a individualidade. Dentro deles Montessori propõe que a vida precisa ser desenvolvida por meio da educação, e para que isso ocorra o ambiente tem que ser previamente pensado e organizado para recebe-los. E quando a criança se sente livre a atividade é uma consequência da liberdade que o aluno sente na escola, porém isso de forma ordeira e organizada.

A boa relação do professor com seus alunos é de fundamental importância para a educação, pois, a partir da forma de agir do mestre é que o aprendiz se sentirá mais receptivo à matéria. A reciprocidade, simpatia e respeito entre professor e aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que o educando é tratado como pessoa e não como número ou um ser sem sentimentos ou emoções.

A convivência em sala de aula precisa ser de confiança e afinidade entre o professor que tem o papel de criar uma ponte entre o aprendiz e o aprendiz bem como mediar a construção do conhecimento dos alunos que por sua vez, necessitam se sentir confiante e a vontade na presença de seus professores, isso em qualquer fase escolar. Quando esta relação de confiança existe os alunos têm mais disposição para aprender e os professores se sentem mais motivados para desenvolverem uma proposta pedagógica mais criativa e desafiadora.

Práticas Pedagógicas do Método Montessoriano para a Educação Infantil

Sabe-se que a Educação Infantil é o período de primeiro contato da criança com o mundo da escola, sendo este período de suma importância para as crianças. De acordo com o Método Montessoriano o professor perceber e compreender as necessidades mais simples dos estudantes. Sendo importante em primeiro lugar preparar antecipadamente o ambiente que ofereça a possibilidade de correr, brincar, se movimentar e aprender por meio de suas experiências que vão além da sala de aula, “Tudo o que a rodeia penetra nela: costumes, hábitos, religião. Ela aprende um idioma com todas as perfeições ou deficiências que encontra em redor de si, sem mesmo ir à escola.” (MONTESORI, 1965, p, 58).

De acordo com o que diz De La Taille (1992), na visão de Piaget o processo de desenvolvimento com outras pessoas possui em sua essência as interações do indivíduo sobre objetos, uma vez que é por meio do manejo e da interação com este objeto que o conhecimento é primeiramente construído.

Segundo Montessori (1995) o ambiente, quando propício e livre, possibilita a criança se expressar e demonstrar suas potencialidades e dificuldades, cabendo ao educador realizar essas observações e buscar recursos que melhorem os desempenhos dos estudantes.

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. (MACHADO, 2001, p. 42).

As escolas tradicionais sempre propuseram uma rigidez em toda a sua estrutura pedagógica, o que por muitos anos impediu que os alunos pudessem se quer se expressar, o ambiente era organizado e disciplinado para impedir que os alunos “bagunçassem”, por isso as carteiras eram fixadas no piso.

Montessori, ao contrário, em seus estudos, propôs que as cadeiras fiquem espalhadas e livres na sala, para que eles possam se movimentar livremente e caso derrube uma cadeira aprenda a voltar e arrumar novamente, desenvolvendo assim as habilidades de controle e organização e adquirir progresso e aprendendo a controlar suas ações. “A simplicidade ou deficiência dos objetos exteriores servem, pois, para desenvolver a atividade e destreza dos alunos.” (MONTESSORI, 1965, p. 172).

Sendo assim, a relação afetiva está diretamente relacionada com os estímulos e respostas que o indivíduo dá perante as mais diversas situações. Para Piaget (1976) ainda, o bebê não tem consciência de próprio eu no início de sua vida, vivendo o processo de indiferenciação, desta forma, a afetividade dela está girando em torno de si mesma, de seu corpo, porém, quando ela começa a ter consciência de si e do outro, as relações começam a se tornar objetais, onde o outro torna-se objeto de afeto, dando início a decifração afetiva.

A didática na Educação Infantil precisa ser lúdica e chamativa, percebendo propriedades de tamanho, cor, textura, forma, sons, etc. Na perspectiva montessoriana a aprendizagem sai do concreto para o abstrato, onde a criança aprende melhor pela experimentação a procura de novas descobertas. Montes-

sori desenvolveu recursos e materiais didáticos que constituem características a serem desenvolvidos nas crianças, de forma lúdica e alegre, já que não existe aprendizado na ausência de ação.

A criança não cresce porque se alimenta, porque respira, porque se encontra em condições de clima favorável; cresce porque a vida exuberante dentro de si se desenvolve; porque o germe fecundo de onde está vida provém evolui em conformidade com o impulso do destino biológico fixado pela hereditariedade. (JOAREZ, 1989, p, 57).

Para Montessori a criança aprende a brincando, porém, a disciplina também faz parte do processo de forma leve e simples, sem provocar traumas ou ressentimentos no aluno. A liberdade e disciplina caminham juntas, na primeira infância ser livre não representa desordem de gestos inconsistente e desordenados, mas ao romper seus limites e medos na rotina diária. “A criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve [...]”. (MONTESSORI, 1965, p, 57).

Outro autor importante na questão da teoria sobre a afetividade é Lev S. Vygotsky, que pesquisou sobre fatores biológicos e sociais no processo de formação do ser humano. Dentre as visões de Vygotsky propostas por Marta Kohl (1992) no processo de formação de conceitos e na construção de significados pode-se relacionar o papel do professor na escola na transmissão do conteúdo de cunho conceitual, ou seja, que não é aprendido no dia-a-dia, pois, fato é que a mente humana não possui estruturas que desde o nascimento contém conhecimento.

A função de intercâmbio Social, como o próprio nome sugere, é a função da comunicação de indivíduo para indivíduo de forma a estabelecer contato e transmitir o conhecimento. Quanto ao que se diz da função de pensamento generalizante é mencionada por Vygotsky (2002), como sendo uma função que generaliza os conceitos aprendidos durante a experiência vivida pela pessoa de forma a simplificar o conteúdo e fixar somente o que é importante.

Um outro aspecto do aprendizado segundo Montessori é o brincar, ela apresenta brincas sobre dois aspectos, sendo eles o livre e o dirigido. “Quanto maior for a imaginação das crianças, maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor”. (CUNHA, 2001, p.23). A brincadeira livre representa o lúdico informal, sendo encontrado no ambiente familiar, e social, que são simples e alegres, porém, sem o objetivo de serem educativas.

Para a criança o brincar produz emoções e sentimentos, como por exemplo, alegria, desafios, prazer e liberdade. Nesse momento de criatividade aflorada suas capacidades emocionais e cognitivas que intensificam a aprendizagem. O brincar possibilita a formação de conceitos e conexões neurais, que representam etapas necessários para o crescimento cognitivo. “Brincar é muito importante, pois enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao seu crescimento” (BRAGA, 2003, p.19).

Compreende-se que é por meio da vivência em sociedade e nas relações com outros seres humanos que o indivíduo construirá novos conhecimentos e novas relações entre os objetos de estudo. O aluno não chega a escola com o conteúdo internalizado em sua mente, a transmissão do conteúdo deve ser feito pelo professor, porém, somente transmiti-lo não é o bastante, a socialização com o professor, a discussão e troca de ideias é fundamental para que o conteúdo se fixe de forma que o discente elabore com suas próprias palavras o que foi aprendido.

Kohl (1992) ressalta que Vygotsky propôs que a formação do pensamento do indivíduo é intrínseca à zona da motivação, o ser humano necessita de alguma motivação, seja ela a obrigação de realizar algo, como um compromisso, seja um interesse, como, por exemplo, quando estamos interessados em entender como o corpo humano funciona ou qualquer outro interesse não necessariamente acadêmico.

Outros fatores motivacionais também colocados por Montessori são: impulsos, o afeto e a emoção, o pensamento também são formados a partir destes fatores uma vez que eles motivam o ser humano por meio do sentimento quanto aos dois últimos fatores e no sentido de respondermos rapidamente a uma situação de surpresa no caso do impulso.

Montessori (1989) defendia que a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa, e sim apenas mais uma fase do desenvolvimento, sendo talvez a mais arcaica. Segundo ele, o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo.

Sobre a afetividade no ambiente escolar, é preciso compreender a função de cada parte, sendo ele professor e aluno, onde se direcionou, lentamente, a vida racional e portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com predomínio da primeira. Desta forma, em sua teoria, o desenvolvimento do indivíduo é visto como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância alternadamente afetiva e cognitiva.

Sobre a superação de conflitos Dantas e Oliveira (1992) destacam a importância do desenvolvimento da afetividade no processo educativo, afirmam que ele deve incluir oportunidades para manipulação e transformação da realidade na estimulação da função simbólica, depois da construção de si mesmo, o que segundo eles, exige um certo espaço para todos os tipos de manifestações, tais como: expressiva, plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta mediante personagens susceptíveis de provocar identificação.

Não se pode esquecer que a afetividade na própria relação professor e aluno é outro aspecto fundamental a ser considerado. Mesmo porque, é importante lembrar que em todas as culturas, crianças adquirem e modificam padrões complexos de comportamentos, conhecimentos e atitudes por meio da observação dos adultos, inclusive de seus professores.

Em uma de suas obras, Montessori menciona a importância dos conhecimentos construídos a partir da vivência do aluno, no sentido de que as experiências pelos quais ele passa no seu cotidiano, por meio destas não somente se lembrará de determinados conceitos na hora dos estudos, mas também entenderá a origem do conceito, entenderá a justificativa de existir aquele conceito.

A interação dos alunos com os professores é fundamental, uma vez que a interação entre eles são essências, para que o aluno possa criticar, pensar, experimentar, expressar sentimentos e assim construir conhecimento. Por isso é fundamental a boa relação afetiva entre o educador e a criança nos seus primeiros anos escolares.

Para Vygotsky, “a história da sociedade e o desenvolvimento humano caminham juntos, sendo o conhecimento internalizado e transformado pela criança através da sua interação ou trocas sociais com as pessoas que a rodeia”. (LAKOMY, 2003 p.38). Assim a afetividade desenvolvida nas interações sociais no ambiente escolar, proporcionam melhores desempenhos, uma vez que o aluno, aprende com mais confiança em um ambiente onde se sinta confortável.

“Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. A interação social tanto com o indivíduo ou com os elementos culturais, fornecem meios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que é a modificação da atividade psicológica a partir da atividade mediada por signos e instrumentos.” (VIGOTSKI, 1998, p. 117).

Tendo como base a proposta de Vigotski de que o ambiente escolar proporciona a maximização das capacidades cognitivas da crianças, as escolas de Educação Infantil com o passar do tempo vem cada vez mais, se abrindo para novas propostas e metodologias educativas, percebendo que é sumamente necessário resgatar nos alunos o prazer por aprender, tirando a perspectiva de que escola é um ambiente monótono e repressor, “agindo sobre os objetos, as

crianças desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica”. (RODRIGUES, 1996, p 95).

São as relações e interações que o indivíduo constrói no seu contexto histórico, por isso a importância das relações afetivas no convívio, pois, a construção do conhecimento se dá por meio de intensos processos sociais. Martha Kohl (1992) descreve que Montessori menciona a linguagem como instrumento fundamental para a socialização entre os indivíduos e os objetos de estudo, possuindo assim, duas funções básicas: a primeira é a de intercâmbio social e a segunda a de pensamento generalizante

A sociedade contemporânea tem mudado sua visão de que brincar faz parte da infância apenas, sem finalidade de educar. Tem-se que compreender que esta atividade tem várias linhas de pesquisa que a colocam como papel fundamental no desenvolvimento da criança.

A antiga mestra ‘instrutora’ é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança. (MONTESSORI, 1965, p.143).

Com o método Montessoriano corroborou-se a importância do brincar na primeira fase do desenvolvimento da criança, pois estimula as interações neurais, estimulando a aprendizagem cognitiva, motora e psicológica. Por meio das brincadeiras e interações com os colegas e professores a criança vivencia duas realidades, o mundo real e o imaginário e anda criam suas próprias teorias. É fazendo que a criança aprende e brincando ela aprende a fazer.

O que se pode compreender em uma relação de cooperação entre professor e aluno, é que existe uma discussão na formulação do conhecimento do aluno, havendo uma participação dos dois indivíduos, professor e aluno, na construção do conhecimento, não existindo assim uma simples transmissão do conteúdo pelo professor e a crença do aluno no que foi dito. Assim o aluno poderá discutir com o professor sobre o seu ponto de vista com relação às de-

finições e explicações do conteúdo. Existe uma relação social explícita entre o professor e aluno.

De acordo com Montessori (1978) as práticas docentes precisam ser analisadas como um conjunto, visto que as relações em sala de aula dependem das condições subjetivas da formação do professor, salientando suas emoções e motivações, bem como o aluno que também chega à escola com toda uma bagagem de afetos, emoções e anseios.

Assim como o ambiente livre é fundamental para a criatividade da criança, o educador possui o papel de mediador do conhecimento durante as atividades lúdicas, momentos de história, alimentação e higiene. Os professores devem assim, conduzir e orientar as atividades, buscando sempre novas propostas didáticas adequadas a idade e fase do desenvolvimento de seus alunos.

Piaget preconiza ao afirmar que: “A relação de coação, como seu nome indica, é uma relação assimétrica, na qual um dos polos impõe ao outro suas formas de pensar, seus critérios, suas verdades. Em uma palavra, é uma relação onde não existe reciprocidade.” (1992, p.58). Entende-se por coação de acordo com Piaget a relação entre dois ou mais indivíduos em que um destes exerce papel autoritário ou papel prestigiador.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo compreender as contribuições que a pedagogia montessoriana trouxe para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando sua relevância para educadores que atuam nessa modalidade de ensino. O método de Montessori, com sua abordagem inovadora, continua a ser uma forte influência na didática de ensino e no desenvolvimento cognitivo das crianças, mesmo nos dias atuais.

Os objetivos gerais do estudo foram alcançados, pois analisaram os benefícios que o método Montessori trouxe para as salas de aula da Educação Infantil. Da mesma forma, os objetivos específicos contribuíram para a compre-

ensão do funcionamento da proposta montessoriana, verificando como ocorre o desenvolvimento integral da criança e quais recursos físicos e pedagógicos são necessários para preparar adequadamente o ambiente escolar.

A questão central da investigação buscou entender como se dá a construção do conhecimento na fase da Educação Infantil e quais as propostas do método Montessori para promover uma aprendizagem mais eficaz. A hipótese de que a Educação Infantil é um período crucial para o desenvolvimento da criança, exigindo um método que contemple plenamente essa fase, foi confirmada pelos resultados. Constatou-se que o método Montessori, de fato, faz toda a diferença nessa etapa, proporcionando um caminho significativo para a aprendizagem dos alunos. Portanto, o ambiente escolar e a proposta pedagógica e didática do professor são fundamentais para oferecer uma educação que esteja em sintonia com o desenvolvimento das crianças.

Conclui-se que a construção do conhecimento na Educação Infantil é influenciada por uma combinação de fatores essenciais, e a escolha dos métodos pedagógicos adotados desempenha um papel crucial nesse processo. O método Montessori, com seus recursos lúdicos e didáticos, se destaca ao criar um ambiente propício para a aprendizagem. A base dessa proposta está na educação da atenção e da vontade, permitindo que os estudantes tenham a liberdade de escolher o que aprender e quais materiais utilizar, promovendo, assim, uma educação mais personalizada e eficaz.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022 -BRAGA, José Luiz. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 1997.

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

CUNHA, Nylce Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.

FRANCO, Lúcia. **As tecnologias digitais na escola e na educação infantil**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2007.

FREIRE, Paulo; ASHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

JOAREZ, Silvio Henrique. **Maria Montessori: O Caminho dos Sentidos**. Revista Teias, v. 15, n. 38, 2014.

LINCON, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 2001.

MACHADO, M. C. **A literatura deve dar prazer**. Revista Nova Escola. São Paulo, n.73, p. 45-48, Abr. 2001.

MONTESORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Portugália Editora (Brasil), 1995.

CORTEZ, Paulo. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, Flamboyant, 2007.

NORMAS BRASILEIRAS- NBR 10520 – Apresentação de citações em documentos. São Paulo, 2002.

_____. NBR 15287 – **Projeto de pesquisa**. São Paulo, 2011.

_____. NBR 6023 – **Elaboração de referências bibliográficas**. São Paulo, 2002.

_____. NBR 6024 – **Numeração progressiva das seções de um documento escrito**. São Paulo, 2011.

_____. NBR 6028 - **Resumo e Resenha Crítica**. São Paulo, 2003. Acrescentar as demais. Apresentação. São Paulo, 2012 publicação periódica científica impressa. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A. **Avaliação em alfabetização. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, n. 48, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky.** In: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 12. ed. São Paulo: Simmus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PAO, M. L. **Concepts of information retrieval.** Englewood, Colorado. Libraries Unlimited, Inc., 1996.

Piaget, J. (1926). **La representation du monde chez l'enfant.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Piaget, J. (1945). **La formatiom du symbole chez l'enfant.** Paris: P.U.F.
Piaget, J. (1954).

Piaget, J. (1994). **La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño.**

RODRIGUES, Bruno. **Uma vida para seu filho.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1965.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, **Agostinho da Vida e obra de Maria Montessori.** Lisboa, Inquérito, 1939.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CAPÍTULO 5

O IMPACTO DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL NO PROCESSO HISTORIOGRÁFICO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO SUDESTE PARANAENSE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DO CONTEÚDO DO LIVRO DIDÁTICO E OUTRAS LITERÂNCIAS

Letícia Farias dos Santos

Oséias de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-4

Resumo: O presente artigo busca analisar o impacto da História Cultural, também chamada de Nova História, das décadas finais do século XX nos conteúdos curriculares das décadas seguintes, onde têm-se em vista principalmente os conteúdos transversais no livro didático. Para tal percurso, buscaremos abordar, sintaticamente, dois livros didáticos e meios literários; sendo o primeiro deles um livro de Estudos Sociais vigente nos anos 70 e 80 *Estudos Sociais: Nossa Terra, Nossa Gente*, de Ari H. de Souza e Rosi Araújo- 6ª série; e o segundo, o livro da *Nova História- Crítica*, edição de 2005, Nova Geração, 8ª série. Por fim, traremos alguns arcabouços literários que também se viram presentes nesse cenário (não necessariamente no livro didático).

Introdução

Para iniciarmos o processo de “releitura pedagógica” da historiografia nos livros didáticos de História desde as últimas décadas do século XX, adentraremos a concepção de ciência pós moderna do final do século XIX, sendo aí um forte índice para o início do novo paradigma. Segundo Nascimento (ver NASCIMENTO, 2015), em releitura da obra *Introdução a uma ciência Pós Moderna* de Boaventura de Souza Santos, traz a necessidade da Pós Modernidade em “heroicizar” a ciência (em detrimento da crise da Modernidade) e, conseqüentemente, a Escrita da História: “o indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento [...] é precisamente misto que consiste o paradigma positivista na epistemologia” (NASCIMENTO, 2015, p.296).

