

Data de publicação: 20 de janeiro de 2021



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS TÉCNICO
CIENTÍFICOS EM
EDUCAÇÃO**

JANEIRO 2021 V.24 N.1



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 1

Janeiro 2021

Publicação

Mensal (janeiro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho

03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Luiz Cesar Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 24, n. 1 (2021) -

São Paulo: SL Editora, 2020 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/01/2021

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

CONCEPÇÕES SOBRE A ÁLGEBRA DA ESCOLA MÉDIA E UTILIZAÇÃO DE VARIÁVEIS	
Alexandro Aragão Santana.....	05
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA SALA DE AULA	
Analina Nogueira Machado de Moura.....	16
QUANDO AS CRIANÇAS FALAM SOBRE A QUESTÃO DO GÊNERO	
Camila Santo Lisboa.....	34
OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Cristiane Macedo Balmant da Silva.....	91
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O AUTISTA	
Cristiano Clemente de Souza.....	107
TEATRO E DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM EM ARTES	
Áurea Lanes Faravelli.....	137
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, REFLEXÕES PARA SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE	
Dandara Evangelista Valério.....	157
MATEMÁTICA NA PRÁTICA: COMO MEDIR DISTÂNCIAS INACESSÍVEIS	
Dayse Capps Minassian.....	190
IMIGRANTES BOLIVIANOS NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DE SÃO PAULO: INCLUSÃO E DIVERSIDADE	
Eliete Carvalho Kalemkarian.....	202
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A parceria escola/família	
Fernanda Viveira Alves de Faria.....	221
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS	
Flávia Ribeiro Valderramos.....	244
O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR	
Gerson Santana Pereira.....	262
O MODELO DE ENSINO CRÍTICO, PARTICIPATIVO E DIALÓGICO COM O APOIO DO PROFISSIONAL PSICÓLOGO FRENTE À SITUAÇÃO EDUCACIONAL ATUAL BRASILEIRA	
Jonas Muniz de Prouença.....	290
SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	
Luana Nascimento Bulhões.....	311
A ARTE E A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO	
Marcelo Domingues Mello.....	331
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA QUESTÃO A SER REPENSADA	
Maria Célia Matheus Canesso.....	350
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA	
Michelli Camargo Alves.....	368
O PROCESSO DE ARTETERAPIA	
Monique Ellen Verónesi.....	386
RACISMO E DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL	
Neuza Antonia Romanha.....	410
MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Patrícia Marques Fornelli.....	427
O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA EDUCATIVA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Priscilla Francielly Silva Marineli Palerosi.....	436
IMPACTOS AMBIENTAIS URBANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DO PROJETO ARARIBÁ	
Renata Maria Bordoni.....	460
AS CONTRIBUIÇÕES DO AMBIENTE FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM RITMOS DIFERENTES NA APRENDIZAGEM	
Rosana Maria Pereira.....	474
O LÚDICO COMO METODOLOGIA DE ENSINO	
Rosângela Aparecida Marcondes.....	495
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rosemeire Angelo Moreira da Silva.....	509

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLA	
Selma Santos de Marchi.....	527
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Silvana Aparecida de Paiva Lira.....	556
PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA	
Thalita Roque da Silva.....	593
TRABALHANDO COM DIFERENÇAS: A PERCEPÇÃO DOS JOVENS ADULTOS DA AREA ADMINISTRATIVA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE PESSOAS DEFICIENTES NO MERCADO DE TRABALHO	
Chayene de Souza de Jesus, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante.....	636
O ACESSO A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL DE 1890 A DITADURA MILITAR	
Felipe Augusto Cané Ferreira.....	668
AS POLÍTICAS VOLTADAS À DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE COM PESSOAS LGBTQI+	
Igor Prado de Oliveira, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante.....	701
CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS	
Débora Comitre Batista de Souza.....	745
A IMPORTÂNCIA DE FOMENTAR A CRIATIVIDADE	
Roberto Gravé do Nascimento.....	757
A PSICOPEDAGOGIA, O TDH E A PRÁTICA ESCOLAR: UMA TRIÁDE MAIS DO QUE NECESSÁRIA!	
Lídia Cristina de Souza.....	777
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Soraia Rodrigues da Silva.....	802
A HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO DECORRER DOS SÉCULOS	
Sara dos Santos Soares Gomes de Oliveira Wada.....	847
ESTUDOS EM NEUROCIÊNCIAS E NEUROPSICOPEDAGOGIA	
Tais Cristina de Assis Dada.....	870
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SÉCULO XXI	
Rogério Pereira de Oliveira.....	894
ATIVIDADES SOCIO EMOCIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Eliel Carvalho Ferreira.....	917
CRENÇA: IMAGINÁRIO CONSTRUÍDO EM SALA DE AULA NO ESTUDO DA LÍNGUA ESPANHOLA	
Marcus Rinaldi Tonelli.....	947
CINCO MULHERES QUE MARCARAM A HISTÓRIA DA CIÊNCIA	
Thamirys Souza Areas Marins.....	968
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Debora Oliveira Andrade.....	996
NOTAÇÃO MATEMÁTICA: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO	
Ronaldo Fineza Borges.....	1022
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA	
Daniela Aparecida Pereira do Nascimento.....	1065
ARTE E POLÍTICA NO MONUMENTO ÀS BANDEIRAS DE VICTOR BRECHERET	
Bárbara Cecília dos Santos Nicocelli.....	1086
A MULHER CONTEMPORÂNEA	
Glauce Klear Lobo Saugo.....	1113
AFETAR A ETERNIDADE	
Débora Costa Silva.....	1135

CONCEPÇÕES SOBRE A ÁLGEBRA DA ESCOLA MÉDIA E UTILIZAÇÃO DE VARIÁVEIS

Alexandro Aragão Santana

O que é a álgebra na escola média?

Usiskin (1995) propõe-se responder essa questão, sobre a álgebra na escola média, com uma análise de suas utilizações e as diferentes concepções das variáveis.

Usiskin (1995) cita um trabalho de dois matemáticos do ano de 1967, Saunders Mac Lane e Garret Birkhoff que ligam a álgebra da escola média e a universitária. Uma de suas citações diz: “a álgebra é a arte de manipular as somas, produtos, potências de números de modo que as manipulações podem ser levadas a efeito com letras que representam os números. Revela-se então que as mesmas regras valem para diferentes espécies de números”. (USISKIN apud LANE; BIRKHOFF, 1967, p.1)

Usiskin (1995) diz que a segunda parte do texto trata de álgebra com referência à variável, o que hoje é muito comum. Identifica-se o estilo na álgebra de acordo com a variável.

O conceito de variável, segundo ainda Usiskin (1995), não é o suficiente para dizer o que é álgebra

na escola média. O conceito de variável é multiface, muita das vezes a letra tem outros significados. Em uma fórmula, as letras são valores conhecidos; em uma equação, a letra é a incógnita; na identidade do tipo $\sin x = \cos x$, $\tan x$, a letra é o argumento de uma função; em uma propriedade, a letra generaliza um modelo aritmético e na equação de uma função, a letra é o argumento da função. A ideia de variabilidade surge apenas nesse último exemplo de uma função; nos demais, a letra é um símbolo, procurado (caso da equação) ou generalizador.

O uso de letras para representar números é uma das características da álgebra, as concepções de variáveis mudam dependendo da situação tratada. Seguem, abaixo, algumas concepções de variável que aparecem em textos sobre álgebra: “[...] um número mutável”. (USISKIN apud HART, 1951). “Uma variável é um número literal que pode assumir dois ou mais valores durante uma determinada discussão”. (USISKIN apud HART, 1951 b).

“Uma variável, grosso modo, é um símbolo pelo qual se substituem os nomes de alguns objetos, comumente números, em álgebra. Uma variável está sempre associada a um conjunto cujos nomes podem ser substituídos por ela. Esses objetos chamam-se valores da variável”. (USISKIN apud MAY; KENNETH; ENGEN, 1959, p.70)

Dessa forma, as concepções de álgebra são determinadas por, ou relacionam-se com as

diferentes finalidades das variáveis. Algumas dessas concepções e os correspondentes usos das variáveis são:

Concepção 1: A álgebra como aritmética generalizada

Nesta concepção, é natural pensar as variáveis como generalizadores de modelos.

Exemplo: $3 + 5 \cdot 7 = 5 \cdot 7 + 3$ generaliza-se como $a + b = b + a$.

Concepção 2: A álgebra como um estudo de procedimentos para resolver certos tipos de problema

Nesta concepção de álgebra, as variáveis são ou incógnitas ou constantes. Enquanto as instruções-chave no uso de uma variável como generalizadora de modelo é traduzir e generalizar, neste caso as instruções-chave são simplificar e resolver.

Exemplo:

Consideremos o seguinte problema:

Adicionando 3 ao quádruplo de um certo número, a soma é 40. Achar o número.

Linguagem algébrica: $5x + 3 = 40$

Concepção 3: A álgebra como estudo de relações entre grandezas

Considerando que a concepção de álgebra como estudo das relações pode começar com fórmulas, a distinção crucial entre esta concepção e a anterior é que, neste caso, as variáveis variam.

Exemplo: $A = b.h$, onde A representa área de um retângulo, b a base e h a altura.

Concepção 4: A álgebra como estudo das estruturas

Segundo Usiskin,

A concepção de variável nesse caso não coincide com nenhuma daquelas discutidas anteriormente. Não trata de nenhuma função ou relação; a variável não é um argumento. Não há equação alguma a ser resolvida, de modo que a variável não atua como incógnita. Também não há nenhum modelo aritmético a ser generalizado. (USISKIN, 1995, p.17)

O estudo da álgebra nos cursos superiores envolve estruturas como grupos, anéis, domínios de integridade, corpos e espaços vetoriais. Isso parece pouca semelhança com álgebra do segundo grau, embora os corpos dos números reais e dos números complexos e os vários anéis de polinômios fundamentem a teoria da álgebra e as propriedades dos domínios de integridades e dos grupos expliquem por que certas equações podem ser resolvidas e outras não. Contudo, reconhecemos a álgebra como estudo das estruturas pelas propriedades que atribuímos as operações com números reais e polinômios. (USISKIN, 1995, p.18)

Exemplo: Fatorar $3x^2 + 4ax - 132a^2$

Alexandro Aragão Santana

Resposta: $(3x + 22a)(x - 6a)$

As diferentes concepções da álgebra relacionam-se com diferentes usos das variáveis, de acordo com o quadro a seguir:

Concepções da álgebra	Uso das variáveis
Aritmética generalizada	Generalizadoras de modelos (traduzir, generalizar)
Meio de resolver certos problemas	Incógnitas, constantes (resolver, simplificar)
Estudos de relações	Argumentos, constantes (relacionar, gráficos)
Estrutura	Sinais arbitrários no papel (manipular, justificar)

Do exposto, concluímos que a álgebra possui diferentes papéis, sempre de acordo com as mudanças assumidas pela variável. Isso tem por consequência a importância da área nos sistemas matemáticos. A álgebra tem a ver com essências. A essência de um sistema matemático é uma estrutura algébrica; isto é, a álgebra (e a análise) na matemática moderna, posterior ao século XVII, substituiu a geometria como linguagem dos sistemas. Forma e dimensão foram gradativamente substituídas pela ideia de relação na linguagem matemática.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM ÁLGEBRA

Ensinar álgebra elementar focalizando problemas

Para resolver um problema é necessário que pelo menos seja feita uma leitura cuidadosa do problema para chegar a compreensão do desafio proposto, para tal o leitor deve fazer alguns questionamentos, por exemplo, quais dados estão presentes no enunciado? Esses são suficientes para resolver o problema? e assim fazer a tradução da linguagem escrita corrente para a linguagem matemática.

A dificuldade que geralmente se percebe nos alunos iniciantes em álgebra é a interpretação do problema e, por consequência disso, pode ocorrer uma tradução errada do problema. Tal fato acontece porque os alunos não veem inicialmente no problema uma ligação entre o texto escrito ou descritivo verbalmente e a matemática.

Nas escolas, a álgebra é vista por algumas vezes pelos alunos apenas como abrangendo definições e exercícios. Essa visão é importante, mas não alcança o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo algébrico na sua totalidade. Outra situação são os que resolvem bem os exercícios, mas acabam entendendo que a álgebra se resumiu apenas neles.

A proposta da resolução de problemas pode ser uma ferramenta para que essa prática melhore em sala de aula e enriqueça o conhecimento dos alunos

em álgebra, já que o caminho como vimos no capítulo anterior, o conteúdo a ser trabalhado não é apresentado como algo pronto e acabado, mas trata-se de uma construção partindo de um problema, tratado por meio de investigação, solucionado e por fim formalizado.

Seguem abaixo algumas recomendações para essa proposta, segundo Shoen (1995): basear a aprendizagem de coisas novas no conhecimento e na compreensão que os alunos já têm.

Antes da abordagem de novos conhecimentos muitas das vezes vale trabalhar com os alunos a partir do que eles já conhecem, um exemplo disso, segundo Shoen (1995) é o conceito de área, algumas fórmulas podem estar na memória recente aos alunos.

Por exemplo, é provável que trabalhos recentes com fórmulas de áreas estejam frescos em suas cabeças, ao passo que lhes falte a compreensão do conceito de área. Retomar à ideia de área, com ênfase conceitual e aplicada, antes de um trabalho com álgebra formal produz resultados potencialmente positivos, segundo Shoen (1995).

Esse trabalho além de trazer uma base para o novo, também pode sanar alguma eventual dificuldade que possa ter ficado e assim evitando futuras.

Levar gradualmente da verbalização para o simbolismo algébrico

Os alunos apresentam dificuldades no desenvolvimento do pensamento algébrico, parte dessa dificuldade está na forma como se abordada inicialmente a linguagem algébrica, quando essa formalizada precocemente, o trabalho deve acontecer gradualmente, se tratando de linguagem algébrica os alunos que estão se iniciando em álgebra tem mais facilidade em compreender a língua falada do que a linguagem algébrica, observe um exemplo claro das duas formas numa abordagem da propriedade da multiplicação da igualdade, segundo Shoen (1995).

Verbal: Dada uma equação, podemos multiplicar ambos os seus membros por um mesmo número, obtendo ainda expressões iguais.

Simbólica: Para quaisquer números reais a , b e c , se $a = b$, então $ca = cb$.

Introduzir os tópicos de álgebra com aplicações

Uma das características da resolução de problemas é iniciar um tópico com um problema, com isso criar oportunidade ao aluno para que ele possa relacionar o conteúdo matemático com o mundo real.

Veja um exemplo, segundo Shoen (1995).

Introdução à subtração de números negativos segundo este roteiro:

Após três partidas de um jogo de cartas, Phil estava com 8 pontos perdidos. Em outras palavras, sua contagem era -8. Mas, antes de começar a partida seguinte, Phil descobriu que o marcador havia

cometido um erro e atribuído a ele 12 pontos negativos a mais. Phil descobriu sua contagem correta retirando (isto é, subtraindo) os -12 pontos. Ele fez a subtração $(-8) - (-12)$. Qual é a contagem correta de Phil?

Ensinar a modelar processos heurísticos específicos como auxiliares para compreensão e resolução de problemas

Criar estratégias para a aprendizagem como, analisar dados, usar algumas fórmulas, tabelas e diagramas é importante e fundamental na aprendizagem de matemática, principalmente durante o curso, é necessário separar um tempo para trabalhar na sala de aula esses processos heurísticos, segundo Shoen (1995). Quando se utiliza a resolução de problemas como um meio para aprendizagem matemática, não há essa necessidade de separar um tempo para trabalhar os processos heurísticos, pois os alunos já estarão familiarizados com eles.

CONCLUSÃO

Baseado neste estudo, foi possível perceber as definições e conceitos sobre a resolução de problemas, a álgebra e a resolução de problemas em álgebra. Sabemos que no Brasil muitas foram as mudanças do ponto de vista histórico, que nos levaram a quebra de paradigmas tradicionais para uma mudança de abordagem que exige do professor promover um verdadeiro trabalho em equipe dentro

da sala de aula, sendo ele o orientador/facilitador desse processo e o aluno o protagonista. Necessitamos ter bem definido um panorama sobre a resolução de problemas e os diferentes tipos de problemas com suas especificidades para se trabalhar na sala de aula. Com isso, partimos para uma análise bibliográfica que nos esclareceu sobre as diferentes concepções existente na álgebra.

Sem o conhecimento dessas concepções corremos o risco de abordamos um assunto tão importante, como a álgebra, na construção do conhecimento e que pode resultar em formalizações precoces e a falta de entendimento por parte do aluno, o que geralmente leva a desmotivação para estudar matemática.

Tendo em vista os estudos sobre como planejar uma aula usando a resolução de problemas como um meio para promover o ensino-aprendizagem mais significativo e a gama de conceitos sobre a álgebra. Acreditamos que a combinação da resolução de problemas em álgebra traz uma a oportunidade para construção do conhecimento por parte do aluno, situação em que ele é incentivado a explorar, investigar, propor e elaborar argumentos, com espírito explorador partindo de seu conhecimento prévio ele chegará ao conhecimento formal de forma muito mais prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RAUBER, Jaime; SOARES, Marcio. **Apresentação de trabalhos científicos:** normas e orientações práticas. Passo Fundo: UPF, 2003.99p.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. 12. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO koogan-Larousse-Seleções. Rio de Janeiro: Ed. Larousse do Brasil Ltda, 1979.02 v.

ONUCHIC, L. R. **Ensino-Aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas.** IN: BICUDO, M. A. V Pesquisa em educação Matemática: Concepções e Perspectiva. São Paulo: Unesp, 1999. Cap.12, p.199-217.

SHOEN, .

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA SALA DE AULA

Analina Nogueira Machado de Moura

Antes de começarmos a falar do lúdico temos que entender o que está palavra significa. **Lúdico**, remete para jogos e **divertimento**. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que alegra, traz contentamento, prazer. É de suma importância na aprendizagem pois estimula uma noção que aprender pode e deve ser divertido. As iniciativas lúdicas nas escolas potenciam a criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3).

Soares (2010, p. 18) esclarece que as atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais, crianças de várias idades brincam, se divertem através da ludicidade.

Brincar é natural, espontâneo e necessário para construção da personalidade da criança, também é uma ferramenta para a construção do conhecimento. Através do brincar, a criança reorganiza suas experiências, estimula sua criatividade, socializa-se e desenvolve sua percepção visual e motora. Por meio dos jogos, as crianças convivem com situações espontâneas, nas quais, de maneira autônoma, pesquisam, deduzem e concluem. A Atividade Lúdica deve agir na educação como um componente que profícuas atividades ativas e motivadoras para o aluno, porque assim o ele (educando) passa a ser o personagem principal da ação educativa. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959), no artigo 7º, ao lado do direito à educação, enfatiza o direito ao brincar:

Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito. (AGNU, art 7)

Há inúmeras competências e habilidades no lúdico, mas para que esta prática seja viável, é preciso que o educador tenha um foco centrado, para

conseguir promover atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa e integral aos seus alunos, para isso é preciso demonstrar a importância e a verdadeira função do uso deste recurso na aprendizagem, considerando o planejamento do professor, bem como seu verdadeiro papel no desempenho de sua ação diária para que o lúdico realmente contribua para o desenvolvimento pleno da criança.

É imprescindível que a escola de Educação Infantil, e todo seu corpo docente, professores auxiliares, entendam que brincar não é só uma atividade comum onde se deixa a criança com os brinquedos da escola e pronto, apenas um passatempo para a criança principalmente de 1 a 5 anos; mas sim uma atividade tão significativa e importante como matemática, linguagem e outros. O lúdico dentro da escola desenvolve uma formação integral, tanto física, social, cognitiva, motora, sensorial e linguística.

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maiores espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação

e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. (GOÉS, 2008, p. 37)

É necessário que haja sempre harmonia e discernimento do educador em perceber quais serão durante a atividades dentro de sala de aula os melhores momentos para aplicar as brincadeiras livres e as brincadeiras dirigidas, pensando no desenvolvimento do aluno nos campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos quantidades, relações e transformações.) Qual brincadeira melhor apresentar nestes campos de experiências? Como um aluno pode interagir com outro através do uso da ludicidade? O professor não pode se inibir com essas práticas, e proteger-se em outras atividades ditas produtivas. É indispensável que o educador esteja por inteiro naquela atividade que ele mesmo propôs a criança utilizando do lúdico, neste momento da rotina escolar ele precisa estar rigoroso no sentido de ser e estar atento a todas as ações da criança seu desenvolvimento e como ela se saiu com aquela atividade específica.

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e

transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas as possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados, criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas. (BORBA, Boletim 23. Brasília, nov 2007.)

Um dos meios da criança se reconhecer como pertencente a um grupo social em um contexto cultural, e se expressar e comunicar suas experiências é através do brincar, onde ela descobre mais sobre si mesma e sobre o que a cerca e suas relações com o mundo. Assim brincar está diretamente relacionado com experiências culturais, mediante isto valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são edificados e refeitos pelas ações coletivas das crianças.

O lúdico sobre tudo trás para sala de aula momentos alegres e de felicidade, independente de

qual for a etapa de vida fazendo com que o aluno lembre melhor os ensinamentos que lhe são ministrados, de forma mais significativa, pois na educação infantil, no ensino fundamental, em qualquer espaço, sempre cabe uma brincadeira lúdica.

No início do século XX, com o surgimento da pedagogia moderna, a educação passa por mudanças conceituais e estruturais significativas para o educando, este passou a ser considerado como centro do processo ensino-aprendizagem e não mais uma criança que deve aprender mecanicamente, em que apenas o professor é o dono do saber, mas sim uma realidade em que tanto o professor quanto o aluno aprendem com as vivências do dia a dia, na qual trocam informações importantes, e os próprios educandos criam seus conhecimentos essenciais para a aprendizagem em sala de aula.

Assim, a didática escolar fundamentou-se em atividades lúdicas através de jogos e materiais concretos, os quais passaram a ser considerado um instrumento importante à prática docente e um elemento facilitador da aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v.01):

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma

integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural". (BRASIL, 1998, p. 23, v. 01)

Logo, o educador é um fator muito importante, um elemento essencial neste processo. Educar não é apenas um repasse de informações, muito menos mostrar meramente o caminho, mas trazer para a criança a ideia de quem é ela, e a sociedade que está inserida.

Promover a ludoterapia como instrumento de aprendizagem deveria ser tarefa inerente de todo educador de crianças, pois, segundo Dorneles (1998) a criança compreende a realidade e "vê o mundo" através do brinquedo e é recriando seu mundo e o mundo que vê pela televisão, ruas, passeios, que ela se constitui como sujeito.

Assim para que a aula cada dia seja mais atrativa e significativa para a criança, o lúdico é de extrema importância, pois o professor além de ter várias formas de trabalhar o lúdico com seus alunos ele consegue ensinar sobre cultura, sobre sociedade, sobre convivência, sobre companheirismo e amizade a ludicidade bem desenvolvida e aplicada trás vários

benefícios no ensino infantil e claro para toda sua educação depois disso.

Brincadeiras lúdicas x Instituições de ensino

O brincar é uma necessidade para a criança, pois é por meio dela que começa a compreender o adulto e o mundo a sua volta, é um impulso totalmente natural, que quando associado a aprendizagem faz com que a conquista de conhecimento fique ainda mais fácil e espontâneo.

Segundo Maranhão o brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende, pois as crianças aprendem por meio das brincadeiras realizadas em sala de aula, tornando algo significativo para o educando.

As aulas devem ser planejadas com o foco principal da aprendizagem dos alunos, fazendo com que eles próprios tenham ferramentas para construir conhecimento através dos jogos e brincadeiras dentro de sala de aula, segundo Roloff (2012)

As aulas lúdicas devem ser bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor apenas “brincar” com estes alunos, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula. A atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. O corpo e o aprendizado

intelectual fazem parte de um todo, através do qual o aluno irá compreender o meio, trocar informações e adquirir experiências. As brincadeiras em sala de aula devem servir como orientação para posturas comportamentais, por exemplo. Brinca-se ensinando valores e, após, usa-se este momento mais tranquilo para explicar o conteúdo que estudaremos nesta aula e a relação disto com a brincadeira anterior. O aluno vai relacionando, montando esquemas, formando seus próprios arquivos, que à medida que se desenvolvem, tornam-se mais generalizados e mais maduros. (ROLOFF, 2009, p.04)

Os jogos estimulam a socialização pois pode ser trabalho tanto com grandes e pequenos grupos; por meio do lúdico os alunos são levados a pensar, desenvolver aspectos emocionais, efetivos e cognitivos, as crianças começa a ser cooperativas e responsável, aprendem a agir conforme as regras, o raciocínio fica mais afiado, aprendem a perseguir objetivos tudo neles se desenvolve.

Nos últimos anos os educadores e pesquisadores vem aceitando muito mais as brincadeiras e jogos como uma estratégia no processo de ensino/aprendizagem uma forma que ganha força a cada dia, por acreditarem, em

grande parte, como uma forma de trabalho pedagógico que incentiva o raciocínio lógico e encoraja o aprender de forma leve favorecendo a vivência de conteúdos com situações do cotidiano.

O Jogo como forma de ensino deve ser ministrado sempre buscando aperfeiçoar a construção de conhecimento da criança, principalmente o conhecimento científico, possibilitando experienciar situações reais ou imaginárias, buscando que elas achem soluções para situações dos jogos e propondo sempre desafios, fazendo com que elas troquem ideias, tomem decisões e raciocinem sozinhas.

Freud (1974, p.135) reflete sobre o brinquedo:

Errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério sua brincadeira e despense na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança caracteriza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o “brincar infantil do fantasiar”.

Tudo começa nos primeiros anos de vida, onde na infância a criança começa a fantasiar fazendo uma

comparação com o mundo real e imaginário; para a criança muitas coisas do dia a dia do adulto é difícil de ser assimilada e muitas vezes nem faz sentido para elas, mas quando colocam tudo no seu próprio universo, onde tudo pode ser solucionado e todas as coisas passa a fazer sentido, onde ela acha seus amigos imaginários, seus super-heróis, que mais tarde elas comparam com seu pai por exemplo, princesas, fadas, duendes, monstros, bruxas etc; firmando seus sentimentos nos brinquedos e histórias. Alguns exemplos disso é a boneca que tem que ficar de castigo por algo feito errado pela criança, ou o cachorrinho de pelúcia que chora pela mãe ter ido trabalhar.

No momento que a criança brinca ela tem as representações da realidade, descrito ou definido como jogo simbólico por meio uma predisposição imaginativa e imitativa. As turmas de crianças que se formam mediante o uso de atividades lúdicas, são sempre heterogêneas quanto aos conhecimentos já adquiridos, no momento em que ela progride sozinha ela ajuda no desenvolvimento das outra; assim como o professor ela também servirá de mediadora entre o sujeito e o objeto.

Considerando o que foi dito a cima é importante dizer que a criança é curiosa e precisa explorar e descobrir tudo o que está ao seu redor e quando envolve-se em brincadeiras é o meio que ela tem para criar oportunidades e vivenciar

experiências que vão auxiliar e ajudar no amadurecimento e na socialização.

O Aprender através do lúdico possibilita um mundo de novas descobertas a criança fazendo com que tenham um crescimento favorável, sendo um meio de investimento numa elaboração integrada do conhecimento infantil. Nos momentos em que a criança brinca e joga, podem ser recriados conceitos cotidianos, compreendendo, encenando, reelaborando a realidade colaborando para que o aluno tenha uma relação melhor com o outro e ajudando a desenvolver a autonomia e identidade.

As brincadeiras e jogos desenvolvidas pelos educadores através do uso de materiais o mais lúdico possível para alunos de 4 e 5 anos precisa desenvolver habilidades específicas tais como:

- Coordenação motora
- Orientação espacial
- Ritmo, equilíbrio
- Organização temporal
- Desenvolver a linguagem como forma de comunicação.

O desenvolvimento da inteligência caminha célebre na educação infantil e também nos primeiros anos do ensino fundamental. Além das mudanças biológicas que se sucedem, o estímulo inefável de fazer novos

amigos e o ambiente desafiador da sala de aula vai promovendo alterações marcantes. A inteligência sensório-motora salta do período de funções simbólicas – no qual a criança já se mostra plenamente capaz de separar e reunir – organizações representativas mais amplas e complexas. Outras inteligências desabroçam e permitem a assimilação das próprias ações. Entre quatro e cinco anos, a criança já revela capacidade de avaliar e enumerar o que há de comum e de diferente nos objetos com que tem contato no dia a dia e é praticamente “assaltada” por uma onda de mapeamentos espaciais e numéricos. Em pouco tempo, com uma rapidez que surpreende até mesmo os mestres mais experimentados, o mundo da criança, simbolizando por sua escola, passa a ser visto como um lugar em que se podem contar coisas. Nessa idade, as crianças querem contar tudo, das caretas de um desenho aos gestos diferenciados de uma dança (ANTUNES, 2004, p. 37).

Portanto, a Ludoterapia fornece uma evolução nas funções das habilidades psíquicas, da personalidade e da educação. As crianças por meio das brincadeiras e jogos aprende de uma forma mais leve sem rigidez, com mais tranquilidade desenvolvendo a habilidade de controlar seus

impulsos, aprende a esperar, a respeitar a vez do outro , a respeitar as regras , faz com que se desenvolva sua autoconfiança e autoestima, independência, servindo como auxílio de alívio das tensões e diminuir frustrações. A ludicidade traz inúmeras vantagens tanto pra criança como para quem está educando-a naquele momento, pois, por meio dela várias áreas e maneiras pode ser trabalhado, com a criança também temos que considerar que através do brincar ela reproduz situações vividas no seu habitual, reelaborando através dos fatos de conta.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1989. p. 17.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ANTUNES, C. **Trabalhando Habilidades: Construindo ideias**. São Paulo. 2004.

Assembleia Geral das Nações Unidas. 1959, artigo 7º. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>

BORBA, M. A. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. Revista criança do professor de educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998. V, 03. P 143 .

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 1998. V, 03. P 141.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 1998, p 23.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 1998, p 24.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Artigo 205º.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Artigo 4º.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAFÉ, Â. B. Dos contadores de Histórias e das Histórias dos contadores. 1ª edição. Goiânia: Editora da UFG, 2005. p.139.

CARDOSO, C. M, Uma visão de holística de educação. São Paulo: Summus, 1995.

CHARLOT, B.; ÉMIN, J. A. (coords) Violences à l'école: état des savoirs. Paris: Mason 7 Armand colin, 1997.

COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO. N.N. Literatura Infantil: Teoria Analise Didática. 6. Ed. São Paulo. Moderna, 2003,

DARNTON, R. O Grande Massacre de Gatos: e outros episódios da história cultural francesa. – São Paulo: Graal, 2011.

FERREIRA, J.D.F.; SILVA J.A D.; RESCHKE, M.J.D. A importância do lúdico no processo de aprendizagem.

FREUD, S. Escritores Criativos e Devaneios. Volume. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GÓES, M. C. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade. Campinas, Unicamp, 2008.

LA FONTAINE, J.D. Se quiser falar ao coração dos homens. Século XVII.

MATOS, G.A . A Palavra do Contador de Histórias. São Paulo: Martins Fontes,2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PRIETO, H. **Quer ouvir uma história: Lendas e mitos no mundo da criança**. São Paulo: Angra, 1999. Col. Jovem Século XXI.

RODRIGUES, E.B.T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

ROLOFF, E.M. **A importância do lúdico em sala de aula**. In: X Semana de Letras da PUCRS, 2009, Porto Alegre. A importância do lúdico e sala de aula. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SÃO PAULO. SME. **Tempos e Espaços para infância e suas Linguagens** nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2006.

SOARES, E.M. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Disponível em: http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EM_S.2.2010.pdf acesso em 25 de março de 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZILBERMANN, R. **Como e porque ler a Literatura infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva 1985.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm (Acesso em 11 de agosto de 2020)

Fonte: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> © Psicologado.com (Acesso em 11 de agosto de 2020)

Leia mais em:
<http://www.webartigos.com/artigos/ludico-e-sala-de-aula-um-relacionamento-em-construcao/41620/#ixzz4UzqRhmUQ> (Acesso em 11 de agosto de 2020)

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> (Acesso em 11 de agosto de 2020)

<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-importancia-do-ludico-para-o-desenvolvimento-da-crianca.aspx> (Acesso em 11 de agosto de 2020)

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/338-4.pdf> (Acesso em 18 de setembro 2020)

<http://www.associacaocrianca.org.br/espaco-crianca-familia/a-importancia-dos-contos-de-fadas.aspx> (Acesso em 18 de setembro 2020).

QUANDO AS CRIANÇAS FALAM SOBRE A QUESTÃO DO GÊNERO

Camila Santo Lisboa

Entendendo o ambiente escolar como um importante propulsor das relações entre pares, este trabalho visa discorrer sobre como se dão as relações de gênero em uma turma de segundo ano do ensino fundamental de São Paulo. Conceituando gênero e sexo como constructos culturais e sociais, assim como é definido por Scott (1995), pretende-se compreender, mesmo que minimamente, como as relações de gênero são (re)produzidas e (res)significadas no ambiente escolar através das tensões individuais e em grupo.

Para isso, este trabalho propõe que o espaço físico da escola e os/as adultos/as que compõem este ambiente ocupa um papel secundário, colocando, assim, as crianças como sujeitos centrais desta pesquisa. Afinal, para saber o que elas estão vivenciando é preciso que elas tenham voz, que elas se coloquem como sujeitos pensantes transformadores e produtores de cultura.

Deste modo, suas falas, seus trejeitos, suas brincadeiras e brinquedos, suas formas de entender e transformar cotidianamente os lugares sociais que

Camila Santo Lisboa

ocupam enquanto crianças - enquanto meninos ou meninas – nortearão este trabalho. Propondo, então, uma breve etnografia escolar composta *pelas* crianças e contada *por* elas.

“Como vocês passam batom! Menina só faz isso!” – Ricardo, 7 anos

Desde o primeiro dia da entrada em campo, percebi que muitas meninas iam maquiadas à escola. Essa prática, já presente no período em que trabalhei nesta UE, parecia ter se intensificado ainda mais entre as meninas da escola.

Entre os grupos de meninas, elas socializavam as maquiagens entre si, e algumas passavam sombra e batom até mesmo durante os momentos de atividade em sala, aproveitando a distração da professora. O ato de se maquiar pode, nesta escola, ser concebido tanto como uma demonstração de feminilidade pelas meninas, reafirmadas por uma ação brincante.