Percebe-se, portanto, que essa percepção de narrativa pós moderna é também seletiva. O historiador ao escrever a História está exercendo uma operação historiográfica, e nesse contexto, a seletividade e elaboração de conteúdos e fontes historiográficas remavam em prol da ascensão burguesa e evolução capitalista. Como traz precisamente Certeau: com a evolução do progresso há também uma disputa do saber (ver CERTEAU, 1982, pp. 56-104). Logo, nessa “hierarquia de saberes”, há os “*não ditos*”, os silenciados da história, o oculto, os elementos descartados ou não vistos como importantes para a história até então. Ou seja, chego neste momento no principal embate desta análise: é visível que até as últimas décadas do século XX a historiografia era dita burguesa e, conseqüentemente, os “heróis da nação” predominantemente eram brancos, leitura essa que desconfigurava em prática, quando se vê manifestações e revoltas por todo o país (aqui considerando o conceito nação enquanto Brasil)- especificamente de grande cunho para este trabalho- a Revolta da Chibata de 1910.

Essa tática seletiva da escrita fez (e de certa forma ainda faz) com que muito seja silenciado na escrita e não se perceba enquanto coadjuvante de uma

sociedade e de uma nação, ficando à margem dessa espreita, à margem da história. Portanto, o cenário político, econômico e cultural do final do século XX necessitava de uma revisão na escrita, onde os incumbisse “na nação” estes marginalizados.

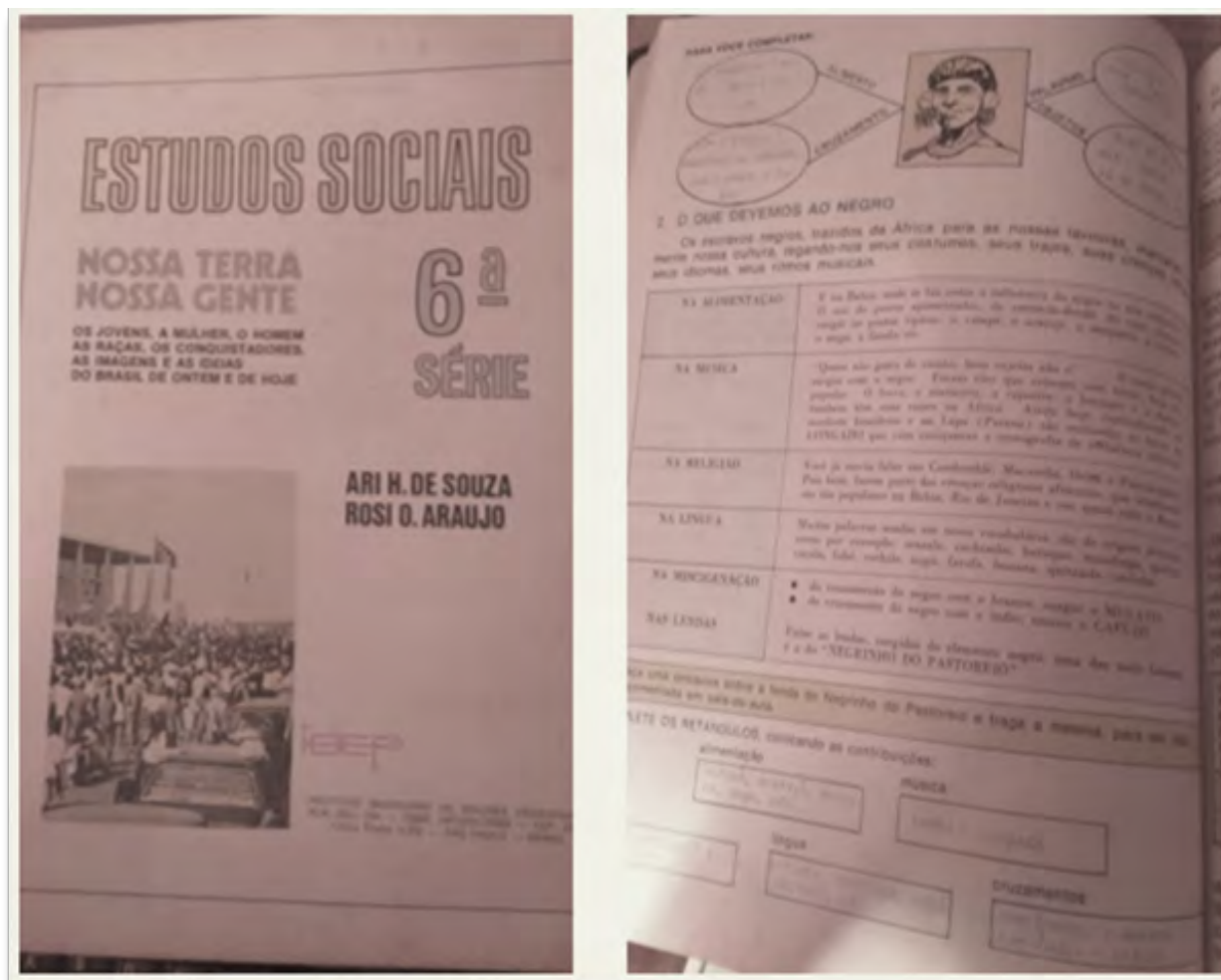
Dentro do livro didático

Ao estabelecer o cunho de revisão historiográfica, onde Certeau traz a concepção de história hierárquica e seletiva, pode-se adentrar o que Cerri (ver CERRI, 2010, p.264) chama de “*código genético*” nacional do ensino de história, que seria o ensino de História, no Brasil, é escravista e aristocrático- o que, para ele, se desdenha até os dias atuais. Selva Guimarães Fonseca, juntamente, analisa como o ensino (consequentemente a literatura historiográfica) soma-se a uma repressão em termos de seletividade e autoritarismo a partir da década de 1960, onde a escrita passa a ser também poder de controle político; posteriormente, a precisão de algumas revisões com os Estudos Sociais da década de 1970 (ver FONSECA, 1993).

Para tanto, analisaremos aqui o livro didático vigente nas décadas de 1970 e 1980 de *Estudos Sociais- Nossa Terra, Nossa Gente*, de Ari H. De Souza e Rosi O. Araújo, 6ª série, “livro do mestre”, em sua base historiográfica. O livro aparentemente traz algumas referências à contribuição dos povos que originaram a nação brasileira, sendo principalmente índios, negros e portugueses- com acréscimo da “contribuição dos imigrantes”. Como se vê na foto abaixo, “o que devemos ao índio, ao negro e ao português” foge aos critérios políticos e militantes (em termos de melhorias sociais), há muito mais relatos de atividades supérfluas e harmoniosas (mesmo havido recém passado o país escravidão e ditadura). Como o livro faz mescla com a Geografia, há relatos numéricos de onde viviam tais grupos e etnias, com um pequeno equívoco de que negros se localizavam principalmente no nordeste e sudeste do país, nada relatando sobre os negros do sul. Já sobre os indígenas, devido as missões jesuítas, destaca-se

resumidamente “viviam por todo o país”. Apesar de que este livro aborde questões étnicas distintas, os “heróis da nação” predominam-se brancos, como os bandeirantes, Dom Pedro, a religião católica, Getúlio Vargas.

Figura 1 e 2: SANTOS. L. F. Livro didático de estudos Sociais



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Ou seja, a conclusão que se chega até aqui é que a história brasileira, desde os primórdios da pós modernidade tem se constituído branca e elitista. Nasce então, no contexto final do século XX novas considerações conceituais a respeito da História em diálogo com outros campos dos saberes e representatividade: a Nova História Cultural.

As noções complementares de “práticas” e “representações” têm sido bastante úteis aos historiadores culturais, particularmente porque, através delas, podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos, os sujeitos

produtores e receptores de cultura, como também os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e, por fim, as normas a que se conformam as sociedades através da consolidação de seus costumes [...] História Cultural e, mais especificamente, o sistema conceitual que se desdobra a partir das referidas noções de “práticas” e “representações”. (BARROS, 2011, p.38)

Em decorrência deste civismo e viés econômico presente no século XX, o cidadão constituído a partir dos anos de 1990 é perceptível enquanto análogo e dissemelhante à hierarquia: são os marginalizados ¹ que aparecem no livro didático (sempre presentes na sociedade, mas fora da historiografia, ou ditos enquanto sujeitos submissos). O intuito da Nova História é: não mais apenas obedecer, mas questionar- nisso apelaremos para a Consciência Histórica de Jörn Rüsen e à filosofia alemã de mesmo período.

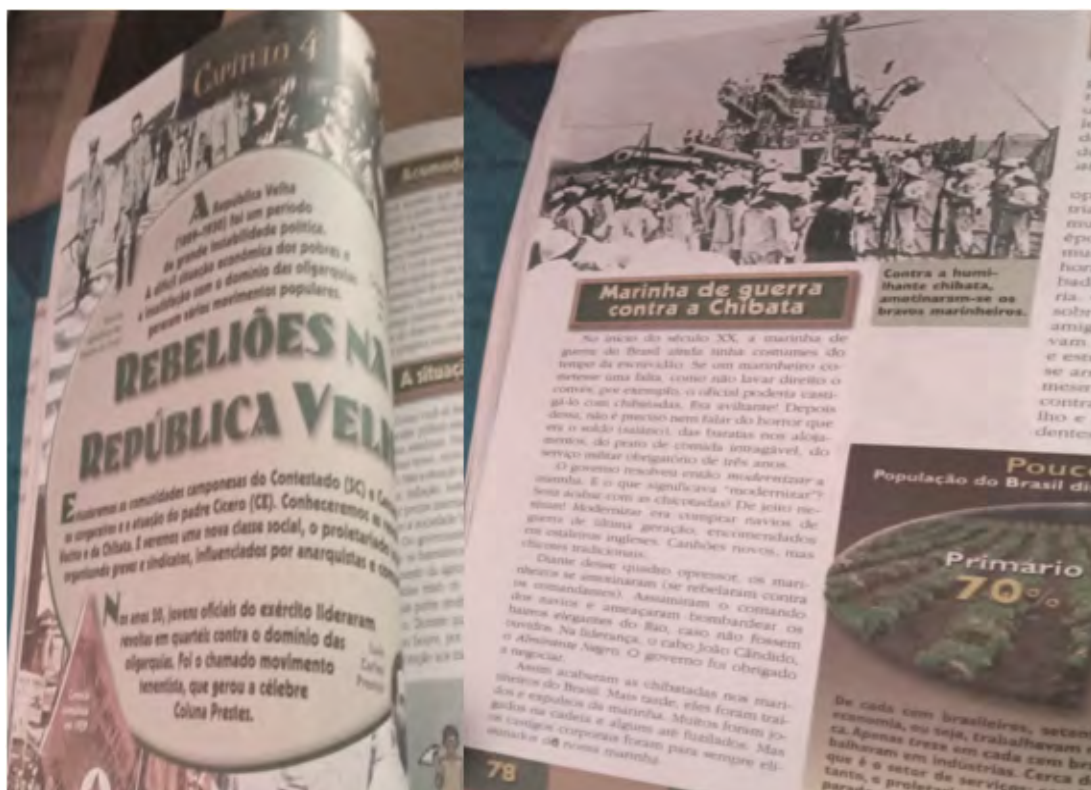
Quem seria o bom cidadão, o modelo ao qual os professores de história, as escolas e os movimentos deveriam dirigir seus esforços? Decerto não é mais aquele que apoia os governos, entendendo-os como encarnação da nacionalidade. Pelo contrário, ir contra os governos não raro é um ato de civismo, mesmo com tantos governos colando sua imagem à ideia da própria nação. Como formar esse civismo, se não podemos ignorar a crítica social e histórica às mazelas e dilacerações da história nacional? Como assumir a identidade nacional, como se amar o país, se não ocultamos todos os dramas, desonestidades e violências que estão presentes até hoje, enterradas junto com os alicerces nacionais? É possível formar um cidadão útil à sua pátria e à humanidade se ele não encontra nenhum elo intelectual e afetivo que permita constituir identidade? Como é que se ensina e aprende a amar a nação e, ao mesmo tempo, forma-se um cidadão que seja informado, crítico, questionador, portador da dúvida e da desconfiança que formam o senso crítico? Como se confia desconfiando na “comunidade de destino” (nos dizeres de Otto Bauer sobre a nação), de modo a manter a distância mínima necessária para conseguir fazer contínuas análises críticas? Quando trabalhamos a partir do conceito de consciência histórica, essas questões são naturais. Em primeiro lugar, porque recolocam o ensino escolar de História na sua dimensão real, mergulhado na vida da sociedade que o produz. A consciência histórica pode ser definida como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de

¹ Chauí em *As humanidades contra o humanismo* (ver CHAUI, 2001) nos traz a imagem do sujeito que está à espreita, à margem da sociedade e este apresenta grandes dificuldades em cursar uma universidade, por exemplo; mas se denota que essa marginalização vai muito além disso- quase que uma marginalização pela sobrevivência.

evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” ou ainda “o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (CERRI, 2010, pp. 267-268).

A Nova História Cultural nasce assim, enquanto emergência, precisamente para o campo historiográfico, onde unta o campo político e o campo cultural para atender as demandas silenciadas na historiografia nacional até então. Um dos pontos positivos desse movimento histórico na historiografia para o ensino foram os materiais didáticos das décadas seguintes, como a coletânea *Nova História Crítica*, da editora Nova Geração, de 2005. A coletânea abrange temas com discussões mais precisas do que as demais apresentadas até então, tais como o livro de 6ª série abrange um capítulo para trabalhar África e esmiuçar conteúdos silenciados até então. No livro da 8ª série aparece o contexto das revoltas na República Velha, e, mesmo que sintaticamente, trabalha a Revolta da Chibata: se faz pelo texto questionamentos a respeito do ocorrido e traz o nome (um herói negro!) *O Almirante Negro*.

Figura 3 e 4: SANTOS, L.F. Livro didático *Nova História Crítica*



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Contudo, se vê até aí uma releitura da historiografia na área do ensino aprendizagem em andamento, mas não concluída. Os dois exemplos didáticos aqui apresentados são amostras da precisão de releitura historiográfica dos conteúdos didáticos continuamente, para que um 20 de novembro não seja tão “isolado” ou desconexo das disciplinas, principalmente, das humanas – para que na atualidade (2024) os computadores sejam apenas ferramentas de trabalho e não fontes invioláveis de conhecimento estagnado.

Fora do livro didático

O cenário do conteúdo didático que se configura até a primeira década do século XXI, principalmente no sudeste paranaense, onde até os dias atuais rumam boatos de que “no sul não houve escravidão” é, de certa forma, esperançoso para quem conhece um pouco a respeito da biografia de João Cândido Felisberto- O Almirante Negro; negro nascido no Rio Grande do Sul em 1880 e que lutou durante sua vida por causas anti escravistas nas punições e práticas cometidas pela marinha brasileira.

São nove horas de uma manhã de 1890. Na fazenda de João Felipe Correa, em Rio Pardo, interior do Rio Grande do Sul, boiadeiros juntam o gado que deveria ser embarcado para venda. Muitos deles são ex- escravos que permaneceram na propriedade mesmo depois da abolição, há dois anos [...] O pequeno João Cândido Felisberto, de 10 anos, filho de um desses ex escravos, assiste à lida com os animais [...]

O trecho acima foi retirado da primeira página do livro *O Negro da Chibata*², de Fernando Granato, editora objetiva, 2000. Pelo trecho, apesar de ser um romance histórico, se vê a preocupação do autor enquanto colocar elementos contextuais (característica típica de um romance histórico³), ou seja, é verídico que houve escravidão no sul e se a história desde os primórdios da pós

2 A obra literária *O Negro da Chibata* (ver GRANATO, 2000) pode ser nitidamente descrito como fruto do movimento da Nova História Cultural, assim como as músicas (também citadas nesse trabalho) foram o ponto de partida e impulso para essa revisão historiográfica, que a história econômica não estava suportando.

3 COSTA, Lourenço Resende da. *História e literatura: fronteiras e trocas interdisciplinares*. Anais Unicentro. 2005, pp. 118-121.

modernidade constituiu a nação de heróis, este ficou fora da historiografia até o final do século XX, quando aparece na literatura. Um fator histórico a ser aqui mencionado é a grande leva de imigrações europeias, na primeira metade do século XX, ao sul do país (ver BORIS FAUSTO, 1999, pp. 177-383), levando o Sul o papel de integrar os imigrantes na bandeira enquanto nação.

Ao voltarmos 30 anos (1974), Elis Regina lança no álbum Elis “*O mestre-sala dos mares*”, composta por João Bosco e Aldir Blanc (em mesmo ano) retratando a figura de João Cândido, também enquanto “herói da nação”, porém, ainda fora dos livros didáticos. Outra referência ao Mestre Sala dos Mares, ou Almirante Negro, ou João Cândido Felisberto (também podendo ser chamado: marinheiro negro gaúcho) é a regravação do grupo O Rappa, em 1996, no disco Rappa Mundi da música Vapor Barato, lançada por Gal Costa em 1971, sendo composta por Waly Salomão e Jards.

Contudo, elementos de dentro e fora do livro didático ao longo do século XX e XXI foram responsáveis pela eclosão da Nova História Cultural dos anos de 1990, a qual entra em uma pequena decadência nas décadas atuais, porém, não está morta... Está coletando elementos (continuamente) para em solo firme propor análise investigativa e reflexiva, “a todo vapor”.

Conclusão

Conclui-se neste artigo que a historiografia é seletiva e hegemônica, até mesmo nos dias atuais - causas essas que se vê em luta pela Nova História Cultural, que tenta abrigar novas temáticas (principalmente o que suture efeito no conteúdo escolar). Juntamente denota-se que a História Cultural conseguiu reescrever o contexto historiográfico no final do século XX e coletar um leque de questões práticas, representatividades, visões de mundo e expressões artísticas, valorizando a história da longa duração, coisa que até então estava entrando em decadência pela história econômica.

Por outro lado, e não tão contrastante, o conteúdo escolar necessitava de “novos heróis”, já que estes se fizeram presentes predominantemente brancos no século passado. A nação necessita sim de harmonia, mas não pode ser reescrita ocultando uma história. Novos sujeitos, novas fontes, novas abordagens⁴...

Referências

BARROS, José D’Assunção. A nova história cultural- considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n.16, 1ºsem. 2011

BARROS, José D’Assunção. História cultural e história das ideias. *Revista de História e Teoria das Ideias*. Editora CHAM. Vol. 21, 2005

CÉZAR, Temístocles. O que fabrica o historiador quando faz história, hoje? *Rev. Usp*. São Paulo, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, 1982

CHAUI, Marilena. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene. A. (org). *Universidade, formação, cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Lourenço Resende da. *História e literatura: fronteiras e trocas interdisciplinares*. Anais Unicentro. 2005.

FAUSTO, Boris. *Fazer a América*. Ed. Usp, São Paulo, 1999

NASCIMENTO, Luanne M. Bispo. Introdução a uma ciência pós moderna. *Revista Ambivalências*. ISS 2318-3888, v. 3. Nº , pp. 296-304, 2015.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A.M. Resenhas: FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 1993. *Rev. Bras. De Hist.* São Paulo, v. 13, nº 25/26, pp. 277-282. 1993.

4 Ver Le Goff e Pierre Nora (1974) e suas contribuições.

Anexo:

Há muito tempo nas águas da Guanabara
O dragão do mar reapareceu
Na figura de um bravo feiticeiro
A quem a história não esqueceu
Conhecido como o navegante negro
Tinha a dignidade de um mestre-sala
E ao acenar pelo mar, na alegria das regatas
Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas
Jovens polacas e por batalhões de mulatas
Rubras cascatas
Jorravam das costas dos santos entre cantos e chibatas
Inundando o coração do pessoal do porão
Que a exemplo do feiticeiro, gritava então
Glória aos piratas
Às mulatas, às sereias
Glória à farofa
À cachaça, às baleias
Glória a todas as lutas inglórias
Que através da nossa história não esquecemos jamais
Salve o navegante negro
Que tem por monumento as pedras pisadas do cais
Mas salve
Salve o navegante negro
Que tem por monumento as pedras pisadas do cais
Mas faz muito tempo

(Elis Regina- Mestre salas dos mares, 1974)

CAPÍTULO 6

TENDÊNCIAS E DESAFIOS NA PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: UM OLHAR PARA O PROFESSOR HOMEM

Eliane Gatto

Ana Cláudia Delfini

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-5

Introdução

Este estudo apresenta uma análise do estado do conhecimento sobre os sentidos de gênero e trabalho docente atribuídos pelos professores do sexo masculino que atuam nas salas de referência da Educação Infantil. A Educação Infantil, também conhecida como a primeira etapa da educação básica, atende crianças de zero a cinco anos de idade. Nesta fase, elas têm o primeiro contato com a escola, demandando uma série de cuidados. Considerada por muitos pesquisadores como uma das etapas mais importantes da formação da criança, por ser o local de convívio com outras pessoas fora do ambiente familiar. Portanto, os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos profissionais que trabalham com essa fase também precisam ser estudados.

A inserção do homem em um campo de atuação profissional historicamente considerado feminino integra um processo de dificuldades para sua consolidação, por vários aspectos culturais construídos por normas de gênero na

educação infantil. De acordo com dados do Censo da Educação Básica de 2023 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹, dos 685 mil professores que atuam na Educação Infantil brasileira, somente 3,8% são do sexo masculino, representando 1 homem a cada 27 mulheres que atuam nessa etapa de ensino.

Em Santa Catarina, de 36.956 professores que atuam na educação infantil, 35.023 são mulheres e 1.933 homens. Calculando a quantidade de mulheres para cada homem, encontramos aproximadamente 18,1 mulheres para cada homem, destacando uma disparidade notável. A disparidade entre professores homens na educação infantil é marcante, refletindo uma predominância feminina quase absoluta. Essa escassez masculina é influenciada por estereótipos de gênero e percepções socioculturais que ainda associam o cuidado infantil predominantemente às mulheres. A ausência de professores homens limita a diversidade de modelos comportamentais disponíveis para as crianças. Políticas de incentivo e conscientização são essenciais para reduzir essa disparidade.

A atuação masculina nesta fase, que demanda cuidados físicos, higiênicos e acolhimento culturalmente atribuídos às mulheres, representa um desafio a ser superado pelos homens que escolhem trabalhar nessa área. Investigar a existência de estranhamento em relação ao trabalho do professor homem na educação infantil também é relevante, pois reflete os estereótipos de gênero ainda presentes no sistema de ensino e como este se coloca como reprodutor dessas relações, possibilitando a acumulação de sentidos repletos de conceitos naturalizados sobre gênero.

Por gênero, compreende-se como uma construção histórico-social e discursiva sobre a diferença sexual entendida como um elemento central na atribuição de significados sobre o masculino e o feminino (Scott, 1995). Sendo o gênero um elemento constitutivo das relações sociais e moldado pelas diferenças percebidas entre os sexos, isso significa que as percepções e concepções sobre masculinidade e feminilidade influenciam as interações sociais. Essa per-

¹ resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf (inep.gov.br)

cepção nos interessa em nossa análise sobre os sentidos de gênero e trabalho docente que são atribuídos pelos homens professores que atuam nas salas de referência de Educação infantil na região de AMFRI-SC.

Ainda no campo dos estudos de gênero, Linda Nicholson (2000) aborda o conceito de gênero em duas direções: Por um lado, “gênero” é usado para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente determinado, geralmente relacionado à personalidade e ao comportamento em oposição ao corpo. Isso implica que “gênero” e “sexo” são conceitos distintos. Por outro, “gênero” também passou a ser usado para se referir a qualquer construção social relacionada à distinção entre masculino e feminino, incluindo como o corpo é percebido socialmente.

A compreensão de que as normas de gênero podem ser opressivas não apenas para as mulheres, mas também para os homens que não se conformam com as expectativas tradicionais de masculinidade, destaca a interseccionalidade de gênero com outras dimensões da identidade, como raça, classe e orientação sexual. Isso reforça a importância de adotar uma abordagem interseccional nos estudos de gênero, que leve em consideração a interação de diversas identidades e experiências na construção das masculinidades e das relações de gênero.

Nesse sentido, os primeiros estudos sobre masculinidades remetem a Connell e Messerschmidt (2013, p. 244) quando apontaram a influência da psicanálise a partir dos estudos de Freud sobre biografias de homens e do psicanalista Robert Stoller que “popularizou o conceito de ‘identidade de gênero’ [...] Outros autores influenciados pela psicanálise dedicaram-se aos temas do poder dos homens [...] e da tensão e contradição dentre masculinidades convencionais.”

Para Connell e Messerschmidt (2013), masculinidade é definida a partir da sua contraposição com o conceito de feminilidade e, portanto, não é conceito autônomo, a masculinidade não é autorreprodutora. Pelo contrário, ela

precisa de um policiamento ou uma vigilância dos corpos, para que o homem se mantenha dentro dos padrões aceitáveis de masculinidade, o que levou à discussão sobre masculinidade hegemônica como “um padrão de práticas que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades.” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245).

Entende-se que a masculinidade hegemônica é uma construção social que opera principalmente através de normas, valores e discursos culturais, não se baseia apenas na ideia da superioridade da força física, mas opera na conformidade com as expectativas sociais e culturais em relação ao que é considerado masculino em uma determinada sociedade. Reconhecer essa centralidade dos discursos e das construções culturais é fundamental para entender como as normas de gênero masculino são moldadas e perpetuadas em uma sociedade.

Essa discussão nos permite explorar como os homens professores na Educação Infantil constroem seus conceitos de gênero, especialmente em um ambiente onde o magistério é tradicionalmente associado ao feminino. O sistema que critica o profissional que se torna professor de educação infantil e que olha com suspeição a sua atuação reflete como a escola é uma instituição reprodutora de relações de poder e masculinidades, ela vigia corpos e comportamentos.

A manutenção dos privilégios dos corpos masculinizados precisa do reforço e apoio de instituições sociais, como a escola, portanto, dentro da instituição, há práticas discursivas que mantêm as estruturas de poder entre homem e mulher. Logo, as masculinidades hegemônicas são caracterizadas por divisões internas e conflitos emocionais. Isso pode ser compreendido como a pressão que os homens podem sentir em se encaixar em certos padrões rígidos de masculinidade, que podem incluir atitudes agressivas, comportamentos dominantes e repressão de emoções consideradas “fracas” ou “femininas”.

Essa dinâmica pode levar a conflitos internos nos homens que se veem obrigados a se encaixar nesses moldes sociais, razão que nos fez investigar, na

produção científica mais recente, quais os sentidos de gênero e trabalho docente atribuídos pelos professores do sexo masculino que atuam nas salas de referência da Educação Infantil.

Em relação ao método, utilizamos o estado do conhecimento definido por Silva, Souza e Vasconcellos (2020) como um levantamento sistemático ou sínteses abrangentes de um corpo de conhecimento produzido em uma área específica durante um período determinado e visam contribuir para a sistematização, organização e acesso às produções científicas, promovendo, assim, a democratização do conhecimento.

Para a análise do Estado do Conhecimento, foram consideradas produções acadêmicas que assumissem formato de Teses, Dissertações e Artigos Científicos publicados sobre o assunto aqui tratado, a busca foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), órgão de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que indexa diferentes tipos de publicação, sendo considerados teses, dissertações e artigos.

As pesquisas foram conduzidas com o uso dos descritores: Trabalho Docente; Masculinidade; Homem; e Sentidos do Trabalho Docente. Foi utilizado o operador booleano AND, com as seguintes estratégias de pesquisa: “Trabalho Docente”; “Sentidos do Trabalho Docente”; “Trabalho Docente” AND “Masculinidade”; “Trabalho Docente” AND “Homem”; “Sentidos do Trabalho Docente” AND “Masculinidade”; e “Sentidos do Trabalho Docente” AND “Homem”.

Como critérios de inclusão, foram considerados: ser publicado em língua portuguesa, nos últimos cinco anos (2018-2023), e na área da educação. Salienta-se que o recorte temporal dos últimos cinco anos teve como objetivo trazer dados atuais para reflexão, bem como identificar possíveis lacunas nas pesquisas já realizadas. Foram excluídas publicações repetidas nas bases de da-

dos e aquelas que não abordassem especificamente a atuação masculina como professores das turmas de Educação Infantil. Os resultados verificados estão apresentados nos tópicos a seguir.

Estado do Conhecimento

Na primeira busca, optou-se apenas pelo descritor “trabalho docente”. A partir dos dados encontrados, adicionou-se o descritor “masculinidade” e, como terceira alternativa, substituiu-se o descritor “masculinidade” pelo descritor “homem”. A Tabela 1 apresenta os dados encontrados.

Tabela 1 - Teses e dissertações encontradas com base nos descritores estabelecidos

Descritores	Dissertações	Teses	Total
Trabalho Docente	530	231	761
Trabalho Docente + Masculinidade	13	3	16
Trabalho Docente + Homem	13	3	16
Sentidos do Trabalho Docente	9	3	12
Sentidos do Trabalho Docente + Masculinidade	0	0	0
Sentidos do Trabalho Docente + Homem	0	0	0
Total	562	237	793

Fonte: Dados obtidos no Banco e dissertações da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD 2018 a 2022.

Do quantitativo de 761 trabalhos, com o descritor “trabalho docente”, 30 estavam duplicados. Em relação ao descritor “masculinidade”, dois trabalhos apresentavam duplicidade, e com o descritor “homem”, os mesmos trabalhos apareceram duplicados. A redução significativa do quantitativo de trabalhos, ao adicionar o termo masculinidade/homem, está em consonância com os da-

dos do censo escolar de 2021, no qual a atuação feminina é superior, sendo os homens uma minoria. Consequentemente, os estudos sobre as temáticas envolvendo o homem e as masculinidades também tendem a ser menos numerosos.

Com o descritor “masculinidade e educação infantil”, foram encontrados 5 trabalhos, todos dissertações. Ao observar os títulos, percebeu-se a repetição de um trabalho, totalizando 4 trabalhos. Em uma nova tentativa, substituiu-se “masculinidade” por “homem na educação infantil”. Encontraram-se 4 trabalhos, sendo que o mesmo trabalho que apareceu repetido com o descritor “masculinidade” também apareceu com o descritor “homem”, totalizando 3 trabalhos. Em seguida, buscou-se informações sobre o trabalho que, com o descritor “masculinidade”, se apresentou na pesquisa e não apareceu com o descritor “homem”. A leitura do resumo desse trabalho é relevante para a pesquisa.

Em outra tentativa, incluiu-se o descritor “professor homem” e encontrou-se um único trabalho, que é uma dissertação. Ao adicionar o descritor “educação infantil” ao descritor “professor homem”, o mesmo trabalho de dissertação apareceu no resultado. Já com o descritor “homem professor”, o resultado foi de 6 trabalhos, com 1 duplicado. Incluindo o descritor “educação infantil” ao descritor “homem professor”, foram encontrados 6 trabalhos, sendo que 1 estava duplicado, resultando em 5 trabalhos. O único trabalho encontrado com o descritor “professor homem”, mencionado no início do parágrafo, não apareceu na lista do descritor “homem professor”.

Visando selecionar trabalhos (teses e dissertações) que mais se aproximem do tema proposto por esta pesquisa, que consiste em investigar os sentidos do trabalho docente atribuídos pelos homens professores na educação infantil, a pesquisa foi novamente relacionada na BDTD com as estratégias “Sentidos do Trabalho Docente” AND “Masculinidades” e “Sentidos do Trabalho Docente” AND “Homens”. No entanto, não foram gerados resultados, o que demonstra a escassez de estudos sobre o assunto entre os Mestres e Doutores brasileiros.

O passo seguinte foi realizar uma leitura exploratória (resumos, introdução, objetivos, perguntas de pesquisa e considerações finais). Essa leitura levou à eliminação de alguns trabalhos devido à pouca ou nenhuma relação com o tema desta pesquisa. Ressalta-se que os trabalhos que compõem este estado de conhecimento foram os que mais se aproximaram da temática proposta para esta pesquisa no recorte temporal dos últimos cinco anos.

A leitura mais criteriosa dos trabalhos selecionados levou a uma reflexão mais aprofundada sobre a temática. As questões relacionadas aos “sentidos do trabalho docente” e ao “professor homem” na educação infantil demandam atenção, visando dar voz e espaço aos desafios enfrentados, assim como destacar os avanços e conquistas.

As teses e dissertações selecionadas após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão passaram, assim, por uma leitura exploratória, sendo incluídos neste estudo 13 trabalhos. Ressalta-se que, devido à escassez de pesquisas sobre a atuação masculina na educação infantil, principalmente aquelas que tratavam dos sentidos do trabalho docente, optou-se por selecionar 5 trabalhos que não abordavam especificamente a atuação masculina (Souza, 2018; Silva, 2019; Assis, 2020; Dias, 2020; Neis, 2021), contribuindo para as discussões relacionadas às condições de trabalho docente.

Prosseguindo com a análise do estado do conhecimento, um novo levantamento foi realizado no portal de periódicos da CAPES, considerando teses, dissertações e artigos. As mesmas estratégias de pesquisa utilizadas na BDTD foram aplicadas, e os resultados encontrados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Teses, dissertações e artigos encontrados na CAPES com base nos descritores estabelecidos

Descritores	Dissertações	Teses	Artigos	Total
Trabalho Docente	37	0	9.699	9.736
Trabalho Docente + Masculinidade	0	0	12	12
Trabalho Docente + Homem	0	0	135	135
Sentidos do Trabalho Docente	12	0	1.216	1.228
Sentidos do Trabalho Docente + Masculinidade	0	0	0	0
Sentidos do Trabalho Docente + Homem	0	0	15	15
Total	49	0	11.077	11.126

Fonte: Dados obtidos CAPES - 2018 a 2022.

No que diz respeito ao “Trabalho Docente”, foram encontrados um total de 49 trabalhos, compostos por 37 dissertações e 12 artigos. Isso indica um interesse acadêmico considerável na investigação dos aspectos do trabalho dos docentes em diversos contextos. Por outro lado, não foram identificados trabalhos que explorassem a combinação entre “Trabalho Docente” e “Masculinidade” ou “Homem”. Esses resultados demonstram uma lacuna na pesquisa acadêmica nessa interseção específica.

A área que se destaca é a dos “Sentidos do Trabalho Docente”, com um total de 1.228 trabalhos, incluindo 12 dissertações e 1.216 artigos. Isso sugere que o estudo dos significados e interpretações atribuídos ao trabalho docente é uma área de pesquisa robusta e significativa. Todavia, não foram encontrados trabalhos que explorassem a relação entre “Sentidos do Trabalho Docente” e “Masculinidade”. No entanto, foram identificados 15 trabalhos que abordavam os “Sentidos do Trabalho Docente” em conjunto com o tema “Homem”.

Os critérios de inclusão e exclusão foram aplicados, e a leitura exploratória dos textos foi realizada, verificando-se que as dissertações e teses que poderiam contribuir para este estudo já haviam sido selecionadas no levantamento anterior realizado na BDTD, sendo selecionados nesta etapa 8 artigos que tratavam sobre a temática em estudo.

Salienta-se que a escolha destes trabalhos é em função da proximidade existente com a intenção de pesquisa. A leitura dos resumos e introdução, como forma de conhecimento dos trabalhos selecionados, deixou claro o quanto se necessita aprofundar as pesquisas, principalmente sobre o tema “gênero” e “masculinidade” na educação infantil. Dessa forma, no total, foram selecionados 21 trabalhos, sendo 8 artigos, 11 dissertações de Mestrado e 2 teses de Doutorado.

Foi possível verificar que entre 2018 e 2019, houve um aumento notável no número de publicações, passando de 4 em 2018 para 5 em 2019, indicando um crescente interesse acadêmico na área. Em 2018, foram publicados três trabalhos de pesquisa e um artigo relacionados à presença de professores homens na educação infantil, abordando tópicos como significados e sentidos do trabalho docente, trajetórias docentes e questões de gênero. No ano de 2019, houve um aumento nas publicações, com dois trabalhos de pesquisa e um artigo adicionais, explorando concepções e práticas de docentes homens na educação infantil, representações sociais do desgaste do trabalho docente e a experiência de ser professor na educação infantil.

O ano de 2020 se destacou com o maior número de publicações, totalizando seis trabalhos de pesquisa e três artigos relacionados à presença de professores homens na educação infantil. Os tópicos abordaram questões como mal-estar docente, medos associados ao trabalho do homem na educação infantil, identidade docente e reflexões sobre gênero e masculinidade na formação de professores.

Nos anos subsequentes, 2021 e 2022, houve uma notável diminuição nas publicações relacionadas a esse tema, com nenhum trabalho ou artigo identificado em 2021 e apenas um artigo em 2022. Essa redução pode sugerir uma menor atividade acadêmica ou uma mudança temporária de foco para outras áreas de pesquisa. Importante lembrar que o cenário de pandemia COVID-19 vivenciado no Brasil desde o ano de 2020 e que se estendeu até 2022 trouxe consigo um redirecionamento das pesquisas para os seus impactos na educação, o que pode ter refletido essa redução de estudos sobre a atuação masculina e os sentidos do trabalho docente na Educação Infantil.

Outro fator que trago para reflexão é a localização geográfica das pesquisas selecionadas. Na região Centro-Oeste, especificamente em Brasília, Distrito Federal, a Universidade de Brasília conduziu uma pesquisa em 2018 que investigou professores iniciantes/ingressantes na educação infantil, explorando os significados e sentidos do trabalho docente. Em Goiânia, Goiás, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) sediou pesquisas em 2020 relacionadas ao mal-estar e adoecimento docente, bem como aos medos associados ao trabalho do homem na educação infantil. No Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados, também em 2018, a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados realizou um estudo sobre as trajetórias docentes de professores homens que atuaram com crianças, abrangendo o período de 1962 a 2007.

Na região Nordeste, mais precisamente em Salvador, Bahia, a Universidade Federal da Bahia conduziu uma pesquisa em 2018 que se debruçou sobre questões de gênero na educação infantil, fazendo um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da CAPES no período de 2001 a 2015. Na região Norte, na cidade de Santarém, Pará, um estudo em 2019 abordou o docente masculino na educação infantil, destacando como esses profissionais se percebem e são percebidos no contexto escolar da região da Amazônia, na cidade de Oriximiná.

No Sudeste, em Sorocaba, São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos realizou um estudo em 2019 que abordou a profissionalização do docente masculino na educação infantil, com foco na inserção, estabilidade e atravessamentos desse processo. No Rio de Janeiro, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro realizou pesquisas em 2019, redesenhando estereótipos relacionados às concepções e práticas de docentes homens na educação infantil. Também no Sudeste, em Campinas, São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) conduziu pesquisas em 2020 sobre a atuação de professores homens na educação infantil. Em Araraquara, São Paulo, pesquisas em 2020 exploraram temas como identidade docente e se a educação infantil é um espaço para homens.