A concepção da beleza estética da mulher ligada ao ato de se maquiar apareceu em diversas falas das crianças, tanto dos meninos como das meninas. Os meninos indicavam, principalmente, que se maquiar era coisa de *mulherzinha* ou de *menininha*. Não obstante do conceito da brincadeira presente na ação de se maquiar, pode se dizer que há, sem dúvida, um processo de precipitação da fase adulta das meninas. Não só elas pareciam se

enxergar como pequenas mulheres em certos momentos, mas os meninos também pareciam entendê-las como tal.

As normas de feminilidade são transmitidas culturalmente através dos desfiles de imagens visuais padronizadas. É por eles que se materializam nos produtos culturais que as representam e que são consumidos pelas meninas: sapatinhos de salto, estojos de maquiagens, bolsinhas, esmaltes e modelos de bonecas. As regras estão explícitas no discurso do corpo, suas imagens ditam as roupas, o formato e medidas do corpo, movimentos e comportamentos exigidos. (FINCO, 2004, p.114)

Felipe, umas das crianças da turma, estava conversando comigo na sala de aula quando notou que um de seus amigos não havia retornado do banheiro: *“Ele demora mais (no banheiro) que uma mulherzinha se maquiando.”* A partir desta fala questionei o motivo que o levava a crer nisso, o que se desenvolveu no seguinte diálogo:

Felipe: Porque mulher demora pra se maquiar. Passam muito tempo no banheiro.

C: Mas quem você conhece que faz isso?

Felipe: Minha mãe... e você.

C: Eu?

Felipe: É... Não sei. Mas você é mulher, né? Toda mulher demora no banheiro. (DC: 21/06/2013)

Achei instigante nas falas de Felipe a generalização que fez do *ser mulher*, principalmente em sua crença de que *todas* as mulheres demoravam no banheiro por passarem muito tempo se maquiando e se arrumando. No caso de Felipe, a identidade de sua própria mãe poderia ter influenciado seu ponto de vista. Acrescendo a isto aquilo o que observava de algumas colegas da turma, Felipe parecia compreender o ato de se maquiar como característica comum a todas as mulheres.

Focalizando o ato de se maquiar enquanto ação brincante entende-se que a *imitação*, o brincar de ser algo, ou *alguém*, carrega no próprio ato do fazer a propagação de valores simbólicos que são reproduzidos e reconstruídos pelas crianças. Pelo brincar elas estão se comunicando umas com as outras e com as pessoas que as observam, é durante o brincar que

“[...] a criança vai como que reconstruindo um universo de valores, crenças, hábitos e convenções da sociedade e cultura à qual pertence”.
(CORDAZZO, VIEIRA, 2007, p.366)

Sendo assim, essa cultura lúdica, “[...] é resultado de um movimento interno e externo de construção da criança durante a própria atividade lúdica. Nessa interação social, a criança reelabora

cada experiência nova em função das experiências anteriores, das competências que tem a cada momento e da realidade externa ao jogo.” (CRUZ, CARVALHO. 2006, p.130)

Concomitante a essa “brincadeira da maquiagem” iam se percebendo outros modelos de *feminilidades* que, diferentemente do que me contava Felipe, eram plurais e múltiplos. Exemplo desta pluralidade se deu quando duas meninas demonstraram não querer participar da brincadeira assim que uma das colegas apareceu para maquiá-las, como descrito abaixo:

Luana para mim: A Carolina quer me maquiar... mas eu não quero.

C: Por quê?

Luana: Eu não gosto, acho que fica feio.

Nicole para Caroline: Eu não quero, minha mãe não deixa.

(DC: 25/07/2013)

Neste caso as meninas apresentaram motivos diferentes para não participar da brincadeira, Luana porque não gostava e Nicole justificando que era porque a mãe não deixava, e não porque *ela* não queria brincar. Segundo Gomes, (2002, p.42) “o corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais

específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra.”

Como Nicole havia sido minha aluna no ano anterior, fiquei com uma impressão pré-concebida do porque ela não queria passar maquiagem, o que com certeza influenciou, neste caso, minha percepção da situação observada.

A família de Nicole parece frequentar um grupo religioso que propala outro tipo de feminilidade, até mesmo proibindo maquiagem e bijuterias. Esta forma de se conceber a mulher e o feminino com certeza já era evidente na forma como Nicole se portava em alguns momentos, como demonstrado na situação anterior, quando parecia entender que se maquiar era errado e proibido.

Uma das questões que ficaram presentes ainda depois do período de observação, e que podem não ter sido bem desenvolvidas ou trabalhadas por mim nos momentos em campo, foi justamente a dúvida de como Nicole conciliava, reproduzia ou transformava essas divergentes percepções de feminilidade, pois

“nos confrontos interculturais entre as crianças que muitas discrepâncias emergem e se tornam manifestas, podendo, por isso mesmo, gerar um trabalho de negociações e/ou ser alvo de estratégias várias.” (FERREIRA, 2004, p.187)

A timidez de Nicole era sobreposta pelas crianças mais falantes, deixando-a quase sem voz perante as demais meninas ou meninos. Nestes momentos de brincadeira com a maquiagem ela se negava a participar, mas observava de longe, curiosa e rindo com as colegas “maquiadoras”.

Em outro momento, meninos e meninas brincavam em meio às maquiagens enquanto Mariana, outra menina da turma, passava batom. Enquanto se maquiava as atividades passadas pela professora ainda estavam sendo desenvolvidas, algo que percebi ser corriqueiro entre as ações da menina. Mariana seguia passando batom quando dois meninos lhe cutucaram o braço para que ela errasse a boca, fazendo com que borrarasse o batom no rosto. Este jogo logo virou um breve pega-pega: toda vez que eles chegavam perto, ela apontava o batom para eles e saía correndo atrás dos meninos para tentar passar batom neles. Os meninos riam e corriam da amiga, com “medo” do batom, mas, aparentemente, loucos de vontade de brincar com a maquiagem.

Mariana era justamente uma das meninas que sempre se apresentava maquiada ou, quando não estava, se maquiava nos horários de aula. Em seu estojo, em meio ao material escolar, havia rímel, sombras, batons e espelho. Dividia tudo com as amigas, principalmente os batons, que eram “contrabandeados” às escondidas, longe dos olhos da

professora. Quando me apanhava observando-a, Mariana oferecia um sorriso cúmplice.

Em uma de nossas conversas, contou-me que sua mãe que lhe dava as maquiagens para “*ficar bonita*”. Eu conhecia sua mãe de meu ano anterior como professora, uma mulher jovem que trabalha como cabelereira em um salão próximo escola. Apresentava-se sempre bem arrumada quando presente nas reuniões escolares, posto isso, a influência da mãe pode ter acarretado no gosto de Mariana pelas maquiagens, mas sem um conhecimento maior do seu grupo familiar é impossível adotar esta impressão como determinante do comportamento de Mariana, como aconteceu com Nicole e Felipe.

Os momentos em ambientes externos à escola (como a família, Igreja, e demais espaços de lazer) se apresentavam nas falas das crianças, que sempre discorriam sobre suas vivências nestes meios. E, por mais que não tenha tido acesso a estes espaços, percebi eram ambientes de socialização que não poderiam ser dissociados das percepções que as crianças demonstravam do ser menina, ser menino.

Associações do “ser mulher” apareceram em falas e brincadeiras, chamando a atenção, também, para a ótica que tinham de mulher e trabalho ou como um se relacionava com o outro. Neste sentido, “[...] a brincadeira apresentou-se como um meio para conhecer e observar a criança mais de perto, um

momento em que a riqueza das relações favorece a produção da cultura infantil.” (FINCO, 2003, p.90)

Um desses momentos se deu quando um dos meninos estava apagando a lousa para a professora Silvia, a pedido dele. Logo que Felipe iniciou o trabalho, Davi gritou: *“Felipe é professora! Professora! Professorinha!”*

Felipe olhou feio para o colega, mas terminou de apagar a lousa, e Davi continuou a chama-lo de professora, sempre no feminino. Apesar de haver homens professores na escola (somente no Ciclo II e os de Ed. Física), o trabalho docente em sala de aula era percebido como feminino, principalmente nos anos iniciais. Não só a fala de Davi, mas outros momentos entre as crianças também indicaram esta percepção: quando a professora saía da sala e sempre uma menina ocupava sua mesa para “olhar” as outras crianças, ou quando as meninas brincavam de escolinha, apropriando-se sempre do papel de professora enquanto cabia aos meninos serem os alunos.

Esta observação abre espaço para a discussão da feminização do magistério bem como sua correspondência com gênero e o lugar das mulheres na divisão sexual do trabalho. Vianna (2002, p.90) associa o processo de feminização do magistério às “péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente,

assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola”, ainda muito presentes nos dias atuais.

A escola, neste sentido, reproduz muitos simbolismos impregnados de estereotípias de gênero, bem como a associação do ato de dar aula ao cuidado, à higiene, ao lado percebido como maternal da mulher para com as crianças pequenas, ainda mais fortemente sentido nas instituições de educação infantil. Reflexo deste senso comum ainda muito presente nas sociedades atuais, se dá na baixa procura de homens nos cursos de graduação em Pedagogia; e, daqueles que cursam, muitos o fazem em busca da ocupação de cargos de poder no campo da educação (principalmente na área acadêmica).

“Ih, o Davi tá brincando de boneca!” – Felipe, 8 anos

Uma primeira percepção acerca das masculinidades e feminilidades possivelmente presentes naquele ambiente se dava a partir das características físicas que as crianças apresentavam em suas vestimentas, nos brinquedos que carregavam e no material escolar que carregam diariamente.

Dentre as trinta crianças da turma, quase todas possuíam mochila e estojos de personagens infantis, e no vestuário de muitos/as, estava incluído um item que fugia ao uniforme distribuído pela PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo) - mesmo sendo

obrigatório o uso do uniforme escolar na escola. O uso destas peças era justificado pelo constante frio que fazia na época, sendo possível enxergar algumas marcas de gênero presentes nos corpos de meninos e meninas da turma.

As cores rosa e roxo marcavam a maioria dessas vestimentas das meninas, enquanto azul e verde eram as escolhas dos meninos. Além do vestuário, no material escolar essa diferenciação se mostrava ainda mais presente, já que o material das meninas era quase que completamente rosa e dos meninos era de várias cores, menos rosa e, na maioria, de personagens masculinos de super-heróis.

O curioso é notar que para as meninas não havia maiores problemas em se utilizar de materiais e cores que eram, pelas crianças, consideradas como *de menino*, havia muito mais neutralidade. Mas, para um menino, era muito mais grave se utilizar de algo considerado como *de menina*. Entre os meninos, o lápis de cor rosa quase nunca aparecia nos desenhos ou nas atividades que necessitavam de alguma coloração e, apenas um dos meninos, Luís, possuía um apontador na cor rosa.

Quanto aos brinquedos, era permitido pela professora que as crianças levassem seus brinquedos pessoais uma vez por semana – geralmente às sextas-feiras, no mesmo dia que deveriam ir ao parque. Mesmo com esta restrição, a presença de figurinhas, carrinhos, Barbies, etc. eram

constantes também nos demais dias da semana e na hora do intervalo, quando as crianças se agrupavam para brincar juntas e dividir suas posses.

[...] à medida que as crianças desenvolvem-se como indivíduos, elas se apropriam coletiva e criativamente, usam e introduzem aos brinquedos significados, tanto na família quanto em suas culturas de pares. Essas conclusões estão em consonância com a noção de reprodução interpretativa na qual se demonstra a importância das ações coletivas para as crianças e como essas ações contribuem para as produções de culturas de pares inovadoras, bem como para a reprodução e alteração da sociedade adulta. (CORSARO, 2011, p.144)

Entre os meninos, as figurinhas (ou “cards”) surgiam em quantidade. Entre as meninas, as Barbies circulavam pela sala às escondidas e apareciam sempre que havia minutos livres entre uma atividade e outra. A presença destes brinquedos, como o material escolar e roupas diferenciadas, pode indicar, mesmo que superficialmente, a situação socioeconômica de algumas crianças da turma. As crianças que levavam brinquedos de casa geralmente também utilizavam material escolar que não fazia parte do kit distribuído pela PMSP, recebido pelas crianças no começo do ano.

Todas as Barbies carregadas pelas meninas possuíam praticamente o mesmo visual: brancas, loiras, magras, olhos claros e cabelos lisos (estereótipo da maioria das bonecas Barbies). Nos dezoito encontros que tive com as crianças, em apenas um observei uma boneca negra circular entre as crianças. O que estas bonecas estão mostrando para as meninas? Quais imagens estão sendo propagadas? Ao observar a manipulação das bonecas por parte das meninas é impossível deixar de indagar os padrões de beleza que estão sendo propagados através da mídia e dos brinquedos, assim como as imagens que estão sendo vendidas ao público feminino e apropriadas pelas crianças. Afinal, “a boneca carregada pela menina acaba sendo o símbolo de um ciclo naturalizado pelo ‘brinquedo de menina’” (FINCO, 2004, p.74)

Considerando aqui o brinquedo como suporte de aprendizagem enquanto fonte de confrontações culturais dadas através da dimensão do objeto, entende-se o ato de brincar como uma ação para além da manipulação, mas algo que indaga a criança a mergulhar em seu imaginário infantil, sendo transposta a um mundo diferente com qual pode, ou não, se identificar. (BROUGÈRE, 1995, p.46)

Ainda, segundo o autor, “o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade”, pois “[...] a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as

manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações” (*ibid.* p.47), portanto, há de se considerar que a criança brincante está, ao mesmo tempo, assimilando e (res)significando os valores impostos por meio destes brinquedos. Perceber que os brinquedos direcionados para meninos e meninas são diferentes nos faz questionar até que ponto essa ressignificação acontece e se ela será suficiente para suplantar os estereótipos que neste objeto são agregados. Nos momentos de manipulação dos brinquedos já era percebida uma forte separação entre os grupos de meninos e meninas da turma.

O brincar de gente grande estava presente cotidianamente nas ações destas crianças, principalmente nas brincadeiras das meninas, assim como em seus corpos: tanto nas maquiagens, como nas unhas pintadas, nas bolsas e nos pequenos saltos. Como acontecia com as maquiagens, parecia que para os meninos era praticamente proibido tocar nas bonecas ou mesmo ter vontade de brincar com elas, porém, perceber os momentos de transgressão e identificar que estes também estão presentes no cotidiano escolar demonstra a urgência em superar os determinismos culturais. Assim, “[...] é possível compreender a positividade das transgressões, nos momentos de brincadeiras, percebendo como meninos e meninas resistem aos padrões pré-estabelecidos, expressando seus desejos, recriando

e inventando novas formas de brincar, novas formas de ser.” (FINCO, 2004, p.68)

Admitir que estes momentos existam é apenas um passo inicial e a forma como estas ações são dirigidas nos grupos também é determinante para que estas transgressões continuem acontecendo, pois, se tratados como algo negativo, como demonstrado no caso a seguir, estas transgressões podem ser eclipsadas por reações negativas a elas.

Davi já havia acabado sua atividade e estava conversando com Kelly, sentada na carteira em frente a sua. Kelly tinha diferentes bonecas e sempre estava com uma na bolsa. Como nos outros dias, estava brincando com uma boneca após o término da lição, mas desta vez Davi brincava com ela, alisando o cabelo da boneca enquanto conversava baixinho com Kelly.

Felipe, outro menino da turma, notou a cena e logo gritou: “*Ihhhh, o Davi tá brincando de boneca!*”, o que fez com que a atenção das demais crianças se voltasse para Davi e Kelly. A turma toda logo passou a rir do colega, apenas por manusear a boneca. Davi, após o sarro tirado pelos colegas, logo soltou a Barbie e falou: “*Não tô, não*”. Sentindo, naquele momento, necessidade de autodefesa por estar manipulando um brinquedo que era considerado *de menina* pelas demais crianças.

Percebendo o embaraço de Davi, a professora Silvia reprimiu Felipe com um “*e o que é que tem?*” e só. Não estabeleceu nenhum tipo de diálogo com as crianças ou com Felipe, ela apenas o repreendeu por embaraçar o colega perante as demais crianças da turma. Segundo Vianna e Finco (2009, p.281):

As transgressões dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis.

Interessante notar que Davi foi o menino que havia chamado Felipe de professorinha anteriormente, revelando que a exposição de Davi por Felipe pode ter sido suscitada como uma oportunidade de “devolver” o embaraço que havia sentido ao ser chamado de professora pelo colega. Estes conflitos podem ser vistos como disputa de espaço dentro das relações de poder presente entre os próprios meninos.

Este breve momento de transgressão de Davi, logo seguido por outro de tensão entre as crianças, me fizeram questionar se os meninos e meninas

conseguiam realmente transgredir as estereotípias de gênero ou se já estavam tão condicionados a elas que não conseguiriam se desprender destes estigmas. Isto porque, para mim, era impressionante a frequência com que as falas “*isso é de menina*”, “*aquilo é de menino*” ocorriam entre as crianças, principalmente no que se referia à divisão que faziam dos brinquedos. Sayão (2003, p.81) afirma que “[...] pensar na construção de uma cultura infantil atravessada por gênero significa analisar que os papéis assumidos no jogo e na brincadeira estão carregados de construções culturais nem sempre aparentes, porque, em alguns momentos, estão situadas no plano simbólico ou imaginário.”.

No mesmo dia do ocorrido da boneca, observei outro momento de transgressão. Ao fim das atividades do dia, as crianças podiam ir até o armário da professora e escolher um dos quebra-cabeças para montar. Esses quebra-cabeças eram das filhas da própria professora, mas já não mais utilizados por elas. Dentre estes se encontrava uma variedade de personagens: as princesas Disney, Homem-Aranha, Madagascar, etc.

Os meninos sempre disputavam o jogo do Homem-Aranha, por também ser o mais difícil, com mais peças. Mas, nesse dia, Luís e Mateus decidiram montar o jogo da Bela e a Fera. Aparentemente não por falta de opção, mas, sim, porque haviam escolhido especificamente este jogo.

Como aconteceu com a boneca, novamente um dos colegas apontou: “*eles tão brincando com coisa de menina*”. Ricardo, então, interviu em favor dos colegas falando: “*E daí? Num tem problema se eles montam coisa de menina.*”

A meu ver, embora Ricardo tenha reconhecido não haver problema em brincar com coisas que eles próprios consideravam ser *de menina*, sua fala ainda reflete uma estereotipia do feminino *versus* o masculino. As crianças pareciam não considerar que os quebra-cabeças eram brinquedos para todos/as da turma, mas, sim, que alguns eram *para menina* e outros *para menino*.

Com o passar das semanas surgiram outros momentos de transgressão que demonstraram que, “[...] embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos do brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.” (BROUGÈRE, 1995, p.49)

Neste sentido, os momentos de brincadeira eram os mais propícios para a interação entre meninos e meninas, principalmente em áreas comuns como o pátio escolar e o parquinho. Nestes ambientes, as crianças interagiam em diferentes grupos: ora mistos, ora apenas de meninos ou apenas de meninas.

No parquinho, por exemplo, a interação entre todas as crianças era mais comum do que no Recreio. Dividiam os balanços, a casinha de madeira e o gira-gira. Por vezes brincavam de pega-pega, “polícia e ladrão” ou ciranda, embora a presença dos meninos nas brincadeiras de correr ainda fosse maior. O parque foi um dos espaços onde pude observar maior presença de brincadeiras mistas entre meninos e meninas.

Decidi por não analisar profundamente este fenômeno por levar em consideração que o número de meninos da turma era maior do que o de meninas, o que poderia servir de hipótese para a predominância de meninos nas brincadeiras de contato físico, como o pega-pega.

Durante os dezoito encontros que tive com as crianças, somente em três deles a professora os levou ao parque, embora a utilização deste espaço fizesse parte da “rotina”, devendo acontecer todas as sextas-feiras. Mesmo se considerados os dias de chuva ou um breve período de reforma da área externa, pude constatar que o brincar era eclipsado por outras atividades em sala e pela constante pressão do “alfabetizar”. As atividades intermináveis e o comportamento bagunceiro das crianças eram usados como justificativa para que ficassem em sala nos horários destinados tanto ao parque como à brinquedoteca.

No decorrer dos três meses de observação não foi constatada nenhuma visita à sala da brinquedoteca, por mais que a própria professora afirmasse fazer atividades direcionadas e livres neste

espaço. No início, pensei que isso era decorrente de um desencontro de agendas, já que a utilização da sala estava programada para dias em que eu não me encontrava presente na escola. O que não foi comprovado quando passei a fazer as visitas também em diferentes dias, não só às quintas e sextas. Pelas afirmações das crianças percebi que não usavam a sala da brinquedoteca já há algum tempo.

A não observação do grupo neste espaço foi desestimulante, já que a minha experiência anterior como professora havia demonstrado que a brinquedoteca aparecia como um dos espaços mais propícios para a transgressão de estereótipos de gênero. As transgressões dadas na brinquedoteca seriam ainda mais interessantes para análise pelo fato da sala ser claramente dividida conforme os sexos, direcionando, segundo o imaginário de feminino e masculino adotado pela escola, brinquedos para meninos e meninas dispostos em lados opostos da sala. Quando trabalhei com a turma no ano anterior pude perceber que as crianças conseguiam transpor estes limites e se apropriar de todos os brinquedos, manipulando-os conforme suas vontades.

Durante as observações pude notar que nos dias em que as crianças não saíam para ir ao parque, ou para ter alguma aula fora da sala, ficavam mais agitadas e tentavam, à sua maneira, burlar as regras de convivência impostas pela professora. Crianças

agitadas, professora frustrada e impaciente... Um ambiente esgotante para todos e todas.

“Queria ser homem porque homem não sente frio” – Caroline, 8 anos

Durante as observações, pude perceber que as brincadeiras entre os meninos eram mais “violentas”. Brincavam constantemente de luta ou brincadeiras físicas que levavam a machucados e choros, principalmente nos horários de entrada e saída, bem como na hora do recreio.

Os meninos têm brincadeiras mais violentas que são, de certa forma, naturalizadas pelas próprias crianças, adultos e, num todo, pela instituição escolar. (DC, 25/07/2013)

A aceitação dessas brincadeiras como *naturais* pela escola indicava o entendimento de que estas características eram inatas, biológicas e não construções socioculturais incorporadas aos corpos e cultivadas nos meios sociais. Além disso, estas brincadeiras também estão cercadas por relações de poder tanto entre meninos e meninas como entre os próprios meninos⁹. As meninas eram censuradas quando participavam de ações conflitantes, mesmo quando impostas através das brincadeiras, sendo logo repreendidas com frases do tipo: “*mas isso é jeito de uma mocinha se comportar?*” ou “*até você, Aline?*” (como ouvi de uma das inspetoras da escola na hora do recreio). Estas falas denotam que “meninos e

meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor”. (SILVA, BARROS, HALPERN e SILVA, 1999, p.213).

No entanto, assim como na brincadeira da maquiagem, não se retira do ato da brincadeira física o próprio prazer infantil do brincar, do *conflito* com o outro como forma de interação entre os pares. Ver: CRUZ e CARVALHO, 2006.

Isto porque a escola assimila e reitera um único imaginário de feminino (frágil e submisso) frente a um ideário masculino (agitado e violento). Aos meninos cabe que se adaptem a uma masculinidade hegemônica, que não é “uma característica fixa”, mas, sim, um modelo de masculinidade que ocupa a posição hegemônica em um dado modelo de relações de gênero, modelo este que perpetua “a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (CONNELL, 1997, p.39, tradução minha).

A turma observada era considerada uma das “piores” do segundo ano pelas professoras. Uma das justificativas era a presença majoritária de meninos, o que, para elas, causava uma agitação excessiva entre as crianças. Era comum que pelo menos um dos meninos ficasse de castigo após o recreio ou fosse levado à sala da coordenação para uma “conversa”. Segundo Carvalho (2004, p.35):

[...] os meninos se engajam nessas práticas não porque são dirigidos a elas por hormônios da agressividade, mas para adquirir ou defender prestígio, para marcar diferenças entre seus pares e para obter prazer, transformando o ato de quebrar regras numa parte central de sua construção de masculinidade, particularmente quando não têm outras fontes para obter esses fins, entre elas o próprio sucesso acadêmico.

As meninas, mesmo que também partilhassem da agitação – afinal, eram todas crianças entre sete e oito anos de idade – ainda se submetiam mais ao autoritarismo adulto, bastando apenas uma chamada da professora ou do/a inspetor/a escolar para que fossem contidas ou retornassem aos seus lugares na fila. Afinal:

Não são somente os meninos que sofrem com essa forma de opressão. As meninas são igualmente punidas, pois elas carregam a obrigação de ser delicadas, organizadas e obedientes. (VIANNA e FINCO, 2009, p.15)

Dentre as dez meninas da turma, apenas duas apresentavam um comportamento destoante das demais. E, do ponto de vista das professoras/coordenadoras, uma era muito “espevitada” (Mariana, a maquiadora) e, a outra, muito agressiva e impaciente com os/as outros/as colegas (Camille).

Camille, sete anos, era considerada tão vaidosa quanto Mariana. Adorava cor de rosa e animais, afirmando que gostaria de “*ser veterinária quando crescer*”. Nos momentos em sala, demonstrava muita impaciência na hora de fazer suas atividades. Essa impaciência era reflexo de certa frustração por não compreender completamente os exercícios que a professora passava na lousa. A menina ia várias e várias vezes até a mesa da professora para perguntar se havia feito a lição de maneira correta, o que lhe rendia algumas broncas.

Veza ou outra Camille se envolvia numa briga, era do tipo “bateu, levou”. Para a professora, Camille era “mimada” e demasiadamente violenta em suas relações com os/as colegas. Já no primeiro ano do EF havia sido indicado à mãe de Camille que procurasse tratamento psicológico para a menina, pois a escola desconfiava ser possível que ela tivesse algum tipo de *transtorno comportamental*. Com o atual quadro de medicalização da infância e o uso indiscriminado da Ritalina (estimulante metilfenidato, indicado para o tratamento de déficit de atenção e hiperatividade), estes diagnósticos apresentados pelas escolas e as cobranças de laudos médicos se tornaram comuns. Questiono até que ponto estas crianças realmente precisam de tratamento psicológico, uma vez que estas indicações são dadas às crianças “transgressoras” das regras de convivência produzidas pela escola.

Além disso, o maior estranhamento no comportamento de Camille parecia provir do fato dela ser menina, mostrando que a escola naturaliza a *agitação* dos meninos e a explica, quase sempre, pelo determinismo biológico. Como se algumas características fossem inatas a meninos e outras a meninas.

Estas observações nos remetem, então, para o que a escola entende como masculinidade e feminilidade e como isto reflete nos comportamentos das crianças, até mesmo na maneira delas se portarem perante as outras crianças e adultos. Em algumas falas, era possível notar que as crianças entendiam-se como diferentes enquanto meninos e meninas, principalmente em situações comportamentais e em brincadeiras entre pares. “[...] a grande lição consiste em aprender que um menino é tudo aquilo que uma menina não é. Ou seja, o masculino constrói-se numa relação de oposição e contra o feminino, o que significa ter de aprender a ocultar as suas próprias fragilidades e vulnerabilidades pela arte de se fazer crer como grande, forte e poderoso.” (FERREIRA, 2004, p.334)

Reflexo disso foi a fala de uma das meninas enquanto conversávamos no horário do recreio. Eu estava sentada em um dos bancos do pátio observando as crianças, algumas meninas da turma sentaram-se ao meu lado para lanchar.

Neste dia, Caroline reclamava do frio que estava fazendo, quando disse: *“Ah, eu queria ser homem... homem não sente frio.”* Quando questionei o porquê dela pensar isso, ela afirmou que *“eles (os homens) são mais fortes”* e deu como exemplo o irmão mais novo que havia saído de shorts para ir para a escola durante a manhã.

Sua fala representou, novamente, um imaginário de homem forte, insensível até mesmo ao frio. Não estaria Caroline concebendo uma posição de fragilidade feminina frente à afirmação de um masculino superior? Já não estaria ela enxergando uma relação de poder do irmão sobre ela, quando explicita suas “vantagens” por ser menino?

Estas estereotipias de gênero parecem funcionar como padrões naturalizados conforme as diferenças biológicas. Se para uma menina era permitido o choro, a manha e a doçura, para um menino era esperada a esperteza, a “malandragem” e a agitação. As crianças que transgrediam esses padrões pareciam ser entendidas como caso a parte, diferenciados de um grupo que era tido como homogêneo em suas características emocionais e físicas (no caso, masculino ou feminino).

Mesmo assim, para as crianças pequenas algumas exceções ainda são “permitidas”, principalmente ao demonstrarem emoções, como o choro. Mas, com o passar dos anos, as expectativas quanto ao esperado para cada sexo se tornam cada

vez mais presentes, fazendo com que as consequências para aqueles que “fogem aos padrões” sejam ainda mais excludentes e taxativas.

Nos meninos, percebia nas brincadeiras e nas falas reiterações de suas masculinidades, deixando claro que o que estava em jogo era uma disputa de poder e espaço perante os outros amigos (isso porque estes jogos de autoafirmação pareciam acontecer sempre nas interações menino/menino).

Os meninos que eram vistos como “garotos problemas” pelo corpo docente e diretivo, os mais agitados e “violentos”, possuíam certa dominação sobre os outros meninos nos momentos livres, mas esta lógica parecia se modificar nos momentos em sala de aula, quando quem levava vantagem era a criança que já sabia ler e escrever. Ao mesmo tempo, ser considerado como agitado ou violento não era fator determinante aos meninos bagunceiros, meninos que já escreviam e liam muito bem também eram considerados agitados e violentos.

Nas interações entre os meninos, apelidos de “baitola”, “viado”, “bicha louca”, etc. apareciam em muitos momentos e eram usados sempre no pejorativo. Certo dia, três meninos estavam brincando no que parecia ser uma espécie de “jogo da masculinidade”, no qual um deles ditava as regras do jogo e os outros dois meninos as seguiam, numa versão que eles tinham criado de “o mestre mandou”. A brincadeira seguiu da seguinte forma:

Luís, João e Felipe estavam sentados juntos para terminarem uma atividade dada pela professora. Enquanto faziam a atividade, começaram a brincar entre si. Como eu estava sentada logo atrás dos três meninos, pude observar como iam se tecendo as regras do jogo e como eles iam interagindo entre si.

Foi João que deu início ao jogo, ditando a primeira ordem a ser seguida:

“Quem é homem pega na cor verde.”

Os outros dois meninos, então, logo buscaram por um objeto verde que provaria o seu *ser homem*. Após esta primeira ordem, outras se seguiram. Todas moldadas no mesmo padrão do mestre mandou: “*quem é homem pega em tal objeto*”, “*quem é homem tem tal cor de lápis de cor*”, e assim por diante.

João, sendo o “líder” daquela brincadeira, era também o juiz das ações dos colegas. Quando não alcançavam rapidamente o objeto eram logo taxados de *baitola* ou *mulherzinha*. Pude perceber que esses xingamentos eram mais frequentemente direcionados para Luís.

Logo tive a sensação de que a brincadeira tinha, ali, um sentido mais complexo entre os dois meninos, para além do brincante. Pois notei que João direcionava apelidos a Luís mesmo quando o menino realizava satisfatoriamente a tarefa proposta por João. E, por mais que a brincadeira fosse levada na base dos risos quietos e certo coleguismo entre os

dois, senti o incômodo de Luís frente às provocações de João, principalmente ao se defender com um: “*Sou homem, sim.*”. (DC: 16/08/2013)

Este “jogo da masculinidade”, como denominei a brincadeira entre os meninos, me levou a refletir sobre até que ponto estavam se utilizando da brincadeira para reafirmar, ou não, suas masculinidades. Como nos lembra Connell (1995, p.191), “[...] devemos ver a construção das masculinidades tanto como um projeto coletivo quanto como um projeto individual.”. Além disso, Luís era o menino mais presente entre os grupos de meninas, circulando entre os pequenos grupos. Brincava junto com elas e com as bonecas, montava o quebra-cabeça das princesas, assim como também brincava com os meninos, principalmente nas brincadeiras mistas. O fato de circular frequentemente entre os grupos de meninas lhe rendia alguns apelidos dados pelos outros meninos, tal como ocorreu na brincadeira da masculinidade.

O brincar com coisas “de menina” era, no caso de Luís, motivo para que os outros meninos questionassem sua masculinidade. Neste caso, uma masculinidade diferente das regras estabelecidas pelo grupo de meninos daquela turma.

Traçar as falas das crianças nos ajuda a compreender com mais clareza os seus pontos de vista e qual tipo de masculinidade preponderava sobre as outras naquele grupo. Mas, para além do

óbvio, do falado, cabe atentar também para o não dito e seus simbolismos.

Concomitante aos constantes “apelidos” e jogos de poder via-se um ambiente escolar não aberto ao diálogo, tampouco às transgressões. Chamar o outro de mulherzinha ou baitola era usado como *ofensa*, sempre no pejorativo.

“Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem.” (LOURO, 2001, p.29).

Estes xingamentos, quando ouvidos por algum adulto próximo às crianças, eram repreendidos, mas nunca presenciei algum tipo de diálogo que se voltasse para a compreensão das significações presentes nestes apelidos.

A escola não dialoga com assuntos considerados tabus, a sexualidade sendo um deles. Muito menos com as crianças, pelo imaginário de inocência ligado à infância. “Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis.” (LOURO, 1997, p.68)

Por mais que estes xingamentos fossem presentes no cotidiano destas crianças – principalmente nas interações entre os meninos –, algumas transgressões ocorriam, ainda que timidamente. Em um dos dias em campo presenciei dois meninos na fila, rumo à sala de leitura, andando de mãos dadas. Matheus e Gustavo percorreram todo o caminho da sala de aula à sala de leitura juntos pelas mãos e as demais crianças não falaram nada, ou porque não havia motivos para estranhamento da ação dos dois meninos, ou porque não notaram.

Este momento de transgressão ocorreu apenas neste dia, brevemente. Mas foi suficiente para indicar que as transgressões são possíveis, mesmo em ambientes tão demarcados pela dicotomização dos gêneros e dos corpos, como acontecia nesta escola.

Para além das relações de gênero, as hierarquizações e o binarismo racial que também permeavam aquela instituição escolar não me puderam passar despercebidos. É preciso atentar que as desigualdades de gênero estão muitas vezes permeadas por questões raciais e de classe, e ignorar essas imbricações seria ignorar as crianças, suas falas, suas histórias.