No Sul do Brasil, mais especificamente em Ponta Grossa, no Paraná, pesquisas em 2019 exploraram as representações sociais do desgaste do trabalho docente na educação infantil. Em Canoas, Rio Grande do Sul, pesquisas em 2020 abordaram a docência masculina na educação infantil. É importante destacar que a região Sudeste concentrou um número significativo de pesquisas sobre esse assunto, com estudos realizados em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Como pesquisadora da região Sul, de Universidade Comunitária, senti um compromisso ainda maior com os temas propostos, a fim de apresentar dados de nossa região sobre os temas.

Quanto às escolhas teórico-metodológicas que caracterizam o tipo de estudo desenvolvido, de maneira coerente com a natureza do que se toma como objeto, aliado à postura dos pesquisadores, identificou-se estudos que se auto-declaram integrantes de uma abordagem qualitativa e qualitativa/quantitativa.

Foi possível verificar estudos acadêmicos relacionados à docência na educação infantil com foco em gênero e aspectos socioculturais. Cada estudo tem objetivos específicos, perguntas de pesquisa e métodos de abordagem distintos. As pesquisas variam desde a análise de representações sociais até a investigação das condições de trabalho e da presença masculina na educação

infantil. As abordagens metodológicas incluem estudos reflexivos, pesquisas de campo, revisões sistemáticas da literatura e análises qualitativas, com o objetivo de compreender e explorar diferentes aspectos relacionados ao tema.

Vale destacar, concordando com o que é afirmado por Barbosa (2011), quando ressalta que o trabalho docente é complexo a ponto de exigir do professor ações como o enfrentamento de tensões cotidianas que podem gerar situações imprevisíveis, instabilidades, incertezas e até mesmo diferentes frustrações que afetam a sua vida pessoal e profissional. Ao observarmos os títulos dos trabalhos que tratam sobre o trabalho docente na educação infantil, notou-se que abordam questões como mal-estar e adoecimento dos professores, despertando assim o interesse pela pesquisa a fim de descobrir as causas desses desafios que ocorrem no ambiente escolar.

Por ser o transmissor de conhecimentos às novas gerações, o professor teve uma posição de destaque e prestígio social (Candau, 2014). No entanto, atualmente, os professores enfrentam novos desafios na prática pedagógica. As crianças estão mais dinâmicas, por pertencerem à geração digital, e os professores são desafiados diariamente nesse processo (Conceição; Souza, 2012). Os professores vivenciam um contexto novo e, por mais que legalmente tenham autonomia e autoridade na sala de aula, lutam contra dificuldades estruturais, financeiras e de disciplina.

Ao tratar do trabalho docente na educação infantil, os desafios se ampliam pelas demandas específicas da idade das crianças e pela dependência para com os cuidados físicos e higiênicos, que estão além do aspecto pedagógico. É necessário destacar que o docente de educação infantil também se diferencia por exercer uma profissão que difere das demais atividades de trabalho pelo grande envolvimento emocional que leva a desgastes físicos e mentais, pois o cuidado que as crianças nessa faixa etária necessitam não se resume apenas a cuidados físicos.

O cuidado, no ponto de vista de cuidar do outro, possui bases no termo guarda, difundido na década de 1980 em documentos oficiais, no qual designa ações de proteção física, ação complementar à família e atenção à individualidade da criança (Montenegro, 2001). Já quando se refere ao campo educacional, o cuidado amplia-se numa categoria em que ações de assistência ao outro não se limitam somente ao cuidado físico, mas abrangem aspectos emocionais, sociais e pedagógicos. Segundo Montenegro (2001, p. 87), as dificuldades de compreensão do cuidado na educação infantil vinculam-se a concepções restritas ao corpo, o que acarreta a secundarização dos significados que são imbricados com o cuidar.

Quanto à atuação do homem como professor na educação infantil, os títulos dos trabalhos são provocativos quanto aos desafios que esses profissionais enfrentam ao escolher a educação infantil como campo de atuação. Já existem pesquisas que tratam da atuação masculina como professor de referência na educação infantil. Algumas destas pesquisas apresentam pontos positivos, como ampliar as noções de masculinidades das crianças, já que se trata de homens que cuidam (Cruz, 1998). Outro ponto positivo é a visão otimista em relação à valorização profissional (Sayão, 2005) e a demonstração de tímidas alterações nas relações cotidianas entre homens e mulheres (Jaeger; Jacques, 2017).

Não se pode deixar de ressaltar que nessas mesmas pesquisas existe a suspeição de que esses profissionais apresentem perigo às crianças e, por isso, tenham suas reputações colocadas em suspeita pela comunidade escolar (Ramos, 2017). A educação infantil é um espaço que possibilita vivência em grupo. Nestes grupos, as crianças têm a oportunidade de aprender a praticar o respeito, acolhimento, inclusão e diversidade para além das pessoas de sua convivência familiar.

Discussão epistemológica e metodológica das pesquisas localizadas

Os objetivos das referidas pesquisas, quanto ao tema sentidos do trabalho docente, relatam um desgaste do trabalho docente na educação infantil em função da desvalorização profissional, ‘descomprometimento’ das famílias, salas lotadas que resultam em desgaste e adoecimento dos profissionais. Os principais autores que fundamentam esses trabalhos são: Nóvoa (1995); Duarte (2000); Sabbag, (2017); Santana (2017); Mészáros (2011); Lukás (2013) e Soares (2006). Os resultados demonstram que foi necessário compreender as várias relações de gênero e classe social no processo de constituição identitária das professoras, revelando algumas determinações históricas, econômicas e políticas. Também ficou evidente que as profissionais se sentem desmotivadas diante dos desafios que o atuar pedagógico na educação infantil exige, levando-as ao adoecimento.

A tese analisa o trabalho docente na educação infantil, destacando sua singularidade e as contradições no contexto do capitalismo. A pesquisa foca em profissionais iniciantes nessa área, e as entrevistas revelam que os significados atribuídos ao trabalho docente não são neutros em relação a interesses de classe e gênero. Apesar de não ser sempre plenamente compreendido pelas professoras iniciantes, o cotidiano do trabalho docente reflete contradições, como fragmentação, intensificação e precarização da atividade, afastando os sentidos pessoais dos significados socialmente referenciados.

Os estudos abordam o mal-estar e desgaste dos docentes na educação infantil. Destaca desvalorização profissional, descomprometimento familiar e salas lotadas como elementos ligados ao desgaste docente. Investiga a concepção do trabalho como emancipatório, revelando a influência do discurso neoliberal na alienação. Analisa condições de trabalho, dimensões físicas, materiais e relacionamentos com gestores, explorando vínculos com doenças físicas e psíquicas. Discute o mal-estar e adoecimento docente na Educação Infantil,

ênfatizando a influência das políticas públicas internacionais, nacionais e locais no processo de adoecimento. Destaca a importância de políticas que melhorem as condições de trabalho, salários e valorização dos profissionais na defesa de uma educação pública, gratuita, laica e humanizada.

Já quanto aos trabalhos que envolvem a temática gênero e masculinidade na educação infantil, os principais autores que fundamentam os trabalhos foram: Scott (1995, 1998), Louro (2007, 2012), Bosi (1994), Dematini e Antunes (1993), Rodrigues (2014), Sarat (2004, 2009), Pereira (2016), Sayão (2005) e Carvalho (1999). Os resultados demonstram que a profissão de professor(a) da educação infantil é considerada ainda uma profissão feminina em função do cuidado para com as crianças. Ainda existem estereótipos, julgamento de valores, medo e desvalorização social do espaço ocupado pelos homens que atuam na educação infantil. Além disso, na construção dos papéis sociais em relação a gênero, comumente os homens ocupam funções de gestão na educação e o lugar da mulher é na sala de aula.

Faria (2018) relata que os entrevistados do sexo masculino na Educação Infantil enfrentam estereótipos de gênero, sendo percebidos como fortes e corajosos para lidar com desafios nas áreas rurais. Apesar de atuarem em uma profissão historicamente feminina, afirmam não perceber diferença entre o trabalho de homens e mulheres, mas enfrentam vigilância e pressão para comprovar competência. A pesquisa de Gonçalves, Ferreira e Capristo (2018) destaca a relevância da presença masculina como referencial, mas aponta preocupações com pedofilia e agressão sexual. As mulheres professoras desempenham funções de cuidar e educar, enquanto os homens são vistos principalmente como responsáveis pela educação.

Cavalcanti (2018), em sua dissertação, apresenta uma análise da produção acadêmica sobre as questões de gênero na Educação Infantil, no período de 2001 a 2015. Observou-se que as publicações não apresentam regularidade e que, predominantemente, os autores são do sexo feminino, estando vinculados às instituições de ensino superior das regiões Sul e Sudeste do país. As análises

indicam escassez de pesquisas sobre a temática, além da necessidade de um olhar mais acurado para a formação de professores, assim como a formulação de políticas públicas para a superação da desigualdade e estereótipos de gênero, em todas as relações que se estabelecem no âmbito da Educação Infantil.

Coutinho (2019) examina a percepção do docente masculino na Educação Infantil na Amazônia paraense. Os docentes masculinos enfrentam desconfiança e preconceito ao ingressar nas escolas de Educação Infantil, sendo desafiados por questões como o acompanhamento das crianças ao banheiro e atividades associadas ao feminino. Características como seriedade e “domínio de classe” são consideradas essenciais, reforçando estereótipos conservadores de masculinidade. Enquanto as professoras veem as atividades com crianças pequenas como mais adequadas para elas, os familiares se tranquilizam ao observar o trabalho dos professores. Surpreendentemente, as crianças valorizam mais a capacidade do professor de interagir do que seu gênero, indicando uma possível menor carga de estereótipos em relação aos homens na Educação Infantil.

A pesquisa de mestrado feita por Oliveira (2019), que também trata da questão de gênero e masculinidade da educação infantil, apresenta reflexões no que se refere ao fato de que o trabalho docente dedicado à primeira infância “naturalizou-se” diante da perspectiva de gênero como sendo um espaço reservado às práticas femininas. No entanto, apesar de ser um grupo minoritário, observa-se que tem aumentado gradativamente o quantitativo de docentes homens que decidem lidar diretamente com as questões paradigmáticas que atravessam a divisão sexual do trabalho e as noções hegemônicas de masculinidades e optam por enfrentar os estigmas que perpassam a atuação docente masculina na Educação Infantil.

Destaca-se que a Educação Infantil precisa romper com os estereótipos que a estigmatizaram ao longo dos anos para que suas práticas e os agentes que nela atuam possam ser pensados no âmbito profissional, só assim se pode alcançar a instauração de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Resultado também verificado por Sciotti, Perez e Bellido (2019), que conduziram sua pesquisa em uma pré-escola municipal, utilizando métodos qualitativos como observação participante e entrevistas. Os resultados revelaram dados sobre a interação do professor com sua turma e suas práticas diárias, incluindo sua entrada na profissão e os desafios enfrentados, sendo destacado que a presença de professores homens nessa etapa educacional pode contribuir para desafiar concepções tradicionais sobre a profissão e romper com estereótipos de gênero associados à educação infantil.

Dessa forma, a presença do professor na Educação Infantil contribui para desmistificar a ideia de que essa profissão é exclusivamente feminina e para desafiar a crença de que as mulheres têm talentos naturais para a educação. Sciotti, Perez e Bellido (2019), ao compartilhar a experiência inicial na carreira de um professor, destacaram situações em que ele precisou ser persistente, uma vez que muitos ainda viam a pré-escola como um ambiente tipicamente feminino.

Bonifácio (2019) em seu trabalho de pesquisa de mestrado aponta achados, potencialidades e fragilidades da profissionalização do docente masculino (DM) que atua na Educação Infantil. Apresenta aspectos relevantes sobre a atuação destes profissionais, obtidos a partir do mapeamento das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre o cotidiano destes no período de 2008 a 2017, o qual proporcionou uma visão geral das produções. Os resultados obtidos a partir do mapeamento das pesquisas e da problematização da feminização do magistério indicam que existe um número reduzido de pesquisas sobre o DMEI, além de um amálgama de atravessamentos sociais, históricos e culturais.

Ramos (2020) em sua pesquisa de mestrado, apresenta um estudo sobre a atuação e o trabalho do homem na Educação Infantil. Sua pesquisa buscou compreender a dinâmica daquilo que é objetivo (condições de trabalho) e subjetivo (ideologias) presentes na vida social a partir da dialética inclusão x exclusão. Os resultados encaminham para reflexões que envolvem estereótipos,

discriminação, julgamento de valores, medo e desvalorização social do lugar ocupado por esses homens e seu trabalho na Educação Infantil. Outrossim, foram essas reflexões que subsidiaram a construção das categorias: trabalho, preconceito, estranhamento, medo e não lugar.

Fávaro (2020), também em seu trabalho de pesquisa a nível de mestrado, destaca que a educação infantil permanece associada à figura feminina, principalmente devido ao entendimento, arraigado por muito tempo na sociedade, de que as mulheres possuiriam as características biológicas necessárias para essa função, justificado principalmente pela crença no instinto materno. A ideia de ter um professor homem realizando cuidados corporais nas crianças pequenas ainda hoje é motivo de grande estranhamento e preocupação na sociedade. A pesquisa apontou que esses professores, no cotidiano da escola, em ações de ensino-aprendizagem e cuidado, precisaram provar de maneira muito exacerbada sua capacidade para o trabalho, pois muitas vezes tinham sua aptidão profissional contestada, principalmente no trabalho com crianças muito pequenas.

Rodrigues, Manholer e Gomes (2020) abordam a presença masculina na Educação Infantil, enfatizando que os homens são capazes de desempenhar efetivamente o papel de professores em creches. Os dados foram coletados por meio de relatos da prática de um estudante de Pedagogia e analisados utilizando a perspectiva da análise do discurso bakhtiniana. Os resultados indicaram que a “aspereza masculina” é uma característica cultural e não inerente ao gênero masculino, demonstrando que os homens podem se identificar com o trabalho docente na creche e adquirir as habilidades necessárias para atuar de maneira adequada com as crianças nesse nível de ensino.

Ramos, Gomes e Silva (2021) evidenciaram em seu estudo que a relação dos homens que atuam na educação infantil com as crianças é desprovida de preconceitos ou interdições, porém, sua atuação parece distinta daquelas realizadas pelas professoras, verificando as especificidades de gênero que se constituem no espaço escolar.

Por sua vez, Santos (2020) traz como resultado indicações de que a atuação da figura masculina surte efeitos contraditórios sobre o cotidiano desses profissionais, pois, ao mesmo tempo que produz tensão e vigilância constantes sobre o professor homem, cria, paradoxalmente, zonas de maior valorização e enaltecimento da força de trabalho masculina. De tal condição, constata-se que resulta a existência de uma dinâmica reprodutora da própria divisão sexual do trabalho no interior da escola que, frente às diferentes suspeitas morais que recaem sobre os homens, reserva a eles lugares de menor exposição, redirecionando parte das responsabilidades a seus pares, que, não arbitrariamente, é composta majoritariamente pela força de trabalho feminina.

Souza, Ferreira e Leal (2020) e Oliveira e Finco (2020) ressaltam a importância de desmistificar a ideia de que a Educação Infantil é exclusivamente feminina, reconhecendo-a como um espaço de disputas históricas. Oliveira, Souza e Nascimento (2020) abordam a predominância feminina no corpo docente dessa etapa no Brasil. Ao investigar os desafios enfrentados por egressos masculinos de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) ao ingressarem na docência na Educação Infantil, identificaram que, apesar do reconhecimento do papel dos homens nesse contexto, a inserção profissional é limitada devido à escassez de oportunidades e preconceito. A preferência por professoras nos processos seletivos, associada à cultura que vincula a Educação Infantil ao gênero feminino, dificulta a entrada de homens nessa área, perpetuando estereótipos e reforçando a visão de que é um domínio exclusivamente feminino na Educação Básica (Oliveira; Souza; Nascimento, 2020).

Santos e Venco (2022) concentraram sua discussão das dinâmicas das relações de gênero entre os docentes da Educação Infantil, especificamente na rede municipal do interior de São Paulo. A pesquisa, de natureza qualitativa, combina abordagens documentais e empíricas, incluindo entrevistas semiestruturadas com professores e professoras que atuam nessa área. A análise dessas entrevistas, considerando as categorias de trabalho e gênero, revela que as tensões e a vigilância direcionadas aos professores homens, tanto por parte das

famílias quanto de seus colegas, paradoxalmente podem resultar em uma maior valorização das práticas masculinas. No entanto, essa dinâmica acaba reforçando a reprodução da divisão de gênero no trabalho, uma vez que contribui para a intensificação do trabalho feminino nas escolas.

Estudos existentes já sinalizam que, quando um professor busca adentrar a escola, cujo território já é naturalizado pelas relações de gênero como um espaço feminino, sua atuação, produz questionamentos e incômodos na gestão do contexto escolar (Ramos; Xavier, 2010; Sayão, 2005).

A ausência masculina nas salas de aula da educação infantil já resultou em discussões, ainda tímidas, sobre os motivos que levam homens a escolherem o Curso de Pedagogia como formação e a educação infantil como campo de atuação.

As pesquisas existentes apontam suposições e debates que visam entender e justificar os motivos pelos quais esses espaços de atuação profissional se construíram como um lugar incômodo e pouco atraente aos homens. Conforme afirma Sayão (2005, p.44-45): *“obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças.*

Aos que aceitam exercer a profissão em salas de aula, na educação infantil, precisam superar suspeitas e questionamentos quanto às suas competências no que se refere ao cuidado e atenção necessária à educação de uma criança desta faixa etária. A educação infantil ainda é concebida como espaço de atuação da mulher, concebendo a escola como extensão de casa, na qual as crianças são “cuidadas” por substitutas de suas mães.

Segundo Martins e Rabelo (2006), ainda é forte o conceito em que as profissões ligadas à emoção, ao afeto e à sensibilidade são entendidas como femininas, enquanto as relacionadas à razão, à inteligência e à força são tomadas como apropriadas aos homens.

Os homens predominam nas ciências exatas, e nas ciências humanas, as mulheres são maioria, afirmam Martins e Rabelo (2006). Esses são exemplos de discursos ainda reproduzidos culturalmente, a fim de reafirmar estereótipos, nos quais fixam que determinadas funções são lugares de homens ou mulheres. O Jornal da USP apresenta uma reportagem em 17/01/2018 sob o título “Desequilíbrio de gênero afeta mulheres cientistas no Brasil”. Esta reportagem apresenta dados sobre os níveis de bolsas concedidas pelas agências de fomento, relacionados ao valor que o cientista irá ganhar para se dedicar à pesquisa. As cientistas foram mais frequentemente representadas entre os que obtiveram bolsas com níveis mais baixos do sistema de classificação de pesquisa, enquanto cientistas masculinos ficaram com as bolsas de níveis mais altos.

No entanto, esse desequilíbrio não foi percebido nas ciências humanas e sociais. A autora deste estudo, Jaroslava Valentova, justifica esses dados relatando que os motivos mais citados se resumem à insegurança de emprego, dependência de verbas e alto nível de dedicação e exigências, que muitas vezes são difíceis de conciliar com a vida e rotina familiar. Esses dados são interessantes para construir políticas e ações que permitam que mulheres e homens ocupem lugares sem o peso da prevalência de um ou outro sexo, bem como condições para que realmente conquistem seus espaços.

No ensino superior, a atuação masculina e os salários pagos são os mais elevados na área da docência, e, nesse contexto, a educação infantil é a etapa com a menor atuação de homens e os menores salários, segundo pesquisas de Saporolli (1998) e Vianna (2001/02). A atuação profissional, em qualquer área, carrega traços da socialização de homens e mulheres (Vianna, 2013), assim como na educação infantil, revelando questões de gênero e poder (Vianna; Fincio, 2009).

Vianna (2013) afirma que considerar o espaço da educação infantil como espaço profissional de sentido social feminino não está relacionado apenas ao fato de sua maioria ser desse sexo, mas ao feminino que se refere às “visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres”

(Vianna, 2013, p. 174). Cita ainda Rosemberg e Saporoli (1996) quando dizem que a profissão de educador(a) infantil se constitui em um trabalho feminino por ser este o exercício de uma função desse gênero vinculada à esfera da vida reprodutiva, de cuidar e educar crianças pequenas. Vale a pena nesta conclusão citar Beauvoir (1980, p. 9) quando diz que:

não só a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher, como também o homem, no decorrer de suas relações sociais e culturais, torna-se determinado homem, com características, preferências e formas de expressão próprias, podendo condizer ou não com as noções de masculinidade hegemônicas em sua comunidade.

As pesquisas sobre o trabalho docente na educação infantil abordam a preocupação com o adoecimento e a precarização do profissional. Na temática da atuação masculina, as perguntas de pesquisa destacam a necessidade de abordar questões de gênero para garantir respeito aos homens nesse campo. O texto destaca a ausência da discussão sobre masculinidade e a importância de superar preconceitos para permitir uma maior presença de homens na educação infantil, respeitando suas formações centradas no cuidado e na educação das crianças.

O trabalho aponta a escola como reprodução de estereótipos de gênero, exigindo um movimento de ruptura para superar desigualdades no sistema educacional brasileiro. Ressalta-se que, nesse contexto, os homens não se encaixam, demandando um movimento de ruptura que vai além do estranhamento e respeito, buscando superar os regimes de verdade que perpetuam as desigualdades de gênero no sistema de ensino brasileiro.

As diversas pesquisas analisadas neste conjunto revelam a complexidade das questões de gênero na docência da Educação Infantil. Elas apontam para a predominância das mulheres nesse campo, destacando a necessidade de equidade de gênero na profissão docente. As investigações também ressaltam os desafios enfrentados pelos homens que escolhem atuar na Educação Infantil, incluindo estereótipos de gênero arraigados na sociedade.

Além disso, destacam a importância de políticas públicas, reflexões desde a formação inicial dos professores e a promoção da igualdade de oportunidades para homens e mulheres na docência infantil. Esses estudos oferecem dados valiosos para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de estratégias que visam a desnaturalização de estereótipos de gênero e a promoção de uma educação infantil mais inclusiva e equitativa, apesar de suas lacunas e ausências abordadas nos tópicos a seguir.

Lacunas e Ausências

A análise das pesquisas revela diversas lacunas relacionadas à atuação de homens como professores na educação infantil. Essas lacunas abrangem questões como a formação inicial nas universidades, a falta de reconhecimento da profissão, as influências das práticas educativas parentais na construção da identidade de gênero na infância e a necessidade de considerar a questão de gênero ao longo do ciclo de vida profissional docente, entre outros aspectos.

Os autores reconhecem possíveis limitações em suas pesquisas, tais como limitações teóricas, históricas e contextuais, mas destacam a importância de avançar na compreensão desses temas para promover uma atuação mais eficaz e inclusiva na educação infantil.

Cavalcanti (2018) aponta lacunas na abordagem de gênero na Educação Infantil, ressaltando a falta de consideração pelo ponto de vista das crianças em relação ao desenvolvimento de gênero e a ausência de discussões sobre como as famílias lidam com questões de gênero na Educação Infantil. Coutinho (2019) destaca a necessidade de superar barreiras relacionadas às relações de gênero na Educação Infantil, promovendo práticas educativas que combatam a desigualdade entre os gêneros, e enfatiza o respeito aos docentes, independentemente de seu sexo.

Oliveira (2019) questiona a naturalização da ausência de figuras masculinas em certos espaços, enfatizando a importância de examinar as questões que contribuem para essa ausência e inexpressividade. Bonifácio (2019) sugere que a questão de gênero deve ser considerada ao longo do ciclo de vida profissional docente, embora reconheça a falta de discussão sobre esse tópico nas fases de carreira.

Silva (2019) aponta uma lacuna na pesquisa relacionada à falta de descrição de ações de promoção de saúde e estratégias de enfrentamento em situações desgastantes no contexto da Educação Infantil. Assis (2020) destaca o mal-estar docente como uma realidade na Educação Infantil, evidenciando sentimentos de angústia, falta de valorização da profissão e sobrecarga de trabalho.

Fávaro (2020) identifica lacunas na formação inicial nas universidades para profissionais da educação infantil, ressaltando que ambos os sexos têm abordagens distintas no cuidado e que ambas são válidas. Ramos (2020) enfoca a falta de reconhecimento da profissão e da profissionalidade na Educação Infantil, destacando como isso marginaliza os profissionais, especialmente os homens. Dias (2020) aborda as dificuldades enfrentadas pelos docentes, incluindo a situação precária de trabalho, baixos salários e condições inadequadas para o ensino e aprendizagem.

Essas lacunas de pesquisa abrangem desde questões de gênero até questões de formação profissional, reconhecimento da profissão e condições de trabalho. Abordar essas lacunas em pesquisas futuras é essencial para promover uma compreensão mais completa e eficaz desses contextos na educação infantil e na docência.

Considerações Finais

Diante das lacunas identificadas, a presente pesquisa insere-se no contexto do tema de gênero na educação, focalizando a análise das políticas educacionais, especialmente no que tange à acumulação e reprodução de estereótipos de

gênero. A abordagem adotada concebe a escola como um espaço que preserva as relações de poder entre os gêneros. Nessa perspectiva, a compreensão dos significados atribuídos ao trabalho docente pelos professores, bem como dos desafios enfrentados diante dessas relações de dominação, mostra-se essencial.

Assim, este estudo desempenha um papel significativo ao preencher essas lacunas, ao proporcionar voz aos professores que atuam na educação infantil. Esta abordagem permite uma compreensão mais profunda das políticas educacionais, do sistema de ensino e das práticas escolares por meio das experiências e perspectivas dos profissionais envolvidos. Os dados de pesquisa apresentados têm a expectativa de fornecer uma nova base para avaliar se o projeto educacional brasileiro, voltado para a manutenção do status quo, persiste ou está caminhando para uma superação.

O estado atual do conhecimento reflete o campo das masculinidades na docência infantil como um domínio de pesquisa emergente. Destaca-se a necessidade imperativa de examinar a presença e o papel dos homens nesse contexto profissional, historicamente dominado por mulheres. Além disso, enfatiza-se a complexidade das questões de gênero e os desafios enfrentados pelos professores do sexo masculino, incluindo estereótipos arraigados e preconceitos associados ao seu trabalho com crianças pequenas.

As análises das pesquisas indicam a importância de políticas públicas, reflexões desde a formação inicial dos professores e a promoção da igualdade de oportunidades na docência infantil. Esse campo de estudo encontra-se em constante desenvolvimento, à medida que mais investigações se dedicam a compreender as dinâmicas de gênero na educação infantil, oferecendo um panorama diversificado e enriquecedor sobre as masculinidades nesse contexto específico.

Referências

ASSIS, Camila Carolina Alves. **Trabalho e mal-estar docente na educação infantil da rede pública municipal de Mineiros-GO**: mediações de enfrentamento dos professores. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí, 2020.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BONIFÁCIO, Gabriell Hengsternberg. **A profissionalização do docente masculino da educação infantil: inserção, estabilidade e atravessamentos**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos SP, 2019.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CARVALHO, M.P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVALCANTI, Fernanda Carvalho. **Questões de gênero na educação infantil**: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da capes no período de 2001 a 2015. Dissertação e mestrado. Universidade de Brasília, 2018.

CONCEIÇÃO, C.; SOUZA, O. de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, n. 20, p. 81-98, 2012. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939>

COUTINHO, Rivanildo Monteiro. **O docente masculino de educação infantil na amazônia**: como se percebe e é percebido no espaço escolar de oximimá/PA Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará, 2019.

CRUZ, E. F. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. In: ARI-LHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: Ecos/34, 1998. p. 235-255.

DEMARTINI, Zeila e ANTUNES, Fátima. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 86, p. 5-14, agosto 1993.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira et al. **Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação Infantil**. 2020.

FARIA, Adriana Horta de. **Trajetórias docentes**: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007). Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

FAVARO, Jéssica Daniele. **Professores Homens**: suas trajetórias na educação infantil. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres; FERREIRA, Verônica Caroline; CAPRISTO, Zenaide Ribeiro Neto. Professores homens desempenham as mesmas funções que as professoras na Educação Infantil? Olhares dos gestores escolares. **Educação em Foco**, v. 21, n. 34, p. 125-145, 2018.

JAEGER, A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 25, n. 2, p. 545-570, 2017.

LOURO, G. L. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 363-369.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, n. 46, p. 201-218, 2007.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, António M.; RABELO, Amanda O. “A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério”. In: **VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006**, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 6167-6176.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: FAPESP, 2001

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação. Santa Maria**, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NEIS, Laura Hellen Siqueira. **Condições de trabalho docente da educação infantil na rede municipal de Campinas-SP**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Livia Machado. **Redesenhando estereótipos**: Concepções e práticas de docentes homens na Educação Infantil. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Márcio; SOUZA, Marinês Viana; NASCIMENTO, Jefferson Araújo. Docência masculina na Educação Infantil: percepções de pedagogos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, p. 145-163, 2020.

OLIVEIRA, Vinicius Expedito Mena; FINCO, Daniela. “Enfrentei muitas tempestades como professor de Educação Infantil”: um debate sobre identidade docente e homossexualidade masculina. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 42, p. 580-604, 2020.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem**: o estrangeiro na Educação Infantil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. **Quem tem medo do lobo mau?** Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2020.

RAMOS, J. **Gênero na educação infantil**: relações (im)possíveis para professores homens. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

RAMOS, Joaquim; XAVIER, Maria do Carmo. A presença de educadores do sexo masculino na educação e cuidado de crianças pequenas. In: **FAZENDO GÊNERO - DIÁSPORAS, DIVERSIDADES, DESLOCAMENTOS**, 9, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2010. p. 01-09.

RODRIGUES, Silvia Adriana; MANHOLER, Estefânia; GOMES, Alberto Albuquerque. Em busca de identidade: Educação Infantil é lugar de homem? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 2298-2313, 2020.

RODRIGUEZ, M. V. História dos movimentos sindicais docentes de Mato Grosso do Sul: acordos salariais dos professores da rede estadual. **XII encontro da Associação Nacional de História. Seção Mato Grosso do Sul. 2014**. Disponível em: http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1411215199_ARQUIVO_ArtigoAnpuhconcluido.pdf. Acesso em 2 fev. 24.

SABBAG, S. “**Porque a gente tem um corpo né... Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!**” A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. 2017, 248f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina

SANTOS, Hugo Leonardo Marangoni de Oliveira. **Bendito entre as mulheres**: um estudo sobre a atuação de professores homens na Educação Infantil. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas 2020.

SANTOS, Hugo Marangoni; VENCO, Selma Borghi. Bendito entre as mulheres: a presença masculina na educação infantil. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. e022024-e022024, 2022.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. A educação infantil e gênero: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 107-125, 1º semestre 1998.

SARAT, M. **Histórias de estrangeiros no Brasil**: infância, memória e educação. 2004. Tese (doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep, Piracicaba, São Paulo.

SARAT, M. **Infância e educação infantil**: do renascimento à modernidade. Fundamentos filosóficos da educação infantil. Maringá, PR: EDUEM, 2009. p. 13-24.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche 2005**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCIOTTI, Fernanda Ferrari Ruis; PEREZ, Marcia Cristina Argenti; BELLIDO, Luciana Ponce. Ser professor na educação infantil: gênero e docência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1569-1579, 2019.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Projeto História**, n. 16, p. 297-325, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. Educação**, v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais. **Revista Diversidade e Educação**, v.7, n.2, p.20-44, Jul/Dez 2019.

SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOUZA, Rayffi Gumerindo Pereira; FERREIRA, José Luiz; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Docência na Educação Infantil: tecendo reflexões sobre gênero, masculinidade e formação de professores/as. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 807-832, 2020.

SOUZA. Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2018.

VIANNA, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. Yannoulas (Coord.), **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações** (pp. 159-180). Brasília, DF: Abaré.

VIANNA, C. P., & FINCO, D. (2009). **Meninas e meninos na educação infantil**: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, (3), 265-283.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17/18, p. 81-103, 2001/02.

CAPÍTULO 7

A TRAJETÓRIA PIAUIENSE NO PROCESSO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DURANTE O PERÍODO DE 1968 A 1998

Rosângela Ferreira Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-6

Introdução

A trajetória histórica da educação especial no Piauí traz ações significativas que mostram o quanto os atos sociais tem se transformado em grandes benefícios para os sujeitos que precisam de um atendimento especializado. Pensar a educação é também pensar na melhoria da qualidade de vida, cada ação e cada projeto elaborado permite que a vida em sociedade seja respeitada como todos merecem. Por isso, antes de destacar a trajetória da educação especial no Piauí foi de grande relevância falar sobre seu início no Brasil, tendo como propósito investigar como ocorreu o atendimento educacional especializado no Piauí.

Nesse sentido, foi apresentado o marco da educação especial no Brasil descrevendo as primeiras manifestações sobre a forma de tratamento das pessoas com deficiência que antes eram maltratadas e isoladas da sociedade, com a chegada da família real e as primeiras ações em prol dessas pessoas foram construídas nas primeiras instituições. Com a influência da Europa a população brasileira passou a ter uma nova visão em relação às pessoas com deficiência.

No tópico referente ao atendimento especializado: inclusão de pessoas com deficiência destacou-se como ocorreu à educação especial no Piauí, através do autor Mantoan (2003) faz uma breve reflexão sobre integração, também ressalta a importância da inclusão social na sociedade para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, além de enfatizar a importância da capacitação dos profissionais e a preparação do ambiente para acolher os alunos com necessidades especiais.

No tópico que trata sobre o desenvolvimento da educação especial no Piauí busquei apoiar a construção desse texto nas discussões da autora Rosado (2016) que apresenta a trajetória da educação especial no Piauí e faz uma reflexão sobre sua história e memória, outros autores também deram suporte como: Domingues (2011), castro (2014) e Monte (2015) dentre outros. Foram destacadas ainda as primeiras manifestações sobre a educação especial os responsáveis e colaboradores, relatando como essa educação foi consolidada, os órgãos envolvidos, além de enfatizar a importância e o direito à educação para todos.

Assim, esse artigo pretende analisar o que é a educação especial e como ela se desenvolve, refletir sobre a importância da inclusão e da educação como prioridade no desenvolvimento de todos, e descrever a trajetória e os desafios da educação especial no Piauí. Por isso surgiu o seguinte questionamento: qual a importância da educação especial no Piauí para as pessoas com deficiência?

Educação Especial no Brasil

Com o surgimento de uma nova visão sobre as pessoas com deficiência na Europa, o Brasil passou a ter uma nova postura em relação às crianças com necessidades especiais, e durante o final do século XIX deu início a assistência educativa. A história das pessoas com deficiência representa uma grande vitória comparada com os tempos passados em que tiveram uma vida árdua, impiedosa.

sa e imensa de preconceitos, maus-tratos e negligência. A sociedade já não é a mesma da antiguidade mas nem todos os obstáculos foram eliminados.

As crianças com deficiências eram consideradas criaturas abomináveis e, essa visão da sociedade criou enormes barreiras na vida social e cultural dessas pessoas. Conforme Leal (2011, p. 11) as pessoas com deficiência inspiravam repugnância, medo e, por isso, eram exorcizadas, abandonadas ou punidas. A forma como a sociedade reagia à deficiência era cruel e desumano e com isso as crianças sofriam todo tipo de preconceito das pessoas tidas como normais.

Com o decorrer dos séculos outra concepção passou a surgir como a imagem eterna de criança, mudando a visão de mundo do ser humano, onde as famílias puderam reconhecer as diferentes especificidades do sujeito. De acordo com Monte (2015, p. 15), a eles ficavam reservados lugares como orfanatos, manicômios, hospitais, cárceres, onde receberam assistência e tratamento. As pessoas eram preconceituosas e viam na deficiência um risco para sociedade. No entanto, o marco da educação especial deu-se durante o período imperial, essas mudanças são vistas em alguns relatos da época, segundo Monte (2015, p. 27,28).

Em 1854, dom Pedro II, influenciado pelo ministro do império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Alvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC. Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. A criação desta escola deve-se a Ernesto Hüet, que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957, a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

A partir da nova visão construída sobre as pessoas com deficiência muitas coisas passaram a mudar a fim de modificar os diferentes aspectos da vida social e cultural. Graça a essas transformações o atendimento educacional especializado começou a ganhar forma, que favoreceu as famílias dando um olhar mais atencioso às pessoas com deficiência, rompendo com uma visão

preconceituosa e discriminatória, um avanço significativo foi a influência da medicina, houve a criação do Hospital Juliano Moreira em 1874 na capital da Bahia, foi à primeira instituição que atendia crianças com deficiência mental.

Com o desenvolvimento da medicina a deficiência mental foi reconhecida como problema de saúde pública, dando início a criação do Pavilhão Bourneville no ano de 1903 no Rio de Janeiro, sendo a primeira escola voltada para as crianças com anormalidades, tempos depois no hospício de Juquery localizado em São Paulo foi criada outro pavilhão. Assim segundo figueira (2015, p. 36) afirma que:

As atuais conquistas dessas pessoas levam os cientistas e especialistas de todo o mundo, inclusive do Brasil, a ver entusiasticamente que não se devem empregar métodos e conceitos das últimas décadas em grupos presentes e futuros (FIGUEIRA, p. 36, 2015).

São muitas as especificidades relacionadas aos estudos sobre o tema, devido envolver diferentes tipos de deficiência podendo ser: deficiência visual, intelectual, auditiva, física, psicossocial e múltipla. De tal forma que os estudiosos foram fundamentais nesse processo de aceitação e valorização, através das pesquisas começou a surgir novas conquistas, como o movimento de inclusão social, os trabalhos voltados à saúde e a educação, todos esses conhecimentos construídos ao longo do tempo foram fundamentais para o reconhecimento das necessidades especiais, e para compreensão sobre as deficiências.

Atendimento especializado: inclusão de pessoas com deficiência

A educação especial no Piauí assim como em todo o restante do Brasil aconteceu de maneira gradativa, por meio de pequenas iniciativas que foram se adaptando melhor às condições das pessoas com deficiência, primeiramente houve o processo de segregação no qual essas pessoas ficavam em Instituições próprias de ensino, depois a capacitação dos profissionais para o atendimento

especializado e a inclusão garantida na forma da lei na escola regular de ensino. Assim segundo Mantoan (2003, p. 09) faz-se necessário entender que:

Integração refere-se especificamente aos modelos de inserção escolar de alunos com deficiências, que compreendem um contínuo de possibilidades, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais (MANTOAN, 2003, p. 09).