“Me empresta o cor de pele?” – Luana, 8 anos

Compreendendo que gênero advém de um conjunto de construções sociais e culturais sobre o

corpo, mas que também nos fornece meios de entender diferentes tipos de relações de poder entre homens e mulheres, poderia se tratar o conceito de raça de forma semelhante. Sem intenção de tratar de maneira rasa ou subjetiva toda uma história de lutas sociais que permanece até os dias atuais, este tópico pretende salientar algumas falas das crianças em torno às relações raciais, enquanto se configuram como sujeitos pensantes e construtores de sua própria cultura. Para Guimarães (1999, p.153), o conceito de raça deve ser entendido em sua dimensão sociológica, a qual é caracterizada como constructo e forma de identificação social que, apesar de se basear em uma errônea explicação biológica, é bastante eficaz na produção, manutenção e reprodução social de diferenças e privilégios.

Embora alguns avanços tenham sido feitos, ainda estamos longe de uma escola pública que promova igualdade de oportunidades para todos/as, uma escola que reconheça as diferenças e que permita aos sujeitos serem diferentes. Ainda nos dias atuais encontramos diversos preconceitos presentes no cotidiano escolar, mantidos e reproduzidos através das padronizações e estereotípias.

A turma observada era bem heterogênea no que diz respeito ao pertencimento racial, origem étnica e nacional, assim como nas condições socioeconômicas, como era de se esperar. Meninos e meninas que, embora moradores das comunidades

que contornavam a escola, diferiam socioeconomicamente, na cor, na etnia, e no sexo. Cabe a escola trabalhar com essas pluralidades em toda a sua extensão, não reforçando a desigualdade ou quaisquer tipos de preconceitos, mas estabelecendo diálogos que promovam a aceitação, a identificação, possibilitando uma escola mais justa e democrática em sua totalidade.

Mesmo com a efetivação de políticas públicas, como a inclusão de conteúdos de história da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo, como proposto pela Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB n. 9.394/96, alterada pela lei n. 10.639/03 e, posteriormente, pela lei n.11.645/08 que acrescenta a história dos povos indígenas também ao currículo escolar) evidencia-se, ainda, um distanciamento da escola quanto à inserção destes assuntos em sua práxis. Afinal:

Educar para as relações étnico-raciais significa assumir novos referenciais sobre a atuação docente, sobre os negros e seu continente de origem, sobre novas crenças e valores sociais humanos. Dessa perspectiva, torna-se imprescindível a compreensão dos conhecimentos que atualmente medeiam o cotidiano escolar não como algo estático e intocável, visto que sua seleção vem se demonstrando comprometida com uma visão de mundo que estratifica e exclui socialmente os seres humanos.

Nos anos iniciais a escola está tão focada no ensino da leitura e escrita que acaba reagindo superficialmente aos demais temas cotidianos. As estereotípias encontradas nas atividades propostas, bem como nos livros didáticos, apenas reforçam modelos hegemônicos de ser. Não diferentemente, encontramos as raízes dos preconceitos desde a pré-escola, na qual as relações de poder já se formam e as hierarquias começam a ser traçadas.

Em um dos dias de observação, a professora estava passando uma atividade sobre o folclore brasileiro, no caso, contando a lenda do Saci que, segundo o imaginário popular brasileiro, é a lenda de um menino negro de uma perna só, que está sempre com seu gorro vermelho na cabeça e seu cachimbo na boca.

Na escola, a imagem do Saci já sofre uma aparente alteração, pois são poucas as professoras que ousam dar desenhos do Saci fumando o cachimbo. Na escola observada não foi diferente. Em um dos dias, as crianças estavam pintando um desenho do Saci (sem cachimbo) que a professora havia entregado.

Enquanto pintavam, eu observava dois meninos que estavam sentados juntos para realizar a atividade, Léo e Pedro, sendo ambos os meninos brancos¹⁰. Os dois discutiam que lápis de cor iriam utilizar para pintar a pele do Saci:

Léo: Ele (o Saci) é negão.

Pedro: E daí?

Léo: Não, mas ele é mesmo.

Pedro: É... Ele é nego mesmo. (rindo). (DC: 02/08/2013)

Todos os termos referentes à raça, cor, etnia e classe neste trabalho foram definidos por mim, tendo como base apenas as minhas vivências com as crianças da turma observada.

Quando entregou a atividade, a professora havia, sim, falado que, segundo a lenda, Saci era um menino negro. Mas quando surgia algum comentário, como o dos meninos, sua reação aparecia sempre no sentido apaziguador: “*o que é que tem?*”, “*e daí?*”. Eram falas finais que buscavam encerrar o assunto. Rayssa, uma menina que estava sentada próxima aos meninos então lhes disse: “*chamar de preto é palavrão.*”

Mesmo em uma classe tão diversificada, ainda podia ser sentida a presença de um *branqueamento* por parte das crianças, já que o ser preto, negro ou negão compunha o mesmo sentido dado à mulherzinha, ao baitola, um significado negativo. Eram termos sempre entendidos como ofensa, como xingamento e falados, para ofender, revelando a internalização de um “[...] aspecto negativo ligado à negritude constantemente reproduzido pela mídia e por outras instituições.” (REZENDE, CARVALHO, 2012, p.59)

Nas atividades de colorir, essas características ficavam ainda mais marcantes: muitas vezes ouvia as

crianças procurando pelo lápis “cor de pele”. Este lápis “cor de pele” era cor de rosa clarinho. Uma cor que não estampava a pele de nenhuma daquelas crianças, nem a minha, nem a da professora, mas que seguramente remetia a um imaginário de pele branca que parecia ser tomado como modelo de indivíduo. Como afirma Carvalho (2004, p.81), “a cor rosa-claro ou salmão é frequentemente chamada de ‘cor de pele’ entre as crianças em nossas escolas, uma identificação que só é possível devido ao sentido universal da branquitude¹¹, que estabelece essa tonalidade como cor da pele normal dos seres humanos.”. Luana, menina cuja fala deu título a este tópico, era negra e, sempre que coloria os desenhos em sala, se utilizava do termo “corpo de pele” para o lápis salmão/rosa claro. Sua fala pode sugerir que [...] a mídia de massa, principalmente voltada para a moda e a estética, projeta mulheres e homens brancos como ideais de beleza.

Nota da autora: “O termo ‘branquitude’ vem sendo utilizado como tradução de ‘whiteness’ para designar o pertencimento à raça branca.”.

Vivendo com padrões e regras de uma sociedade dominada por brancos, sem que se vejam refletidos positivamente na mídia, ou que se sintam valorizados, os afro-brasileiros internalizam a inferioridade e absorvem estereótipos negativos contra os negros. (GUERREIRO apud QUEIROZ, 2008, p;134). Esta ação midiática voltada para a reprodução de padrões de beleza poderia explicar a presença massiva de bonecas brancas entre as

meninas, bem como a reprodução destes estereótipos nos desenhos que as crianças da turma produziam, revelando uma padronização branca do ser humano.

Em um ou outro desenho apareciam cores diferentes, mas o “cor-de-pele” estava presente em muitos momentos. Os desenhos estereotipados presentes nos livros didáticos, nos painéis da escola e nas atividades xerocadas também não condiziam com a pluralidade presente no âmbito escolar. Estas padronizações perpetuam modelos de branquitude que não contemplam as diversidades presentes no âmbito escolar.

“Nós perdemos para as meninas! Como pode?” – Léo, 8 anos

Além dos momentos em sala, procurei observar as crianças em outros espaços que faziam parte do contexto escolar. Os momentos fora da sala de aula pareciam ser os preferidos das crianças, principalmente as aulas de Educação Física e Informática, assim como os momentos de recreio e parque. Uma explicação lógica para isso poderia ser que as crianças se cansavam (mentalmente e fisicamente) das longas horas que passavam sentados/as nas cadeiras. Na sala de computação, por mais que também ficassem sentados/as, estavam fazendo algo diferente das lições dos livros e das exaustivas folhas de atividade.

Nesta sala era a professora que determinava as duplas que deveriam dividir o computador. Quase sempre, essa escolha era determinada pelo sexo: menino/menino, menina/menina. Quando os/as deixava “livres” para escolher o/a colega com quem formariam dupla, essa divisão entre sexos ainda permanecia para a maioria das crianças.

Por vezes a professora passava algumas atividades direcionadas, mas na maioria das vezes deixava livre para as crianças, que poderiam escolher dentre os diversos jogos instalados no computador. Nos jogos escolhidos pelas duplas também era percebida certa diferenciação. Os meninos escolhiam jogos de carros ou aventura, o que parecia ser influência dos meninos entre si, pois “disputavam” conforme os níveis de dificuldade do jogo. As meninas pareciam gostar de jogos de colorir e de memorização. Alguns jogos pareciam ser preferência geral, executados por meninos e meninas.

O interessante era notar que muitos destes jogos “mistos” apareciam também nas atividades em sala, o que poderia ter conexão com essa não diferenciação entre as crianças, uma vez que na sala de aula eram consideradas como lição. Estes “jogos mistos” eram: mais voltados para o desenvolvimento cognitivo ou com sentidos mais escolares: liga-pontos, quebra-cabeça, caça-palavra, etc.

Quanto às aulas de Educação Física, não havia dúvidas, eram as preferidas dos meninos e

meninas, que aguardavam ansiosamente a chegada do professor para irem para uma das quadras esportivas. Nas quadras, onde geralmente aconteciam as aulas, o professor passava atividades para o grupo todo: aquecimento, jogos e brincadeiras.

Quando os esportes eram as atividades centrais do dia, havia diferenciação: futebol para os meninos, queimada para as meninas. A proposta desta divisão partia ou do professor ou de alguns meninos que pediam para jogar futebol. Nestes dias, o professor dividia a quadra em dois polos: de um lado da quadra os meninos jogando futebol, do outro, meninas jogando queimada.

Enquanto os meninos pareciam se envolver mais no jogo, as meninas pareciam não demonstrar o mesmo interesse, tanto por estarem em menor número na turma quanto por parecerem se divertir muito mais nas brincadeiras mistas. Adicionava-se a isso o fato de que em nenhum dos lados havia um completo entendimento sobre as regras do jogo, excetuando-se alguns meninos que frequentavam as “escolinhas” de futebol nos horários fora da escola.

Neste sentido, notei que, por mais que nos anos iniciais ainda não houvesse tanta discrepância no envolvimento de meninos e meninas nas aulas de educação física, como se dá nos anos finais e no ensino médio, já começavam a aparecer algumas diferenciações na maneira como as aulas eram guiadas para meninos e para meninas.

Na escola, portanto, não há razão para que determinadas práticas corporais prevaleçam sobre outras, afinal, inexistem brincadeiras, danças, cantigas melhores ou piores. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, uma educação física que se avenge democrática deverá proporcionar condições para que se possa romper com o circuito perverso que impõe padrões, exclui os corpos e culturas corporais diferentes [...].(NEIRA, 2009, p.86)

Nas atividades mistas, por mais que relações de poder também estivessem presentes em diversos momentos, as chances de ruptura eram maiores. Isto é, em muitas brincadeiras mistas pude perceber a presença de hierarquizações: na forma como os meninos procuravam ocupar o papel de “pegadores” no pega-pega, ou como se utilizavam da força como justificativa de uma superioridade “natural” perante as meninas. Mas, ainda assim, as transgressões podiam ser enxergadas nas formas como as crianças conseguiam negociar as regras ao se colocarem como participantes do jogo.

Exemplo disso foi a fala de Léo ao me contar que os meninos haviam perdido das meninas na gincana ocorrida entre as turmas do segundo ano. Para ele, perder para o time das meninas era motivo de indignação. No entanto, além de indicar uma percepção de superioridade masculina, se faz

presente a divisão entre os sexos na gincana promovida pela escola e pelos/as professores/as de Educação Física, o que coloca novamente meninos em oposição a meninas.

Além das aulas de Educação Física, os momentos do recreio e do parque eram os espaços onde essas brincadeiras mistas apareciam com mais frequência. Nestas brincadeiras, as crianças pareciam criar tensões e conflitos que são essenciais à socialização humana, bem como ao próprio prazer infantil encontrado no ato do brincar. Pois,

“[...] na maioria das interações que envolviam meninos *versus* meninas, predominava uma mescla de agressividade com elementos lúdicos, com intuito de aproximação.” (CRUZ, CARVALHO, 2006, p.120)

Mas, paralelamente a estas brincadeiras mistas, as crianças dividiam-se em grupos de meninos e meninas que pareciam ter suas brincadeiras próprias. No amplo pátio da escola, os meninos pareciam ocupar em maior número as mesas dispostas neste espaço, nas quais a estrutura da mesa era utilizada para que pudessem bater os cards. A disputa dos cards ocorria individualmente, quem perdia a rodada da vez, saía e dava lugar para o próximo concorrente. Após as rodadas, alguns meninos vinham até a mim e mostravam quantas cartas tinham, tirando dos bolsos os enormes bolos de figurinhas. Os cards geralmente estampavam

representações de animes ou personagens de super-heróis e eram comumente usados como objeto de troca entre os meninos. Também apareciam como presentes destinados àqueles/as com quem tinham mais amizade. Durante os dias observados não notei a presença de nenhuma menina durante as rodadas, mas algumas delas também tinham cards guardados entre os materiais escolares (geralmente as figurinhas que ganhavam dos meninos), que serviam de troca com os meninos em momentos de interação.

Já as meninas, pareciam ocupar as escadas e os bancos do pátio. Algumas carregavam suas bonecas e maquiagens, outras brincavam de “adoleta”, “amarelinha” ou pulavam corda. Nos momentos do recreio, os meninos pareciam transitar mais entre um grupo e outro, demonstrando mais individualidade. As meninas já aparentavam se configurar mais enquanto pequenos grupos e geralmente eram elas que me faziam companhia durante o horário do recreio. Nestes momentos apenas um ou outro menino (sempre os que já me conheciam) apareciam para uma breve conversa.

Os momentos observados no pátio, bem como as conversas que muitas vezes partiam das crianças durante estes momentos, foram valiosas contribuições para este trabalho e para minha breve inserção no cotidiano infantil daquela escola. Afinal, é no momento do recreio que as crianças conseguem agir mais livremente dentro do espaço escolar,

embora ainda sujeitadas aos limites do tempo e espaço assim como aos olhos atentos dos/as inspetores/as.

“Odeio a escola.” – Gustavo, 8 anos

Um dos meninos, Gustavo, em todos os encontros me perguntava: *“falta muito pra gente ir embora?”*. Não coincidentemente, Gustavo era um dos meninos da turma que apresentava dificuldades de atenção e aprendizado, chegando muitas vezes a ficar de castigo por não ter feito a lição de casa ou por demorar muito para copiar os exercícios da lousa. Esses castigos eram ter que ficar na sala de aula com a professora Silvia quando havia aulas com professores especialistas – como as aulas de computação e educação física, preferidas pelas crianças, principalmente pelos meninos. Estas crianças ficavam na sala de aula com a justificativa de que estavam no reforço, e não de castigo. Contudo, até que ponto reforço e castigo se misturam? Era perceptível que as crianças no reforço eram sempre as “mal comportadas”, em sua maioria, meninos.

Neste sentido,

“[...] a própria escola, ao empurrá-los para o fracasso acadêmico, poderia estar contribuindo para que eles assumissem essas formas de masculinidade como única via de realização de algum poder e autonomia, já que a masculinidade está organizada, em escala macro, em

torno da posse do poder social.”
(CARVALHO, 2004, p.570)

Para além das falas que contavam o que as crianças entendiam por menino ou menina, pude perceber muitas de suas opiniões acerca do próprio ambiente escolar que os envolvia, assim como demonstrado por Gustavo. Essas falas surgiam como confidências que partiam do cansaço gradual que sentiam quando ficavam por muito tempo na sala de aula.

A meu ver, esse condicionamento dos corpos ainda centrado no controle e na disciplina, assim como as constantes tarefas passadas tanto nas lousas como nos livros eram demasiadamente cansativas para as crianças. Como afirma Foucault (1984, p.135), os espaços escolares:

São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias.

Os períodos em sala e o alto nível de controle dos corpos exercido nestes espaços fizeram com que a obtenção de dados (propiciados pelos momentos de interação entre as crianças e comigo) fosse questionada. Isso porque a permanência constante na sala de aula e a prática disciplinante da professora chegavam a ser sufocantes, para mim e para as crianças. Estes processos de disciplinarização da infância (Foucault, 1984) são inerentes à criação da ordem social dominante, dadas a partir de práticas de regulação que desqualificam a voz das crianças na configuração de seus mundos de vida, propiciando uma colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005)

Como lembra Sayão (2008, p.104), “[...] a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência.”. No trecho a seguir explícito a frustração sentida ao decorrer do trabalho em campo:

Tenho encontrado dificuldades na observação devido à dominação dos corpos propagada pela professora. Os momentos de socialização entre as crianças são limitados pela prática pedagógica da professora. Sinto como se não conseguisse alcançá-las (as crianças). (DC: 25/07/2013)

Confesso que, por mais que este não seja o foco central do trabalho, a prática pedagógica da professora passou a me chamar a atenção ao decorrer das semanas. Como educadora, entendo que lecionar para uma turma com cerca de trinta crianças entre sete e oito anos de idade não seja tarefa fácil, principalmente para uma única professora. Adicionando-se a isso uma escola onde a cobrança constante era que todas as crianças do segundo ano terminassem o ano lendo, há de se compreender muitas das ações da professora.

As broncas eram constantes e vez ou outra surgiam comentários um tanto quanto ofensivos para com as crianças. O curioso era que, por vezes, a professora me procurava ao fim do dia letivo para se desculpar por conta dos gritos e broncas excessivas dirigidas para as crianças (e não para mim), justificando seu comportamento pela bagunça da turma. Porém, essa preocupação em se desculpar por tais atitudes parecia provir do receio que ela tinha frente à outra pessoa adulta na sala aula, do “como o outro me vê?”. Este questionamento por parte da professora poderia, por outro lado, estimular um exercício de autoavaliação proposto pelo olhar do outro sobre o trabalho dela enquanto educadora. No entanto, o curto tempo em campo e o desconhecimento da professora quanto aos resultados da pesquisa podem não ter sido favoráveis a este encaminhamento.

Nos anos iniciais a pressão sobre os/as alunos/as para obter desempenho parece ser forte. Afinal, se a criança não aprender a ler e escrever neste primeiro ciclo, suas dificuldades dificilmente serão supridas nos anos posteriores. Na instituição pesquisada, essa pressão do letramento na “idade certa” era sentida no cotidiano escolar das professoras dos anos iniciais, ainda mais marcante nos dois primeiros anos do ciclo I. Entretanto, as avaliações das professoras, mantidas em termos de “satisfatório” e “não satisfatório” pareciam constituir “processos cotidianos, às vezes nem mesmo registrados em documentos minimamente formalizados.” (CARVALHO, 2004, p.251)

Das trinta crianças da turma observada, pelo menos dez ainda não estavam totalmente alfabetizadas. Esta discrepância com os demais alunos, sem dúvidas, os deixava por conta de si mesmos em muitos momentos das lições, quando não conseguiam acompanhar os/as outros/as colegas. O domínio da leitura e da escrita aparecia como outra fonte de poder nas relações entre as crianças, particularmente nos momentos percebidos em sala de aula. Mas, paralelamente a esta relação de poder, as crianças também compreendiam as dificuldades dos colegas como dificuldades do grupo e, muitas vezes, ajudavam uns aos outros quando percebiam dificuldades.

Gustavo era uma das crianças com dificuldade, assim como Caroline. Coincidentemente, ou não, os dois eram considerados “alunos problemas” pela professora, que achava que seus comportamentos eram o principal motivo de seus problemas de aprendizagem. Gustavo era, segundo ela, muito inteligente, porém preguiçoso e malandro, a ponto de não conseguir terminar suas atividades a tempo. Caroline seria “mimada e desconcentrada” e, diferentemente de outras meninas da turma, falava, andava pela sala, não era quieta tampouco disciplinada.

É importante nem vitimizar as meninas, nem exacerbar os comportamentos “agitados” dos meninos no risco de cair em uma afirmação das diferenciações por gênero. Mas sim, contemplar as diferentes formas de ser menina ou menino, bem como as diferentes formas de ser aluno ou aluna. Contemplar que as crianças têm diferentes maneiras de se colocar no ambiente escolar é reconhecer as múltiplas construções sociais e culturais.

Pude perceber que a professora admitia os meninos, mesmo aqueles ainda não completamente alfabetizados, como sendo *espertos*, enquanto muitas meninas, incluindo aquelas com as melhores notas, eram quase que invisíveis ou quase nunca citadas, com exceção de Mariana, a maquiadora, a “espevitada” e Caroline, “mimada e dispersa”. Como afirma Louro (1997, p.73), “embora se valendo de

discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens, possivelmente ainda é aceita.”

Estudo parecido foi desenvolvido por Carvalho (2004), no qual a autora aponta para as diferenciações na avaliação de meninos e meninas no ambiente escolar. Em sua pesquisa, Carvalho demonstra que as professoras têm diferentes formas de avaliar meninos e meninas e que estas avaliações nem sempre estão relacionadas ao desenvolvimento de aprendizado da criança, mas sim, baseadas em seus comportamentos e ações dentro do contexto escolar.

Os comentários das próprias crianças acerca do ambiente escolar também variavam conforme suas interações com os pares e com o desempenho que tinham em sala de aula. Algumas crianças se enxergavam como alunos/as bons/as porque terminavam a lição rapidamente e por já estarem alfabetizados, o que lhes dava vantagem sobre as demais crianças que ainda não sabiam ler/escrever. O “*já sei ler*” reafirmava essas vantagens e construía as hierarquias de poder entre as crianças, entre os meninos e meninas.

Interessante observar que mesmo com essa divisão da sala entre os já alfabetizados e os não

alfabetizados, as crianças, em muitos momentos, ajudavam-se entre si. Estas interações entre os pares nos momentos das atividades suscitavam em mim uma ideia de que as próprias crianças percebiam muitas das exclusões dos não alfabetizados sob o ambiente escolar e tentavam, por conta disso, se constituir enquanto grupo unitário, ajudando uns aos outros. Por vezes algum dos meninos ajudava Gustavo a fazer a lição para que não precisasse ficar de castigo durante a Educação Física, em outros momentos, crianças não alfabetizadas sentavam-se juntas para “decifrar” a lição.

Concluindo, por mais que as crianças “bem sucedidas” também falassem por vez ou outra “*a escola é chata*”, ainda demonstravam sentimento de pertencimento àquele lugar baseando-se nos conhecimentos adquiridos e por atingirem as metas determinadas pela escola. Já outras crianças, como Gustavo e Caroline, pareciam não encontrar este lugar de pertencimento, tanto pela dificuldade na leitura e escrita, como nos comportamentos considerados contrários às regras de convivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, L. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1. 220p. 35-51, jan/abr.2011

BROUGÈRE, G. O papel do brinquedo na impregnação cultural da criança. In:

_____. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 40 - 49.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO,

G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.151-172.

CARVALHO, M. P. de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cad. de Pesquisa*, v.34, n.121, p.11-40, jan./ abr. 2004.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero? *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p.185-193, jun. 2003.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (Orgs). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. São Paulo: Lamparina. 2003, p. 207 - 222.

CONNELL, R. W. La organización social de la masculinidad. In: *Masculinidad/es: poder y crisis*. Ediciones de las mujeres, n. 24, p.31- 48, jun/1997.

_____. Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, v.20, n.2, p.185-206, jul/dez 1995.

CORDAZZO, S. T. D., VIEIRA, Mauro L. Caracterização de brincadeira de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 365-373, 2008.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre. Artmed. 2011.

COSTA, C. S. da., Literatura e educação para as relações raciais. In: CARVALHO, M. P. (Org.). *Diferenças e Desigualdade na Escola*. Campinas: Papirus, 2012. p.9-38.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. P. *Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental*. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: NUNES,

E. O (org.) *A aventura sociológica: Objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p. 23 - 35

FERREIRA, M. “*A gente gosta de brincar é com os meninos!*”. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Edições Afrontamento, 2004.

FINCO, D. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, v.14, n.3 (42), p.89-101, set/dez 2003.

_____. Socialização de gênero na Educação Infantil. *Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, 25 a 28 de Agosto, 2008.

FOUCAULT, M. À propos de la généalogie de l'étiqúe: un aperçu du travail en cours. In: DEFERT, D.; EWAL, F. (Org.). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. v. 4, p. 609-631.

_____. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1984. p. 125-171.

GOBBI, M. *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOMES, E. R. de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cad. Pagu*, n.26, p.169-199, jan./jun. 2006.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.) *O corpo educado:*

pedagogias da sexualidade. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

MANTOAN, M. T. E. Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo, 2006. p. 15-30.

MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: M. J. de S. (Org.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo, Editora Hucitec. 1991, p. 101 – 130.

NEIRA, M. G. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. *Horizontes*, v.27, n.2, p. 79-89. jul/dez. 2009.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. v. 8. n. 2, p.9-41, 2000.

OHLWEILER, M. I.; FISCHER, R. M. .B, Autoridade, Infância e “Crise na Educação”.

Cad. de Pesquisa, v.43, n.148, p.220-239, jan./abr. 2013.

PRADO, P. D. Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens. In: *Congresso de Leitura do Brasil – COLE*, 16, 10 a 13 de julho de 2007, Campinas. Anais. Campinas, 2007.

REZENDE, A. B.; CARVALHO, M. P. Formas de ser menino negro: articulações

entre gênero, raça e educação escolar. In: CARVALHO, M. P. (Org.). *Diferenças e*

Desigualdade na Escola. Campinas: Papyrus, 2012. p. 39-73

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. Imaginário e culturas da infância. *Cad. de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. São Paulo, 2003, p. 137-176.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, v.2, n.2. p. 92-105, nov. 2008.

_____. *Crianças: substantivo, plural*. Palestra proferida no II Seminário Educação Infantil em Debate, organizado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil da Fundação Universidade federal do Rio Grande, realizado em outubro de 2000 na Cidade do Rio Grande/RS.

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. *Pro-Posições*, v.14, n. 3 (42), p. 67 -87, set./dez. 2003.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 9-255, jul/dez, 1995.

_____. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. *Debate Feminista*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), 1999, p. 203-222.

SILVA, C. A. D. da. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cad. de Pesquisa*. n. 107, p. 207-225, julho/1999.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cad. Cedes*. ano XIX, n.48, p.52-68, agosto/1999.

SOUZA, E. R. de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 26, p.169-199, jan./jun. 2006.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs). *Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. São Paulo, 2003, p. 183-206

VIANNA, C. P.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265 – 283, jul./dez. 2009.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 17-18. p. 81-103, 2002.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Macedo Balmant da Silva

As brincadeiras e os jogos fazem parte da essência da criança, e sua utilização como recurso pedagógico contribui para o desenvolvimento de habilidades e competência que servirão para a vida toda.

Os jogos e brincadeiras desenvolvem o raciocínio, a criatividade, a socialização e interação com outras crianças. Através do lúdico elas aprendem de forma natural a respeitar regras, a simbolizar, resolver problemas e situações de conflito, explorar o ambiente e desenvolver sua autoconfiança, dando assim sentido e significado a estas atividades.

No aspecto educacional, o brincar faz parte do processo ensino-aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras podemos observar a criança, seu temperamento, seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social, contribuindo de forma mais eficiente com o trabalho do professor e ajudando a criança a crescer de forma mais saudável e equilibrada.

Ao educador cabe a tarefa de encaminhar as atividades lúdicas para que os objetivos sejam alcançados. Não se pode simplesmente deixar que as crianças apenas brinquem, sem que haja um objetivo para estas brincadeiras, uma orientação, sem despertar o interesse da criança por algo novo, ou cairemos no erro de um brincar “vazio”, apenas para passar o tempo.

Grandes teóricos como ROUSSEAU, FROEBEL, DEWEY E PIAGET confirmam a importância do lúdico para a educação da criança. Segundo Rousseau(1968), as crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhe são próprias e só aprendem quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural.

Para Froebel, a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, expressão e participação social às crianças. Segundo ele a escola deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Assim, o educador deve fazer do lúdico uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à expressão e à socialização, seria através do método lúdico. (UNIVERSIDADE UNAMA-PARÁ).

Já Dewey (1952), pensador norte-americano, afirma que o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não

correspondem ao interesse da criança. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança é que ela poderá ter um desenvolvimento seguro. (UNIVERSIDADE UNAMA-PARÁ).

Piaget (1973), mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas sim meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para ele, os jogos e as atividades lúdicas tornam-se significativos à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir, reinventar as coisas, o que exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, sendo capaz de transformar essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem abstrata (UNIVERSIDADE UNAMA-PARÁ).

“Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social”. (PIAGET, 1994).

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Quando são enfrentadas situações que exigem a busca por soluções a inteligência se desenvolve. O pensamento é uma atividade classificatória que se inicia antes e vai além da linguagem. Segundo Piaget, a criança sabe mais do que pode verbalizar.

A linguagem verbal é uma forma difícil para o pensamento, muitas vezes torna-se um meio de desafiar o pensamento, desenvolve atividades não verbais que contenham situações problemas que podem construir estímulos.

A aquisição de certas noções básicas de qualidade, tamanho, forma, cor, tempo e espaço constituem a base da linguagem, o que permite a generalização de conceitos e associação com as experiências vividas e dá a possibilidade de medir consequências e raciocínio para solução de problemas. Quanto mais experiências forem utilizadas do que já se aprendeu, dar-se-á o acesso a formação de novos conceitos.

Uma forma de estimular é fazendo perguntas para as crianças, assim la terá que usar a memória e fazer uma organização lógica na fase. Vale ressaltar que os adultos precisam ter paciência para ouvir, assim a criança sentirá que sua resposta é valorizada e terá vontade de se comunicar.

DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO

A motricidade, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento afetivo são dependentes uns dos outros. Os jogos e brincadeiras apresentam desafios, o que dão a oportunidade para o educador de estimular naturalmente nas crianças a concentração, a atenção, a percepção corporal e o tempo espacial.

A cada conquista a criança cria mais confiança em si mesma, é a formação de sua identidade. Não podemos deixar de mencionar que atividades lúdicas proporcionam também a sociabilidade e afetividade; a formação do autoconceito deve ser uma grande preocupação para o educador, pois se sua construção não for positiva a criança não se sentirá capaz de resolver as situações novas que surgirem, e ficará inibida para interagir com outras crianças, o que é de extrema importância. Uma forma de adquirir novos conhecimentos é a troca de experiência entre elas.

Atividades que estimulem a criatividade da criança são a melhor maneira de desenvolvimento do autoconceito. Quando a criança cria sente-se capaz e confiante, por mais singelo que sejam seus feitos, fica com orgulho de suas realizações, torna-se mais independente e feliz, dessa forma terá uma boa imagem de si.

Assim como os adultos a criança gosta que suas opiniões e emoções sejam respeitadas, por isso torna-se tão importante que os adultos as escutem. Permitir que as crianças façam escolhas e resolvam problemas dentro do seu alcance, cultiva a capacidade de observar e se concentrar .

O educador precisa valorizar o aprendizado da criança para que ela acredite no seu potencial. Nos jogos e brincadeiras é essencial o espírito de competição, porém a criança tem que sentir-se

querida, para que perder ou ganhar não faça diferença para que os estão ao seu redor, evitando que fique frustrada.

A estimulação deve ser no contexto geral e variando entre o visual e o auditivo. É necessário estimular também o pensamento, para que a criança desenvolva o hábito de pensar e operar cognitivamente. Mais importante do que adquirir conhecimento é a capacidade de aprender a aprender.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

As investigações sobre a alfabetização giram em torno de uma única pergunta: “como ensinar a ler e escrever?”. Segundo Poppovic (1968) “a prontidão para alfabetização significa ter um nível suficiente sob determinados aspectos para iniciar o processo de função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica que é a escrita” (Assunção José & Coelho 1982, p.s).

Faz parte da cultura brasileira que durante o desenvolvimento da criança na escola ela seja letrada e descubra que a língua escrita é um sistema de signos que têm significados em si. Os signos apresentam a realidade, isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funcionando como suporte para memória e a transmissão de ideias e conceitos.

Dentro do vasto programa de pesquisas do grupo de Vygotsky (1987), foi desenvolvido um

estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita. Foi solicitado às crianças que não sabiam ler e escrever que memorizassem uma série de sentenças faladas por ele. Propositamente, o número de sentenças era maior do que aquele que a criança conseguiria lembrar-se. Depois de ficar evidente para a criança sua dificuldade em memorizar todas as sentenças faladas, o experimentador sugeriu que ela passasse a “escrever” as sentenças, como ajuda para memória. (UNIVERSIDADE UNAMA-PARÁ).

A partir da observação da produção de diversas crianças nessa situação, foi delineado um percurso para a pré- história da escrita. Ela não era capaz de utilizar sua produção escrita como suporte para a recuperação da informação a ser lembrada. Vygotsky(1987), cita que é importante mencionar a língua escrita, como a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. Também contribui para esse processo de desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e do brinquedo simbólico, pois essas são também atividades de caráter representativo, isto é, utilizam-se de signos para representar significados.

“O desenhar e brincar deveriam ser estágio preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse

processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras”. (Vygotsky, 1987, p 134).

JOGOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Os jogos digitais estão presentes a cada dia na vida das crianças e chamam a atenção de pessoas de todas as idades. A tecnologia com que esses jogos são desenvolvidos desperta o interesse por sua qualidade gráfica, alta interatividade, design sofisticado e os desafios que são propostos.

Os jogos digitais educativos são um recurso de grande estímulo para o desenvolvimento do aluno, possibilita a criação e a oportunidade de construção do conhecimento, habilidade e estimulam a interação de alunos e professores.

O jogo utilizado como ferramenta pedagógica, acaba se tornando um complemento das disciplinas em sala de aula motivando o aluno a alcançar seus objetivos e auxilia no processo de aprendizagem como desenvolver habilidades motoras, o raciocínio lógico e o reflexo.

Uma das empresas no segmento de tecnologia educacional é a Jungle Digital Games, que oferece ao mercado soluções inovadoras. Sempre baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os produtos desenvolvidos pela empresa se tornam aplicáveis em todo o território nacional. É formada por uma equipe multidisciplinar formada por cientistas da computação, pedagogos, especialistas em psicopedagogia, psicólogos, designers, desenhistas e modeladores 3D.

Em entrevista à revista *LD Linha Direta (inovação educação gestão)*, o diretor executivo da Jungle Digital Games, Igor Guadalupe Coelho, fala um pouco do trabalho desenvolvido na empresa e de sua importância para a educação. Seguem alguns trechos da entrevista:

“Os jogos digitais podem ser a ponte e o caminho para um novo relacionamento entre alunos e professores... utilizam recursos audiovisuais, além de permitir a simulação e manipulação de objetos em ambientes virtuais, o que não seria possível no mundo real”

“No contexto dos jogos educacionais, os códigos e estratégias são necessários para a resolução de desafios pedagógicos, e isso contribui para o aprendizado”

A motivação é fundamental durante o processo de aprendizagem. O aluno

precisa ter interesse pelo que está aprendendo, e os jogos digitais são uma estratégia eficaz para despertar seu interesse”.