A educação inclusiva deve acontecer dentro da escola sem nenhum tipo de discriminação, para que todos compreendam seu papel na sociedade, que vai além das especificidades de cada um. Por isso, a educação especial no contexto educacional deve facilitar a inserção aos diversos tipos de saberes possibilitando o crescimento das habilidades dos educandos. Assim, é importante destacar que a influência das leis é primordial para que essa educação aconteça, a fim de amparar as pessoas com necessidades especiais, como está mencionada na LDB – lei de Diretrizes e Bases da educação no Art. 4^a.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

O atendimento educacional especializado é um direito garantido, assim como a capacitação dos profissionais e a preparação do ambiente para acolher os alunos com necessidades especiais, sendo criadas salas com recursos multifuncionais com mobiliário adequado e materiais. É sabido que a educação especial possui uma trajetória marcada pela influência de diferentes costumes, que foram se modificando conforme as leis foram se estabelecendo, proporcionando a inserção de pessoas com deficiência em escola regular.

A aceitação de pessoas deficientes no ambiente regular de ensino é uma aprendizagem de mão dupla, pois a inclusão irá favorecer a construção de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa, uma iniciativa que permite

às pessoas com necessidades especiais o direito de participarem da sociedade e das diferentes formas de manifestações como indivíduo social e cultural, pois segundo Monte (2015, p. 32) “é importante considerar as diferenças entre as pessoas como características do humano, compreendendo as deficiências em sua constituição biológica e também social”. A inclusão dá o direito de viver junto de poder participar das diferentes formas de manifestação cultural da sociedade a que pertence.

Após todas essas reflexões pode-se entender que há uma grande diferença entre educação especial e educação inclusiva, pois uma garante o acesso à escola e a outra defende o direito de todos os educandos participarem juntos do processo educativo. A inclusão é um processo que deve ser abrangente e que envolva todos independente das necessidades dos alunos, baseada na defesa do direito de todos aprenderem em conjunto, sendo uma ação política, social, cultural e pedagógica. Para Sassaki (1997, p. 167)

O conceito de inclusão diz respeito ao: Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

É importante ressaltar que o direito à inclusão partiu de um período de transição de paradigmas, no qual se busca proporcionar melhores qualidades de vida às pessoas com necessidades especiais, tornando-se alvo de discussões entre educadores para encontrar soluções no qual almeja uma sociedade diferente, mais inclusiva e atenta às diferenças dos indivíduos

O desenvolvimento da educação especial no Piauí

No Piauí a educação especial ganhou espaço conforme o contexto sócio-econômico-político, sendo influenciadas pelas leis que regem a educação nacional, as políticas educacionais, assim como os planos nacionais e Estaduais

de educação. Conforme Rosado (2016, p.97) o início da educação especial no Piauí ocorreu no ano de 1968, com a fundação da escola Ana Cordeiro, que antes estava sob responsabilidade do Serviço Social do Estado-SERSE. A partir daí o poder público ficou responsável pelo atendimento educacional das crianças com necessidades especiais, dando início a uma nova jornada na educação.

É importante ressaltar que o nome da Escola Especial Ana Cordeiro é uma homenagem à professora Ana Cordeiro Soares, que atuava na educação do Estado e colaborou muito com o desenvolvimento educacional do Piauí, a escola em questão foi inaugurada no dia 26/08/1968 na capital em Teresina, sendo mantida até o ano de 1970 pelo Serviço Social do Estado-SERSE.

A partir da década de 70 a escola passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Piauí- SEDUC/PI, sendo criada no mesmo período a Assessoria de Educação de Excepcionais. Para Domingues (2011 p. 102), o conceito de excepcional traz uma contribuição nova, pois que as anteriores, anormal e retardado focam no déficit intelectual, na deficiência. Já o termo excepcional aponta o caráter incomum dos que apresentam não apenas o retardo.

Assim como em todo o restante do Brasil as leis foram primordiais para que a educação especial se concretizasse para todos que dela necessitasse, sendo abordada nos Planos Nacionais e Estadual de Educação. A LDB foi o primeiro passo

para a normatização do sistema de ensino no Piauí com a lei de nº 4.024 que foi aprovada no ano de 1961 tornando-se o primeiro instrumento legal da educação.

Esta Lei mostra sua importância neste período, pois seu valor foi significativo para o desenvolvimento da educação, além de possibilitar a análise entre o passado eo presente tanto da forma de organização da educação como do atendimento de pessoas com necessidades especiais, sendo importante ressaltar que essa lei foi revogada pela Lei nº 9394/96 para ampliar os direitos à educação possibilitando o acesso e permanência na escola. “A educação é um

dos valores mais sagrados de um povo e uma fundamental para realizar a justiça, a igualdade, a dignidade, a participação cidadã de todos” (CASTRO, 2014, p. 144).

A educação é um direito de todos e tornou-se dever do Estado em oferecê-la com qualidade, por isso a sociedade deve estar atenta à forma como é ofertada. Assim pensando na qualidade do atendimento especializado em 1968 Teresinha Nunes de Barros primeira dama e também presidente do SERSE, programou uma especialização em educação especial proporcionando aos educadores conhecimentos adequados para lidar com as dificuldades presentes no ensino, então a primeira dama mandou uma equipe ao Estado da Guanabara.

Neste mesmo período no Prédio da Legião Brasileira de Assistência - LBA já eram atendidos 32 alunos especiais em três salas cedidas para o atendimento educacional especializado, com o passar do tempo o números de crianças aumentou consideravelmente e em quatro meses foi necessário mudar o ambiente em que as crianças eram atendidas por falta de espaço. De acordo com Rosado (2016, p. 101) foi preciso transferir a escola em 26 de agosto de 1968.

Então, em 26 de agosto de 1968, a pequena escola denominada “Escola Especial Ana Cordeiro” foi transferida para um prédio localizado na Rua Hermínio Conde s/n, no bairro Tabuleta, onde anteriormente funcionava o centro Educacional Simplicio Mentis, chamado de “Casa do Menor” (ROSADO 2016, p. 101).

Nessa perspectiva a educação especial foi crescendo aos poucos e conforme a necessidade foi se adaptando para melhor atender aos alunos, isso é primordial para que as famílias também sintam se acolhidas e respeitadas em suas diferenças, esse trabalho inicial realizado na Escola Ana Cordeiro foi um passo favorável na educação e representa bastante na sociedade. O ano de 1968 foi muito significativo para as pessoas com deficiência em Teresina e abriu portas para mais avanços na área do atendimento especializado.

É importante ressaltar que a ACEP (Associação dos Cegos no Piauí) e APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Piauí) tiveram uma

grande contribuição para o desenvolvimento da educação especial no Piauí, a partir dela surgiram novas iniciativas que foram fundamentais para alavancar esse trabalho. A experiência com crianças com necessidades especiais é importante para que a realização de um bom trabalho aconteça conhecer as especificidades torna a educação mais inclusiva. De acordo com Monte (2015, p. 39) as experiências práticas com a interação permitiram a identificação de problemas, bem como revisão e aprimoramento dos seus pressupostos, resultando com isso na inclusão.

Nessa perspectiva as primeiras ações voltadas para o contexto social e educacional vieram por parte da associação ACEP sendo a primeira no Piauí. Essa associação surgiu de uma conversa realizada na Praça Saraiva entre os comerciantes Emanuel do Bonfim Veloso e Gerardo Nogueira Lima, o agricultor Sebastião Ferreira Soares, o vereador Joel Barbosa Loureiro e o Deputado Estadual Abdon Martins Nunes. De acordo com Rosado (2016, p.103) registra que começou a funcionar oficialmente no dia 21/06/1967, às 20 horas no salão nobre da sede da associação comercial à Rua Teodoro Pacheco, em Teresina.

O marco da educação especial veio da iniciativa desses cinco homens que resolveram fundar uma associação eles tiveram o apoio de um conselheiro e amigo conhecido como Eulálio Costa, com a influência política de dois associados em seis meses a associação transformou-se em utilidade pública municipal e estadual.

Pensar o atendimento especializado e entender que as diferenças não devem ser um empecilho na vida social, mais um motivo para busca de diferentes maneiras soluções para problemas corriqueiros, como uma simples rampa na calçada para que todos tenham as mesmas oportunidades e a igualdade seja exercida com respeito e dignidade, dando ao próximo o direito de se desenvolver individualmente, culturalmente e socialmente sem que sua deficiência o diminua.

Ao apoiar o desenvolvimento de uma pessoa deficiente como o grupo de associados da Associação dos cegos do Piauí - ACEP fez possibilitou um crescimento individual significativo, tornando-os participantes plenos na sociedade, além de estimular uma relação eficaz e recíproca com todos aqueles que fazem parte do seu contexto social, com essa associação voltada ao trabalho permite aos participantes entender o que é a desigualdade e dá suporte para que mantenham se firmes na busca pela mudança social onde se almeja um mundo mais inclusivo.

Conforme Rosado (2016, p. 104) os cinco homens que fundaram a Instituição eram cegos e lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência visual.

Reconhecer a necessidade de uma pessoa é o primeiro passo para se educar, por isso a Declaração de Salamanca discute a importância do direito à educação a todos em sua declaração universal aos Direitos Humanos de 1990.

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais, deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Essa declaração é muito importante no reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais e fortaleceu ainda mais a influência nas políticas de inclusão do país. A educação especial através das leis vem se expandindo aumentando sua oferta e determinando a melhoria na qualidade da educação para que todos possam ter acesso e permanência. Segundo Minetto (2008 p.56), a organização de uma escola realmente inclusiva está retratada no seu currículo e na estruturação do projeto político-pedagógico (PPP), que deve ultrapassar a mera elaboração de planos e exigências burocráticas.

De maneira que entenda de fato que a educação especial é uma modalidade educacional especializada que requerem um entendimento sobre toda sua trajetória, sua importância, de maneira que permita ao educador refletindo como as pessoas com deficiência e suas especificidades, compreendendo que elas não impedem das pessoas usufruírem da educação e nem de participarem do contexto educacional, mais que as mesmas precisam conviver ativamente na sociedade.

A educação é uma forma de assegurar que todas as pessoas com deficiência ou não tenha acesso a diversas oportunidades, levando-as a conhecerem a se e o mundo em todas as suas dimensões sociais, culturais e intelectuais, entende-se que educar é dar espaço para que o aluno construa sua individualidade juntamente com as experiências que cria no contato com o outro, seu

modo de ver, sentir, agir e criar, de tal forma que compreender que conhecer é um sinônimo de partilhar saber, pois quanto mais partilhamos mais aprendemos.

Assim podemos reconhecer a educação especial como a modalidade de educação que perpassa a todos os níveis de educação, sendo um direito de todas as pessoas que dela necessitarem, podendo começar desde a infância indo até a idade adulta, conforme as necessidades de cada um. Além de todas as ações realizadas, as leis foram fundamentais para garantir o espaço das pessoas com deficiência, como a Lei nº 5.692/71 que dispõe em seu artigo Art. 9º.

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Embora as pessoas com deficiência tenham tido muitas dificuldades anteriormente comparadas com a forma que vivem hoje, ainda assim é preciso compreender que suas necessidades precisam de mais atenção, cuidados específicos que nem todo mundo está preparado para ajudá-los durante seu desenvolvimento requerendo a busca por conhecimentos especializados.

A importância da formação para o atendimento especializado

O trabalho docente é uma tarefa bastante dinâmica que requer muita reflexão e ação, deve abranger um entendimento amplo das habilidades a serem desenvolvidas, as estratégias, as técnicas e ferramentas precisam ser elaborados conforme a necessidade dos educandos, de tal maneira que devem ser usadas aprimorando as habilidades e capacidades para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos em sala de aula. Para isso faz-se necessário a formação do docente, tanto para áreas afins como para o trabalho com o atendimento especializado.

A formação do professor é primordial para o ensino-aprendizagem, pois ao se formar reconhecer a necessidade de aprender e continuar aprendendo, assim como saber usar as ferramentas adequadas para poder trabalhar com mais facilidade, agilidade, reconhecendo a importância de auxiliar a aprendizagem, pois “o melhor educador é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos, em um grau mais elevado” (POSTIC, 1979, p. 31)

Os saberes docentes proporcionam um crescimento fundamental na construção dos saberes dos alunos, que vem com uma necessidade cada vez maior conforme os tempos vão passando, requerendo do educador não apenas uma formação, mas também um desenvolvimento contínuo desses saberes. Sobre a formação do educador Estevão (2001, p. 185) afirma que:

A formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (Estevão 2001, p. 185).

Dessa forma percebeu-se também que para trabalhar com pessoas com necessidades especiais requer um aprendizado específico para poder atender a essas pessoas, que necessitavam de cuidados especiais e que não poderiam ser

negligenciados, mais que deveriam ser estudados, analisados e refletidos com mais atenção, pois com o passar do tempo pode se reconhecer que a formação desses profissionais era de extrema necessidade.

Assim como houve a necessidade de formação dos professores para atender as pessoas sem deficiências, com o decorrer dos anos surgiu também a necessidade de formar o educador para atender melhor as pessoas com deficiência, pois elas requerem conhecimentos específicos voltados para cada uma de suas especificidades e essas não podem ser atendidas sem um preparo adequado. Em relação à formação do educador Leal (2011, p. 44) afirma que:

O tema formação de professores é muito importante quando tratamos da educação inclusiva, pois esta requer mudanças significativas na escola para atender adequadamente todos os alunos. Nesse sentido, a formação do professor para o ensino na diversidade e para a atuação em equipe favorecerá a inclusão escolar. A formação do professor, no entanto, deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, nunca concluído e acabado (Leal, 2011, p. 44).

Não há dúvidas que a formação para professores especializados é significativa quando se trata da aprendizagem de pessoas com deficiência, pois essas precisam de educadores que compreendam suas especificidades e a importância da inclusão social. Ao estudar e preparar-se para o atendimento especializado o educador fica consciente de que a formação continuada é fundamental para aprimorar suas habilidades.

Com uma formação direcionada a uma área especificar o educador amplia suas competências e consegue identificar as necessidades educacionais especiais e a partir daí pode elaborar metas, fazendo um planejamento favorável que atinja os

objetivos que deseja atingir com aquela aprendizagem voltado-a aquele público específico, de tal forma que seja acolhido também pelo educando, pois as atividades devem ser voltadas ao interesse do aluno de tal forma que eles consigam fazer e possam ser desafiados a desenvolver os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento conforme suas necessidades. Assim de acordo

com as reflexões de Minetto (2008, p. 09) é importante ressaltar que:

A inclusão é um fato já ocorrido [...]. Hoje, estamos aprendendo a entender, a mudar, a pensar diferente, a ousar fazer diferente. A profissão de professor sofreu modificações como todas as outras. Todos que optaram por ela devem estar disponíveis para enfrentar as inovações e se capacitar para atender as exigências da atualidade.

O papel de incluir é uma tarefa do educador, mas ele só terá consciência da sua função quando estiver preparado para lidar com as diversidades em sala de aula e saber acolher a pessoas com deficiência, atendendo suas demandas, lidando com outros desafios que antes não estavam presentes em seu planejamento. No entanto, só sentirá segurança se estiver capacitado para lidar com essas diferenças em seu cotidiano, de forma que ensine os alunos a acolher o próximo.

A Legislação na Educação Inclusiva

As leis foram e são até hoje um grande passo para que a educação inclusiva possa se desenvolver no Piauí, e nos demais estados do Brasil. Com os Decretos foram definidos como deveriam ser tratadas e acolhidas as pessoas com deficiência no contexto educacional e com isso permitiu que essas pessoas passassem a ocupar um espaço antes não ocupado por elas na sociedade, com o surgimento da legislação o acesso à escola passou a ser um direito e o excepcional deveria ser incluído no ensino regular. Conforme Rosado (2016, p. 53) destacando que:

Todas essas orientações direcionadas à estruturação da educação especial refletem que essa área desde a LDB 4.024/61 até a vigência da lei 5.692/71, era ainda algo novo dentro do campo educacional, pois a ideia de integrar os excepcionais no sistema de ensino regular de forma legal surgiu, como já mencionamos, somente a partir da LDB 1961 (Rosado 2016, p. 53).

As leis deram suporte para que a educação especial acontecesse de fato, sendo de extrema importância conhecê-las e compreendê-las, temos também os documentos internacionais que se fazem presentes e que devem ser considerados

do sua importância por conter diretrizes mundiais que fortalecem a educação inclusiva, dentre eles estão: A Declaração Universal dos Direitos Humanos – proclamada em 1948; A Declaração de Jomtien realizada em 1990; A Declaração de Salamanca que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no ano de 1994 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – que aconteceu na Guatemala em 1999 e que foi promulgado no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001 dentre outros documentos que tratam sobre a educação especial.

Temos também os marcos legais que marcam a educação inclusiva como: A Constituição Federal (1998) que dá ênfase ao direito de igualdade e a educação a todos, ao acesso e permanência na escola; e A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) de 20/12/96) que universaliza a educação.

A educação inclusiva vem sendo amparada pelas leis e isso só tem fortalecido os direitos das pessoas com deficiência, incentivando-os a se desenvolverem socialmente e culturalmente, fazendo valer seus direitos frequentando a educação como deve ser. Leal (2011, p. 17) ressalta que:

Em relação à educação escolar das pessoas com deficiência, o Brasil aprova em 1961 a Lei nº 4.024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece em seu artigo 88: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino” e em 1971 a Lei nº 5692/71 que prevê tratamento especial para os alunos que apresentam deficiências físicas e mentais, atraso em relação à idade regular de matrícula e os superdotados (Apud ALMEIDA, 2007).

Todos os movimentos pela educação inclusiva não teria a mesma força se não fosse apoiada pelas leis para garantir que eles tivessem acesso a educação e pudesse frequentar a escola, ter um tratamento adequado e especializado, a integração dos alunos com deficiência na escola é uma conquista social, temos registro que em 1969 foi aprovado à lei que garantia educação a todos, sendo obrigado o ensino de 1ª grau as pessoas dos 07 aos 14 anos.

Tivemos ainda a aprovação de dois do conselho federal de educação, o Parecer nº 848/72, com a obrigatoriedade escolar dos 07 aos 14 anos para os alunos deficientes e superdotados; e o Parecer 1.682/74 que ressalta a obrigação do acompanhamento e da avaliação contínua dos alunos com deficiência. Outro fato relevante foi à aprovação em 1988 da nova constituição brasileira, que garante através do artigo 208, o atendimento educacional aos alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino.

É sabido que é um direito público e subjetivo oferecer educação de qualidade e acesso ao educando a educação, seja em escola especializada ou em sala de aula regular, mais essa realidade só foi possível com o amparo das leis que deixou claro o direito de frequentar e permanecer na escola e ser atendida as suas necessidades especiais. Para Rosado (2016, p. 56) os serviços que existiam eram poucos e faltavam informações básicas para o planejamento da educação especial brasileira. Isso acontecia porque antigamente a educação era precária em relação ao serviço e estrutura que oferecia às pessoas deficientes e isso os prejudicava.

Percurso Metodológico

Este trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica, com aspectos de caráter descritivo, qualitativo e quantitativo, no qual o estudo em questão tem como objetivo conhecer como ocorreu a trajetória da educação especial e seu desenvolvimento no Piauí no período de 1968 a 1998. A pesquisa teve como apoio o estudo baseado em relatos sobre o desenvolvimento de ações voltadas para pessoas com deficiência onde Rosado (2016) descreve toda sua trajetória e faz uma análise precisa sobre como as pessoas com necessidades especiais ganharam um atendimento especializado no Piauí durante esta década.

Dessa forma para fundamentar os conhecimentos sobre o trabalho fez-se necessário estudar os seguintes autores que colaboraram com o estudo,

como: Brasil (1961); Castro (2014); Domingues (2011); Mendes (2006); Monte (2015); Estevão (2001) Figueira (2015); Leal (2011); Rosado (2016); entre outros autores que apoiaram a construção do trabalho colaborando com a construção do trabalho.

Assim para desenvolver este trabalho fiz uso de estudos na internet, busquei informações sobre o período e registros da época, onde encontrei alguns nomes de autores que tratam sobre esse tema, a partir daí comecei a ler alguns livros digitais e físicos para entender de fato como se deu a educação especial no Piauí e assim saber como se deu a educação especial durante o período de 1968 a 1998.

Resultados e Discussões

A pesquisa em questão possibilitou o entendimento a partir do estudo sobre diferentes autores que a educação especial foi por muito tempo um assunto que já vinha despertando a atenção da sociedade e que mesmo com tantos obstáculos as pessoas com deficiência foi conquistando aos poucos seu espaço mesmo em meio a muita descriminação e falta de conhecimentos sobre o assunto, muitos se solidarizaram para fazer essa educação acontecer. Conforme Leal (2011, p. 29) depois de alguns projetos serem implantados surgiu novo paradigma emergente na perspectiva da universalização da escolarização: a educação inclusiva.

Assim que as Instituições filantrópicas foram surgindo, os professores foram ganhando conhecimento sobre o assunto e passaram a entender as especificidades de cada um e a importância de estarem preparados para atender este grupo, no início a segregação. Para Mendes (2006, p. 19-20) a segregação surgiu com a crença que essas pessoas seriam mais bem atendidas isolada em outro ambiente. uma das formas que encontraram no início de ajudar esse público depois houve o entendimento que a inclusão era a melhor forma de

desenvolver as pessoas com deficiência, pois o contato com as outras pessoas possibilita o conhecimento mais diversificado, tanto para as pessoas tidas como normais como para esse grupo.

Para Rosado (2016, p. 232) o atendimento especializado foi uma ação de caráter assistencial e terapêutica, que tinha como objetivo ajudar as pessoas, porém durante a implantação da educação especial os educadores buscavam formação, a fim de desenvolver um trabalho especializado.

No entanto a educação pública voltada a educação especial tem uma maior intensidade quando se tratava de classes especiais, nesse processo as leis facilitam sua expansão e proporcionaram um olhar mais atento e um cuidado mais específico quanto à inclusão das pessoas com deficiência na escola normal, permitindo que essas pessoas convivem com as demais pessoas da sociedade despertando assim a necessidade de acolhimento por parte de todos.

Referências

BRASIL. **Lei 5.692, de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providencias. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 de ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1991.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo et al. **LDB /1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e prática em educação especial. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 06/10/2023.

DOMINGUES, Sérgio. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff**: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FIGUEIRA, E. **Psicologia e Inclusão**: atuações psicológicas em pessoas com deficiências. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LEAL, Paixão, Maria do Socorro Santos. **Fundamento da educação especial**. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 3, p. 387- 40, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: Entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008. v. 1.

MONTE, Patrícia Melo do. **Educação inclusiva: reflexões, estratégias e compromissos**/ Patrícia melo do monte. – 2015. 76 p.

POSTIC, Marcel. **Observação e formação de professores**. Coimbra: Almedina, 1979.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Educação Especial no Piauí 1968 a 1998**/Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado. Teresina, 2016. 270f.

CAPÍTULO 8

A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Tatiana de Conti Marini

Sheila Fagundes Goulart

Doi: 10.48209/978-65-5417-340-8

Resumo: O conhecimento matemático é necessário para todos os estudantes da Educação Básica. Sua vasta aplicação na sociedade contemporânea e suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, despertam atenção ao conhecimento matemático como ferramenta de cidadania. No entanto, a Matemática é vista como disciplina difícil por uma parcela considerável de estudantes. O problema de pesquisa trata do desenvolvimento do jogo, ao longo da história, como ferramenta de suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as escolas vêm buscando alternativas para tornar as aulas mais participativas. O objetivo geral deste trabalho é retratar os benefícios da utilização dos jogos como atividades de sala de aula na disciplina de Matemática. Os objetivos específicos são: verificar o desenvolvimento histórico dos jogos; entender as contribuições dos jogos para o desenvolvimento infantil; e abordar o papel dos jogos no ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática. Os jogos matemáticos são uma alternativa para auxiliar na aprendizagem do ensino da Matemática, na socialização e no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Os testemunhos da civilização já trazem a relação dos jogos com o desenvolvimento psicomotor da criança. Além disso, percebe-se a contribuição dos jogos para desenvolver o raciocínio crítico e a responsabilidade, assim habilitando a pessoa a desenvolver autonomia para a vida. O jogo é então visto como algo que favorece o desenvolvimento da inteligência, facilita o estudo e é adequado para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Ludicidade, Motivação, Raciocínio lógico, Resolução de problemas.

Introdução

A Matemática é uma ciência presente em diversas situações do nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, é uma área do conhecimento temida por muitos estudantes. Isso pode ocorrer pela forma como é ministrada dentro de um ensino tradicional, uma vez que o educando não consegue relacionar o conteúdo e sua linguagem típica com a vivência cotidiana.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), não existe um único caminho para o ensino das disciplinas curriculares. Por isso, é importante que o professor conheça as diversas possibilidades de trabalho para construir a sua prática.

Muitas vezes, o que falta em sala de aula é oportunidade para que o estudante possa se expressar e participar do processo de construção do seu conhecimento. Numa perspectiva de trabalho pedagógico em que se considere a criança como protagonista da construção de sua aprendizagem, o papel do professor ganha novas dimensões.

Uma delas é a organização da aprendizagem que, para desempenhá-la, além de conhecer as condições socioculturais, expectativas e competência cognitiva dos estudantes, o docente precisará escolher os problemas que possibilitem construir conceitos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. A participação do discente como sujeito, por iniciativa própria, habilita ao crescimento pessoal e forma base para que se torne, no futuro, um adulto responsável e capaz de tomar decisões. Para este fim, as escolas vêm buscando alternativas para tornar as aulas mais participativas, motivando o educando a construir o conhecimento por meio de jogos que explorem o aspecto lúdico da personalidade.

O jogo é um engajamento físico ou intelectual que se dá através de uma atividade definida com um procedimento determinado, balizada por um conjunto de regras e que pode ser executado individualmente ou em grupo. Desde a idade antiga, o jogo é visto como recreação. Na idade média, por exemplo, não

era considerado sério por estar associado ao jogo do azar. No renascimento, a brincadeira é vista como algo que favorece o desenvolvimento da inteligência, facilita o estudo e é adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Contudo, atualmente, os jogos são atividades físicas e mentais que estimulam as funções neurológicas e as operações mentais. Uma vez que integram dimensões afetivas e cognitivas da criança, considerando o seu desenvolvimento e suas tendências inatas, geram um envolvimento educacional natural e sem repressão. Assim, criam um clima de entusiasmo que é capaz de gerar vibração e euforia e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Por ser uma atividade presente na vida das pessoas, os jogos podem ser vistos como um recurso pedagógico importante, no qual, além de socializar, a criança aprende brincando. Estas atividades geram interesse e canalizam energias para que se atinja um objetivo. Com isso, servem como recurso de engajamento no processo de aprendizagem, uma vez que incluem o componente de satisfação pessoal.

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2020), o conhecimento matemático é necessário para todos os estudantes da Educação Básica. Sua vasta aplicação na sociedade contemporânea e suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, despertam atenção ao conhecimento matemático como ferramenta de cidadania. Quando a educação vai além da memorização de fórmulas, esse conhecimento contribui muito com a qualidade de vida das pessoas e na sua participação na sociedade.

O jogo instiga o educando a construir o próprio conhecimento, uma vez que apresenta desafios que o motivam a conhecer seus limites e as possibilidades de superá-los. Nos jogos individuais, o objetivo é superar o desafio proposto, enquanto nos jogos em equipe, os grupos devem encontrar estratégias para conquistar a vitória. Para educandos de 6 a 10 anos, é recomendável optar por jogos com regras claras e que incentivem a colaboração entre os participantes.

Nesta modalidade, é essencial que as crianças participantes possuam uma compreensão prévia de cooperação e esforço coletivo. A presença do sentimento competitivo pode levar a conflitos, manifestações emocionais intensas, como choro, e comportamentos agressivos, especialmente quando há violação das regras estabelecidas.

Nessas situações, o educador deve fomentar a solidariedade e a cooperação, uma vez que é crucial que a criança aprenda a vencer e perder de maneira digna, sem recorrer à humilhação de si mesma ou dos outros. O jogo deve promover o desenvolvimento de atitudes sociais, respeito mútuo, senso de responsabilidade, obediência e colaboração consciente e espontânea, considerando que a competição, quando bem gerida, é benéfica. No ensino da Matemática, é fundamental estimular nos educandos a capacidade de pensamento crítico, resolução de problemas, raciocínio lógico e formulação de questionamentos.

A Matemática é necessária para quantificar e impacta o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Jogos matemáticos são uma alternativa eficaz para auxiliar na aprendizagem da Matemática, na socialização e no desenvolvimento cognitivo, facilitando o ensino e tornando-o mais envolvente. Eles ajudam a conectar conceitos abstratos à interpretação do educando, proporcionando experiências concretas que tornam as aulas mais prazerosas e divertidas.

Metodologia

Os jogos, enquanto atividades que englobam aspectos físicos e mentais, desempenham um papel importante no estímulo e na colaboração das funções neurológicas e das operações mentais. Por integrarem imensões afetivas e cognitivas da criança, promovem um envolvimento educacional autêntico e desprovido de repressão. A metodologia adotada para esta pesquisa é de caráter bibliográfico, abrangendo uma revisão da literatura que parte dos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o desenvolvimento histórico dos jogos;
- Entender os benefícios dos jogos para o desenvolvimento infantil;
- Saber como é possível aplicar os jogos como atividades letivas de Matemática.

A pesquisa bibliográfica é um método acessível que permite estabelecer o estado de conhecimento sobre um determinado assunto. Para garantir sua qualidade, no entanto, é necessária atenção à qualidade das fontes utilizadas na coleta de informações. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica foi realizada na base de periódicos da CAPES, garantindo a utilização de fontes confiáveis e relevantes.

A pesquisa bibliográfica proporcionou acesso ao estado de conhecimento atual acerca do uso dos jogos, aplicados ao ensino fundamental e ao ensino da matemática, ao longo da história. Isso nos permite uma visão mais elaborada em relação aos preceitos da BNCC e ao ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A evolução dos jogos como recursos de formação ao longo da história oferece subsídios para a formulação de diretrizes orientadoras para a prática do ensino e da aprendizagem em Matemática.

Dessa maneira, em que os jogos são uma atividade presente na vida das pessoas, podem ser vistos como um recurso pedagógico importante em que, além de socializar, a criança aprende brincando. Estas atividades geram interesse e canalizam energias para que se atinja um objetivo. Com isso, servem como recurso de engajamento no processo de aprendizagem, uma vez que se trata de atividades que incluem o componente de satisfação pessoal.

Referencial Teórico

A palavra “jogo” é um termo que deriva das definições do latim “*jocus*”, que significa brincadeira, divertimento e, do latim “*ludus, ludere*”, que designa movimento como também a representação, os ritos de iniciação. A brincadeira é uma característica inerente ao crescimento do ser humano, assim como também de outros animais na natureza.

Esta brincadeira guarda semelhanças com os padrões comportamentais dos adultos sem, no entanto, criar consequências imediatas mais graves, podendo ser exagerada, repetitiva e variada (Walters *apud* Resende & Otoni, 2002). A brincadeira é reconhecida como uma espécie de “treinamento” que os filhotes e jovens engajam em preparação para as atitudes na vida adulta (Resende & Otoni, 2002).

A brincadeira pode envolver a interação com objetos, o movimento e a locomoção, ou a brincadeira social em grupo, e isso ocorre inclusive entre os animais (Resende & Otoni, 2002):

- A interação com objetos permite aos pequenos explorar estímulos como treinamento das habilidades motoras - essa brincadeira pode se dar de forma individual ou em grupo pela partilha de objetos;
- O movimento e a locomoção permitem treinar movimentos de exigência dinâmica e apurar o senso cinestésico - o indivíduo usualmente fará esse tipo de brincadeira sozinho;
- As brincadeiras sociais permitem desenvolver as habilidades de engajamento entre indivíduos e grupos - dando-se preferencialmente entre indivíduos de condições semelhantes.

A linguagem do jogo decorre da sua intenção implícita, gerando um conjunto de fatos e atitudes que conferem significado ao vocabulário utilizado. Esse vocabulário é frequentemente enriquecido por analogias e metáforas, que permitem uma compreensão mais profunda e contextualizada dos elementos envolvidos. Através dessas analogias, o jogo não apenas comunica suas regras e objetivos, mas também facilita a internalização e aplicação de conceitos de maneira lúdica e significativa. Assim, a linguagem do jogo se torna um meio eficaz para a construção de conhecimento e para a expressão de intenções pedagógicas ou recreativas, refletindo a complexidade e a riqueza do processo de interação e aprendizagem que ele promove.

Desenvolvimento Histórico dos Jogos

Ao longo da história, os jogos manifestaram características direcionadas às necessidades de cada época e civilização (Kishimoto, 1995a). Nas civilizações greco-romanas, o caráter de formação humana dos jogos aparece em relatos do uso de doces contornados como letras para a alfabetização. Conforme a pessoa se desenvolvia, os jogos oportunizavam o relaxamento necessário entre atividades que exigiam esforço físico e intelectual. Ao mesmo tempo, havia jogos destinados ao preparo físico e intelectual dos jovens (Kishimoto, 1995b).

Os testemunhos da civilização já trazem a relação dos jogos com o desenvolvimento psicomotor da criança. Em tenra idade, figurinos de seixos, guizos e penas tratam de chamar a atenção da criança e, conforme ganham habilidade física, brincam com animais de madeira (cavalos de pau) e correm com argolas. Dentre os jogos de raciocínio, as crianças se envolviam com jogos de desatar cordas e, conforme se desenvolvem, passam a interagir com animais (Amado, 2011).

As rotinas envolvidas nos jogos antigos tinham a finalidade de formar cidadãos obedientes e devotos, com influência sobre a formação militar. Nota-se que envolviam o progresso da pessoa desde a simples brincadeira para a capacidade de elaborar estratégias para a vitória. Esse caráter dos jogos antigos envolve a presença de oponentes, aos quais se quer desafiar ou distrair para impôr-se por força ou astúcia. Em tese, os jogos na adolescência e na idade adulta estão principalmente relacionados à guerra (Souza & Porto, 2017).

A ascensão do cristianismo ao poder no início da Idade Média introduziu a ideia de que os jogos possuíam um caráter desviado da verdadeira natureza do ser humano. A ênfase atribuída aos jogos, que promoviam o desenvolvimento da destreza física e do corpo nas civilizações clássicas, frequentemente vistas como pagãs, era percebida como uma ameaça aos valores promovidos pelo Estado religioso. O foco das civilizações antigas na atividade física e no apri-

moramento das habilidades corporais contrastava com a moral e os princípios éticos defendidos pelo novo regime cristão, levando a uma reinterpretação e, em muitos casos, à marginalização dos jogos como práticas culturais.

Em lugar dos jogos, as civilizações da época empreendiam o desenvolvimento pessoal com base em uma disciplina rígida de mestre-aprendiz, sem margem para perguntas (Kishimoto, 1995b; Nogueira, 2004). Nesse contexto, o mundo da infância era praticamente ignorado e, sem que pudessem sobreviver sem os cuidados de outra pessoa, as crianças eram integradas à vida adulta com as respectivas responsabilidades e sofrimentos. Uma vez que os jogos clássicos eram considerados “malditos” na idade média, as rotinas de aprendizagem tratavam dos próprios ofícios adultos, sem qualquer componente lúdico. Valiam as ordens dos mais velhos, sob as quais as crianças trabalhavam como aprendizes, e os jogos envolviam lutas da mesma forma que as batalhas de guerra (Formigoni, 2010).

Durante o Renascimento, ocorre a recuperação dos ideais clássicos e, assim, acontece a redescoberta dos jogos incluindo aspectos de entretenimento junto com a formação física e intelectual do ser humano. Dessa maneira, o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial e se incorpora novamente ao cotidiano dos jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano (Kishimoto, 1995; Pereira, 2013). Na realidade, observa-se que quaisquer tentativas de suprimir os jogos da vida cotidiana de crianças e jovens são invariavelmente frustradas.

No século XVI, a Companhia de Jesus compreende o caráter fundamental dos jogos para a formação e a disciplina do ser humano e estes passam a se tornar parte do sistema educacional oferecido pela congregação. No século XVII percebe-se o valor educativo do jogo, que começa, aos poucos, ser trazido para dentro dos colégios após as tarefas escolares como forma de relaxamento. Além disso, os jogos de exercícios físicos passam a ser recomendados pelos médicos como atividades saudáveis ao corpo (Alves, 2020).

No século XVIII, surge a concepção educacional postulada por Rousseau, que estabelece a necessidade de uma educação ajustada à natureza infantil, de forma livre e espontânea. Um dos aspectos fundamentais de Rousseau para a educação é a defesa da liberdade das crianças em explorar e interagir com o mundo em que vivem, juntamente com o direito de gozar da atenção dos pais (Moser & Charles, 2018). No início do século XIX, com o término da revolução francesa e o surgimento das inovações pedagógicas, os jogos passam a fazer parte de metodologias de ensino e aprendizagem (Kishimoto, 1995b).

No Romantismo, é construído o pensamento em que a criança e o jogo têm novo lugar, tendo como representantes filósofos e educadores Jean Paul Rechter, Hoffmann e Froeber, que consideram o jogo como conduta espontânea de educação na infância. Com isso, o jogo não deve ser visto como recreação ou passatempo, visto que favorece o desenvolvimento da pessoa nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e moral (Alves, 2020).

Benefícios dos Jogos para o Desenvolvimento Infantil

Com a percepção dos benefícios dos jogos na idade moderna, o jogo ganha espaço como um instrumento pedagógico para estimular o aluno a construir novas descobertas. Além disso, percebe-se a contribuição dos jogos para desenvolver o raciocínio crítico e a responsabilidade, assim habilitando a pessoa a desenvolver autonomia para a vida. Neste viés, é visto como algo que favorece o desenvolvimento da inteligência, facilita o estudo e é adequado para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em qualquer modalidade de jogo, todos devem conhecer as regras e estarem a par de que uma das partes envolvidas (indivíduo ou equipe) se configura como vencedor uma vez que satisfaz um conjunto de critérios explicitamente determinados. Dessa maneira, os jogos são recursos didáticos que podem ser utilizados como brincadeiras que ajudam nas aulas, e servem de atividades físicas e mentais que irão colaborar e estimular as funções neuro-

lógicas e as operações mentais. Em vista disto, uma vez que integram dimensões afetivas e cognitivas da criança, geram um envolvimento educacional natural e sem repressão.