A TECNOLOGIA E O LÚDICO

O avanço da tecnologia deve ser levado em conta quando se trata do lúdico na educação. O uso de novas tecnologias e games na educação muda o cenário das aulas, trocando-se a lousa por projetores, ou *data shows*, o uso de computadores e até *tablets* no ambiente escolar, o que tem trazido ao professor novos instrumentos de apoio para aulas.

Como já vimos, o ensino deve se aproximar cada vez mais do universo do aluno para que seja algo significativo a ele. Nossos alunos estão cada vez mais interagindo com os instrumentos tecnológico e nós, como educadores, temos que nos apropriar dessas tecnologias a nosso favor.

As empresas ligadas aos games estão crescendo e se desenvolvendo para o segmento da educação. No final do ano passado foi realizado o primeiro festival “Games For Change” no Brasil, que aconteceu na USP e na Universidade Mackenzie, onde se pode perceber a forte empolgação de escolas, universidades, áreas do governo e empresas, com o tema.

A games For Change (www.gamesforchange.org.br) é uma rede global pioneira na pesquisa, valorização e promoção da

relação entre jogos, aprendizado e transformação social. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de promover a pesquisa, criação, aplicação e a disseminação de jogos digitais que transformem positivamente a sociedade, a educação, a economia, o ambiente e a cultura e que trabalha em parceria com a Cidade do Conhecimento da USP (www.cidade.usp.br).

A *Smartkids* também é uma empresa que nasceu há dez anos com o objetivo de oferecer um conteúdo lúdico-educativo através de games e que atualmente procura oferecer produtos unindo educação e diversão e que tem percebido grande aceitação dos jogos por parte dos professores. Em entrevista à revista Páginas Abertas, um de seus fundadores, Edmardo Galli diz: *“Para ser educativo não precisa ser chato; o conceito de divertido não precisa ser sinônimo de vazio, sem conteúdo”*.

Outra empresa do setor é a Escola Games (www.escolagames.com.br) que também produz jogos com objetivos de auxiliarem na educação das crianças, simples e atemporais, os jogos estão divididos por áreas e organizados por níveis de dificuldades.

Fica o desafio para as escolas e professores: buscarem a capacitação e conhecimento para a utilização de mais esta ferramenta na educação e acompanhar cada vez mais o desenvolvimento tecnológico associando-o ao interesse dos seus

alunos, sem esquecer-se de criar também alternativa fora do ambiente digital, que tratam às crianças o convívio social, tão importante para seu desenvolvimento social.

O BRINCAR E O BRINQUEDO

Ao brincar as crianças aprendem a organizar suas ideias, fazem de suas brincadeiras uma verdadeira prática social e nessa prática é que despertam em todos o encanto, a magia e a alegria que pode ser o brincar, a bola que rola, a boneca que simbolicamente fala o avião que voa... assim criando um leque de fantasias e todas as formas de ser.

O brincar não pode ser considerado apenas uma brincadeira sem valor, pois ao contrário do que muitos pensam o brinquedo não é simples passatempo, mais sim a forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesmo e com o mundo.

É de fundamental importância o brincar para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança, através da magia do brinquedo é que ela desenvolve a criatividade, a confiança e o relacionamento interpessoal.

Brincando a criança experimenta diversas situações positivas (por exemplo, quando vence uma brincadeira, alcança um objetivo, a criança entra em acordo com os colegas), e negativas (quando não consegue realizar o esperado e entra em conflito com

os colegas). É através destas situações que a criança aprenderá a conviver com os outros. A medida que ela cresce, as brincadeiras modificam-se, evoluem.

O jogo é importante para o educando porque possibilita se expressar por meio da prática lúdica. Uma criança com possibilidades lúdicas variadas terá um repertório maior, criatividade e capacidade crítica, pois a exploração com o meio ambiente. Os brinquedos, os jogos e vivências corporais ampliam sua visão de mundo na medida que com ele interage, assim ele próprio vai instituindo seus limites, desafios e criando novos brinquedos.

Porém, as situações lúdicas precisam ser preparadas por pessoas que conheçam os recursos que podem utilizar, para saber se são adequados a faixa etária, e se atendem às necessidades do nível de desempenho das crianças. Se o educador não souber explorar o jogo, não terá um bom resultado, pois não poderá adaptá-lo às condições individuais das crianças, sendo assim não terá segurança ao lidar com eles. Para utilizar estes recursos pedagógico com eficácia, é necessário que o educador tenha conhecimento, flexibilidade e criatividade.

NOVOS ASPECTOS E APRENDIZAGEM LÚDICA

É necessário que o educador vá além dos exercícios de lápis e papel levando em consideração que o educador também precisa do desenvolvimento

lúdico. É urgente resgatar o lúdico no processo ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário que os professores reflitam e repense constantemente em suas práticas.

As crianças estão perdendo o “espaço” de brincar, e cada vez mais se afastando do seu cotidiano e ainda recebem estímulos para que, desde cedo, integrem-se ao chamado “mundo adulto”.

Na educação infantil o desenvolvimento é social e cognitivo de forma lúdica, esse é um conflito que afligem muitos educadores quanto à dimensão de aprendizagem da educação de 0 a 5 anos. Ou seja, ela deve existir, porém de uma maneira particular, que valorize a infância e os interesses da criança. Assim diz a professora Magda Backer Soares, fundadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O jornalista Rubens Barros interroga a professora com seguinte pergunta:

“ O que diferencia essa educação formal da educação familiar, e também da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil? ”.

“É que na Educação Infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente em sua progressiva inserção no mundo

social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólica e também no mundo da escrita. É uma fase em que a criança está se desenvolvendo em várias frentes, desde a motora, a do convívio social, da inserção cultural, etc. A escola propicia o processo formal de inserção da criança na sociedade e em sua cultura. É uma parte importante desse processo é a introdução à escrita, ao mundo do impresso. Então é também o momento em que a criança deve e pode ser introduzida no mundo do letramento"

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://www.unip.br/servicos/biblioteca/download/manual_de_normalizacao_abnt.pdf Revista Páginas Abertas, ANO 37, número 50, páginas 22 a 27, Ed. Paulus, 2012.

Revista Educação Infantil, 2ª edição, páginas 6 a 11, Ed. Seguimento, outubro 2011.

Revista Linha Direta, editora RONA, edição 167. ANO 15, fevereiro 2012.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo, linguagem e alfabetização – Petrópolis, RJ Vozes, 2004.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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

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

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O AUTISTA

Cristiano Clemente de Souza

RESUMO

O trabalho especifica uma autorreflexão sobre a música para autista e sugere análise sobre a inclusão social na escola regular, colocando-o em foco e questionando o Autista no convívio social, objetivando o desenvolvimento intelectual e social através da Música no aspecto inclusivo. O Autismo é uma síndrome definida por alterações desde criança com desvios nas relações interpessoais, comunicações e comportamentos. O estudo acontece através de uma pesquisa bibliográfica procurando sempre a evolução do Autista com experiência musical e um apoio técnico. Estruturando como ferramenta a educação musical em sala de aula, procurando não só está no papel á inclusão e aprendizagem, mas com professores capacitados e tecnicamente preparados.

Palavras-chave: Autismo, Educação Musical, música, desenvolvimento intelectual.

INTRODUÇÃO

O tema foi escolhido mediante a vivência nas escolas onde passei fazendo estágio em Educação

Musical, onde pude presenciar o despreparo de alguns profissionais da educação para abordar um aluno Autista com TEA (Transtorno do Espectro Autista) em classes regulares.

Apesar das Diretrizes de Base Nacional exigir das instituições a inclusão desses alunos em sala regular, é nítido as dificuldades que estes profissionais enfrentam. Seja na didática pedagógica, seja na estrutura física.

Vivenciamos uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, onde o indivíduo é preparado para viver em sociedade.

A inclusão é muito mais que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular na escola. A inclusão para acontecer é preciso acompanhar a preparação tanto do próprio professor quanto da escola que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista que deve se adaptar ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado ao Autista e a educação inclusiva.

Durante o período da faculdade tive a oportunidade de estudar com um colega que apresentava TEA (Transtorno do espectro Autista), onde os próprios colegas da futura profissão, porém de outro curso, o excluía. No entanto os colegas do curso de Licenciatura em Música o acolheram de

forma respeitosa, e consciente das suas características pessoais.

A partir desta experiência escolhi o tema com o intuito de abordar a questão da conscientização dos profissionais de educação, que a inclusão deve partir de quem esta na frente, e só desta forma os alunos iram aceitar as diversidades de forma simplificada.

“O professor que pensa certo deixa transparecer aos alunos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo conhecer o mundo.” (Paulo Freire).

Como futuro professor de música percebi a necessidade em abordar o assunto voltado as aulas de Educação Musical e seus benefícios com alunos autistas em uma sala de aula regular.

Porém o objetivo deste trabalho é mostrar que a Educação Musical Especial não se enquadra como terapia, pois não tem como objetivo tratar disfunção gerada pelo autismo, mas trabalhar as suas potencialidades musicais, como consequência, por meio de atividades musicais, gerando diversos benefícios aos indivíduos Autista com TEA (Transtorno de Espectro do Autismo).

A inclusão de pessoas com autismo no ensino regular tem sido amplamente debatida desde o ano de 1988, através da publicação de nova edição da Constituição Federal do Brasil.

A necessidade de inclusão nas aulas de educação musical e principalmente da necessidade de estratégias para o trabalho junto das pessoas com Autismo com TEA (Transtorno de Espectro do Autista), foi intensificada principalmente após a promulgação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que trouxe a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, aproximando, assim as áreas de educação musical e educação especial.

A inclusão escolar de pessoas com Autismo TEA (Transtorno de Espectro do Autista), direcionada para o conteúdo musical, obrigatório nas escolas brasileiras de educação básica desde a Lei 11.769, recentemente substituída pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016; 2008).

O ensino de música ao aluno autista deve acontecer para que o mesmo possa juntamente com as demais disciplinas do currículo escolar se desenvolver e experimentar tudo que a música pode oferecer.

A HISTÓRIA DO AUTISMO

A expressão 'autismo' foi utilizada pela primeira vez por Eugéne Bleuler (1857-1939), psiquiatra alemão contemporâneo de Freud e membro da Sociedade Psicanalítica de Viena, em 1911, para designar a perda de contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Os pioneiros na pesquisa no autismo eram Hans Asperger e Leão Kanner. Asperger descreveu crianças muito capazes quando Kanner descreveu as crianças que eram severamente afetadas.

O termo Autismo tem origem grega, que significa: por si mesmo. Autista é o termo utilizado pela psiquiatria, para nomear o comportamento humano que se concentra em si mesmo, retornando para o próprio indivíduo.

O autismo é um transtorno infantil mais comum em meninos que em meninas, porém quando ocorre em meninas, essas são afetadas com maior gravidade. As habilidades de uma criança autista podem ser altas ou baixas, dependendo tanto do nível de coeficiente intelectual, como da capacidade de comunicação verbal. Tem como características comportamentais: comprometimento qualitativo na interação social, alteração cerebral que afeta a capacidade da pessoa se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente.

Algumas crianças apesar de autistas apresentam inteligência e fala normal, outras apresentam também deficiência intelectual, importantes atrasos no desenvolvimento da linguagem. Alguns parecem fechados e no mundo só deles, outros presos a comportamentos rígidos e restritos aos padrões de comportamento.

Anteriormente o Autismo era dividido em cinco categorias, entre elas a síndrome de Asperger. Hoje, está classificado com diferentes graus de funcionalidade e sob o nome técnico de Transtorno do Espectro do Autismo - TEA.

Na forma qualificada como de baixa funcionalidade, a criança praticamente não interage, vive repetindo movimentos e apresenta atraso mental. Neste caso o indivíduo provavelmente fará tratamento pela vida toda.

Na média funcionalidade, o autista tem dificuldade de se comunicar e repete comportamentos. Já na alta funcionalidade, esses mesmos prejuízos são mais leves, e os portadores conseguem estudar, trabalhar e constituir uma família com menos empecilhos. Autismo pode ser considerado distúrbio do desenvolvimento caracterizado por quadro comportamental peculiar e que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade; (LIPPI apud SCHWARTZMAN 1997).

Esses distúrbios geralmente se caracterizam pela dificuldade na comunicação social, também pelos comportamentos repetitivos, ou seja, o autista pode apresentar dificuldades em entender o outro e se relacionar com alguém, podendo apresentar dificuldades na fala, e desenvolver diferenças comportamentais.

RODRIGUES (2010, p. 20) fala que o Autismo bem como outras síndromes e deficiências ainda são cercados por atitudes de discriminação e preconceito que envolvem o desconhecido e a desinformação.

Não existe, ainda, cura para o Autista, mas existem várias opções de tratamento, como Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicoterapia, Musicoterapia e Equoterapia, entre outros.

A Educação Musical Especial não se enquadra como terapia por não ter como objetivo tratar qualquer disfunção gerada pelo autismo, mas com diversas possibilidades, por meio de suas atividades, gera diversos benefícios aos indivíduos com Autismo.

A Família da criança com TEA

Para os pais saber que seu filho ou filha tem Transtorno do Espectro Autista, mais conhecido por Autismo leve e perceber que todo planejamento a ele relacionado precisará ser modificado, exige um certo desempenho e muita força, para superar as dificuldades.

Quando recebem o diagnóstico com a comprovação de que seu filho tem Transtornos do Espectro Autista (TEA), muitos têm sua vida transformada radicalmente, na maioria das vezes, necessitam de algumas ferramentas e suporte profissional para superar o medo.

Na maioria das vezes, os profissionais ainda se encontram despreparados. Desse modo, a situação

da família fica pior, pois sem ajuda adequada não é fácil que os pais desenvolvam uma assistência adequada mediante os muitos desafios que surgiram.

Os pais são responsáveis nesse processo de desenvolvimento, nem tudo ocorrerá como o esperado, mas no tempo que a pessoa com Autismo estiver preparado, evitando desta forma possíveis traumas futuros. Sabendo das dificuldades da família em lidar com o Autista em suas rotinas, com preferência por objetos, por repetições, músicas, etc.

O autismo é um desafio que afeta a criança assim como toda a família. O cuidado que requer uma criança autista, é muito da família. Os pais estão expostos a múltiplos desafios que tem um impacto forte no meio família. O apoio profissional pode ajudar a lidar com uma criança autista. Os conselheiros ajudam aos pais a aprender a forma de manejar as condutas, o cuidado de uma criança com autismo pode ser exaustivo, além disso, nem todos tem acesso a serviços profissionais, muitos não tem conhecimento e condições financeiras.

Às vezes a família do autista se sentem com mãos atadas com vários tipos de barreiras, uma ajuda eficaz pode levar a reconhecer estes sentimentos como normais, que outros pais já tiveram e que não é vergonhoso ou ruim ter essas reações e sim pessoas que lutam para o bem estar de seus familiares.

O Autismo leva a família lições importante sobre aprender a levar as demandas da vida com tolerância e humor. Quando os pais tratam de descrever a vivência com um filho com autismo, usam termos bem diferentes como: doloroso, incômodo, difícil, normal, complicado, faz amadurecer, traumático, entre outros.

O efeito do autismo é parecido ao que produz qualquer outra incapacidade permanente em um membro da família, o impacto que produz o autismo, além de variar nas famílias, e nos indivíduos que as formam, muda segundo a etapa em que se encontram cada um. Cada família enfrenta este desafio da sua própria maneira. (ANTUNES, 1998)

O autista e a música

Um dos primeiros estudos que identificaram um desempenho superior em uma tarefa musical no autismo foi realizado por Applebaum e colaboradores em 1979. Eles observaram que a reprodução de melodias atonais foi superior em crianças autistas em comparação com o grupo controle que tinha níveis mais elevados de experiência musical (Heaton, 2009).

O fato de pensar de uma forma muito lógica faz com que muitos autistas tenham muita facilidade em matemática e em música. Aliás, cada vez mais estudos apontam a música como ferramenta poderosa para desenvolver habilidades, inclusive em

crianças autistas. Somos estimulados através dos sons (matéria-prima da música), desde o quinto mês de vida intrauterina, quando nosso sistema auditivo está apto para receber informações.

A música é interessante para a criança Autista desde sempre e isso é maravilhoso, porque a motivação, a vontade e interesse em querer aprender o conteúdo, é essencial para a construção da aprendizagem.

Os pais dos autistas geralmente recebem orientações para que estejam atentos aos interesses do seu filho, porque ao descobri-los, poderão desenvolver diversas habilidades.

A música é sem dúvida uma destas pontes, que atraem a atenção da criança autista e que é uma facilitadora de aprendizagens. Estudos de ressonância magnética funcional, apontam que a música causa um efeito único em pessoas autistas, principalmente como intervenção terapêutica. A música, quando utilizada de forma adequada, é capaz de relaxar, trazer sensação de bem-estar, o que pode auxiliar de forma natural, no tratamento em conjunto com outras terapias.

Outro fato importante, é que pessoas com Autismo TEA (Transtorno do Espectro Autista), apesar de terem grande dificuldade em perceber sentimentos nas expressões faciais, são capazes de perceber sentimentos de alegria e tristeza em uma

peça musical, ou seja, os sentimentos de uma peça musical torna-se mais claro para um sujeito com Autismo do que a visualização de expressões faciais.

A música tem o poder de ser uma facilitadora de comunicação, mas para que o autista seja realmente beneficiado, com resultados a longo prazo, é necessário que a música seja utilizada de acordo com os interesses da criança, com um professor que realmente conheça as especificidades do transtorno e que saiba utilizar técnicas de musicoterapia (terapia alternativa que utiliza a música como ferramenta para desenvolver habilidades e objetivos pré-estabelecidos no indivíduo) em casos mais graves de Autismo. Nas aulas, são utilizadas atividades que promovem um vínculo de respeito e confiança entre o aluno e o professor, que planeja as interações de acordo com a maturação biológica do aluno. O espaço onde as aulas acontecem deve ser seguro, livre de distrações e o material oferecido não deve oferecer qualquer perigo. (PIAGET, 2002)

A música produz grande impacto em nossas vidas e é uma das poucas atividades que envolvem todo o cérebro e coloca em evidência os cinco sentidos, auxiliando na criação de experiências emocionais positivas e profundas.

Enquanto processo complementar ao desenvolvimento de crianças, sob forma de musicalização, os sons extrapolam as barreiras da diversão, pois estimulam a realização do movimento,

a organização do pensamento, favorecendo a interação social, sem cobrança alguma sobre desempenho ou rendimento, se torna a expressão natural de cada um, com muito respeito e liberdade.

Crianças que ocupam o espectro autista precisam de condições específicas para se comunicar, usar a imaginação e comportar-se de modo mais flexível, explorando reações de modo mais criativo e acolhedor. Desse modo, a partir de atividades de musicalização, propõe-se excelentes condições para o desenvolvimento de habilidades cotidianas, tanto relacionais, quanto da capacidade de improviso. A musicalização pode proporcionar ainda instrumentos para transmitir e compreender linguagens simbólicas, verbais ou não, tão necessárias à criança que ocupa o espectro autista. Com a vivência sonora e rítmica dos jogos e brincadeiras, pode dar mais cores e movimentos ao mundo e a suas relações. (LOURO, 2003)

MUSICOTERAPIA E EDUCAÇÃO MUSICAL

A Musicoterapia é uma terapêutica que através de seus componentes: ritmo, melodia e harmonia, colaboram no tratamento de distúrbios de natureza orgânica, psíquica, emocional e cognitiva. Seus efeitos tendem a agir no âmbito da interação social, das relações interpessoais, da transmissão de informações, do conhecimento, da criatividade, entre outros.

O Musicoterapeuta é o profissional apropriado para trabalhar com a música como terapia, pois ele é preparado para despertar potenciais interiores e resgatar o papel de cada indivíduo, com o objetivo de conquistar para estas pessoas uma qualidade de vida melhor.

Musicoterapia ajuda autista a se comunicar melhor. Uma das opções para o tratamento do autista é a Musicoterapia porque ela utiliza a música em todas as suas formas, com participação ativa ou passiva do autista alcançando bons resultados.

Através da musicoterapia o autista pode se comunicar de forma não verbal, exprimindo seus sentimentos e, como nas sessões o importante é participar e não somente alcançar algum resultado, ela devolve a autoestima.

Os benefícios da música para o autismo incluem:

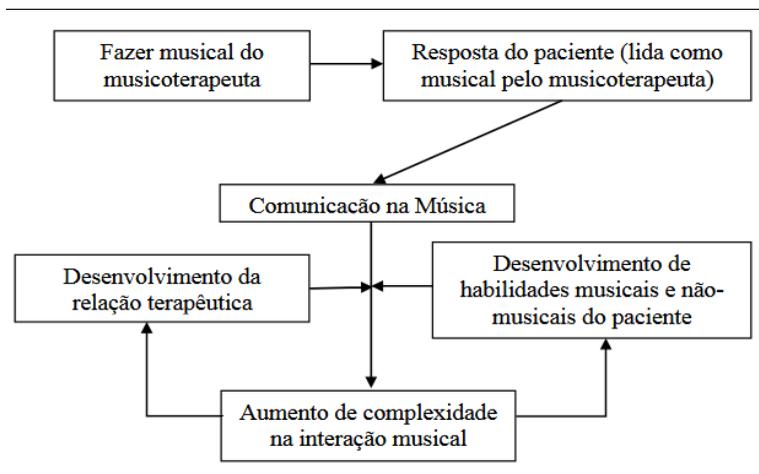
- Facilitação da comunicação verbal e não verbal, o contato visual e tátil;
- Diminuição do movimento estereotipado;
- Facilitação da criatividade;
- Promoção da satisfação emocional;
- Contribuição para organização do pensamento;
- Contribuição para o desenvolvimento social;

- Ampliação da interação com o mundo;
- Diminuição da hiperatividade;
- Melhora da qualidade de vida do autista e de sua família;

Esses benefícios poderão ser alcançados em longo prazo, mas logo nas primeiras sessões pode-se notar o desenvolvimento do autista e os resultados alcançados que serão mantidos por toda vida.

As sessões de musicoterapia devem ser realizadas por um musicoterapeuta certificado e as sessões podem ser individuais ou em grupo, mas os objetivos específicos para cada um devem ser sempre individualizados. (SAMPAIO, 2002)

A música age diretamente na região do cérebro que é responsável pelas emoções, gerando motivação e afetividade, além de aumentar a produção de endorfina, que é uma substância naturalmente produzida pelo corpo, que gera sensação de prazer. Isso acontece porque o cérebro responde de forma natural quando ouve uma canção, e mais do que lembranças, a música quando usada como forma de tratamento pode garantir uma vida mais saudável. A musicoterapia tem sido cada vez mais praticada em escolas, hospitais, lar de idosos, e por pessoas com necessidades especiais.



Representação esquemática do modelo criado por SAMPAIO (2002) para descrever o fluxo do processo clínico Musicoterapêutico com pacientes com distúrbios do desenvolvimento com comprometimento da comunicação.

Educação musical é o campo de estudos que se refere ao ensino e aprendizado da música. Com o ensino de música é possível trabalhar na formação de um indivíduo e outros conteúdos tais como matemática, entre outros conteúdos.

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia:

Musicoterapia é o uso profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que busca otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicação, emocional, intelectual e

espiritual. A pesquisa, a prática profissional, o ensino e o treinamento clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos. (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY, 2011, tradução nossa)

O ensino de música na educação infantil deve ter como objetivo principal o desenvolvimento da criança. A música deve ser aliada a elementos referentes ao curricular da educação infantil.

Nem sempre a educação musical busca a formação do músico profissional. No âmbito da escola regular, por exemplo, busca dar, ao indivíduo, condições para que compreenda a música no plano da expressão e no plano do significado. Musicalizar é dar, ao indivíduo, as ferramentas básicas para a compreensão e utilização da linguagem musical.

Estudar música não é mera diversão. É necessidade. Ensinar música é obrigação da escola, bem como valorizá-la tanto quanto às demais disciplinas, visando desenvolver todo o potencial dos alunos nas diversas áreas do conhecimento.

Inicia-se com atividades que favoreçam a exploração de sons e timbres. Em seguida, trabalha-se a percepção rítmica, melódica, harmônica e dos demais elementos. É o trabalho de musicalização que vai levar o aluno a conhecer, descobrir e até criar novas maneiras de expressar-se através da música.

Não basta ensinar as famosas músicas. É preciso incentivar a ouvir, perceber, captar e sentir o mundo sonoro de uma forma ativa, propondo estratégias que a levem a criança ao conhecimento da música de diferentes povos, épocas e compositores. A escola deve levar a criança à uma análise objetiva da arte e da música. Deve favorecer a construção do espírito crítico e, ao mesmo tempo, respeitar suas preferências .

Como a música pode ajudar as pessoas com autismo?

A Educação musical voltada às pessoas com autismo tem como objetivo o desenvolvimento de talentos e habilidades mediado pelas experiências musicais. A música pode beneficiar o tratamento de crianças, adolescentes e adultos: possibilitar a ação das pessoas com autismo dentro da estrutura temporal da música, através de participações livres, da exploração de instrumentos e de improvisações; oferecer oportunidades de autoexpressão e de vivências criativas, como experiências de comunicação e interação entre pares sem a necessidade do discurso verbal; oferecer alternativas de expressão e comunicação de modo socialmente adequado; apresentar oportunidades para que as pessoas com autismo possam assumir responsabilidades com os demais indivíduos, por exemplo, quando os mesmos estão produzindo música juntos; propiciar o aumento da comunicação

verbal e não-verbal entre os pares; possibilitar a aprendizagem de regras sociais para poder replicá-las em outros ambientes e contextos.

Para Piaget, o indivíduo é produto do meio e a construção do conhecimento se dá mediante a interação deste sujeito com o ambiente ao qual ele está inserido, isso levando em consideração as suas condições cognitivas e as condições ambientais, esse ambiente deve oferecer estímulos para que o sujeito possa desenvolver suas capacidades de forma rica e significativa. Segundo ele, o indivíduo interage com o meio de forma diferente conforme suas faixas etárias.

No ensino da música não é diferente, a criança deve receber estímulos ricos em cada fase do seu desenvolvimento que a ajude a construir seu aprendizado e conseqüentemente ampliar suas capacidades, levando em consideração a importância da música para o autista.

Pode-se acompanhar o fortalecimento da prática para o desenvolvimento intelectual e psicomotora do Autista. As vantagens são muitas da música na vida humana, em especial, nos casos de pessoas especiais é muito maior a terapia musical e seu aprendizado musical, os contatos com a música são de várias maneiras, tocando seus instrumentos, apreciar uma boa música, compondo, são inúmeros os ganhos intelectuais por meio da música.

A música não somente pode levar a emoções, mas também mobilizar processos cognitivos complexos como atenção dividida e sustentada, memória, controle de impulso, planejamento, execução e controle de ações motoras, entre outros. Em várias destas funções, um bom desempenho pode ser alcançado por meio da prática nas atividades musicais sociais cotidianas, enquanto um desempenho diferenciado na execução de instrumentos e outras práticas musicais avançadas necessitam de treinamento específico prolongado.

Apesar de muitos estudos utilizarem apenas a audição musical para compreensão do processamento emocional de estímulos musicais, são nas experiências musicais ativas, ou seja, quando a pessoa toca um instrumento musical, canta, compõe, e improvisa, que se observam mais facilmente a presença destes processos cognitivos complexos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a eles.

Quais os benefícios da música no desenvolvimento do autista

O ensino musical pode oferecer alguns benefícios no desenvolvimento da criança com TEA. Proporciona alguns instrumentos para transmitir e compreender linguagens simbólicas, verbais ou não, necessárias à criança que ocupa o espectro autista.

Possibilitando a vivência sonora e rítmica dos jogos e brincadeiras, dando mais cores e movimentos

ao mundo e suas relações. Sendo a música uma maneira de expor sentimentos, torna-se possível compartilhar com o grupo naturalmente a forma como reconhece o mundo, valorizando o que tem de melhor, e tendo mais prazer em conviver e compartilhar experiências enriquecedoras.

O papel do facilitador desse processo amplia essa experiência, sendo capaz de buscar sons e ritmos que vão de encontro com os interesses da criança, tornando-a capaz de integrar-se ativamente nas relações, assumindo o cuidado consigo mesma e com o meio, ampliando suas possibilidades de relacionamento.

O educador musical apresenta ainda a possibilidade de libertar a criança para novos movimentos, conforme os ritmos dos sons produzidos, diminuindo a presença de características e fornecendo à criança condições para ampliar seu mapa de mundo e as possibilidades para se movimentar.

A criança com habilidade musical especial, desde pequena percebe variados sons no ambiente e canta bastante. Para estimular a inteligência musical existem jogos como: ensinar a criança a ouvir (jogos de percepção auditiva); diferenciar timbres e ruídos (jogos estimuladores da discriminação de ruídos e sons) e, compreensão dos sons para o domínio da estrutura. O autista tem uma facilidade musical

impressionante, através das cores e dos instrumentos eles se destacam, a musicalidade está dentro deles.

As atividades musicais podem ter objetivos profiláticos nos aspectos físicos, por oferecerem atividades capazes de promover alívio do estresse e das tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga psíquica; por promover processos de expressão, comunicação e descarga emocional por meio do estímulo musical e sonoro; por proporcionar situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, da harmonia, da organização e da compreensão. A música, assim, engloba níveis físicos, psíquicos e emocionais, apresentando-se como integradora das funções e dos sentidos da vida do indivíduo. O ensino de música ao aluno autista deve acontecer para que o mesmo possa juntamente com as demais disciplinas do currículo escolar se desenvolver e experimentar tudo que a Música pode oferecer. Neste sentido, Louro enfatiza:

Não é necessário, portanto, reservar o ensino de música para pessoas com deficiência somente a instituições especializadas ou direcioná-las unicamente com intenções terapêuticas, pois assim estaremos negando o princípio da inclusão social de um contingente expressivo de alunos e, quem sabe, possíveis profissionais da música. Portanto, as escolas e os professores de música

precisam estar sensíveis e preparados para compreender a diversidade de nossa população. (LOURO, 2006, p.30)

Porém, isto não permite confundir educação musical com musicoterapia, como muitos insistem em fazê-lo. A educação musical tem como foco, sobretudo, a aprendizagem relacionada ao fazer musical, bem como aos conceitos estéticos e teóricos desta mesma. Projeta um resultado de cunho musical, seja o aluno portador ou não de alguma deficiência.

O importante é o contato com a música, a sensibilização e conscientização do universo sonoro. A música é uma arte extremamente acessível a todas as classes sociais, e as famílias também podem estimular seus filhos em casa através da música.

Existem músicas sobre qualquer tema, para trabalhar diversos conteúdos. É necessário, porém, muita pesquisa, dedicação e muita observação por parte da família em relação à criança, no sentido de descobrir os interesses dela, para fazer com que ela se interesse em interagir com as propostas. Se a criança gosta de pular, procure músicas que estimulem os movimentos corporais. Se a criança demonstra interesse por instrumentos musicais, compre tamborzinhos, clavas, chocalhos e toque com ele, acompanhando diversos estilos musicais. Se ele gosta de brincar com a bola, ligue o som com uma música que ele gosta e brinque de bola com ele

olhando nos olhos e toda vez que ele olhar nos seus olhos, comemore com muita animação. Sabemos o quanto é difícil para o autista o contato visual, portanto, devemos criar atividades que estimulem o desenvolvimento desta habilidade.

Brincar com a música é muito mais do que diversão. É uma linguagem essencial, onde a criança aprende a se expressar melhor e descobrir o mundo. Ela pode ser a ferramenta que fará grande diferença no desenvolvimento e na qualidade de vida da criança autista. A música está disponível a todos e é muito poderosa.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 17-18).

O conceito do Autismo Infantil (AI), portanto, se modificou desde sua descrição inicial, passando a ser agrupado em um contínuo de condições com as quais guarda várias similaridades, que passaram a ser denominadas de Transtornos Globais (ou Invasivos) do Desenvolvimento (TGD). Mais recentemente, denominaram-se os Transtornos do Espectro do

Autismo (TEA) para se referir a uma parte dos TGD: o Autismo; a Síndrome de Asperger; e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, portanto não incluindo Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (BRASIL, 2013, p.14)

Educação musical também tem suas metodologias que destacam a importância entre o contato do aluno com a música como experiência de vida. Entre os educadores musicais mais influentes do século XX, estão: Kodaly, Dalcroze, Suzuki, Orff e Willems, com seus métodos de educação musical (FONTERRADA, 2005).

MÚSICA NA SALA DE AULA COM O AUTISTA

Ensinar música em uma sala de aula com crianças com Autismo é um ponto crítico apontado por professores que trabalham com a educação inclusiva. Viabilizar esta aprendizagem é um desafio que pode ser enfrentado atentando para o fato de que muitas vezes, algumas dessas crianças vivenciam este fenômeno da aprendizagem de maneira mais lenta devido à dificuldade que tem, necessitando que se enfatizem mais todos os conteúdos, ou até mesmo, não conseguem acompanhar os outros colegas de classe devido a seus comportamentos atípicos.

A música ainda aumenta o poder de atenção, o que nessa criança não é tão fácil conseguir, ela satisfaz algumas necessidades inconfessadas, permitindo que este indivíduo às vezes consiga se

envolver entre a fantasia e a realidade através de experiências musicais.

Mas a música construída na inter-relação entre as pessoas; a criança autista vive este processo de desenvolvimento dentro de sua peculiaridade, dentro de um mundo só seu, que envolve dificuldades na compreensão, linguagem, atenção, memória, raciocínio abstrato, pensamento lógico.

É preciso observar aspectos psicomotores antes de se programar as atividades musicais (lateralidade, esquema corporal, organização espacial). Utilizar vários recursos, materiais concretos, figuras, imagens para facilitar a aprendizagem desta criança que, muitas vezes, não é verbal.

Em se tratando de comunicação, todo trabalho com canções é um estímulo para as crianças. As danças, brincadeiras, improvisação com instrumentos musicais, jogos musicais, canto em grupo favorecem a interação social.

Utilizar métodos ativos da educação musical contemporânea, às vezes é um bom recurso, porém estas crianças na maioria das vezes, precisam de aulas muito estruturadas e dirigidas, com rotinas para poderem prosseguir, e sem uma ajuda sistemática do profissional a maioria não consegue realizar as atividades, muito menos criar sozinho devido ao comprometimento intelectual. Às vezes uma

mudança em sua rotina pode causar uma crise com comportamentos agressivos, gritos, estereotípias, e daí, o apoio do profissional é essencial como também, um ambiente favorável.

Para estas aulas é preciso a criação de materiais, equipamentos necessários, curso de capacitação para os professores, adaptação de objetivos e conteúdos, adaptação do método e do material, adaptações técnicas musicais, e no caso de haver necessidades físicas motoras, são feitas alterações na maneira de tocar um determinado instrumento ou de cantar. O importante é que ninguém fique de fora das aulas.

Em se tratando de uma criança autista, mudar o tom da voz, usar material concreto, exemplificar de diferentes maneiras, usar uma linguagem simples irá ajudar muito na sua aprendizagem. Percebe-se que existem diferentes maneiras da música ser acessível às crianças autistas.

O professor é quem deverá adaptar o material para o seu aluno, mudar de estratégia, objetivos mais específicos, conteúdo, a maneira de falar, criar arranjos para facilitar a prática instrumental e vocal, criar diferentes instrumentos musicais, tudo conforme a dificuldade e capacidade de cada um.

Algumas crianças com Autismo podem apresentar problemas psicomotores assim, não conseguem tocar um instrumento da mesma forma

que os outros. Isto precisa ser trabalhado antes de se introduzir os conceitos musicais mais elaborados, pois vai ajudar muito em seu desenvolvimento e prepará-lo para tal aprendizagem.

Quando se trata de uma classe com alunos especiais, muitas vezes observa-se que a aula de música passa a ser apenas um momento para relaxar ou que ela serve como pano de fundo para atividades recreativas e/ou de socialização. Em outras situações, o professor pode procurar mesclar atividades de educação musical com atividades terapêuticas, pensando em contemplar a todos. Agindo assim, ele não se aprofunda na sua área, que é a Educação Musical, e usa elementos de Musicoterapia, que não é a sua especialidade. (BOGAERTS, 2010, p.790)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudo recente em educação musical tem mostrado um grande avanço sobre a estrutura e funcionamento do sistema nervoso de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, incluindo o modo como esta população processa a música. A utilização destes conhecimentos pela área da musicoterapia fornece novas explicações a respeito do modo pelo qual a música pode ser utilizada no contexto de uma relação terapêutica para promover melhora da saúde, além de contribuir em novas abordagens clínicas de tratamento, diagnóstico e avaliação do processo terapêutico de pessoas com Autista. Em relação a

educação musical com crianças autistas a evolução tem sido satisfatória.

É possível observar através das pesquisas expostas neste trabalho a eficácia do acompanhamento musical em sala de aula para pessoas com Autista principalmente em relação à interação social e à comunicação. Porém mais estudos são necessários a este respeito tanto em relação ao desenvolvimento das habilidades musicais ao longo do processo de musicalização como da relação entre o desenvolvimento de tais habilidades com as melhoras clínicas em pessoas com Autista.

O fazer musical do professor de música será direcionado tanto por sua formação musical prévia como pela sua experiência musical e, forma que, pelas necessidades e condições clínicas do paciente. É de suma importância a formação e capacitação de professores para que estes convivam com naturalidade com as divergências dos alunos que encontrará na sala de aula, no dia a dia com seus alunos.

Na sala de aula, o profissional de educação musical com crianças com autismo, busca-se um “estar com o outro” na experiência musical e, em seguida, cria-se esta experiência musical para favorecer o desenvolvimento de processos mais saudáveis de comunicação verbal e não-verbal e de interação social que pode ser observado no momento

da complexidade deste fazer musical compartilhado entre os demais alunos e o autista.

Sendo assim, concluímos que é preciso que a escola seja um ambiente inclusivo e propício para o acesso da pessoa autista, é necessário que saibam lidar com a diferença de estágios existentes e utilizar propostas metodológicas de acordo com a necessidade da criança autista.

REFERÊNCIAS

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. – 1. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FONTEERRADA, Marisa T.O. De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005

CUNHA, Eugênio. Autismo na Escola. RJ: Wak, 2013

SCHWARTZMAN, José Salomão. Autismo Infantil / José Salomão Schwartzman. Brasília, CORDE, 1994.

Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção/ organizado por Claudio Roberto Baptista e Cleonice Bosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas. São Paulo: Ed. do Autor, 2006.

BEYER, Ester; KEBACH, Patrícia. Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009

VICTÓRIO, Márcia. O bê-á-bá do dó-ré-mi: reflexões e práticas sobre educação musical nas escolas de ensino básico. Rio de Janeiro, Wak, 2011.

LOURO, Viviane dos Santos. As características que norteiam a educação musical inclusiva de portadores de deficiência. In: Revista nacional de reabilitação. Maio/Junho de 2003, Ano VI, n 32, p. 2-3.

BRASIL. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na área da Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO,1994

BOGAERTS, Jeanine. Educação musical inclusiva: considerações sobre aulas de música em uma escola regular. In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Anais... Goiânia: UFG, 2010. p.787-795. Disponível em:. Acesso em: 25 jun. 2012.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. A Criança Autista. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

SAMPAIO, R. (2002). Novas Perspectivas de Comunicação em Musicoterapia. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo..

TEATRO E DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM EM ARTES

Áurea Lanes Faravelli

RESUMO

Esta pesquisa traz um estudo sobre Arte e Educação e dentro deste tema busca analisar como é realizado o trabalho com o Teatro e a Dança na Educação Escolar, tendo como foco principal a criança na Educação Infantil. Segundo as orientações curriculares do MEC são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. O ensino da arte em espaços educativos carece de propostas que desafiem o imaginário da criança, que explorem a linguagem visual, musical e corporal nas milhares possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens, bem como investigar possibilidades do próprio corpo e gestos com uma riqueza imensa de expressão. A dança possui alguns conceitos que podem ser trabalhados e o professor não pode limitar-se a mera reprodução estereotipada de movimentos. Mesmo sem a formação específica em dança, o professor pode promover e desenvolver atividades

Áurea Lanes Faravelli

em que as crianças possam explorar os movimentos e o corpo utilizando a música e a dança. A dança na educação infantil pode ser vista como uma forma de articular o corpo, o movimento e a arte, além da música e do espaço utilizado para tal prática.

Palavras Chave: Teatro; Dança; Educação Infantil; Aprendizagem; Artes Visuais.

ABSTRACT

This research brings a study about Art and Education and within this theme seeks to analyze how the work is done with the Theater and Dance in School Education, having as main focus the child in Early Childhood Education. According to the curricular guidelines of the MEC, the specificities of artistic knowledge are divided into four modalities: Music, Theater, Dance and Visual Arts. The teaching of art in educational spaces lack proposals that challenge the child's imagination, that explore the visual, musical and corporal language in the thousands possibilities of creating with different materials and supports and different ways of producing, understanding and reading images, as well as investigate possibilities of the body and gestures with an immense wealth of expression. The dance has some concepts that can be worked on and the teacher can not be limited to mere stereotyped reproduction of movements. Even without the specific training in dance, the teacher can promote and develop activities in which children can explore movements and the body using music and

dance. Dance in early childhood education can be seen as a way of articulating the body, movement and art, as well as music and space used for such practice.

Keywords: Theater; Dance; Child education; Learning; Visual Arts.

INTRODUÇÃO

Na sala de aula, o tratamento da Arte baseia-se em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes, partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações e aproveitando os objetos presentes em sala de aula. Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as

representações visuais e suas vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

Este trabalho fundamentou-se nos estudos realizados por Silva (2010) que trata a Arte como uma linguagem significativa e como uma forma diferente de ver e representar o mundo; Fusari (1993) que traz a importância do professor no processo de aprendizagem em Artes; Ventrella e Garcia (2006) que trata do ensino da dança nas escolas e sua contribuição para a socialização; Guimard (2010) que trata sobre o teatro e a escola e a sua importância para a concentração, memorização e desenvolvimento da imaginação e da fantasia.

De acordo com Guimard (2010) tanto o brincar como o teatro podem auxiliar na concentração, na capacidade de memorizar, no desenvolvimento harmônico do sistema motor, na desinibição, e contribuem para o processo de socialização, aguçam o caráter crítico sobre o mundo, exercitam a disciplina, ampliam os horizontes da imaginação e da fantasia.

Segundo Richter (2007) as artes possibilitam, através da ação gestual e simbólica da matéria, construir representações significativas e específicas, cuja transformação lúdica da realidade material proporciona às crianças e as suas professoras um canal exclusivo para abordar e elaborar significados

importantes, como o inusitado da admiração diante do poder de transformar materialidades e gestos enquanto transfiguração do visível. Dessa forma, essas experiências estéticas implicam no acolhimento da imprevisibilidade e no modo direto do movimento dos corpos no e com o mundo. Essa transfiguração, que traz a alegria de fazer aparecer algo no ato mesmo das crianças aprenderem, instaura sentidos ao estar juntos no mundo.

APRENDIZAGEM EM ARTES NA ESCOLA

O ensino de Artes, por muitas vezes é visto como um passatempo ou uma mera atividade de desenhar ou pintar, descontextualizadas de aprendizado, outra prática equivocada é considerar o trabalho com Artes como simples ilustrações de datas comemorativas ou temas específicos não deixando lugar para a criação e criatividade das crianças. Nessa situação, é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado.

Para desenvolver um bom trabalho de arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte

que mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística. (FUSARI, 1993, P.69).

A Arte na educação infantil pode ser vista de diferentes pontos de vista, para a criança a arte é uma forma de expressão onde ela é capaz de utilizar o lúdico e o imaginário como fontes de inspiração e o professor deve estar atento para fornecer os elementos e as condições necessárias para auxiliar as crianças em suas criações, realizando as intervenções necessárias.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) as pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança.

Artes visuais, como um conjunto de manifestações artísticas, compreendem todo o campo de linguagem e pensamento sobre olhar e sentido do ser humano. As Artes que normalmente lidam com a visão como seu meio principal de apreciação

costumam ser chamadas de Artes Visuais. Porém as artes visuais não devem ficar restringidas apenas ao visual, pois, através dessas manifestações artísticas (desenho, pintura, modelagem, recorte colagem entre outros), há vários significados que o artista deseja passar. (SILVA, 2010. p. 97)

Segundo Andrade (2009) o ensino da arte em espaços educativos carece de propostas que desafiem o imaginário da criança, que explorem a linguagem visual, musical e corporal nas milhares possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens, bem como investigar possibilidades do próprio corpo e gestos com uma riqueza imensa de expressão.

As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso

de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

É importante proporcionar para as crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida, de um desenho e, até mesmo, de alguns filmes, partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com essas personagens por meio de jogos simbólicos, fazendo pequenas dramatizações e aproveitando os objetos presentes em sala de aula.

Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

Também é de fundamental importância que o professor respeite os pontos de vista de cada criança, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico torna-se o gerador do processo de produção.

Quanto ao ensino da Arte Fusari & Ferraz (1993) dizem que para ser transformador torna-se

necessário que o professor esteja empenhado nessa ação. Mais importante ainda, consideram que este professor precisa dominar os conhecimentos necessários para ensinar Arte e, sobretudo, saber ser professor.

A importância do trabalho com a dança na escola pode ser baseada no prazer e no bem estar que os movimentos provocam nas crianças, porém, além deste fator é fundamental que a escola estimule as crianças nas atividades com o corpo, já que os alunos não são estimulados suficientemente, e isto pode contribuir para que as pessoas apresentem falta de coordenação motora, não apresentem uma postura saudável, muitas vezes não consigam nem distinguir a direita da esquerda, podendo até apresentar falta de equilíbrio.

De acordo com Ventrella e Garcia (2006) o ensino de dança nas escolas contribui e muito com a efetivação social e socialização, pois sabemos que em muitos casos “... a escola é às vezes o único lugar/meio/contexto de acesso à educação que pode possibilitar as mínimas condições de inserção de um ser/cidadão na sociedade.” (p.61).

TEATRO E DANÇA COMO FORMAS DE APRENDIZAGEM

Segundo Saviani (1997) as artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos

programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação total do ser humano, o ensino das artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

Segundo Rengel (2010) é importante que se tenha uma visão clara sobre o tipo de formação a desenvolvermos na área de arte. A arte não é entretenimento ou contemplativa apenas, é atividade de conhecimento, reflexão. Tampouco a arte é atividade extracurricular, mesmo que você, professor, faça atividades fora do horário escolar com seus alunos, como, por exemplo, a ida a um espetáculo ou evento de dança.

Segundo Godoy (2010) o ensino de dança na escola pode dar subsídios ao aluno para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e transformar as relações que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que os alunos tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação. Seu

objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, atitudes, gestos e ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, comunicar, criar, compartilhar, interagir na sociedade em que vivemos.

O exercício de lidarmos com crianças sob o ponto de vista educacional e artístico, e/ou de estudarmos a infância, é uma tarefa complexa e requer alguns cuidados especiais, pois estamos lidando com indivíduos em formação. É necessário sabermos qual é o teatro, a cultura que nós imaginamos e queremos para nossos filhos e educandos. Que tipo de relação queremos construir com eles? Qual tipo de infância desejamos que eles tenham? (GUIMARD, 2010, p. 78).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), desde Platão a arte, tem sido considerada e utilizada como instrumento fundamental de educação, utilizando-se de diversos papéis, entre eles o teatro que foi formalizado pelos gregos que o consideravam como base de toda a educação natural, passando pelos rituais primitivos das concepções religiosas, como demonstração de cultura e conhecimento, exigindo do homem a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação, presente em cada um como uma

necessidade de compreender e representar uma realidade.

Segundo Laban (1990) os movimentos na dança se manifestam na riqueza dos gestos e nos passos utilizados no dia-a-dia: em qualquer ação o homem faz uso de movimentos leves ou fortes, diretos ou flexíveis, lentos ou súbitos, controlados ou livres. A dança possui alguns conceitos que podem ser trabalhados e o professor não pode limitar-se a mera reprodução estereotipada de movimentos. Mesmo sem a formação específica em dança, o professor pode promover e desenvolver atividades em que as crianças possam explorar os movimentos e o corpo utilizando a música e a dança.

De acordo com Guimard (2010) tanto o brincar como o teatro podem auxiliar na concentração, na capacidade de memorizar, no desenvolvimento harmônico do sistema motor, na desinibição, e contribuem para o processo de socialização, aguçam o caráter crítico sobre o mundo, exercitam a disciplina, ampliam os horizontes da imaginação e da fantasia.

Segundo Guimard (2010) a palavra “teatro” deriva dos verbos gregos “ver”, “enxergar” (*theastai*). Teatro quer dizer “lugar onde se vai para ver” (*theátron*). Esse “ver” do teatro provém da raiz *thea*, um verbo grego que se traduziria mais corretamente para o português, segundo os estudiosos, por “contemplação”. O teatro é uma atividade de equipe.

O teatro é uma arte cênica, e aquele que está em cena, o ator, está “ao vivo”, de corpo presente, diferentemente do ator na TV ou no cinema.

A liberdade de linguagem, o jogo de imagens e palavras, proporcionando um mergulho no lúdico, na fantasia e na imaginação, me parece que sejam a maneira de o livro dialogar também com as crianças. Devemos trabalhar com essa mesma perspectiva no teatro para as crianças; tanto os profissionais que fazem teatro para as crianças, como os professores, ao desenvolverem esse tipo de atividade com seus alunos. [...] Teatro é jogo, ação, poesia em movimento, ou pelo menos deveria sê-lo. (GUIMARD, 2010, p.92)

De acordo com Sormani (2004) o teatro infantil é ligado às culturas para a infância e que estas culturas são todas as atividades e conhecimentos que os adultos produzem para a infância, o teatro para crianças é aquele que envolve a criança a partir de um regime de experiência cultural que lhe é específico, a partir de sua forma particular de estar no mundo. Dessa forma, o teatro não passa sem deixar marcas. Constrói nas crianças e nos adultos uma formação humanista emancipatória, transformando-se em um poderoso instrumento de combate ao ceticismo, à ignorância, à mediocridade, ao preconceito e, principalmente, ao adulto centrismo

que considera apenas a palavra como linguagem possível.

É importante instigar as crianças a experimentar a dança sem preocupação com o certo ou o errado, as brincadeiras devem estimular os improvisos das crianças e aproveitar os espaços disponíveis para a realização de tais atividades, sem a mera reprodução de sequencias passadas pelos professores.

De acordo com Marques (2003) a formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de educação física, de educação infantil, assim como de educação artística, vêm trabalhando com dança nas escolas sem que tenham necessariamente tido experiências práticas ou teóricas como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança.

[...] o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os alunos a organizarem um discurso coerente e criativo, que explore a utilização dos diferentes signos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreenderem leituras próprias acerca das cenas criadas. (VENTRELLA & GARCIA, 2006, p.135).

Segundo Reverbel (1997) as atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a auto expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir.

A dissociação entre o artístico e o educativo que geralmente é enfatizada na formação destes profissionais nos cursos de licenciatura/pedagogia/magistério tem comprometido de maneira substancial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas.

A exploração do ambiente ocorre com o movimento, desta maneira, é de extrema importância que seja oferecido às crianças uma grande variedade de movimentos para que o seu corpo possa experimentar diferentes ações e situações, aumentando gradativamente o conhecimento de seu próprio corpo pela criança. A corporeidade da criança deve ser intensamente estimulada, por meio da motricidade, experimentando, aprimorando e aperfeiçoando os seus movimentos.

A dança na educação infantil pode ser vista como uma forma de articular o corpo, o movimento e a arte, além da música e do espaço utilizado para tal prática. O trabalho como os movimentos e a dança

faz com que as crianças experimentem e entendam os seus corpos e a forma como os movimentos acontecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em artes visuais requer trabalho e informação sobre os conteúdos, as experiências, os materiais, técnicas, etc., para isso é preciso que a escola colabore para que os seus alunos tenham acesso a um conjunto de experiências significativas de aprender e aprender a criar, utilizando a imaginação, a sensibilidade e o conhecimento. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, percebendo as diversas formas, as relações entre os objetos e elementos, levantando hipóteses e possibilidades.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e

outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra.

O ensino de dança na escola pode dar subsídios para a criança compreender e transformar as relações que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que eles tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação. Podemos afirmar que na educação infantil é possível trabalhar com todas as possibilidades de dança, visto que todas elas surgem das motivações inerentes do ser humano.

Os objetivos das práticas nesse nível educacional devem ser direcionados a um reconhecimento corporal das crianças em um primeiro momento, passando por uma educação dos sentidos e finalizando com a exploração da criatividade e possibilidade de comunicação corporal através da dança. Existem várias possibilidades de trabalho com a dança na educação infantil, mesmo que a formação acadêmica do professor não seja adequada em relação a este conteúdo e sem as devidas referências bibliográficas disponíveis, seja nos cursos de formação ou nos materiais de base da educação infantil.

Constata-se que é importante que se tenha uma visão clara sobre o tipo de formação a desenvolvermos na área de arte. A arte não é entretenimento ou contemplativa apenas, é atividade

de conhecimento, reflexão. Tampouco a arte é atividade extracurricular, mesmo que você, professor, faça atividades fora do horário escolar com seus alunos, como, por exemplo, a ida a um espetáculo ou evento de dança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Euzânia. **A arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar!** In: ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria H. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GODOY, K. M. A. ANTUNES, R. C. F. S. (orgs). **Movimento e Cultura na Escola: Dança.** São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010.

GUIMARD, Gabriel. **Teatro, Infância e Escola.** In Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação. Devanil Tozzi, Marta

Marques Costa; Thiago Honório - São Paulo: FDE, 2010.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2003

RENGEL, Lenira. **Ler a Dança com todos os sentidos**. Teatro e dança: repertórios para a educação / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi, Marta Marques Costa; Thiago Honório (colaborador). - São Paulo: FDE, 2010.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

RICHTER, Sandra R. S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância**. Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, GE: Educação e Arte, n.01, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Elizangela Aparecida da, et al, **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo**. 2010.

SORMANI, Nora Lia. **O teatro para crianças. Do texto ao palco**. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004.

VENTRELLA, Roseli Cassar; GARCIA, Maria Alice Lima. **O Ensino de Artes nas séries iniciais do Ciclo I.** São Paulo: FDE, 2006.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL, REFLEXÕES PARA SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

Dandara Evangelista Valério

Resumo

Refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil, pensando em proporcionar aprendizagens significativas para as crianças através do lúdico ainda é um desafio no campo educacional. Este artigo visa discutir a importância do brincar na Educação Infantil. A justificativa do presente artigo é discutir a importância do brincar na Educação Infantil, o papel do educador na mediação do brincar, a brinquedoteca e o planejamento na organização do espaço desse momento tão importante para as crianças da Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar – Aprendizagem, Educação Infantil.

Introdução

Brincar traz a oportunidade para as crianças de desenvolverem relações sociais e conviver com o diferente. Refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil, pensando em proporcionar conhecimento para as crianças através do lúdico

Dandara Evangelista Valério

ainda é um desafio no campo educacional e tema desse artigo, que visa discutir a importância do brincar na Educação Infantil, refletindo sobre o papel do educador na mediação do brincar, a brinquedoteca, e o planejamento na organização do espaço.

Com o brincar a criança adquire conhecimento, compreende o mundo à sua volta, entende regras e desenvolve habilidades físicas. O brincar ainda proporciona às crianças competências importantes que serão usadas para a vida, pois o brincar estimula a experimentação, e colabora no desenvolvimento de uma visão otimista do mundo. A brincadeira desenvolve a aprendizagem da linguagem e a coordenação motora, brincar em grupo colabora com a compreensão do compartilhar, da cooperação, da liderança e das regras.

Refletir sobre a importância do brincar na Educação Infantil, bem como analisar o papel do educador nessa importante fase da vida da criança contribui para o despertar de um novo olhar sobre a importância do brincar, principalmente no ambiente escolar.

É na escolarização infantil que as crianças descobrem novos valores, desenvolvem a autonomia, interagem com outras crianças a fim de desenvolverem o raciocínio lógico, portanto, o professor da Educação Infantil deve possibilitar às crianças que o lúdico seja desenvolvido durante todo o processo de escolarização.

Para a compreensão do objeto é necessário problematizá-lo a partir de questionamentos como: Qual é a importância do brincar na Educação Infantil? Qual é o papel do educador na mediação do brincar? Qual a importância da brinquedoteca e da organização do espaço do brincar para a Educação Infantil?

O trabalho pedagógico que resulta em produção do conhecimento da criança passou a ser compreendido como educação, nesse sentido é necessário que professores de Educação Infantil trabalhem o lúdico e favoreçam as brincadeiras, para que valores preciosos sejam transmitidos às crianças.

O objetivo geral desse artigo é analisar a importância do brincar na Educação Infantil, bem como analisar o papel do educador nessa fase da vida das crianças. Os objetivos específicos são refletir sobre o espaço da brinquedoteca e o planejamento na organização do espaço do brincar.

A abordagem metodológica trata-se de uma revisão da literatura sobre os estudos de autores que pesquisaram sobre o assunto, a fim de refletirmos sobre a importância do brincar na prática docente.

A importância do brincar na Educação Infantil

A infância é uma condição histórica, social e cultural na vida das crianças e não pode ser vista apenas como uma passagem cronológica. Diante disso, torna-se de grande relevância no campo

educacional, pensar o trabalho pedagógico que incorpora o lúdico como proposta de conteúdo.

Na Educação Infantil é importante que as crianças manipulem objetos, brinquedos e interajam com outras crianças. Através dos jogos, brincadeiras, dramatizações, contação de histórias, teatro, entre outros, as crianças aprendem sobre o mundo que a cerca e adquirem novos saberes na etapa da Educação Infantil, o brincar também é uma importante forma de comunicação.

As práticas educativas na Educação Infantil sentiram-se necessidades de se ampliarem devido as experiências vivenciadas no cotidiano, pensando em um desenvolvimento integral das crianças, de forma saudável, baseando nas necessidades e anseios delas.

O primeiro filósofo a demonstrar interesse pelo estudo do lúdico, e que apontou a importância dos jogos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças foi Platão. Platão cita em *As Leis*, a importância do “aprender brincando”, e se opõe contra a violência e a repressão contra as crianças. O autor ainda cita que a brincadeira faz parte da cultura de um país, de um povo, e está na história ao longo dos tempos.

Segundo Kishimoto (2012), o brincar é aprendido e passado de geração a geração. O brincar compreende tanto a ação do indivíduo quanto à do

grupo, para a criança é fundamental em seu desenvolvimento, pois segundo o autor, através da brincadeira a criança consegue investigar e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2012, p. 139). Assim, desde que nascem, as crianças aprendem a compartilhar e respeitar o direito dos outros, as normas, e a dividir seus brinquedos. O brincar na infância é uma atividade natural que é passada às crianças pelos seus familiares ou através do relacionamento com pessoas diferentes.

Na escola as brincadeiras estão ligadas na fase da Educação Infantil, é papel da escola oferecer situações que garantam à criança a possibilidade de jogar e brincar, e com isso aprender. É importante planejar ações educativas significativas pensando nos objetivos que querem agregar para a formação das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um conjunto de reflexões educacionais com o objetivo de orientar os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a seis anos, ele foi instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) deve ser compreendido como uma

ferramenta de estímulo a ser seguido. É composto por três volumes que pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

O primeiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), intitulado “Introdução”, traz reflexões sobre creches e pré-escolas brasileiras, infância, educação e profissionalização, além do referencial teórico que sustenta a obra. O segundo volume intitula-se “Formação pessoal e social”, e trata dos processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, com o título “Conhecimento de Mundo”, traz seis documentos, cada qual relacionado aos subeixos de trabalho: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca que “a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças”. (RCNEI, vol. I). Entendemos que com o brincar as crianças desenvolvem habilidades e competências, pois, ao brincar, as crianças imitam,

criam movimentos, e se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas.

Brincar permite que as crianças aprendam a tomar decisões, fazer escolhas, percebam seus sentimentos e acima de tudo aprendam a lidar com possibilidades e limites, ampliando assim o repertório educativo. Segundo (KISHIMOTO, 1999, p. 36-7)

[...] Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa motivadora. (KISHIMOTO, 1999, p. 36-7)

As habilidades desenvolvidas através do brincar acontecem sem cobranças e sem medos, de forma livre, com prazer, pois não tem a cobrança de saber que está aprendendo. Diante do brincar, o brinquedo assume um papel importante, pois para as crianças os objetos têm papel motivador, pois auxilia para o universo imaginário. Para (BROUGÈRE, 2010, p. 69) “através do brinquedo, a criança entra em contato com o discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou feito nos contos, nos livros, nos desenhos animados.” O brinquedo deve ser compreendido como suporte para a brincadeira, é através do seu uso que a criança aprende e estrutura o seu comportamento.

Segundo Oliveira (2000), brincando a criança manifesta como está organizando a sua realidade, favorecendo assim a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. O autor ainda destaca que a brincadeira é uma das formas mais complexas que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo, pois, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda sua vida. A brincadeira proporciona nas crianças capacidades importantes como o desenvolvimento da atenção, a capacidade de memorização, desenvolve a imaginação e colabora com a formação da personalidade.

Vygotsky (1998), um dos representantes mais importantes da psicologia da educação, defende o princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio das relações humanas. Nesta perspectiva, a brincadeira infantil tem um papel fundamental que é proporcionar aos sujeitos uma posição de constituição do sujeito, através de uma forma lúdica, seguindo os instintos infantis. O autor refere-se ainda que com o brincar a criança consegue imaginar, fazer planos e apropriar-se de novos conhecimentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca que:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as

crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01)

Portanto, entendemos que através da brincadeira a criança produz novos significados e expressam seu caráter ativo. (ZANLUCHI, 2005, p. 89) reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” Ou seja, quando a criança brinca, mesmo que de forma simbólica, abre possibilidades para que ela lide com as diversas situações.

O contexto educacional infantil deve ser pensado em práticas a partir de atividades lúdicas, sob uma perspectiva integradora, capaz de desenvolver nas crianças não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também dimensões sociais, emocionais, afetivas e psicológicas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) afirma que: “Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir (...), cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca” (BRASIL,

1998, vol. 1, p. 28). Acredita-se que com estímulos é possível que a interação entre os sujeitos se torne mais próximos, e as crianças possam desenvolver melhor a aprendizagem de interagir com os colegas.

O jogo como estratégia de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil favorece a construção do conhecimento científico, proporcionando a vivência de situações reais ou imaginárias, instigando à criança a buscar soluções para as situações que se apresentam durante o jogo. Para Piaget (1978), os jogos são caracterizados em três grandes tipos: jogos de exercícios (0 a 2 anos), jogos simbólicos (2 a 6 anos) e jogos de regras (6 anos em diante). Segundo o próprio autor, “a função é que vai diferenciar esses jogos que não têm outra finalidade a não ser o próprio prazer do funcionamento” (PIAGET, 1978, p. 123).

O autor destaca cada um desses tipos de jogos:

Jogos de exercício: aparece antes do desenvolvimento verbal completo, tem como característica o brincar pelo prazer do conhecimento do objeto, da exploração, do desenvolvimento motor ou, como o próprio nome diz, do puro exercício.

Jogos simbólicos: é uma forma de jogo em que a criança faz de conta que é outra pessoa ou se imagina em outra situação, ou atribui outra função a um objeto.

O jogo simbólico é uma maneira de a criança comunicar ao outro aquilo que sente.

Jogo de regras: É um jogo estritamente social, possui um conjunto de regras imposto pelo grupo, para desenvolver esse jogo precisa de parceiros que aceitem as regras impostas.

Os jogos na Educação Infantil trazem inúmeros benefícios, Antunes (2003) nos explica que:

Os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras. Esse conceito já deixa perceber a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo (ANTUNES, 2003, p. 9).

Ao jogar a criança desenvolver alguns aspectos sociais e cognitivos que serão úteis no futuro. Para Santos (2000, p. 11) “[...] o jogo com a brincadeira representa recursos auxiliares para promover o desenvolvimento físico, mental e socioemocional da criança.” Para ter um desenvolvimento significativo a criança precisa de interação com o meio e com outras crianças. Dentro deste contexto a brincadeira, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNEI) “[...] é uma imitação, transformada no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada” (RCNEI, 1998, p.27).

Ainda segundo Santos (2000), ao conceituar jogos e brincadeiras, proporcionamos o desenvolvimento para as crianças em vários aspectos como: cognitivo, motores, afetivo e social no processo educativo.

Neste sentido Santos (2000) afirma:

Se direcionados e conduzidos de maneira adequada, favorecem momentos de confraternização, participação e integração, aliviando o cansaço físico e mental. Proporciona aos participantes entendimentos das expressões como jogar, busca pela vitória, cooperação, aceitação da derrota e equilíbrio durante a realização das atividades, com os adversários de jogo ou companheiros (SANTOS, 2000, p.161).

Podemos considerar os jogos na Educação Infantil como grande aliado na construção do conhecimento das crianças, o jogo de quebra cabeça por exemplo propicia enfretamento em sua montagem, trabalha com a cognição, desenvolve a coordenação, além de aumentar a capacidade de resolução de problemas.

A atividade lúdica tem conquistado um grande espaço na Educação Infantil, apresentar conteúdos

por meio de atividades lúdicas tornam-se envolvente e favorece a construção significativa de conhecimento do mundo da criança. Gomes (2004) salienta que:

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 146)

A brincadeira não pode ser vista apenas como diversão. O brincar facilita a aprendizagem, os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento, colaborando com o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança.

Através da ludicidade a criança tem a possibilidade de se envolver melhor no seu ambiente, expressando seus sentimentos e anseios. A escola deve entender que a brincadeira não pode ser esquecida na proposta pedagógica para a Educação

Infantil, e o professor de Educação Infantil precisa compreender a complexidade da infância favorecendo o enriquecimento das aprendizagens das crianças através do lúdico.

O papel do educador na mediação do brincar

Falar sobre a formação de professores nos leva a discutir vários parâmetros que estão em evidência na sociedade e previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. A formação dos professores é marcada por reformas de currículos e do próprio curso de Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) direciona a formação do pedagogo, na qual assume a formação do professor de Educação Infantil, pois até então não era necessário ter formação específica, sendo a Educação Infantil encarada como extensão da família.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível

médio, na Modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Tal artigo deixa claro que com o magistério pode-se atuar na Educação Infantil, mas preferencialmente volta-se para o curso em nível superior. Foi na década de 1990, que surge paralelo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), discussões sobre a formação de profissionais da Educação Infantil, pensando em um profissional intelectual e agente transformador.

Romper com a ideia de que o professor de Educação Infantil não atende o prolongamento dos cuidados do lar ainda é desafio no campo educacional, nesse sentido a formação do profissional deve ser ligada a ruptura entre teoria e prática. Tozetto (2011) concorda que a escola tem em mãos o poder de formar pessoas passivas ou críticas, dessa maneira, a educação é o diferencial para a construção da cidadania.

O papel da Educação Infantil requer um planejamento específico, favorecendo um ambiente de socialização diferente do ambiente familiar, a fim de que as crianças se desenvolvam integralmente. Assim, a formação do professor de Educação Infantil deve ser orientada em base crítica, que saía do senso comum, que forme profissionais participativos no processo social. O futuro educador precisa entender a complexidade da prática pedagógica para que desenvolva ações significativas.

A formação inicial é tão importante quanto a formação continuada, segundo Nóvoa (1997) a formação continuada de professores não pode ser vista só como uma reciclagem dos mesmos, mas uma qualificação para a docência. Partindo dessa concepção, expõe-se que a formação vai e vem, recua e avança, se constrói em um processo de relação com o saber e o conhecimento, não sendo a mesma só construída por acumulação, mas por um trabalho em conjunto com a reflexividade crítica das práticas e teorias que conduz a uma reconstrução da identidade pessoal, Nóvoa (1997).

A formação de profissionais da Educação Infantil precisa seguir meios para romper com o assistencialismo e promover uma educação emancipatória, não podemos entender que o docente de Educação Infantil é um leigo, ou que qualquer um pode cuidar de crianças. Muitas vezes não são reconhecidos como profissionais da educação, mas um “faz tudo”, e não um profissional que forma crianças integralmente envolvendo o desenvolvimento psíquico, motor e social.

Nos noticiários são comuns casos que demonstram a fragilidade na Educação Infantil no Brasil. É comum a falta de espaço, a ausência de profissionais, o sucateamento dos brinquedos, e mesmo a fragilidade na formação de profissionais da Educação Infantil, desvendando uma má importância com o brincar nessa etapa tão importante da infância.

Nessa etapa da educação os professores devem se atentar para algumas condições que devem ser ressaltadas, como a delimitação do tempo da brincadeira, onde será desenvolvida, o estado emocional dos participantes, ou seja, todas as circunstâncias envolvidas para alcançar o objetivo, isso serve para brincadeiras em geral e se for o caso para os jogos. Para Martins, Vieira, Oliveira (2006), quando o professor de Educação Infantil tem dificuldades de perceber esses fatores, quando prevalece a falta de conhecimento e a reflexão dos professores sobre a relação brincadeira-desenvolvimento infantil, a evolução das crianças fica comprometida, e os objetivos podem não serem alcançados.

Um currículo mal orientado, sem importância para a brincadeira, pode comprometer o desenvolver global das crianças, pois o brincar é um importante recurso didático. Para os autores,

As principais barreiras encontradas relacionaram-se à pedagogia e ao ambiente, dentre elas: a grande proporção de crianças por professor, a falta de recursos apropriados para a aprendizagem e ausência de desenvolvimento profissional que enfoque o currículo orientado pela brincadeira. (MARTINS; VIEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 274).

Os autores entendem que o professor deve intermediar o brincar no sentido de equilibrar as

funções lúdica e educativa da brincadeira, colaborando na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças. Nesse sentido, o educador deve brincar e participar das brincadeiras, demonstrando não só o prazer de fazer, mas estimular as crianças para tais ações. Segundo os autores (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 78):

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é necessário que os professores sejam a favor do lúdico, pois do contrário a escolarização infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil. (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 78).

Entendemos que entusiasmo, criatividade, aptidão para as relações humanas, complementados pela formação contínua são características fundamentais do perfil de professor de Educação Infantil. Nesse sentido, é importante que as ações pedagógicas sejam desenvolvidas com respeito, diálogo, relações de troca em sala de aula, para que as crianças sejam provocadas para o interesse em

saber cada vez mais. Vygotsky (2008) acredita que o processo de desenvolvimento humano acontece a partir de um

[...] complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfoses ou transformações qualitativas de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos. (VYGOTSKY, 2008, p. 150).

Um ambiente de interação e confiança, onde as crianças consigam falar, expressar angústias, levantar hipóteses, estabelecido pela mediação do professor proporciona o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, colabora com a formação dos conceitos, com a possibilidade de relacionar os conhecimentos adquiridos com os novos conhecimentos. É importante reconhecermos que nas relações sociais, as crianças e os adultos são sujeitos ativos do processo do pensar.

O professor com qualidades didáticas, conseguirá ter a sensibilidade de verificar as reais necessidades das crianças, e conseqüentemente aplicar suas práticas auxiliando o processo de desenvolvimento do educando. Somente um profissional bem preparado entende a importância da infância, nessa fase da vida é onde são marcadas seu perfil emocional e educacional. Através das

brincadeiras, por intermédio do professor as crianças podem construir conceitos e adquirir conhecimentos para o cotidiano.

Por essas razões o professor de Educação Infantil deve proporcionar atividade que estimulem a observação das competências e carências dos educandos, a fim de identificar os aspectos relevantes de acordo com as conclusões observadas. Assim, o brincar, deve seguir a teoria e a práxis, para que o desenvolvimento seja estimulado e aconteça. O faz de conta colabora com o desenvolvimento emocional, a criatividade, a fantasia e o social, pois ocasiona a participação da criança em uma situação criada.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos, ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (RCN, 1998, v.1, p28).

Entendemos que é o professor que estrutura e propicia as brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças, ofertando e utilizando objetos adequados.

O professor deve organizar as atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar condições para

que estas atividades significativas sejam realizadas (...). As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver a facilitar este tipo de trabalho. O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira educativa. (MALUF, 2003, p. 29)

Na instituição de Educação Infantil, o papel do professor é de suma importância nesse processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, ele estimula a criança com o mundo exterior, e sua função é garantir um ambiente prazeroso e saudável, rico em experiências significativas.

O educador que deve preparar as atividades que envolvam o lúdico, pensando em desenvolver atividades em que as crianças possam desenvolver a motricidade, a força, o equilíbrio, e outros aspectos relacionados as habilidades corporais e psíquicas, sempre pensando no espaço e tempo em que essas brincadeiras serão desenvolvidas.

A brinquedoteca

A brinquedoteca surge pautada no artigo 7º da Declaração dos Direitos Universais da Criança, o artigo destaca que:

A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos. (BRASIL, 1959).

Entendemos que a brinquedoteca surge para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o brincar. De acordo com Azevedo (2008), ela se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos e brincadeiras, oferecer um ambiente agradável, alegre e colorido proporcionando a ludicidade.

Segundo (CUNHA, 2007p. 13), “a brinquedoteca pode existir também sem brinquedos, desde que outros estímulos às atividades lúdicas sejam proporcionados.” Entendemos que o ambiente deve ser agradável, apresentar muitas cores e materiais diversos, e que façam com que a criança tenha interesse pelo ambiente. Sobre a decoração do ambiente a autora destaca que:

A decoração do ambiente precisa transmitir essa mensagem. A atmosfera deve estar impregnada de criatividade e de manifestações de afeto e de apreciação pela infância, a tal ponto que a criança sintasse esperada e bem-vinda. (CUNHA, 2007, p.16).

É importante que a brinquedoteca seja encantadora, que a criança se sinta estimulada a explorar esse espaço, nesse sentido:

O ambiente da brinquedoteca deve ser alegre, amplo, colorido e bem agradável. As crianças dão asas a sua imaginação. Para isto, logicamente, elas devem ser estimuladas a brincar. As pessoas que trabalham com orientadoras na brinquedoteca devem ser carinhosas e alegres. São as chamadas brinquedistas. (MALUF, 2003, p. 63)

Nesse espaço também pode desenvolver atividades ou eventos programados como: teatro infantil, confecção de pipas e bonecas, festas de aniversários, já que cumpre a função de ser um espaço mediador, favorece a interação e socialização. A função da brinquedoteca vai além de um “cantinho” para guardar brinquedos, mas um espaço pensado em estimulação e desenvolvimento integral da criança.

Na brinquedoteca os brinquedos dispostos em cantos temáticos possibilitam a interação das crianças com diferentes linguagens, na medida em que permite a interação com materiais diferentes. O brinquedo faz com que a criança desenvolva a imaginação e habilidades.

Para que as habilidades e imaginações possam ser aprimoradas é fundamental que o

professor de Educação Infantil possua formação qualificada. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), educar significa propiciar situações de aprendizagens orientada, que possam contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. O papel do educador não se limita a apenas informar, mas sim colaborar na formação da própria identidade da criança.

O brinquedo como parte integrante da brinquedoteca, tem o papel de contemplar atividades desafiadoras e estimulantes, fazendo com a inteligência da criança seja estimulada, eles são ferramentas fundamentais nos primeiros anos de vida das crianças, com eles as crianças aprendem as cores, os animais, os objetos, os brinquedos fazem as crianças se interessarem cada vez mais em aprender coisas novas, (Cunha, 2007) destaca alguns tipos de brinquedos que podem compor a brinquedoteca:

- 1- Brinquedos de berço: móveis, chocalhos, bichinhos de vinil, brinquedos para olhar, ouvir, pegar e morder, que estimulam o sensorial e motor do bebê;
- 2- Brinquedo de afeto: ursinhos e gatinhos, provocam consolo nas crianças.
- 3- Brinquedos para o “faz-de-conta: miniaturas de objetos reais, que

possibilitarão oferecer a oportunidade para a expressão e elaboração de forma lúdica;

4- Bonecas: possibilita o amadurecimento através da elaboração de sentimentos e vivência do papel de adultos.

5- Fantoches: possibilita demonstrar sentimentos;

6- Brinquedos Pedagógicos: possibilita a criança a praticar o desafio, a satisfação do final da atividade;

7- Blocos de Construção: favorece o desenvolvimento da criatividade;

8- Quebra-cabeças: aumenta a capacidade de resolução de problemas, proporciona a motivação.

É importante que o professor de Educação Infantil se atente para que os brinquedos estejam adequados ao interesse, e as etapas de desenvolvimento que as crianças se encontram. É importante que o educador brinque juntamente com a criança, observando o seu comportamento ao se interagir com as crianças, pois cada atitude traz consigo um significado para as crianças. A brinquedoteca proporciona para as crianças um potencial lúdico, colabora com o desenvolver da criatividade, a sociabilidade, formando sua identidade.

O planejamento na organização do espaço

As instituições de Educação Infantil precisam se atentar na organização do espaço do brincar. A garantia do brincar na Educação Infantil passa pela organização dos espaços, que constitui um dos fatores preponderantes para a garantia do brincar. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a preparação do ambiente é uma das atividades do professor, e o espaço do brincar não é diferente, portanto, cabe ao professor preparar este ambiente de acordo com os objetivos que deseja alcançar, proporcionando às crianças um ambiente

promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008. p. 8).

O espaço escolar quando organizado de forma adequada, consiste em uma estrutura de oportunidades para um contexto de aprendizagem e de significados, pois:

É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível

de congruência em relação aos objetos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras. (ZABALZA, 1998. p.120-121).

Assim sendo, a maneira como o espaço para a brincadeira é organizado na instituição de Educação Infantil é determinante para a dinâmica das aprendizagens, visto que, esses espaços algumas vezes são utilizados para guardar livros, mesas e materiais. Quando os espaços das instituições de Educação Infantil são utilizados de forma cuidadosa e organizada acrescenta uma dimensão significativa à experiência das crianças. Nesse sentido, é essencial que a sala seja preparada com objetos e materiais instigantes e desafiadores com os quais as crianças possam interagir, ou seja, criar, imaginar, construir e, principalmente, brincar:

Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse

processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica. (HORN, 2004. p.20).

Favorecer o espaço como fator principal de promoção do brincar na Educação Infantil implica reflexões e atitudes acerca de rotinas diárias, pensando em disponibilidade de materiais e brinquedos a serem oferecidos às crianças. Nesse contexto, o trabalho do professor de Educação Infantil deve ser pautado em oportunizar estratégias pedagógicas que promovam a superação da criança para o próximo período de desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança consiste em princípio norteador, pois “a criança avança a um novo período de seu desenvolvimento na medida em que os processos educativos promovem a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade” (PASQUALINE, 2013, p.94.).

Diante disso faz-se necessário que o professor de Educação Infantil desenvolva o planejamento

pensando no grupo que será atendido, com propostas que venham ao encontro com os objetivos que querem atingir, promovendo atividades de forma intencional. As situações de aprendizagens podem variar desde simples explorações, como por exemplo uma roda de conversa, até atividades mais elaboradas como um conto de fadas, com o uso de fantasias.

É necessário lembrar que o mundo material e social que rodeia a criança amplia gradativamente seu desenvolvimento psicológico. A criança se desenvolve nas relações e práticas do cotidiano. Entretanto, não basta colocar simplesmente a criança em contato com o brinquedo, ou na brinquedoteca, ou apenas oferecer materiais, cabe ao professor de Educação Infantil criar condições necessárias ao seu desenvolvimento. O desafio da Educação Infantil é oportunizar atividades planejadas previamente que verdadeiramente contribuam para o avanço significativo para a construção de novas aprendizagens.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, buscamos compreender a importância do brincar na Educação Infantil. Consideramos que a pesquisa realizada propiciou o entendimento da importância do brincar nas instituições de Educação Infantil, visto que atividades relacionadas ao brincar permitem um desenvolvimento mais efetivo e integral nas crianças.

Por meio das brincadeiras as crianças aprendem a seguir regras, se socializa e descobre o mundo ao seu redor.

Entendemos que o brincar é importante durante toda a infância, e que por meio das brincadeiras as crianças expressam seus sentimentos e transformam a realidade em sua volta. Ao conceder o brincar e a utilização de jogos na Educação Infantil os professores estão propiciando às crianças aprendizagens significativas, por isso o brincar precisa ser desenvolvido de forma crítica, observando com atenção a intencionalidade dos objetivos que se pretende alcançar.

O professor de Educação Infantil deve propiciar brincadeiras significativas a fim de que os objetivos sejam alcançados, respeitando as particularidades das crianças, e o contexto no qual elas estão inseridas. Sendo assim, compreendemos a importância da formação inicial e continuada do professor de Educação Infantil, para que o mesmo oportuniza às crianças seu desenvolvimento.

É de fundamental importância que os espaços e, principalmente, o tempo escolar destinado ao brincar esteja incluído na rotina da Educação Infantil como prática permanente, e que seja aprimorada a cada dia a fim de que os resultados advindos das brincadeiras continuem atingindo positivamente as crianças.

Referências bibliográficas

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

AZEVEDO, A. C. P. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

BRASIL. **Declaração dos direitos da criança - UNICEF 1959**.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007.

GOMES, C. L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M., org. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 3.d. São Paulo, Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2012.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e aprendizado.** 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís; OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. **Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil.** *Interação em Psicologia*, 2006, v. 10, n. 2, p. 273-285.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas.** In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica.* Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PIAGET, J. O. **Nascimento da inteligência na criança.** ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRADEAU, Brisson. **As Leis de Platão**. São Paulo: Loyola 2004.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca: A criança o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola** *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*. Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

TOZETTO, Susana S. **Os profissionais da educação infantil: formação e saberes**. In:

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6^a ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZABALZA, M. A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

MATEMÁTICA NA PRÁTICA: COMO MEDIR DISTÂNCIAS INACESSÍVEIS

Dayse Capps Minassian

Distâncias maiores que envolvem algumas dezenas de metros não se medem normalmente por comparação direta. Há situações em que se deseja efetuar medidas envolvendo objetos não diretamente acessíveis.

Um método usado normalmente é a triangulação que requer uma distância conhecida para servir de base e um instrumento que permita mirar objetos vistos à distância para medir o ângulo entre a direção da mira e a linha da base. Ilustrando os dados podemos calcular distâncias inacessíveis.

Metodologia e Motivação - Procedimentos Metodológicos

Segundo Dante (2010). “Ao ter como prioridade à construção do conhecimento pelo fazer e pensar, o papel da formulação e resolução de problemas é fundamental para auxiliar o aluno na apresentação dos significados”.

O professor deve tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras mobilizando o educando na busca de soluções e, tornando assim, a

matemática uma prática prazerosa, pela satisfação pessoal ao resolver os problemas.

Para isso serão trabalhados Exercícios de Reconhecimento e Problemas de Aplicação.

Exercícios de Reconhecimento

Nesta fase vamos fazer com que o aluno identifique um conceito. O professor trabalhará alguns recursos que poderão ser assimilados pelos alunos para que eles possam se apropriar e tirar algumas conclusões:

Serão construídos teodolitos simples, usado para medir ângulos de visada de um objeto à distância, pois a obtenção do ângulo de visada auxiliará o aluno a compreender os elementos da trigonometria.

Partindo do princípio que os alunos conhecem Triângulos Retângulos, e Teorema de Pitágoras, serão retomados os conceitos de Proporcionalidade e Semelhança.

Formaremos grupos de alunos, e será explorada a propriedade de semelhança entre todos os triângulos retângulos que tem um dado ângulo agudo, questionando os alunos, segundo Polya

Esperamos que o aluno perceba que o terceiro ângulo esteja determinado pelos outros dois e que, portanto tendo três ângulos congruentes os triângulos construídos por eles sejam semelhantes. Caso

nenhum aluno deduza, o professor o induzira à resposta correta.

Pedir aos alunos para medirem o cateto oposto ao ângulo agudo, o cateto adjacente a ele, e nesta ordem dividirem uma medida pela outra e compararem os resultados entre os grupos. Os alunos estarão conceituando desta forma a tangente de um determinado ângulo agudo

A seguir, faremos estudo das razões trigonométricas, começando com a tangente para que o aluno possa relacioná-la a distâncias inacessíveis, estendendo ao seno e ao cosseno de ângulos em triângulos retângulos.

Neste momento para que a aprendizagem seja significativa o aluno vê Trigonometria com significado, aplicada para resolver problemas relacionados com o mundo real e presente em praticamente tudo.

Problemas de Aplicação

Também chamados de situações problema, segundo Dante (1988), são aqueles que retratam situações reais do dia a dia e que exigem o uso da Matemática para sua resolução.

Serão introduzidos dois problemas, um problema auxiliar para ajudá-los na resolução do problema principal em questão.

Ao resolver estes problemas, são indicados alguns procedimentos, como a aplicação da

estratégia de Polya, segundo as quatro as etapas sugeridas que são: compreensão do problema; estabelecimento de um plano; execução do plano e retrospecto. Estas estratégias ajudam o educando a se orientar durante o processo de resolução de problemas, sendo que não existe uma conduta rigorosa para conduzi-lo a uma solução.

A Metodologia aplicada foi com o objetivo de deduzir fórmulas de seno, cosseno e tangente e apresentar a demonstração de uma maneira interessante; priorizando ideias que tem grande significado na formação do nosso aluno como aquelas que fundamentam as relações entre medidas de lados e ângulos agudos de um triângulo retângulo.

Apresentação de situações problema

Apresentação de dois problemas que serão propostos aos alunos e cuja resolução deverá ser conduzida segundo as estratégias propostas por - Polya.

Serão apresentados dois problemas, um problema principal, intrigante e desafiador e um problema auxiliar.

O professor estará assim desafiando a curiosidade do aluno. Embora neste momento o aluno não tenha elementos suficientes para poder solucioná-lo, o professor dará um tempo suficiente para que eles leiam compreendam o problema e discutam entre si para procurar alguma solução.

Metodologia segundo Polya

Para se ensinar um conteúdo matemático, uma das ferramentas essenciais é através de resolução de problemas.

O modo adequado de se resolver problema é envolvendo a criança na sua resolução. Para isso a estratégia indicada na condução da Resolução de problemas é pondo em prática as quatro etapas da estratégia propostas por Polya.

Distâncias muito grandes, não se medem usualmente por comparação direta com o metro. Suponhamos que desejemos conhecer a largura de um rio para construirmos uma ponte. O que você pensaria em fazer para medir a largura de um rio, se você não pode caminhar sobre ele?

É possível ir de uma margem a outra do rio e estender uma trena para fazer a medição diretamente, sem que haja uma ponte? Ou ainda, como construir uma ponte sobre um rio?

Sem os recursos atuais como um engenheiro, no Egito antigo, tenha construído uma ponte sobre um rio? Qual seria a sua sugestão? Elon Lages de Lima (2005)

Os alunos apresentarão algumas sugestões dadas pelo seu grupo e o professor complementará, mostrando a necessidade de atividades paralelas.

Complementando esta etapa o professor conduzirá as aulas promovendo oportunidades para que o aluno faça exercícios de reconhecimento e problemas de aplicação.

Plano de Aula

Trigonometria no Triângulo Retângulo

Para que a aprendizagem seja significativa, espera-se que o aluno veja Trigonometria com significado, aplicada para resolver problemas relacionados com o mundo real e presente em praticamente tudo.

O professor aqui deve ser um incentivador e moderador das ideias geradas pelos próprios alunos.

O professor deve tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras, mobilizando o educando na busca de soluções e, estimulando o aluno a pensar ativa e autonomamente, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento, Dante (2010).

O objetivo deste trabalho é mostrar que resolver problemas segundo a Metodologia de Polya torna estes objetivos propostos mais facilmente alcançados.

Estas aulas de trigonometria serão ministradas numa oitava série do Ensino Fundamental.

Esta atividade foi aplicada devido à s dificuldades que os alunos apresentam em resolução

de problemas que envolvem as relações trigonométricas.

Problemas

Aplicar Elementos da Trigonometria na Resolução de

A resolução de problemas é uma estratégia importante para auxiliar o aluno na aquisição de conhecimentos.

Nesta atividade foi proposta uma abordagem tendo em vista os passos para a Resolução de Problemas segundo Polya. Os alunos serão levados a aplicar elementos de trigonometria na resolução de problemas.

A Metodologia aplicada foi com o objetivo de deduzir fórmulas de tangente, seno e cosseno e sua aplicação em situações em que se deseja efetuar medidas envolvendo objetos que não diretamente acessíveis. Priorizamos ideias que tem grande significado na formação do nosso aluno, como aquelas que fundamentam as relações entre as medidas de lados e ângulos agudos de um triângulo retângulo.

Iniciamos os estudos de razões trigonométricas com a tangente, devido à sua aplicabilidade relacionada a distâncias inacessíveis.

Trabalhando em triângulos retângulos que tem um dado ângulo agudo introduzimos Trigonometria no Triângulo Retângulo.

Num primeiro momento os alunos serão reunidos em grupos para construírem teodolitos simples, (usando transferidor de lousa com um canudo de refrigerante preso ao centro por uma tachinha) e serão convidados a medir ângulos de visada de um objeto.

Num segundo momento, ainda em grupo, farão a construção dos ângulos notáveis e outros, usando transferidor ou régua e compasso a seu critério. Cada grupo deverá construir ângulos de uma mesma medida. Deverão medir o cateto oposto ao ângulo, o cateto adjacente ao ângulo, e nesta ordem dividir uma medida pela outra e discutir entre si os resultados.

Após, a discussão será centralizada com o professor e juntamente com os alunos criarão tabelas para compararem os possíveis resultados. Neste momento a discussão será segundo os passos de Polya, para conceituar tangente.

Num terceiro momento, os grupos serão convidados a medirem objetos vistos a uma mesma distância por alunos de diferentes alturas e vistos a diferentes distâncias pelo mesmo aluno fazendo uso do teodolito.

Será introduzido um problema auxiliar, que permitirá, portanto, uma triangulação no real, usando

a distância entre o observador, um ponto fixo no objeto a ser medido (no caso a porta da sala de aula) para servir de base e o ponto mais alto desse objeto. Com o teodolito nas mãos, que permitirá mirar o objeto (a porta) e medir o ângulo entre a direção da mira e a linha da base teremos, a partir desta base, a altura do objeto a ser medido.

A discussão será novamente centralizada com o professor que chamará um aluno à lousa para planificar os dados obtidos e a conduzir segundo os passos de Polya.

Por último os alunos serão reunidos em grupo para a discussão do problema principal, e chegarem segundo os passos de Polya, que são descritos abaixo, às suas possíveis conclusões.

Inferimos, portanto, que trigonometria no triângulo retângulo sob o enfoque de resolução de problemas, mobilizando as quatro etapas sugeridas por Polya, torna os objetivos propostos mais facilmente alcançados.

Através de Polya, conseguimos mobilizar o aluno na busca de soluções e motivá-lo para tal fim.

Apresentação das situações Problema

Apresentação de dois problemas que serão propostos aos alunos e cuja resolução deverá ser conduzida segundo as estratégias propostas por Polya.

Problema principal

O que você pensaria em fazer para medir a largura de um rio, se você não pode caminhar sobre ele? Ou como construir uma ponte sobre um rio? É possível ir de uma margem de um rio a outra e estender uma trena para fazer a medição diretamente, sem que haja uma ponte? Sem os recursos atuais como um engenheiro, no Egito antigo, teria construído uma ponte sobre um rio? Você teria alguma sugestão?

O professor estará assim desafiando a curiosidade do aluno. Embora neste momento o aluno não tenha elementos suficientes para poder solucioná-lo, o professor dará um tempo suficiente para que eles leiam compreendam o problema e discutam entre si para procurar alguma solução.

Problema auxiliar

Tendo um teodolito nas mãos, a uma distância x , como você poderá medir a altura de um objeto? De uma árvore do jardim da escola? Ou mesmo, como medir a altura da porta da sala de aula, por exemplo, nos afastando três metros dela?

Materiais de apoio

Quadro negro; giz; teodolito simples, construído pelos alunos com um transferidor de lousa tendo um canudo de refrigerante preso no centro do transferidor por uma tachinha; transferidor; régua;

compasso; folha sulfite; vídeo Apresentação do vídeo: Entrando no Túnel, coleção www.m3.mat.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANTE, Luis Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. Editora Ática. São Paulo, (2009).

DANTE, Luis Roberto. Matemática. Contexto e Aplicações, Editora Ática, (2010).

POLYA, George. A Arte de Resolver Problemas. Editora Interciência. Rio de Janeiro, (2006).

LIMA, Elon Lages; Carvalho, Paulo César Pinto; Wagner, Eduardo; Morgado, Augusto César. Temas e problemas Elementares, Coleção do Professor de Matemática, (2005).

NUSSENZVEIG, H. Moysés. Curso de Física Básica, Editora Edgard Blucher Ltda.

São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Matemática (Ensino Fundamental e Médio), São Paulo. (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo, (1992).

SOUZA, Ariana Bezerra, A Resolução de Problemas como estratégia didática para o Ensino da Matemática, Universidade Católica de Brasília, Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ArianaBezerradeSousa.pdf>. Acesso em 25/09/2012.

WATANABE, Tatiane, Resolução de Problemas no Ensino de Matrizes,(Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura em Matemática- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia).

IMIGRANTES BOLIVIANOS NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DE SÃO PAULO: INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Eliete Carvalho Kalemkarian

Resumo

Há um grande número de imigrantes bolivianos matriculados na rede pública de ensino em São Paulo. Percebe-se que estes, em grande parte “invisíveis”, enfrentam barreiras como, por exemplo, a da língua, o que dificulta o processo de comunicação e consequente alfabetização, além das barreiras como o preconceito, dificuldades de socialização, inserção social e integração à cultura brasileira. O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, procurando destacar a estreita relação entre processo migratório boliviano e sua inserção na rede pública de ensino de São Paulo. Pretende-se evidenciar as dificuldades vivenciadas por estes no processo de adaptação cultural e cognitiva. Busca-se ainda, ratificar a importância de trabalhos inclusivos partindo do corpo escolar para que a escola de fato cumpra seu papel de unidade democrática formadora de indivíduos participativos e respeitosos. Tal conhecimento resultou num novo olhar sobre os alunos oriundos da comunidade em

questão. Considerando que o Brasil não possui políticas públicas para o ensino de estrangeiros, com programas de adaptação, aulas extras de línguas ou currículos bilíngues, e considerando ainda a pertinência de uma escola que respeita a diversidade cultural e o direito de todos à educação pensar em uma adaptação curricular e em ações que resultem numa melhor inserção desses alunos para que esses efetivamente sejam inclusos e atendidos no processo de aprendizagem. E, também, diminuir o distanciamento dos pais desses alunos em relação à escola, e ainda refletir sobre a formação docente que não aborda a presença de alunos imigrantes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Imigração, bolivianos, inclusão, diversidade, ensino público.

Abstract:

There are a large number of Bolivian immigrants enrolled in the public school system in São Paulo. It is noticed that these, largely “invisible”, face barriers such as, for example, that of language, which hinders the communication process and consequent literacy, in addition to barriers such as prejudice, difficulties in socialization, social insertion and integration to Brazilian culture. The present work was carried out through a bibliographic research, seeking to highlight the close relationship between the Bolivian immigration process and its insertion in the public school system in São Paulo. It is intended to highlight

the difficulties experienced by them in the process of cultural and cognitive adaptation. It also seeks to ratify the importance of inclusive work starting from the school body so that the school actually fulfills its role as a democratic unit that forms participatory and respectful individuals. Such knowledge resulted in a new look at students from the community in question. Considering that Brazil does not have public policies for teaching foreigners, with adaptation programs, extra language classes or bilingual curricula, and also considering the relevance of a school that respects cultural diversity and the right of all to education to think about a curricular adaptation and actions that result in a better insertion of these students so that they are effectively included and served in the learning process. And, also, reduce the distance of the parents of these students in relation to the school, and also reflect on the teacher education that does not address the presence of immigrant students in the school environment.

Keywords: Immigration, Bolivians, inclusion, diversity, public education.

INTRODUÇÃO

É crescente o número de imigrantes oriundos da Bolívia no Brasil. De fato, a cidade de São Paulo tornou-se, no ano de 2019, berço da maior comunidade boliviana do país. A metrópole sempre foi caracterizada por receber imigrantes, no entanto a maior população registrada, até

então, era dos portugueses. Já superada pela boliviana. Diante desta realidade, que se expande gradativamente, fez-se necessário um estudo bibliográfico de como se dá a inserção destes na rede regular de ensino público da cidade de São Paulo.

O contexto escolar, por si só, já é um local gerador de conflitos. E com o advento de um número maciço de estrangeiros bolivianos na sala de aula, novas barreiras surgem. Visto que, esses são obrigados a integrar-se numa cultura onde não há um senso de pertencimento. Como ocorre essa relação? De fato, esses são inclusos no contexto escolar? Sendo algo novo e com avanços rápido, esse fenômeno abre portas para estudos e pesquisas que visem compreender e minimizar os conflitos vividos e gerados pelas diferenças territoriais e culturais. Assim, o ambiente escolar possa ser um espaço em potencial para inclusão. Pois segundo a portaria 6837/2014:

Art. 29 – O aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2014).

Num olhar mais abrangente, a escolha

destes pela cidade de São Paulo, se dá em busca de trabalho, que na maioria das vezes centra-se nas oficinas têxteis, no início a região central era o principal aglomerado, principalmente na região do Brás, no entanto devido, a ao grande crescimento populacional da comunidade outras regiões passaram a ser palco acolhedor desses migrantes que são: jovens, crianças, idosos, mulheres, etc. Diversas vezes, esses são alvos de denúncias públicas envolvendo trabalho escravo, exploração do trabalho infantil e condições de vida miserável.

Todo esse pertencimento social, reflete no ambiente escolar, pois de forma direta a escola é um espaço vivo que espelha a sociedade na qual está inserida. A falta de políticas públicas que ampare estrangeiros é outro entrave vivido por estes, por estar longe de sua realidade e cultura. O currículo descumpre o seu papel de integrador e o processo educativo se distancia do conhecimento de mundo o que acaba gerando um deslocamento social.

Como de fato a escola pode ser um agente inclusivo e formador? O princípio da equidade tão almejado por educadores e pensadores sobre educação torna-se cada vez mais utópico nesse novo cenário. Logo, até mesmo a falta de formação docente para esta nova realidade torna-se um problema gerador de conflito.

A escola é mais que um território do saber, é um campo de produção de cultura e deve dialogar com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que legitimem o pertencimento de seus educandos, indiferente de sua etnia.

Cabe a esta incentivar projetos que promovam a educação, a valorização da pluralidade, a interculturalidade, a cidadania e os direitos humanos. Pois essa situação é vigente e faz-se necessário o repensar sobre as práticas. E ter como meta a construção de uma escola democrática, capaz de promover ações pautadas no diálogo que combatam o preconceito, a discriminação, a xenofobia e a exclusão. Por fim, construir um espaço de pertencimento, identidade e voz de alunos e famílias bolivianas.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica. A escolha do tema se deu devido a minha experiência como educadora na rede pública de ensino de São Paulo. Visto que em cinco anos de docência, pude acompanhar o crescimento acentuado de alunos oriundos da Bolívia matriculados em nossas escolas. De perto, acompanho suas dificuldade e anseios enfrentados.

O levantamento bibliográfico em si não é a simples repetição de determinado tema, mas busca proporcionar uma nova abordagem, com o intuito de

se ter um enfoque e conclusões inovadoras. Esta forma de abordagem aproxima o pesquisador de tudo o que foi levantado seja: dito, escrito, ou filmado sobre determinado tema (MARCONI e LAKATOS, 2007).

Destaca a estreita relação entre processo migratório boliviano e sua inserção na rede pública de ensino de São Paulo. Bem como o questionamento do processo de inclusão dos mesmos.

Para tal, houve uma revisão bibliográfica, crítica e meticulosa de amplas publicações sobre o tema com base e referências teóricas em livros, teses, revistas, artigos, reportagens, sites, entre outros.

A escolha por utilizar a revisão narrativa, se deu pela possibilidade de acesso a experiências de autores que exploraram o assunto, a pesquisa literária não é imparcial, pois permite o relato de outras pesquisas e trabalhos já realizados.

Após seleção literária, foi feita a leitura de todo material, as principais informações foram destacadas. Posteriormente foi realizada uma análise crítica das mesmas buscando estabelecer uma compreensão e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado e elaborar o referencial teórico. Desses os principais a serem trabalhados neste artigo são: LDB 9394/96, Constituição Federal, ECA, bem como autores renomados que trabalham com o

tema inclusão como Maria Salete Fábio Aranha e outros autores e teses de mestrado sobre a questão boliviana.

Algumas leis que embasam a questão migratória no Brasil:

Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948;

Art. XIII - “Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar”;

Art. XIV - “Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países”

Acordo Mercosul Art. 1º - “Os nacionais de um Estado Parte que desejem residir no território de outro Estado Parte poderão obter residência legal neste último (...)” ;

Constituição Federal – 1988 Art. V - “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”;

Lei de Migração - Lei nº 13.445/2017 Art. 4º - “Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais (...): VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência

social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Lei Municipal de Migração - Lei nº 16.478/2016

Art. 1º I - garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos; II - promover o respeito à diversidade e à interculturalidade; III - impedir violações de direitos; IV - fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil. Parágrafo único. “Considera-se população imigrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental” ;

Secretaria Municipal de Habitação (Art. 22) – “Promoção do direito à moradia digna por meio da adaptação de programas e instrumentos legais da política habitacional; Acesso à informação sobre programas oferecidos, adaptação da documentação exigida; Sensibilização de agências imobiliárias e proprietários para que não imponham condições discriminatórias de contratação a imigrantes”.

Secretaria Municipal de Esportes (Art. 23) – “Inclusão da população imigrante nos programas e

ações de esportes e recreação, bem como a promoção do acesso aos equipamentos esportivos municipais”.

Secretaria Municipal de Educação (Art. 19 e 20) – “Desburocratização do acesso das crianças à rede municipal de educação; Implementação do princípio da interculturalidade com apoio pedagógico em diversas instâncias, como a adaptação do conteúdo curricular dos critérios dos editais culturais; Apoio a festividades e manifestações culturais imigrantes”.

Por fim, busca-se ainda, ratificar a importância de trabalhos inclusivos partindo do corpo escolar para que a escola de fato cumpra seu papel de unidade democrática formadora de indivíduos participativos e respeitosos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.” (Silva 2011, p.12)

A partir dos estudos realizados, evidencia-se que a questão do fluxo imigratório no Brasil é algo que se dá desde suas origens e permanece até os tempos atuais. Nos tempos vigentes na cidade de São Paulo

ver-se uma crescente demanda de imigrantes bolivianos, os quais buscam regularizar sua situação migratória para obter residência, acesso a saúde, educação entre outros.

É no ponto da educação que centra esta pesquisa narrativa, A Constituição Federal de 1988 traz no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ”. Ela assegura o direito a educação. Em declarar e garantir os direitos humanos fundamentais, estabelece que a educação é obrigatória e gratuita, para pessoas de quatro a dezessete anos de idade independente do seu país de origem.

Esse ensino universal e gratuito pode ser assegurado somente com a identificação da criança através de documentos, sendo proibido a escola realizar qualquer denúncia relativa a procedência familiar a PNE nº10. 172/2001, LDB-9.394.

Essa facilidade de acesso à educação também é um dos atrativos dos nativos da Bolívia para o nosso país. O ECA art. 58 diz que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. O Brasil

sempre foi reconhecido por sua questão multicultural e sua miscigenação, no entanto ver-se no dia a dia e no interior das escolas uma padronização de cultura e raça mais valorizada ou considerada melhor. Nisso se dá os conflitos o não respeito a pluralidade cultural.

Um dos meios para integração desses educandos bolivianos seria através de trabalhos e conscientização sobre o vigente multiculturalismo de forma crítica, pois segundo Silva e Bradim:

Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente. (2008, p.64)

Esse enfoque centra no respeito a diversidade, visto o ambiente escolar possui uma dualidade ao

mesmo tempo é um local em que se ensina a pluralidade e se constitui como um ambiente segregador daqueles que não se enquadram no padrão aceitável e valorizado pela sociedade elitista.

Muito se tem discutido sobre a questão multicultural, entretanto, efetivamente pouco se tem feito. Os alunos oriundos da Bolívia dentro das escolas continuam como um grupo vítima de preconceito, discriminação e por vezes opressão.

Nessa perspectiva, Souchaud aponta que:

A questão das relações entre os imigrantes bolivianos e a sociedade paulistana merece ser investigada, já que implica modalidades diferentes, e talvez novas, de inserção e representação do estrangeiro, do outro, que podem ser declinadas em vários espaços da sociedade, e não somente na Região Metropolitana de São Paulo. (2008, pág.23)

O respeito a diversidade cultural é chave para a construção de um ambiente escolar saudável e é essencial para construção da identidade desses jovens bolivianos, isso conduz a justiça social e democracia. E por fim culmina no tão amplamente debatido nas reuniões pedagógicas que é a inclusão social. Para Aranha, (2000, pág.2), a prática da inclusão não é algo tão simples, pois “trata-se da garantia de acesso de todos a todas as oportunidades sejam quais forem as peculiaridades de cada

indivíduo ou grupo social. ” Visto que muito mais que uma vaga na escola a educação deve ser entendida como um direito humano igualitário.

Os desafios para uma educação de qualidade são inúmeros, uma escola que se preocupa em ensinar as diferenças culturais em seu interior é um porto de partida para se conseguir tal êxito. Para que os alunos contidos nesses espaços possam de fato aprender e se desenvolverem em todos os aspectos sociais e cognitivos e não ser mais um número do tão amplamente enfrentado: “fracasso escolar”. Pois segundo Oliveira e Mota Neto (2004)

Uma educação inclusiva e para a diversidade cultural, engajada política e eticamente com as problemáticas sociais das populações historicamente negadas. Formação e prática pedagógica que se configure em luta pela inclusão social, que pressupõe uma responsabilidade ética e política, em relação ao Outro, implicando em criticidade, opção e decisão (OLIVEIRA; MOTA NETO; 2004, p. 06).

A construção de um currículo rico e agregador pautado em prática interdisciplinares e que respeite e inclua a diversidade é um passo para que esses alunos possam de fato se sentirem pertencentes a comunidade escolar essa é a força transformadora e libertadora da educação. Ela abre o caminho para a autonomia e cidadania. Uma educação humanizada

que supera as diferenças sociais e culturais, sendo estas uma ponte para novos saberes.

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (HENRIQUES, 2012, p. 09).

De um modo geral, cabe aos atores envolvidos no processo educacional um olhar mais humano voltado para práticas inclusivas desses alunos Bolivianos, promover ações pautadas no diálogo e aceitação destes com cooperação e respeito

CONCLUSÃO

Vive-se um momento histórico no contexto imigratório em São Paulo, no qual os principais protagonistas os bolivianos. Em linhas gerais percebe-se que não houve quaisquer políticas públicas para que esse processo se desse de

maneira mais amistosa e acolhedora.

Esse contexto reflete no ambiente escolar, pois é um palco de construção de identidade. Nota-se uma séria resistência por parte de alunos quanto aos diferentes e despreparo dos docentes com relação ao ensino de estrangeiros.

A marginalização do aluno boliviano se dá pela falta de inserção social, isso por sua vez pode acarretar sérios problemas, são tímidos e retraídos. Trabalhar a questão da autoestima é fundamental, para que de fato possa haver uma verdadeira inclusão não somente no espaço escolar, como também no mercado de trabalho não sejam obrigados a aceitar os trabalhos sub-humanos que seus pais se submetem.

Muitos são os desafios a serem enfrentados para que os alunos bolivianos tenham seu direito a educação plena seja respeitado. Para tal o caminho permeia a escuta desses para desenvolver projetos e um currículo integrado que contemple a diversidade. Visa-se educação de qualidade em que o princípio da equidade não contemple apenas as minorias privilegiadas.

Entende-se que este trabalho não esgota todas as possibilidades de estudo sobre a temática. Mas é algo de suma importância visto ser um tema atual e visa contribuir para discussão desse tema tão relevante.

Portanto, uma educação de qualidade pautada no multiculturalismo, inclusão e ética e que contemple a todos envolvidos no ambiente escolar é o caminho de uma aprendizagem libertadora e que de fato forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e que se sintam respeitados e aceitos tal como são.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. (org) Educação Especial temas atuais, Marília Publicações: Marília SP, 2000.

_____. Educação Inclusiva. A escola v.3. 25p. Brasília – DF, MEC/SEESP, 2004. Disponível em<<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/aescola.txt>>>. Acesso em: 23 mar, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF

DEBIAGGI, Sylvia Santas; PAIVA, Geraldo José (orgs.). Psicologia E/Imigração e Cultura, 285 págs, Ed. Casa do psicólogo.

Escravo, nem pensar! Uma abordagem sobre

trabalho escravo contemporâneo na sala de aula e na comunidade/ Repórter Brasil (Programa Escravo, nem pensar!) – São Paulo: Repórter Brasil, 2015.

HENRIQUES, R. M. O Currículo Adptado na Inclusão de Deficiente Intelectual. Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf > Acesso em: 11 de Jun. 2019.

MAGALHAES, Giovanna Modé. Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo / Giovanna Modé Magalhães; orientação Flávia Inês Schilling. São Paulo: s.n., 2010.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Francione - Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; MOTA NETO, João Colares. Saberes Educacionais de alfabetizados de comunidades rurais-ribeirinhas: construindo uma Pedagogia Social. Belém: ANAIS I Seminário PPGED-UEPA, 2004.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes. Disponível em: . Acesso em: 02 jul. 2020.

SOUCHAUD, S. A imigração boliviana em São Paulo. In: Deslocamentos e reconstruções da experiência migrante. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima, **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa. Ano1.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; DA SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Maza Edições, 2011. cap. 1, p. 11-37.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PARCERIA ESCOLA/FAMÍLIA

Fernanda Viveira Alves de Faria

É condição precípua oportunizar a participação efetiva de todos os segmentos organizados, promovendo, assim, a autonomia pedagógica e financeira e, para tanto, não poderíamos deixar de falar da construção do projeto político pedagógico da unidade escolar.

O Projeto Político-pedagógico é o documento que orienta todas as ações dos sujeitos que atuam na escola, partindo do pressuposto de sua elaboração ocorrer de forma coletiva acerca de qual escola, sociedade e indivíduo se pretende formar. Para tanto, é preciso conhecer o território escolar, através do seu mapeamento.

Esse mapeamento rompe com os muros físicos da escola, abrindo-a para o local ao qual pertence, para a vida, retomando a dinâmica comunitária de bairros e de pequenas cidades, criar espaços públicos de convivência e socialização. O território, na perspectiva de Santos (2005), não é apenas natureza, pois pressupõe também o sentimento de pertença, de identidade. É vincular a

história da comunidade nos seus locais de convívio, entendendo sua identidade e trabalhando com ela em prol da comunidade escolar, conhecendo as suas vulnerabilidades e buscar mitigá-las ou minimizá-las dentro da escola, tudo de forma colaborativa e agregadora.

A ideia de investigar o lugar objetiva, ainda, o melhorar o ambiente, o território escolar, conhecer outros agentes do território que também têm potencial para transformá-lo e estão predispostos as mudanças.

Tais ações só podem ser efetivadas quando se materializa no espaço escolar a Gestão Democrática. O princípio democrático na Gestão Escolar implica em repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização, proporcionando a prática da participação coletiva, da reciprocidade, da solidariedade e da autonomia. Assim a implantação da gestão democrática necessita da ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativo-pedagógicas ali desempenhadas.

Para tanto, o Projeto Político Pedagógico da unidade deve ser construído por todo o coletivo escolar, para que seja completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre o seu caminhar, porém tenha a flexibilidade necessária para se adaptar às necessidades do seu território e, por isso, deve contemplar: qual a missão que objetiva desempenhar,

quem é o seu território, questões inerentes às aprendizagens, relação com as famílias, recursos disponíveis para atingir seus objetivos, diretrizes pedagógicas e plano de ação. Ele não é imutável, inflexível, e sim adaptável a qualquer tempo, por isso a sua avaliação torna-se tarefa central e intrínseca ao processo de acompanhamento do trabalho pedagógico proposto.

A importância da vida escolar dos pais para os filhos

Fato de grande relevância é a identificação, o pertencimento da importância dos estudos para a vida. Muitos dos adultos, responsáveis por nossas crianças, por circunstâncias adversas, não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos.

Para tanto, o despertar pelo desejo do saber pode estimular a potencialidade destes responsáveis através do aumento da autoestima, fazendo com que sintam-se capazes de romper barreiras, realizar sonhos, levando-os, assim, à satisfação profissional e pessoal através do estudo.

Para atender a essa demanda, foi criada a Educação de Jovens e Adultos, uma forma de ensino cujo objetivo é permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido.

O objetivo é que o espaço escolar represente, concomitantemente, um lugar / oportunidade de recolocação social, de sociabilidade, de formalização do saber e de desenvolvimento pessoal. O aluno adulto possui faixa etária diversificada, níveis de ensino diferentes e são trabalhadores, desempregados, donas-de-casa, portadores de necessidades especiais, de origem rural e urbana, de etnias diferentes, entre outras, que buscam diferentes objetivos: realização pessoal, aumento da autoestima, afirmação e promoção profissional, continuidade nos estudos até chegar ao Ensino Superior, aquisição de leitura, participação política e social, etc. Diante das desigualdades sociais, tiveram parte de suas vidas roubada por uma sociedade excludente e, como todos, eles merecem a chance de recomeçar.

É notório que os pais podem se envolver do ambiente escolar através dos diversos meios de coletivos, mas a ideia de pertencer ao ambiente, de forma ativa, na condição de estudante, proporciona um outro ângulo de visão acerca do contexto.

Relação escola/família – os contextos familiar e escolar e seus impactos na aprendizagem integral.

É notável, entre diversos segmentos, o crescente interesse pelo estudo das relações entre a família e a escola, tudo devido à sua importância para

a educação e o desenvolvimento integral do ser humano.

Com efeito, nas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vem afetando, concomitantemente, o sistema escolar e a instituição familiar, tangenciando para o surgimento de novos contornos entre essas duas instâncias de socialização, a primária e a secundária. Ambas são mutantes e, conseqüentemente, apresentam configurações peculiares a cada sociedade e a cada momento histórico. Novos formatos da instituição família, com a diminuição dos casamentos, novas formas conjugais, idade, diversos arranjos familiares, tamanho (relacionado ao trabalho feminino em crescimento constante, condições econômicas, novas técnicas e acesso aos meios contraceptivos, mudança de padrões sociais e mentais, etc.) perfazem uma conjunção de fatores que impactam na sociedade como um todo e, ao considerar a escola como sendo a ponta do iceberg, todos esses aspectos eclodiram neste ambiente.

Contudo, vários estudiosos advertem que seria equivocado pensar que todas as funções instrumentais da família desapareceram, uma vez que cada ente, seja a escola ou a família, mantém a sua importância social para o desenvolvimento integral da criança, pois a conjugação de cada um destes papéis, ainda que tenham sofrido transformações, acarretará a redefinição do lugar

dessa criança, pois as funções de socialização, antes fincadas no meio social mais suscetível, agora preponderam no meio familiar.

Para o sociólogo da família, Francis Godard, esse é o elemento que compõe a resignificação do papel do papel do filho na família da atualidade. Ele pontua “tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua autoestima” (1992, p. 119, tradução da autora). Portanto, ficam os pais responsáveis pelos êxitos e fracassos dos seus filhos, incumbindo-lhes, assim, a missão de instalá-los da melhor forma possível na sociedade, trabalhando com o peso de situações como as legislações de extensão da escolaridade obrigatória, políticas públicas de democratização do acesso ao ensino, as especificidades das redes escolares, os diversos perfis dos estabelecimentos educacionais, as mudanças dos currículos, os métodos pedagógicos, tudo passa a influenciar o cotidiano familiar.

Considerando-se que o escopo é o papel dos pais/responsáveis na vida escolar dos filhos, no que tange ao seu impacto na aprendizagem, vale ressaltar que a família, melhor dizendo, instituição familiar, independente do formato assumido, precisa ser a

“mola propulsora” da produtividade escolar, bem com o seu efetivo aproveitamento.

Cabendo a essa instituição familiar a inclusão dessa criança no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, suas respectivas simbologias, bem como regras de convivência em grupo, abrangendo a educação geral e algo da formal, em colaboração com a escola. Para tal feito, deve-se lançar a mão a todos os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais que detenham.

Porém, para que tais recursos sejam eficazes, a escola também necessita contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, deve buscar ir além da apreensão do conteúdo, contribuindo para a formação de um cidadão crítico e agente de transformação, valendo-se do espaço de vivência privilegiado pela fomentação de ideias, crenças e valores diversos.

Cada uma das partes, escola e família, apresentam papéis diferentes quanto aos objetivos, conteúdos e formatos, além de expectativas e realidades distintas, isso sem falar do estímulo, porém ambas são fundamentais e se complementam se tratadas e trabalhadas de forma eficaz.

Fato notório é que, cada vez mais cedo, a escola passa a integrar a vida das crianças, portanto a integração família e escola, portanto a escola precisa abrir espaço para a participação familiar,

dando voz, por exemplo, através do projeto político pedagógico, o qual preveja e permita a flexibilização das ações que deverão ser conjuntas, das que poderão se complementar, que necessitem ser individuais, bem como os espaços, cada qual com a sua cota: enquanto a escola estimula e desenvolve o conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como resultado, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira mais eficaz.

Quando tratamos de espaços, cabe a escola estabelecer, em seu projeto pedagógico, espaço físico e estratégias apropriadas ao seu mapeamento escolar que estimulem e implemente a participação dos pais, tornando-os multiplicadores, em falas uníssonas do seu território, adquiridas mediante ao consenso, que fortaleçam os vínculos de participação efetiva com a comunidade. Para isso, é preciso identificar, de maneira produtiva, quem é o seu aluno, qual o tipo de envolvimento da família com a escola.

Destarte, não há o que se questionar que psicólogos, educadores e demais profissionais que atuam na escola sabem o quão importante são as relações que se estabelecem entre a família e a escola, bem com os benefícios de uma boa integração entre os dois para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno. Para que se torne realidade, é preciso adaptar e testar diferentes formas de consolidar a relação família escola,

considerando todas as peculiaridades dos dois mundos.

Idealizar o ambiente familiar, onde prevaleça a compreensão, o afeto, a expressão dos sentimentos, a riqueza das trocas emocionais, e do respeito, não pode ser a condição precípua para que a parceria funcione, esse é o cenário ideal, porém o reconhecimento das factuais diferenças, por exemplo, pode servir para a implementação de estratégias apropriadas e a disponibilidade efetiva para concretizar as atividades conjuntas. Para tanto, é preciso construir uma relação efetiva entre responsáveis e escola, onde os professores, que estão na linha de frente, compreendam a sua responsabilidade de se comunicar de forma clara, simples e compreensível com os pais, apostando no sucesso desta parceria, que os envolvam na ação educativa, com respeito ao aluno e sua história escolar e além dos muros da escola, que considerem-se como iguais no impacto sobre a criança, que todos os envolvidos devem ser honestos uns com os outros, adaptáveis e recíprocos/receptivos, pois o objetivo é o mesmo: o desenvolvimento universal da criança.

Essa integração não é tarefa fácil, pois cada ser é único e a escola trabalha com vários únicos, porém, conhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas inter-relações possibilitaria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais efetivas, e abriria as

portas para discussões e articulações entre esses dois agentes educacionais, considerando as condições brasileiras.

No entanto, do ponto de vista sociológico, o interesse e o esforço de desnudar a realidade educacional sob esse prisma, significarão predispor-se a responder questões centrais: são os diferentes grupos sociais igualmente propensos às trocas com os educadores? Possuem as mesmas disposições (condutas e das mentalidades), favorecedoras do diálogo e da colaboração? Apresentam a mesma probabilidade de responder de modo adequado às expectativas da escola? Trata-se, em síntese, de mapear o território, reconhecendo a diferença na maneira pela qual o processo histórico de articulação família-escola vem incidindo sobre os diversos meios e agentes sociais e dispor-se a mudança, consciente de que ela será temporária, pois enquanto está sendo estudada, mapeada, mitigando seus problemas, novas formas estão na incubadora e outras já em fase de eclosão.

PARTICIPAÇÃO: UMA MUDANÇA NA RELAÇÃO ENTRE PESSOAS

A participação tão desejada possui características de ser um processo, de ter um meio e um fim. É um caminho para alcançar seus objetivos. Segundo Demo (2001), —dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir

a ser, sempre se fazendo. (DEMO, 2001, p.18-24) No entanto, é possível acabar com esse jogo de culpado e inocente se a família e a escola buscarem ações coordenadas, o que poderia garantir a ela que os problemas seriam resolvidos ou, pelo menos, teriam um parceria, mas para que isso aconteça é necessário que os professores sejam conscientizados em relação às novas formações familiares e qual é o papel da família. E em contrapartida, a família deveria conhecer melhor a escola na qual o seu filho será inserido e procurar a melhor forma para ajudá-lo no seu desenvolvimento. De acordo com Palato (2009, p. 102-104), seria positivo se a família em conversas com professores e coordenadores explicasse sua situação e qual seria a melhor forma de participação para a educação de seu filho, com certeza tudo poderia ser bem melhor. Ela relata que alguns mitos deveriam ser revistos ou deixarem de existir. Neste trabalho, serão citados apenas três dos mitos considerados mais importantes.

O primeiro seria conceber a família desestruturada como problema, quando não é formada por pai, mãe e filhos; a dinâmica familiar mudou muito, hoje existe uma diversidade familiar muito grande. É homossexual, mono parental, união livre, mas isso não quer dizer que o filho não esteja bem e que a família independente de qualquer formação, não seja capaz de dar um suporte para a escola, acredito que essa postura é uma questão de escolha.

O segundo mito seria a responsabilidade da família no aprendizado escolar dos filhos. É do conhecimento que a família é responsável por boa parte da educação e a escola ficaria com a menor parte.

A família e a escola compartilham da educação só que ambas com focos diferentes. A escola se responsabiliza pela formação e a família compartilha da educação informal.

O terceiro mito seria dizer que os pais nunca estão presentes em atividades escolares, mas como contar com pais se os horários não são adequados para o seu comparecimento e não são promovidos trabalhos pedagógicos. Demo (2001) aponta a problemática entre participação e envolvimento: Muitas desculpas são justificativas do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias.

Por ser um processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimento fosse previamente delimitado. (DEMO, 2001. p.19-20). Quando Demo (2001) fala em participação, ele mostra uma realidade que a maioria das escolas públicas, os pais, professores e coordenadores não enxergam, ou acham melhor não perceber para não ter que tomar uma posição que muitas vezes é trabalhosa. Se os pais percebessem que a escola

pública também tem sua colaboração, que também é contribuição recolhida com seus impostos, ficaria mais fácil perceber que a escola pública não é —de graça, sendo que se os impostos fossem somados, sairiam bem mais caros que uma escola particular. E o mais impressionante, é que pais e responsáveis muitas vezes não acreditam que podem cobrar da escola pública, o mesmo comportamento não acontece com os pais das escolas particulares, pois consideram um alto investimento o pagamento das mensalidades escolares.

Conforme Bordenave (1983), desde o começo da humanidade, os homens têm participação no meio social, no meio familiar, nas tarefas de subsistência e nos cultos religiosos. E essas participações são por ele definidas como: participação de fato, a espontânea, a imposta, a voluntária, a provocada e a concedida, uma vez que:

A participação social é transferida deste modo da dimensão superficial do mero ativismo imediatista, em geral sem consequência sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas. Em harmonia com o conceito, se uma população apenas produz e não usufrui dessa produção, ou se ela produz e usufrui, mas não toma parte da gestão, não se pode afirmar que ela participe verdadeiramente. (BORDENAVE, 1983, p.25).

Se todos que fazem parte da escola pública começassem a cobrar do Governo e dos integrantes

da escola o que lhe é de direito, a escola pública seria muito mais valorizada. Como justifica Bordenave (1983), quando se refere à educação e à qualidade da participação: —A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequência; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferência e fatos de julgamentos. (BORDENAVE, 1983, p.72-73).

É essa participação que se faz necessária, uma participação coerente e consistente. É o poder que se tem nas mãos. Os pais das escolas públicas têm que resistir ao processo histórico que nos impõe tais condições, como se pode ver: quem acredita em participação, estabelece uma disputa com o poder. Trata-se de reduzir a repressão e não de montar a quimera de um mundo naturalmente participativo. Assim, para realizar participação, é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que não se recue nenhum centímetro. (DEMO, 2001, p. 20)

A escola deveria trabalhar a participação como proposta que oriente os caminhos que possam ser construídos e percorridos pela comunidade escolar, juntamente com a família e com outros grupos que podem apoiar o trabalho realizado por todos os

envolvidos no desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo do filho/aluno. Não é tarefa fácil mudar uma cultura, leva tempo, mas deve-se tentar, afinal. Como foi dito anteriormente, —participação é um processo, como afirma Teixeira (2000): Não obstante, é necessário delimitar o conceito de participação. Para isso, é fundamental na sua caracterização o elemento poder político, que não se confunde com autoridade nem com Estado, mas supõe uma relação em que atores, usando recursos disponíveis nos espaços públicos, fazendo valer seus interesses, aspirações e valores, construindo suas identidades, afirmando-se como sujeitos de direitos e obrigações. (TEIXEIRA, 2000, p.37).

Essa participação deve ser vista como uma ampliação das possibilidades de acertos na educação do filho/aluno sendo uma esperança de fazer ficar visível à criança com seus problemas e potencialidades. Afinal, a escola é um lugar que possibilita novas experiências, uma vivência social diferente daquela do grupo familiar, no sentido, em que proporciona um universo de interações pessoais e ambientes diferentes, capazes de provocar transformações no processo de desenvolvimento e na formação do indivíduo.

Considerações finais

Ao final deste estudo compreende-se que família e escola formam uma equipe. O que torna fundamental que ambas sigam os mesmos princípios

e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir.

Nota-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Então não é possível pensar em educação sem pensar antes em uma parceria família/escola.

Deve-se ter sempre claro que não existe, “seu filho, meu aluno”, a criança é uma só e não se pode querer que ela se comporte ora como filho ora como aluno. É um ser único e assim sendo, seu comportamento é único também, tanto em casa como na escola.

Essa relação não pode mais ser um jogo, caça às bruxas, pois se, por um lado, professores e gestores cobram maior envolvimento dos pais no cotidiano escolar de seus filhos por meio do acompanhamento da lição de casa, participação em reuniões, entre outras estratégias; do outro, estes reclamam da falta de abertura e escuta de suas demandas por parte da escola. Nesse contexto, a relação, que deveria ser de parceria, com cada qual

assumindo seu papel e entendendo que todos eles se complementam, a formação integral do indivíduo acaba ficando prejudicada e a relação, que deveria ser saudável, ganha nuance de tensão e culpabilização, onde os pais acabam alienados do processo pedagógico.

Fato comprovado através de diversas pesquisas é que um pequeno índice dos pais são comprometidos com a educação dos filhos e acompanham seu desempenho na escola e comparecem às atividades escolares.

Muitos desconhecem os espaços aos quais seus filhos são entregues e não conseguem compreender o sentido da parceria por questões diversas: seja pela sobrecarga de trabalho, acúmulo de papéis sociais, dentre outros.

O importante é perceber que esse quadro é passível de reversão sim, porém não existe uma fórmula pronta, mas um dos pontos de partida é ter a ciência de que a educação é um dever de todos e acontece em todos os lugares, não estando restrita aos muros da escola, mas sim que vai além desses muros. É um trabalho de conscientização, onde os entraves são inúmeros, não obstante o objetivo é maior, muito mais amplo. A escola, enquanto detentora das ferramentas de vinculação, participação escolar, pode e deve, de maneira eficiente, demonstrar e ressaltar a responsabilidade

de todos os atores envolvidos no desenvolvimento do protagonista desta história: o aluno.

O principal empenho deve ser voltado para abrir os olhos de todos os envolvidos no processo dessa responsabilidade, bem como do seu tamanho. Se famílias e escolas alcançarem essa visão, a relação deixa de ser de cobrança e passa a ser de colaboração, com cada parte fazendo o seu papel, trazendo seu olhar, através de uma via de mão dupla, onde há, sim, uma construção.

É claro que não existe uma fórmula mágica para se efetivar a relação família/escola, pois, cada família, cada escola vive uma realidade diferente. Igualmente, a interação família/escola se faz necessário para que ambas conheçam suas realidades e construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, buscando meios para que se concretize essa parceria, apesar das dificuldades e diversidades que as envolvem. O diálogo promove uma maior aproximação e pode ser o começo de uma grande mudança no relacionamento entre a Família e a Escola.

Analisando criticamente a histórica parceria entre escola e família, duas instituições responsáveis pela educação no país, com as suas especificidades e responsabilidades, que são de suma importância na construção de uma sociedade justa e igualitária, a escola tem o dever de ampliar os vínculos com as

famílias para potencializar as suas ações, cumprindo assim, a sua função social.

Ao fomentar a participação ativa dessas famílias, levando em consideração seu contexto social, principalmente no acesso a educação pública de qualidade, direito de todo cidadão e dever do Estado escancararam as fraturas desse sistema, e levantamos vários questionamentos sobre a parceria entre escola e famílias no mundo contemporâneo. Quem são essas famílias? Que lugar essas famílias ocupam na sociedade? Qual acesso foi dado a essas famílias dentro do sistema educacional? Qual valor elas atribuem ao acesso a educação? Qual o efetivo papel da escola para estabelecer esse vínculo tão fundamental na formação dos nossos bebês, crianças, jovens e adultos, dentro de um ciclo que reproduz tanta desigualdade social?

A escolarização das famílias, no seu percurso educacional, pode ou não estar diretamente associado ao papel da escola na sua construção e leitura de mundo, sendo isso repassado ou não, aos seus filhos e filhas, mas como a desigualdade grita, a luta pelo acesso e igualdade de oportunidades que o mundo letrado proporciona em uma sociedade desigual como a nossa, reflete e muito, na parceria que será estabelecida com as famílias em todos os âmbitos do sistema educacional. Avançamos e muito, com as legislações vigentes, temos LDB – Lei de Diretrizes e Bases e até o Plano Nacional de

Educação, garantimos o acesso universal e já chegamos a ampliação do ensino superior, e mesmo a passos lentos, vamos modificando o cenário social no acesso a educação no nosso país.

Um dos princípios da educação, a gestão democrática, fundamental quando falamos nessa parceria entre escola e família, envolve todos os segmentos da comunidade atendida por cada escola, respeitando seu território, através de um mapeamento e de uma escuta ativa das necessidades ali apresentadas, levando em consideração seu contexto social, econômico, cultural e histórico.

É claro que temos, hoje, políticas públicas para minimizar o impacto histórico no acesso a educação no Brasil, temos garantidos os coletivos escolares em seus mais diversos papéis, através dos Conselhos de Escola, dos grêmios estudantis, Associação de Pais e Mestres, projetos extracurriculares, ações de coletivos independentes, atuação do terceiro setor, sem falar também na formação de professores e gestores para refletir e atuar ativamente na construção dessa parceria através de ações e projetos que estejam reiterados em seus PPP – Projeto Político Pedagógico de cada escola, um instrumento vivo, que tem que espelhar as concepções de educação garantidas por lei, tornando seus atores, os alunos, os grandes protagonistas, juntamente com a participação de suas famílias,

sendo estas, aquela que relatamos no percurso histórico que não tiveram em sua maioria, acesso à educação.

Necessitamos romper de vez com esse processo lendário e cessar a culpabilização das famílias, as que historicamente não tiveram seu processo de escolarização finalizado, e também dos professores que lutam arduamente pelas mudanças tão sonhadas por todos, e nem tão pouco dos alunos, onde o ciclo deve sempre estar em movimento, nunca grande equilíbrio entre todas as instâncias envolvidas na formação integral e desenvolvimento do que hoje são os protagonistas do processo educativo, os alunos e suas famílias, e a escola junto aos professores e sua gestão, os grandes mediadores e garantidores dos direitos no acesso a educação de qualidade de qualquer cidadão brasileiro para que possamos caminhar para o fim das desigualdades, em todos seus níveis, quebrando paradigmas e afirmando que somente através da educação e da atuação efetiva de todos seus atores, teremos uma sociedade crítica, pensante e atuante, onde a parceria escola e família, mais do que nunca, saíra do papel e não será mais somente idealizada nos documentos oficiais, será materializada em todos os ambientes educativos desse país.

É claro que não existe uma fórmula mágica para se efetivar a relação família/escola, pois, cada família, cada escola vive uma realidade diferente.

Igualmente, a interação família/escola se faz necessário para que ambas conheçam suas realidades e construam coletivamente uma relação de diálogo mútuo, buscando meios para que se concretize essa parceria, apesar das dificuldades e diversidades que as envolvem. O diálogo promove uma maior aproximação e pode ser o começo de uma grande mudança no relacionamento entre a Família e a Escola. Portanto, é necessário trazer, o mais rápido possível, a família para dentro da escola. É preciso que ela passe a colaborar de forma mais efetiva com o processo de educar, compartilhando responsabilidades e não transferi-las.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação? São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2004.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 2001

HEIDRICH, Gustavo. O direito de aprender. Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, Abril. São Paulo: 2009, p.14

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2002. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau)

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Sociedade Civil e participação cidadã no poder local. Salvador: EDUFBA, 2000.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Flávia Ribeiro Valderramos

A educação ambiental vem sendo falada desde muitos anos atrás, sempre frisando sua importância para a preservação dos recursos naturais. Apesar disso, hoje estamos sofrendo com a escassez de alguns recursos naturais, com os problemas climáticos, com a extinção de algumas espécies da fauna e da flora, o que nos dá a entender que o que se falava antigamente não foi o bastante para prevenir e evitar esses problemas.

É necessário que o indivíduo já cresça com a ideia formada de que é necessário o conhecimento sobre as questões ambientais, de que se tem que preservar para a existência de gerações futuras em um ambiente melhor que o de hoje.

Segundo Santos (2007, p. 10), acredita que uma das formas que pode ser utilizada para o estudo dos problemas relacionados ao meio ambiente é através de uma disciplina específica a ser introduzida na grade escolar, podendo assim alcançar a mudança de comportamento dos alunos, tornando-os influentes na defesa do meio

ambiente para que se tornem ecologicamente equilibrados e saudáveis. Porém, ressalta que estes projetos precisam ter uma proposta de aplicação, tratando de um tema específico de interesse dos alunos, e não longe da proposta pedagógica da escola.

De acordo com o Art. 9º da Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, a Educação Ambiental deve estar presente e ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando:

I – educação básica:

- a. educação infantil;
- b. ensino fundamental e
- c. ensino médio

II – educação superior;

III – educação especial;

IV – educação profissional;

V – educação para jovens e adultos.

Observa-se que a educação ambiental deve estar presente em todos os seguimentos da educação e níveis da educação formal. A educação ambiental deve estar presente como medida educativa, desenvolvendo-se de maneira interdisciplinar para a reflexão das questões atuais

e de que mundo queremos, pondo em prática um pensamento ecologista mundial. (MEDEIROS et all, 2011)

De acordo com Dias (2004) na educação infantil, a apresentação de temas ambientais na educação deve dar ênfase em uma perspectiva geral, sendo importante que atividades sejam desenvolvidas com os educandos, de forma a estimulá-los, já que nesta fase as crianças são mais curiosas e participativas, a aprendizagem neste sentido deve ser contínua. É importante que sejam apresentados temas pertinentes que levam a uma conscientização, de uma forma que a criança dissemine tal conhecimento, pois é comum que quando uma criança adquire um conhecimento ela o repasse principalmente para seus familiares.

Dessa forma, é importante a apresentação de práticas ecologicamente corretas para incutir uma conscientização acerca do meio ambiente desde a infância, e a escola tem a responsabilidade de dar suporte para o desenvolvimento de uma educação Ambiental de qualidade, estabelecendo o meio ambiente como patrimônio de todos, desenvolvendo atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, projetos, etc., conduzindo os alunos a serem agentes ativos e não passivos e meros espectadores (MEDEIROS et all, 2011).

Os inúmeros problemas existentes no meio ambiente se devem pôr a população não ser sensibilizada para a compreensão da fragilidade dos recursos naturais e biosfera. Ela não foi e nem está preparada para resolver de um modo eficaz os problemas do seu ambiente, pois a educação para o ambiente didática e pedagógica só apareceu por volta dos anos 80, a partir dessa data que os alunos tiveram a possibilidade de se conscientizar sobre as situações que acarretam problemas no seu próprio ambiente ou para a biosfera geral e de criarem medidas para prevenir e combater esses problemas (EFFTING, 2007).

De acordo EFFTING (2007), “A Educação Ambiental, como componente essencial no processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, torna o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelece uma maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem estar das comunidades humanas”.

A BIOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

THOMAZ (2006) observa que, apesar de as políticas públicas se basearem em promover a educação ambiental em todos os níveis educacionais, a sua aplicação e desenvolvimento

no nível superior contribui pouco no processo de ensino-aprendizagem na formação real do professor.

É preciso que se defina a função da educação ambiental na sociedade, educação, política, enfim, para que se torne possível buscar meios de contribuição para a formação do professor que com isso irá desenvolver uma consciência ambiental nos estudantes (MEYER, 2011).

De acordo com JACOBI (2003), a função do professor é ser mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito da natureza.

O professor deve ser capacitado para seguir com a Educação ambiental, elaborando e/ou utilizando das práticas pedagógicas existentes para a conscientização do indivíduo, proporcionando o desenvolvimento de novas competências, mudanças de comportamento, de opiniões acerca do que é certo ou errado em relação às práticas ambientais, contribuindo com projetos que beneficiem a comunidade e o meio ambiente em geral.

É preciso que nos currículos escolares de formação dos professores tenham práticas pedagógicas que permitam a adaptação desse novo profissional,

com estratégias educacionais mais dinâmicas, lúdicas e de socialização (MEYER, 2011).

Ainda segundo MEYER (2011) “O professor deve saber modificar motivar o seu futuro educando pra que esse conheça o valor da sua importância em contribuir para a sustentabilidade do planeta e a capacidade dele de poder transformar e criar novos horizontes para si mesmo e para o entorno onde vive, o professor é o mediador de seus alunos e facilitador de um novo saber”.

Deve ser incrementado na formação do professor a educação ambiental e os que já formaram poderiam adquirir esse conhecimento com práticas, com projetos em parceria com órgãos governamentais e não governamentais. A prática desse assunto é uma medida importante para a inserção do mesmo na formação e didática dos professores.

Uma das medidas para a inclusão da questão ambiental nos programas escolares é por meio dos professores já que juntamente com os pais são formadores de opinião, transmissores de saberes e novas tendências. O professor ao capacitar-se na área ambiental poderá assim desenvolver projetos educacionais interdisciplinares formando cidadãos conscientes e empenhados em desenvolver novas estratégias para a preservação do meio ambiente.

A História da Ciência e Biologia têm sido apontadas como uma ferramenta que pode possibilitar a superação dos problemas relativos ao ensino de ciência posicionamentos favoráveis ao uso da história da ciência no ensino são antigos, remontam ao fim do século XIX e início do século passado.

Apesar dos argumentos positivos a esta abordagem, constata-se que por um curto lapso de tempo, durante o século passado, elementos de caráter humanista foram postos em segundo plano. Assim, outras abordagens da educação, de caráter mais técnico ganharam relevância, às dificuldades apresentadas pelas abordagens focadas na transmissão conceitual, como também às mudanças ocorridas no mundo atual, tanto no que tange aos aspectos políticos e econômicos quanto na organização interna do setor produtivo, pretende-se hoje que a escola trabalhe com maior atenção aspectos humanistas da cultura.

Os problemas relativos ao ensino de ciência encontram eco em publicações do início deste século. Gordon (1926), um dos primeiros editores do *Jornal Chemical Education*, já observava que a sensação de que a educação em ciências vivia uma crise era comum entre diversos educadores.

Em resposta a esta percepção, discursos favoráveis ao uso da história da ciência no ensino ciência já eram feitos. Uma importante referência a

este respeito é apontada por Jaffe (1938), ao citar o eminente químico Wilhelm Ostwald.

Um defeito na educação científica atual de nossos jovens. Isto é uma ausência de senso histórico e uma completa falta de conhecimento a respeito das grandes pesquisas sobre as quais o edifício da ciência se apoia (Ostwald, apud: Jaffe, 1938, p. 383).

Esta posição de Ostwald parece refletir claramente um sentimento latente no fim do século XIX, e início do século XX, o qual via com certo descrédito o ensino focado meramente no conteúdo das ciências, mesmo quando objetivando a formação de cientistas. Já naquele tempo, compreendia-se que o mero estudo dos conceitos científicos não seria capaz de desenvolver nos alunos uma percepção da importância da ciência, nem tampouco do método de trabalho usado pelo cientista.

Um grande benefício que os estudantes podem tirar de um curso devidamente conduzido em obras clássicas será abrindo ricos tratados literários da antiguidade, e ganhando intimidade com concepções e visões de mundo que tinham duas nações avançadas. Uma pessoa que tenha lido e entendido autores Gregos e Romanos sentiu e experimentou mais do que aqueles que se restringiram às impressões do presente. Ele vê como os homens fizeram em diferentes

circunstâncias juízos totalmente diferentes para as mesmas coisas que nós fazemos hoje (Mach, apud Portela, 2006, p.13)

Visto desta forma, o conhecimento científico diferencia-se da perspectiva positivista. A interpretação dos fatos não é imparcial, depende de fatores externos que circundam o indivíduo que observa. A ciência não é vista como uma construção linear, nem ocorre por mero acúmulo de fatos. Determinadas formas de compreender a realidade podem ser substituídas por outras julgadas mais convenientes em dado momento.

Como observa Portela (2006, p. 14) o pensamento de Mach é importante por que evita “a adoção de uma perspectiva distorcida da prática científica pela noção de conhecimento verdadeiro e imune a transformações”.

Também nos parece muito significativa a posição favorável de Dewey à inserção de História da Ciência no ensino. Dewey foi um dos mais proeminentes pedagogos estadunidenses, tendo tecido críticas contundentes a educação de cunho meramente conteudista, focada na memorização e no intelectualismo. Conforme Teitelbaum e Apple (2001), mesmo considerando as críticas, a sua perspectiva pedagógica, por não ser questionadora das relações sociais vigentes, devemos ter em mente que ele foi um forte defensor dos valores democráticos. Dewey via a

escola como instrumento fundamental de democratização.

CONCLUSÃO

Confirma-se que o aprofundamento dos conteúdos, pelos professores da educação básica, geralmente, só se torna possível em momentos de estudos promovidos por cursos, encontros, seminários ou grupos de estudos. Isto se deve, principalmente pela carga horária excessiva de trabalho docente e pela necessidade de ter alguém com maior proximidade das descobertas científicas para conceituar as mesmas, pois a maioria dos professores afirma ter dificuldades para compreender os desafios educacionais contemporâneos.

Por isso considera-se que o curso oferecido aos professores contribuiu, de forma significativa, para a formação continuada dos docentes, considera-se que este trabalho auxiliou o desenvolvimento da compreensão necessária para uma prática pedagógica capaz de subsidiar os processos significativos de ensino-aprendizagem, num mundo extremamente complexo.

E, considera-se que a compreensão que o educando tem sobre a natureza do conhecimento é fundamental para entender os conteúdos e relacioná-los com situações do cotidiano a tentativa de colaborar com a atualização científica

de alguns professores e o desejo de que o ensino de Biologia, no nível médio, possa contribuir para a formação de indivíduos críticos, solidários e responsáveis pelas suas atitudes e pelas implicações decorrentes das mesmas.

Analisando qualitativamente, verificou-se entre os alunos que tiveram a Educação Ambiental abordada dentro da disciplina de ciências, um aumento positivo em seu desempenho e, assim como um crescente interesse pelo estudo de ciências à medida que puderam relacionar os conteúdos trabalhados com suas vivências diárias.

Entendo que a inclusão da Educação Ambiental é uma importante estratégia para vencer o fracasso escolar podendo ser usados com mais frequência em aulas de outras disciplinas, visto que, o meio ambiente é abordado na maioria delas, favorecendo a compreensão e o processo de ensino-aprendizagem.

Para Lima (2008), formar professores com pleno conhecimento lúdico é uma tarefa árdua e difícil, pois para educar é necessário ter conhecimento profundo e acreditar que é possível conciliar o ensino lúdico com o ensino tradicional, tornando-o uma forma de aprendizagem significativa.

Dessa forma, a implementação das atividades ambientais em escolas públicas é um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem trazendo aos alunos aulas diferenciadas, mais dinâmicas, interativas e com objetivos específicos no ensino do meio Ambiente.

Os professores devem estar bem preparados para a reelaboração do conhecimento e informações que recebem, inclusive as ambientais, para que assim possam transmitir de forma fácil para os alunos. A inclusão das questões ambientais nas escolas e na formação do professor é um desafio, mas é um desafio que pode ser vencido com empenho dos professores, das instituições de formação, do governo, dos alunos e da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**- Artmed, 2002- 172p. cap.5.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de ensinar, Novas Formas de Aprender** ENCONTRO TEMÁTICO REGIONALIZADO, 2007, Marília, SP. Disponível em:

<http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf> Acesso em: 16 out. 2019.

BIANCONI, Lucia M. e CARUSO, Francisco. Educação não-formal, **Revista Ciência e**

Cultura Educação não-formal, São Paulo, nº 4, ano 57, p. 20. Out-2018.

BORTOLOTO, T.M & FELÍCIO, A.K.C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e Biologia: Uma proposta para favorecer a aprendizagem**, p.47-60 Disponível em:

<<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>> Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 139p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Inclusão: Um desafio para os sistemas de ensino**, nov.2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp>>

CARVALHO, Anna M. P e GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**, Cortez, nº 26, 8ª ed., 120p.

CHAMMAS, Roger. A escola vai à universidade, **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, vol. 43, p. 62-64, dez 2008.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. 432p.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B. e JOHNSON, Curtis W. **Ruptura e inovação na sala**

de aula, Revista Pedagógica Pátio. Porto Alegre ano VII n° 47, p.8-11, 2008.

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta.** Rio de Janeiro: FAE. 1988.

DUBET, François. Espaço Aberto: Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n° 6, p.222-231, set-dez. 1997.

FERREIRA, José.H.B.P.; LAMARCA, Karol P., DINIZ, Renato E.S. e NISHIDA Sílvia M. **Aprendendo sobre a relação presa-predador por meio de jogos pedagógicos**, p. 604-615, Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo_%2010/aprendendopresapredador.pdf > Acesso em: 11 out. 2019

FERREIRA, Sílvia.C.M e CARDOSO Willany C. **Horta escolar- Um laboratório vivo**, p.1-9, Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT17/horta_escolar.pdf > Acesso em: 15 out. 2019.

FURTADO, Thais. **Muito além da obrigação, Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre ano VII n° 47, p.36-39, 2008.

GOMES, R.R. e FRIEDERICH, M. **A contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de ciências e biologia.** In: EREBIO,1,

Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001, p.389-92.

GROSSI, Gabriel P. O peso da formação, **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 216 p. 8, out 2008.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar, **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 216 p. 48-49, out 2008.

JOULLIÉ, Vera & MAFRA, Wandra. **A didática de ciências através de módulos instrucionais**. Petrópolis: Ed. Vozes, p.120-1. 1980.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 183 p.

LIMA, João R. **A importância dos jogos nas séries iniciais**, p. 1-16, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/print/385913>> Acesso em: 14 out. 2019, 20:57.

PELLEGRINI, Denise e GROSSI, Gabriel P. A formação docente é prioridade para o Ministério, **Revista Nova Escola**, nº 216 p. 32-36 out 2008.

REIS, Ana C.S. e SANTOS, Elza N. **Projeto A Horta na Escola** p. 1-16 nov. 2005 Disponível em: <[http://www.ccmn.ufri.br/curso/trabalhos/pdf/biologia-trabalhos/ecoem/trabalhos%](http://www.ccmn.ufri.br/curso/trabalhos/pdf/biologia-trabalhos/ecoem/trabalhos%20de%20trabalhos%20de%20trabalhos.pdf)

[20aprovados/ecoemhorta.pdf](#)> Acesso em: 16 out. 2019.

REIS, M., AZEVEDO, Antúlio J. e SCALCO, Maria M. R. **Reforço de Escolaridade aos alunos de ensino supletivo residentes nos assentamentos de Pirajuí e Presidente Alves (SP)**, p. 467-476 Disponível em: <www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo8/reforcodescolaridade.pdf> Acesso em: 14 out 2019.

TIBA, Içame. **Conversas com Içame Tiba: Volume 1** São Paulo Ed Integrare, 2008.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Lucia M. e DIAS, Monique. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências **Revista Ciência e Cultura** Educação não-formal, São Paulo, nº 4, ano 57, p. 21-23, out-dez. 200

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: Acessado em nov de 2018.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon. 2007. Disponível em: Acessado em Março de 2016.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental: Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118. São Paulo; USP, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, Maria da Conceição Marcolino;

FERREIRA, Catyelle Maria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: Acessado em 05 out 2019.

MELO, Gutemberg de Pádua. Noções Práticas de Educação Ambiental para Professores e outros Agentes Multiplicadores. Superintendência do IBAMA-PB. João Pessoa. 2007. Disponível em: Acessado em 15 out de 2019.

MEYER, Raquel Camargo Valery. Educação Ambiental: Um Desafio para as Novas Práticas Educacionais na Formação do Professor. Monografia para Especialização em MBA-Gestão Ambiental e Práticas de Sustentabilidade. 2011. São Caetano do Sul – SP. Disponível em: Acessado em 15 out de 2019.

SANTOS, Edna Maria dos; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. O educador e o olhar antropológico.

Fórum Crítico da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004. Disponível em: Acessado em 10 out de 2019.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

SORRENTINO et all, Educação ambiental como política pública, 2005.

THOMAZ, Clélio Estevão. Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores. Dissertação de Mestrado em Educação. 2006. Campinas. Disponível em: Acessado em Novembro de 2018.

VCB – Vamos Cuidar do Brasil. Conceito e Práticas em Educação Ambiental na Escola. Revista: Vamos Cuidar do Brasil. 2007. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: Acessado em 15 outubro de 2019.

O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Gerson Santana Pereira

RESUMO

Na presente pesquisa, resultante de revisão bibliográfica, buscou-se compreender como uma gestão pode dar voz a toda a comunidade escolar de forma a efetivamente impactar de forma positiva a qualidade da educação. Para que fosse possível compreender melhor a gestão democrática e participativa, foi realizado um aprofundamento a respeito do conceito de educação e da realidade vivida nas escolas atualmente.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Educação de Qualidade.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa serão apresentados elementos para a reflexão acerca da importância da gestão democrática no desenvolvimento de uma educação de qualidade, que esteja ao alcance e seja construída por todos os envolvidos no processo.

A bibliografia objeto de revisão neste estudo incluirá Libâneo, Brandão, Freire, entre outros, em uma busca de articulação entre saberes e análises sobre a educação, de forma ampla, porém profunda, considerando aspectos relativos à gestão democrática em uma perspectiva de consolidação de princípios da educação como um direito de todos.

O tema ora exposto, escolhido para ser desenvolvido e explorado, justifica-se pelo caráter viabilizador da efetivação da educação que a gestão democrática possui, considerando que não é possível esperarmos que uma educação de qualidade, a qual atinja a todos, seja produto de uma gestão autoritária, que não permita a manifestação, a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão e ações que dizem respeito a todos.

Pretende-se verificar de que modo a gestão democrática pode contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade.

Será realizada a caracterização do conceito de educação, o aprofundamento em relação à realidade escolar e a identificação do papel da gestão participativa na qualidade da educação.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo.

Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas sejam viabilizadas.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO

Para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto com reflexões sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo.

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades.

Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

[...] estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação

dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos.

O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

A educação se faz extremamente necessária e poderosa em uma sociedade, conforme Brandão (2006), pois sua força dita regras morais, constrói homens e a partir desses são formadas as sociedades.

Sendo assim, se a educação vem do homem, certamente está nela sua ideologia, presa à sua maneira de educar. “A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais” (Brandão, 2006, p. 12).

Quando falamos de educação e suas facetas, pensamos: quando foi que o homem sentiu necessidade de pensar a educação, sendo ela um processo de transmissão de saber e uma forma de problematização?

Segundo Brandão (2006), isso se dá através da conscientização de um povo, preocupado em organizar sua sociedade e sua cultura.

O sociólogo Durkheim (1984) traz algumas definições sobre o que é educação e como o homem chega perto desse conceito quando atinge o grau da perfeição. Para ele, educação são a experiência e a vivência passadas dos mais velhos para os mais jovens, marcando, assim, a força e o poder de um homem sobre o outro.

Kant, por Durkheim (1984), levanta, assim como Stuart Mill, a ideia da perfeição, mas proporciona um questionamento: o que é perfeito no que tange à educação? Para ele, essa perfeição nada mais é do que a potencialização, não somente de uma habilidade, mas de todas. Portanto, dessa maneira, seremos seres perfeitos.

Apesar de nos apresentar a ideia que Kant faz sobre a educação, Durkheim (1984) discorda, pois não acredita que possamos ser bons em tudo o que fazemos: “Não podemos nem devemos dedicarmos todos ao mesmo gênero da vida; segundo as nossas aptidões, temos diferentes funções a cumprir, e há que nos harmonizarmos com aquela de que estamos incumbidos” (Durkheim, 1984, p. 8).

Para outros autores a educação pode ser a busca da felicidade, ou, como afirma James Mill, segundo Durkheim (1984), pelo menos transformar o indivíduo em instrumento dessa felicidade, sendo a educação fundamental para essa busca.

Spencer, de acordo com Durkheim (1984), acredita em algo mais direto, menos subjetivo em relação a essa felicidade. Para tanto, seria necessário que a vida fosse completa.

Tanto definições as subjetivas quanto as mais objetivas, não convencem Durkheim (1984) em relação à educação, “mas, que deve entender-se por vida? Se se trata tão somente da vida física, poder-

se-á dizer com propriedade aquilo sem o qual ela seria impossível” (Durkheim, 1984, p. 9).

Definir a educação como um único padrão universal não é possível. A educação sofreu várias modificações ao longo dos tempos.

A sociedade se modificou e vem se modificando, e em cada país se preparava o homem para o coletivo, e não para o individual. Hoje, o que vemos é a educação correndo atrás de transformar o homem heterônimo em sujeito autônomo.

Brandão (2006) nos mostra uma outra perspectiva para a educação, expondo-a como uma mistura cultural dentro de uma sociedade onde os seus membros aprendem de maneira intencional numa ligação direta com o corpo, com o cognitivo e o afetivo.

Tudo isso tem como finalidade tornar uma pessoa em pessoa, num processo onde se ensina e se aprende, transformando o indivíduo em um ser social, capaz de desempenhar papéis em uma sociedade, visto que esse ser social é “como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima” (Brandão, 2006, p. 25).

O autor sinaliza ainda que a educação é um meio pelo qual o ser humano desenvolve possibilidades bio psíquicas inatas, que não se desenvolveram totalmente, e precisam do auxílio da

educação para tal resultado. “A educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem” (Brandão, 2006, p. 62).

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado. Conforme Freire (1996), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.23).

A arrogância do educador ao exercer seu poder e impor seu pensamento de forma arbitrária é um problema que ameaça a construção da autonomia do educando.

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’ (FREIRE, 1996, p. 35).

Brandão (2006) aponta que outro grande autor, Maritain, define a educação como algo que objetiva levar o homem a se desenvolver como pessoa humana, e suas armas nada mais são do que o próprio conhecimento adquirido, protegendo, enfim, suas riquezas, que seriam o patrimônio espiritual da nação e da civilização, além de a herança secular das gerações. De fato, a educação tem o seu papel ligado à função de despertar no homem o “bem querer de conhecer, sempre mais, mais” (Brandão, 2006, p. 65).

Sendo a educação criada por homens, esses com suas influências ideológicas, culturais, sociais, e sendo um ser de grandes acertos, mas também de grandes erros, há de se pensar na definição de educação sempre com certa ‘desconfiança’, de modo que se possa sempre questionar as origens e finalidades.

Mais do que preparar para o mercado de trabalho, a educação é uma ferramenta de conscientização e reflexão que precisa estar ao alcance de todos os indivíduos.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos

implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 38).

Para que todos tenham contato com o conhecimento e possam pensar e intervir no mundo ao seu redor, o poder público deve proporcionar as devidas condições de acesso de seus cidadãos à educação.

Na formação do docente é uma prática natural que professores repitam o comportamento dos seus professores, levando a inspiração à sua ação pedagógica e imita comportamentos que considera positivos nos seus ex-professores.

Quanto ao ensino alguns professores se sentem culpados quando o mesmo não fala e os alunos fiquem à espera “da aula”. Enquanto o aluno é paciente quieto sem questionamento, Cunha acredita que esse comportamento aconteça por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica (CUNHA, 1989).

Na acepção de Freire (1996), a docência está relacionada à ação de aprender. Não importa a ideologia de um educador (a) ou a sua opção política, alguns saberes se fazem necessários tanto

para os progressistas, quanto para os conservadores.

Para que a teoria e a prática desempenhem papéis fundamentais na docência é preciso que haja uma avaliação com fundamentos, que a teoria não fique no campo do “esgotamento” de conceitos e a prática acabe virando uma imposição da teoria.

Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 22).

Essa prática está, na verdade, relacionada a saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, que consiste em o formador docente entender desde os primórdios que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22).

De acordo com Freire (1996, p.26), “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. O ser humano é um ser social em processo de construção. Somos “sedentos” por saberes e esses quando despertados criticamente, levam o sujeito a uma “curiosidade epistemológica”.

O autor explica: “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se

constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 27).

Apesar do educando viver uma falsa aprendizagem, a própria natureza faz com que ele não se submeta somente àquilo que lhe foi ensinado, mas que sua curiosidade faça com que ele procure voos mais altos.

O fato é que, como exposto por Freire (1996, p.13), ao mesmo tempo que o ser humano deixa algumas vezes de ser condicionante, isso também não quer dizer que enquanto educadores, nós também ficamos indiferentes de ser um educador “bancário” ou educador “problematizador”.

Um dos deveres de um professor democrático, fora o comprometimento com a igualdade e a distribuição de poderes, é o de incentivar em seus alunos um senso crítico no qual ele obtenha a capacidade de adquirir conhecimentos.

Esta ideia se contrapõe à educação bancária: “é neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo” (Freire, 1996, p. 26).

Aprender criticamente é tão possível que basta que o educador e educando saiam de uma condição estática e venham a ser sujeitos curiosos que busquem querer aprender sempre mais.

É preciso que o educando também perceba isso em seu educador. Saber que o educador não é o dono da verdade, que ele não sabe de tudo, mas que ele procura buscar isso diariamente, igualmente com seu educando, faz com que ambos cresçam enquanto sujeitos epistemológicos.

O autor sinaliza ainda que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26).

A função do educador é de extrema importância quando leva o seu educando a raciocinar, ou seja, quando não oferece respostas prontas.

Ao contrário disso, o educador se torna um memorizador intelectual, quando, usando de fala bonita e segura, profere coisas fora do contexto e da realidade do seu aluno, apontando dados desconectados da realidade na qual vive o seu educando.

Somos sujeitos históricos, portanto nosso conhecimento também vem daquilo que vivemos.

Segundo Freire (1996), educador sábio é aquele que não acha que o seu saber é único e que o que é novo hoje se torna velho amanhã, pois tudo se atualiza, pois o tempo não é linear. “Ao ser

produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 1996, p. 28).

Todo educador precisa partir do princípio de que não existe uma verdade absoluta, e que a pesquisa é fator primordial àquele que pretende que seu educando busque de todas as formas o conhecimento. “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29).

O “pensamento crítico” faz-se importante neste processo na forma de um olhar curioso em busca do conhecimento, entretanto, um conhecimento fora do senso comum.

Não se pode esquecer, porém que, embora alguns saberes venham do senso comum, são de extrema importância para o processo de construção das capacidades de criação do educando.

REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE ESCOLAR NA ATUALIDADE

Para Piaget (1994) um sujeito epistêmico constrói conhecimentos a partir das coordenações de suas ações e dos ensinamentos, oportunidades, bem como benefícios de sua herança genética, saúde orgânica e mental.

Quem não se adéqua a um padrão pedagógico convencional, reage negativamente, tornando-se inadequados. Para Fonseca (1996) a primeira necessidade seria, portanto:

[...] alfabetizar a linguagem do corpo e só caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor, ligados por coordenadas espaços – temporais e correlacionadas por melodias rítmicas de integração e respostas (FONSECA, 1996, p.142).

A busca pelo método único, um ideal pedagógico, não só terminou como passou a ser considerado inadequado didaticamente. A pedagogia do século XX modificou radicalmente a forma de ensinar, apesar de muitos erros que ocorreram e continuaram a ocorrer devido à compreensão equivocada e a informações superficiais das novas metodologias.

Dentro do contexto moderno das tecnologias em educação, o conhecimento disponível estará cada vez mais ao alcance de todos.

É fundamental ter no professor o facilitador da aprendizagem, que saiba manejar o conhecimento com autonomia. Com o papel do professor essencial e sua função educativa e não instrucionista.

O sistema educacional precisa estar atento a importância da inserção curricular dos valores básicos, para que haja uma boa convivência escolar entre discentes e docentes.

Os temas transversais já existem, porém, é preciso um melhor aparato não somente de materiais didáticos, mas, uma maior preocupação em relação à formação dos professores para uma utilização eficaz. A escola, como espaço formador e não conformador, deve abrigar as diferenças, mas deve conter as regras fundamentais como recurso organizador das relações sociais.

Paulo Freire (1996, p. 25), em sua consagrada obra “Pedagogia da Autonomia”, nos diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, e complementa: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A aventura do conhecimento é compartilhada, portanto reúne ao mesmo tempo interesses psicológicos, biológicos, sociológicos, antropológicos, linguísticos, artísticos e culturais.

A priori tratamos as dificuldades escolares das crianças como problemas delas mesmas, uma

vez avaliada, a criança torna-se aquilo que o teste definiu.

O (a) professor (a) não pode esquecer de que o (a) aluno (a) é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos. A criança é um todo; quando apresenta dificuldades no aprendizado, precisa ser avaliada em vários aspectos.

Precisamos nos apropriar da concepção de que a ação, o movimento e experiências concretas facilitam e reforçam o desenvolvimento e a aprendizagem. As crianças com dificuldades de aprendizagem precisam de apoio no desenvolvimento de suas potencialidades, não rótulos.

O professor deve privilegiar as habilidades de cada aluno, provendo desenvolvimento da autoestima e integração dos educando; orientando e desafiando os alunos a alcançar metas para vencer as dificuldades. Pedagogicamente a integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatizar e sem segregar.

Identificar intervenções necessárias para ajudar educadores a capitalizar potencialidades intelectuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em vez de encará-los como vítimas de suas defasagens.

As experiências de aprendizagem devem caminhar do concreto para o abstrato, do simples para o complexo. Para que possamos ver a realidade de maneira mais objetiva é necessária uma organização da aprendizagem.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PROMOTORA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais, ou seja, à organização das ações com o intuito de desencadear a participação social na formulação de políticas educacionais, na determinação dos objetivos e fins da educação, no planejamento, nas decisões, na definição sobre a alocação de recursos financeiros, na execução e no momento de avaliação (MEDEIROS; LUCE, 2006).

Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação (PARO, 2001, p. 13).

O autor chama a atenção para a necessidade de uma melhor compreensão do conceito de participação.

A participação não pode ser um fim em si mesma, mas a participação da comunidade na gestão da escola pública possui meandros e dificuldades de se concretizar porque há uma fragilidade da democracia liberal, que restringe a participação da sociedade apenas:

[...] ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita aos interesses dos grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado. Na situação atual, não há controle das grandes massas da população sobre as ações do Estado, tornando-se, pois, de extrema urgência buscar maneiras de viabilizar esse controle (PARO, 2001, p. 17).

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática, possibilita o envolvimento de todos na escola para a tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Libâneo, Oliveira; Toschi (2003) esclarecem que a participação proporciona o melhor conhecimento dos objetivos e metas das escolas, da estrutura organizacional e sua dinâmica com intuito de aproximar as pessoas: alunos, família e profissionais da educação.

O conceito de participação tem como fundamento a autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios e condução das instâncias coletivas.

A gestão democrática participativa tem o seu ponto crucial calcado na participação dos membros envolvidos com a escola sendo eles os pais, alunos, professores, funcionários, equipe administrativa, direção e a comunidade em geral.

A participação é uma estratégia principal para concretização da gestão democrática participativa na escola e propicia um trabalho com mais seriedade com objetivos e metas construídos por todos e assumidos por todos, possibilitando que o sujeito se sinta como parte do processo e ajudando a transformar o mesmo, como aponta Libâneo:

A concepção democrática- participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma de

coletiva de tomada de decisões (LIBANEO, 2003, p. 325).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu artigo 3º do inciso VIII legisla a gestão democrática no ensino público, já em seu Art.14 define as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

A segurança em relação à liderança é uma condição fundamental. O que se percebe no exercício do comando é que o poder não se expressa da mesma forma que nós consideramos que a racionalidade que o orienta.

A liderança carismática vem carregada de sentimentos de identificação entre o liderado e o líder. O aceite do comando também representa as realizações das crenças e valores que temos.

A obediência carrega consigo muito mais do que as normas estabelecidas por uma lógica racional. Em uma definição do poder carismático, Weber argumenta:

Há a autoridade do dom da graça (carisma) extraordinário e pessoal, a

dedicação absolutamente pessoal e a confiança pessoal na relação, heroísmo ou outras qualidades da liderança individual. É o domínio “carismático”, exercido pelo profeta ou – no campo da política – pelo senhor da guerra eleito, pelo governante plebiscitário, o grande demagogo ou o líder do partido político (WEBER, 1982, p. 99).

Na colocação acima, há o aceite dos liderados em relação à liderança pela cultura que estabelece de quem deve ser o comando. O porquê aquele determinado elemento deve orientar a governabilidade. A sensação que ele expressa no exercício da autoridade.

Entre os princípios básicos do ensino, artigo 206, VI, está a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, a chamada “democratização” da gestão nas escolas públicas.

A gestão democrática no processo de desburocratização do Estado e suas instituições aparecem como parceiras na divisão de responsabilidades entre a escola e a comunidade. “A comunidade externa tem assumido cada vez mais o ônus deixado pelo Estado [...]” (CZERNISZ, 2001, p. 205).

É urgente a discussão sobre a gestão democrática e sua implantação nas escolas,

necessitamos verificar se ela atende a um projeto de sociedade democrática ou a um projeto do capitalismo democrático, com uma roupagem humanizadora.

[...] a gestão da escola neste enfoque se caracterizará por aspectos fortemente descentralizadores, com ênfase em aspectos administrativos. A função da comunidade fica reduzida e restrita ao gerenciamento de um mínimo de recursos, ou ao levantamento de recursos mínimos para manutenção da escola (CZERNISZ, 2001, p. 205).

A participação necessária da sociedade civil passa pela socialização do próprio conceito de gestão democrática e seus desdobramentos, para que possamos compartilhar ativamente do planejamento e das decisões que envolvem todo o âmbito da escola.

Assim, pensar em gestão democrática implica em superar a homogeneização dos discursos.

A gestão democrática não deve ser instrumento de legitimação das políticas com características neoliberais e orientadas pelos organismos internacionais com foco na formação para o trabalho.

Como exercício da cidadania e fenômeno político, a gestão democrática deve ser compreendida como uma manifestação legítima.

[...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto)governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc (LIMA, 2000, p. 19).

O governo tem utilizado o apelo da participação da comunidade escolar como justificativa de sua política de descentralização.

Sob essa perspectiva, oferece condições para a participação da comunidade nas questões da escola, entretanto, essa participação não deve ser justificativa para a desobrigação do Estado com a educação.

À medida que a comunidade assume cada vez mais a escola, torna-se responsável também

pelo seu sucesso ou fracasso, o que se caracteriza como uma pseudodemocratização.

Dessa forma, para que seja possível haver na escola um ambiente fecundo para o saber e o desenvolvimento de todos, é importante que a gestão exerça seu papel de liderança com carisma, contudo, sem autoritarismo.

Considerações Finais

A partir das considerações apresentadas pelos autores consultados, foi possível concluir que a Educação deve ser compreendida em sua totalidade, considerando todas as particularidades dos processos e indivíduos envolvidos.

Para que a aprendizagem aconteça é necessário que múltiplos olhares de acompanhamento possam estar cuidando do ser que aprende e do ser que ensina.

Nesses múltiplos olhares, o olhar do professor é fundamental e merece uma atenção precisa, pois no processo de ensino e aprendizagem ele deve atingir positivamente a vida do aluno, mas sabemos que para que isso aconteça é necessário que a saúde do professor não esteja comprometida.

Somos sujeitos constituídos por nossa história, cultura e sociedade. Interagimos e somos influenciados o tempo todo pelo meio no qual estamos inseridos e, da mesma forma, o

influenciamos. Agimos sobre ele, transformando-o e transformando a nós mesmos, em um contínuo processo de construção que não se limita e não se esgota.

É notório que uma gestão democrática e participativa afeta positivamente o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar e contribui significativamente para o alcance dos objetivos traçados pela equipe escolar.

Faz-se imprescindível que haja um olhar voltado para o tema da gestão democrática, que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96**. Dezembro de 1996.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>

Acessado em: 21 nov. 2020.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Gestão Democrática da Escola: algumas reflexões. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Org.) **Educação e**

Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 203-234.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, Educação e Moral.** Porto-Portugal: Rés-Editora, 1984.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade.** 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

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

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.**

LIBANEO, Jose Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** _ São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências.** In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 15 a 25.

Piaget, Jean. **O julgamento moral na criança**. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibplex, 2012.

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

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 23, n.1, jan/abr., p. 53-69, 2007.

WEBER, Max. A política como vocação. In: **Ensaios sociológicos**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

O MODELO DE ENSINO CRÍTICO, PARTICIPATIVO E DIALÓGICO COM O APOIO DO PROFISSIONAL PSICÓLOGO FRENTE À SITUAÇÃO EDUCACIONAL ATUAL BRASILEIRA

Jonas Muniz de Proença

Justificativa

Este trabalho tem o objetivo de discutir o modelo de educação defendido pela corrente freiriana trazendo algumas contribuições da corrente Socio-interacionista, fazendo frente à prática realizada pelo professor brasileiro, ou seja, suas demandas, seu dia a dia, suas responsabilidades, entre outros fatores. Também, trazendo para debate a contribuição do papel do Psicólogo Escolar no apoio à educação e suas dificuldades nessa atuação.

Julgamos o tema de extrema relevância, visto ser uma das correntes mais defendida e adotada pelos modelos educacionais brasileiros. Porém, de difícil aplicação por conta do que é vivenciado no dia a dia dos profissionais da educação. Sendo também, a participação do profissional de psicologia como de extrema relevância, porém, pouco valorizada.

Metodologia

Este trabalho trata de uma levantamento

Jonas Muniz de Proença

bibliográfico em artigos científicos publicados em revistas especializadas e também em sites voltados para temas educacionais.

Inicialmente abordaremos os principais pontos da educação dialógica e participativa. Após isso, discutiremos as dificuldades dos professores no desenvolvimento de uma educação de qualidade, visto os desafios enfrentados dentro da realidade brasileira. Por fim, falaremos sobre o papel do psicólogo no sistema educacional brasileiro e alguns percalços enfrentados por