O jogo é benéfico para quem joga porque permite ao participante ver o erro como algo natural. Uma vez que envolvem a oportunidade de novas tentativas em uma dinâmica que apela à vontade de superar o desafio, os jogos estimulam os raciocínios de predição e verificação. Com isso, seu emprego mitiga o trauma associado à percepção de prejuízo associada ao erro, oportunizando, assim que, o aluno se concentre no aprendizado das habilidades envolvidas. (Pinho & Spada, 2007)

A aplicação dos jogos em sala de aula implica uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem, bem como das abordagens tradicionais. O trabalho sistemático com jogos nas aulas de Matemática auxilia no desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico, envolvendo o trabalho com causas e consequências, operações matemáticas e números. Para isso, os jogos trabalham diferentes aspectos da atenção e da percepção dos alunos, tais como (Alves, 2020):

- Observação: estimulam a atenção das crianças pelo trabalho em sequências de ações, eventos e movimentos;
- Análise: trabalham o exame de aspectos específicos porque atribuem recompensas desde um conjunto de regras e eventos bem definidos;
- Estimativa: desenvolvem o senso preditivo das crianças a partir de nexos de causa e efeito envolvidos em suas regras;
- Reflexão: trabalham a reflexão a partir de que envolvem um mecanismo de recompensa relacionado ao nível de desempenho sob suas regras;
- Tomada de decisão: habilitam as crianças à capacidade de decidir a partir da percepção de ações benéficas ao seu desempenho sob suas regras;
- Organização: trabalham o senso de ordem relativo ao arranjo espacial e temporal de objetos, eventos e movimentos;

- **Argumentação:** desenvolvem nas crianças a capacidade de comunicar o valor de suas ações para o desempenho de um jogo.

O jogo deve ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, para que o aluno consiga desenvolver conceitos, atitudes e habilidades de acordo com a finalidade do jogo aplicado. O docente precisa definir qual o objetivo e a motivação para utilizar determinado jogo, se é para introduzir um novo assunto ou trabalhar a fixação de um determinado conteúdo, por exemplo. Com isso, por se tratar de uma atividade essencial na vida das pessoas, o jogo pode ser visto como um recurso pedagógico importante que permite à criança, além de socializar, aprender brincando.

Portanto, com o uso dos jogos, é possível atrair o interesse das crianças, que então concentram foco e energia para alcançar certo objetivo estabelecido. Assim, essas atividades servem como recurso de engajamento no processo de aprendizagem, uma vez que incluem a satisfação pessoal.

O Papel dos Jogos no Ensino da Matemática

Precisamos buscar estratégias e metodologias que possam proporcionar um ensino de Matemática mais significativo aos nossos estudantes, a fim de engajarem o raciocínio lógico e desenvolverem o grau de autonomia pelo aprendizado. Com isso, capacitá-los na construção do próprio conhecimento ligado à Matemática, uma vez que a grande maioria dos educandos apresenta dificuldade em associar a matéria com o cotidiano.

Em vista disso, existe uma necessidade de recursos didáticos que auxiliem na aprendizagem destes, justamente por atrair a curiosidade e proporcionar experiências concretas, para que eles consigam relacionar à vida cotidiana.

Segundo a BNCC (2018), as atividades lúdicas auxiliam no processo de ensino e aprendizagem com as suas habilidades práticas/cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida co-

tidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A visão da BNCC sobre a utilização de atividades lúdicas reflete a compreensão de que essas práticas são essenciais para o desenvolvimento do estudante. As atividades lúdicas proporcionam estímulos que atraem o engajamento e incentivam a interação ativa com o mundo ao redor. Esses estímulos são fundamentais para motivar e aprimorar as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, promovendo um desenvolvimento integral e proativo das crianças.

Conforme Borin (2007), a utilização dos jogos durante as aulas de Matemática pode diminuir as dificuldades de muitos estudantes, além de criar uma atmosfera enriquecedora para as aulas. Além disso, o raciocínio quantitativo é fundamental para processar e executar muitas atividades do mundo adulto, e o jogo pode estimulá-lo, visto que requer a capacidade de interpretar o concreto em conceitos abstratos que se conectam, sobrepõem e interagem entre si em uma rede de ideias. Essa necessidade determina que a apresentação direta de exercícios quantitativos impõe significativo desafio às crianças, uma vez que a demanda de esforço mental, muitas vezes, supera as capacidades delas de se motivar.

É nesse contexto que o componente lúdico/concreto dos jogos cria motivação extra, visto que unem o aspecto lúdico ao caráter de experiência concreta, habilitando a criança a alcançar os conceitos abstratos que, por si somente, não conseguiria alcançar. Em vista disso, a utilização dos jogos como metodologia aplicada dentro da sala de aula serve para estimular os estudantes em uma alternativa mais prazerosa para aprendizagem da Matemática. Assim, as crianças ignoram a ideia de que esta é uma disciplina difícil e complicada de se compreender, e passam a envolver o aprendizado de maneira mais criativa e concreta.

Segundo Piaget (1973, p. 150), “verificou-se que há três aspectos que justificam a incorporação do jogo nas aulas de Matemática: O caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais”. Dessa maneira, o caráter lúdico motiva a participação ativa no raciocínio lógi-

co e quantitativo. O desenvolvimento de técnicas intelectuais abre novas possibilidades e caminhos para a solução de problemas, enquanto a formação de relações sociais ocorre tanto no aspecto da colaboração durante o trabalho em equipe quanto na capacidade de lidar com a competição pela vitória entre oponentes.

Até recentemente, o ensino da Matemática era baseado na concepção tradicional que opunha o professor como detentor do conhecimento, responsável pela transmissão do saber, e o estudante como “receptáculo” do conhecimento apresentado pelo professor, sem um papel ativo no processo. Essa transmissão do saber no método tradicional tem uma característica formalizada e abstrata, uma vez que desconsidera a necessidade das crianças por experiências concretas para o aprendizado. Por isso, a concepção tradicional se manifesta afastada da realidade do estudante (Mattos & Fagundes, 2010).

Com isso, cria-se dificuldade com os conceitos matemáticos para os discentes, visto que, se estes não conseguem assimilar uma aplicação prática para o raciocínio quantitativo durante o tempo de ensino e aprendizagem, não conseguem perceber como aplicar as ferramentas e os conhecimentos matemáticos em sua realidade. Tais experiências se tornam insatisfatórias e frustrantes para o estudante, que passa a rejeitar as atividades lógicas e matemáticas, em posturas que vão desde o desinteresse até a aversão (Carraher, 1993).

Chegando à escola, a criança encontra uma nova realidade, a qual envolve uma transição de um mundo imaginário, percebido por si, na visão da realidade e das relações com seus amigos, para um mundo concreto que impõe regras e conceitos para atender às necessidades da sociedade. Para além do cotidiano pessoal com a família e os amigos, é a vivência do ambiente escolar, seus planos e suas regras, que se formaliza a aprendizagem da Matemática e de seus conceitos pela criança (Mattos & Fagundes, 2010).

Para facilitar a aprendizagem, é essencial mostrar a utilidade prática dos conceitos matemáticos na vida do estudante, conectando o abstrato ao concreto

e apresentando situações do cotidiano onde a Matemática é aplicada. Quando ensinada em contextos reais, a Matemática se torna relevante e útil, ajudando a resolver problemas diários e se transformando em uma linguagem simples e cotidiana (Fraga, 1988). Durante a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, os educadores devem refletir sobre a imagem da Matemática que transmitem.

Juntamente com essa questão, os professores também devem se empenhar para que os recursos práticos da disciplina sejam relacionados à vida cotidiana dos discentes. Se trabalhados da maneira correta, tais compromissos repercutem positivamente para a vida destes, pois irá evoluir sua educação em Matemática de maneira proativa, levando suas experiências positivas para o bom desempenho em exatas nas etapas de Ensino Médio e Superior. Assim, uma vez despertado nos estudantes das séries iniciais o gosto pela Matemática, tem-se reduzidas as probabilidades de mau desempenho e evasão escolar ao longo de sua educação fundamental (Mattos & Fagundes, 2010).

Para isso, é necessário levar para dentro da sala de aula recursos pedagógicos que valorizam o caráter lúdico e a cooperação interpessoal em situações relacionadas à vida das crianças. Dessa maneira, o docente colabora para mitigar o preconceito nutrido pelos discentes de que a Matemática é uma disciplina difícil e que tem significativos índices de reprovação. Em vista disto, os jogos podem ser utilizados como ferramentas de avaliação, uma vez que instigam os estudantes à solução de problemas e também ajudam no desenvolvimento de um pensamento lógico-matemático (Mattos & Fagundes, 2010).

Isso se dá porque os jogos atraem o foco de atenção e criam um clima de envolvimento, o que facilita o processo de aprendizagem. Essas características criam um espírito investigativo nas crianças que, dessa maneira, trabalham os pensamentos e as emoções para a solução do desafio (Mattos & Fagundes, 2010). Nesse contexto, o ensino da Matemática e dos seus conceitos colabora para desenvolver nas crianças o raciocínio lógico-dedutivo, estimulando a criatividade e a capacidade de interpretar e resolver problemas.

No entanto, ainda se percebe um ensino de caráter tradicional em muitas escolas de Anos Iniciais, baseado no livro didático e em exercícios que são realizados de uma forma mecânica e sem um entendimento claro, ao invés de uma metodologia participativa, criativa e lúdica. O jogo, muitas vezes, é algo distante da atividade de trabalho e, conforme analisado por Dewey (1936), a educação vem ganhando novos espaços por meio das atividades lúdicas que vem estimulando as relações cognitivas, afetivas, e sociais.

Nesse contexto, os jogos contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual, gerando excitação mental, interesse e alegria, além de manter a disciplina e facilitar o aprendizado. Como método didático, visam motivar e superar tabus, especialmente na Matemática, frequentemente vista como complicada. Além disso, permitem que a criança aprenda de maneira prática e descontraída, conectando a Matemática com seu cotidiano.

Para garantir o cumprimento dos objetivos desejados, a aplicação dos jogos deve ser cuidadosamente planejada pelo docente, incluindo a abertura para questionamentos dos participantes antes do início da atividade. Essa abordagem visa estabelecer um consenso sobre as regras do jogo, o que facilita um aprendizado eficaz do raciocínio lógico-matemático. As regras definem os desafios que a criança deve enfrentar, bem como o sistema de objetivos e recompensas, estruturando assim o processo de aprendizado.

Nesse último aspecto é importante que haja um cuidado em estabelecer objetivos acessíveis aos participantes, ao mesmo tempo em que se dá atenção à ponderação adequada entre recompensas e deméritos. Esse último ponto tem sido essencial inclusive no mundo adulto, em que se considera o que se chama de *gamificação* das atividades. Este conceito envolve a implementação de atividades que envolvem os componentes típicos dos jogos (Werbach & Hunter, 2015), visando motivar as pessoas à ação, engajando a solução de problemas e potencializando as dinâmicas de ensino-aprendizagem (Fardo, 2013).

Para esta finalidade, as atividades envolvem um sistema de desafios, objetivos e recompensas que instiga os participantes a manter engajamento sustentado. Essas características são mais importantes para as atividades infantis, uma vez que as crianças são mais frágeis em relação à motivação pessoal.

Considerações Finais

Ao longo da história, o jogo tem servido como recurso de desenvolvimento pessoal, desde a simples brincadeira para envolver raciocínio estratégico, até o envolvimento das qualidades de destreza física e mental. Por outro lado, a disciplina de Matemática é exigente em raciocínio, envolvendo lógica, abstração e estratégia - além de usar conceitos abstratos para quantificar as coisas, as operações matemáticas são úteis em contextos visando alcançar certo objetivo ligado à quantidade das coisas. Uma vez que o sistema tradicional de ensino trata da imposição de demandas ao raciocínio e à inteligência sem trabalhar a motivação pessoal, a maioria das crianças acaba não conseguindo lidar com os requisitos do trabalho matemático por si só. Com isso, passam dificuldades de absorver o conteúdo de Matemática e acabam desenvolvendo aversão ao conteúdo lógico-matemático.

Geralmente, essa aversão permanece ao longo de toda formação, e essas pessoas levam essas dificuldades em Matemática para o resto da vida, com consequências sobre a capacidade de trabalhar em profissões quantitativas necessárias ao país, como as tecnológicas e as engenharias. Os prejuízos da perda de oportunidades de motivar o aprendizado de Matemática não se manifestam somente nos indivíduos, mas afetam principalmente o desenvolvimento humano e social do país. Este trabalho, primeiramente, recuperou exemplos da utilidade dos jogos no desenvolvimento humano, principalmente no tempo de infância e adolescência. A partir desses exemplos, verificou-se a utilidade de jogos e brincadeiras para a exploração do mundo e ao lazer,

como também para a formação e a experimentação de táticas - tanto para a solução de problemas quanto para a dissimulação de objetivos - visando preparar a pessoa para servir aos combates militares.

Com isso, tendo em vista de que o desenvolvimento histórico chega ao reconhecimento tardio da utilidade dos jogos no preparo da pessoa para a vida, o trabalho busca concentrar sua atenção em relação às características que motivam o papel dos jogos na história. Este consiste no estabelecimento de uma atividade para a qual existe uma recompensa e, para conquistá-la, é necessário serguir um sistema de regras, que por si só, estabelece desafios para os participantes do jogo, os quais buscam oportunidades para obter méritos que lhes proporcionem vantagem para alcançar a recompensa. São esses desafios que motivam o engajamento dos estudantes, o que favorece o desenvolvimento de suas habilidades de raciocínio, comunicação, destreza e tomada de decisão, de modo que esses processos tornem-se úteis, também, no desenvolvimento pessoal e para a vida cotidiana.

Tendo em mente essas características, foi possível perceber, claramente, o benefício dos jogos com enfoque matemático para motivar e engajar os discentes à aprendizagem da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os jogos, ao incluir motivação pessoal e trabalho em equipe, não apenas ensinam a Matemática, mas também promovem a socialização, fazendo com que as crianças enfrentem menos dificuldades e se concentrem mais nas recompensas. Essa interação ocorre de maneira natural quando o estudante se torna um agente ativo na construção do conhecimento, assumindo o protagonismo da própria aprendizagem e se posicionando como responsável e capaz de tomar decisões. Por esse motivo, as escolas têm buscado alternativas para tornar as aulas mais participativas e motivadas, a fim de que o educando tenha autonomia de exercer o seu papel.

Referências

- AMADO, J. A história dos brinquedos na antiguidade clássica. **Revista Galega de Educación**, v. 11, p. 24-27, 2011.
- ALVES, E. M. S. **A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível**. Campinas, Papirus, 2020
- BORDENAVE, J. E. D. **Além dos meios e mensagens**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem: Princípios e diretrizes/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas** - Brasília: 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/1RqUEtk>>. Acesso em: fev. 2011.
- DE SOUZA, C. D.; PORTO, V. C. Vida e morte nos jogos da Antiguidade: entre poder, competição e religião. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 29, p. 3-6, 2017. MACHADO, H. T. **Arquitetura de um sistema de consultas e visualização gráfica da representação do conhecimento contido no PubMed**. 2009. 71p. Dissertação (Mestrado de Nanociências) - Curso de Pós-Graduação em Nanociências, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2009.
- FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.
- FORMIGONI, B. de M. S. Da idade média a idade moderna: um panorama geral da história social e da educação da criança. **Temas em educação e saúde**, v. 6, 2010.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pro-Posições, v.6, n. 2, p. 46-63, 1995. KISHIMOTO, Tizuko M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Série Idéias, v. 7, p. 39-45, 1995.
- MOSER, Lilian Maria, CHARLES, Charlot. As ideias de Rousseau sobre a educação infantil e sua contribuição para a atualidade. **Labirinto**, v. 28, pp. 232-246, 2004.
- NOGUEIRA, I. C. A aprendizagem da matemática e o jogo. **Saber (e) Educar**, v. 9, pp. 81- 87, 2004.

PEREIRA, A. L. L. **A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 132 p., 2013.

PINHO, L. M. V.; SPADA, A. C. M. A importância das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. **Revista Científica de Pedagogia**, v. 5, n. 10, p. 1-5, 2007.

PINHO, L. M. V.; SPADA, A. C. M. A importância das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. **Revista Científica de Pedagogia**, v. 5, n. 10, p. 1-5, 2007.

REZENDE, B. D.; OTONI, E. o B. Brincadeira e aprendizagem do uso de ferramentas em macacos-prego (*Cebus apella*). **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 173-180, 2002.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics and Components for the Win.** Wharton School Press, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Eldereti Machado

É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Cláudia Delfini

Araújo Nauroski

Professor Orientador do Centro Universitário Internacional Uninter.

Eliane Gatto

E-mail: gattoeliane@hotmail.com

Matheus Melo dos Santos

Professor da rede Pública do Estado de São Paulo. Graduado (bacharel e licenciatura) em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2022). Pesquisador do Laboratório de Ensino de Filosofia desde 2022. Estuda Filosofia da Educação e temas relacionados à Metodologia de Ensino de Filosofia.

E-mail: melo.melo@alumni.usp.br

Miguel Gonçalves

Polytechnic University of Coimbra – Portugal [Coimbra Business School].

E-mail: mgoncalves@iscac.pt

Letícia Farias dos Santos

Possui vínculo com a Unicentro com Graduação em História 2016 e graduanda em Letras Espanhol.

ID Lattes: 0093808887629167

Lucas Arruda Santiago

Mestrando em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (UEMA). Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e suas Respectivas Literaturas (UEMA). E-mail: lucas.santiago@sou.unijui.edu.br

Oséias de Oliveira

Dr. em História pela UNESP. Orientador e professor de graduação e pós graduação pela UNICENTRO.

<http://lattes.cnpq.br/6237786899945021>

Rosângela Ferreira Rodrigues

Sheila Fagundes Goulart

Docente da rede de ensino e Itaara/RS e da Universidade Franciscana - UFN. E-mail: sheila.goulart@ufn.edu.br

Tatiana de Conti Marini

Licenciada em Física e Pedagogia. Atualmente cursa graduação em Matemática na Universidade Franciscana - UFN. E-mail: tatiana.conti@ufn.edu.br

William Ribeiro Rozeno

É graduado em Letras: Português e suas Literaturas pela Faculdade JK Michelangelo (2020), Letras-Inglês pelo Centro Universitário ETEP (2023), História pelo Centro Universitário ETEP (2024), e Pedagogia pela Uninter - Centro Universitário Internacional (2022). Possui também especializações em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela Faculdade Ibra de Brasília (2022), Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2024), Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela UFPI (2022), Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES/CEFOP (2024), Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UFPI (2024), História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade Ibra de Minas Gerais (FIBMG) (2024), e Docência no Ensino de Letras-Inglês pela Faculdade Iguaçu (2024). Atualmente, é professor no Colégio Estadual 31 de Março, em Lizarda/TO (SEDUC/TO), e estudante do curso de Letras: Português e Espanhol pelo Centro Universitário ETEP. Além da docência, dedica-se à pesquisa e escrita sobre educação antirracista e diáspora africana e afro-brasileira.



ENTRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES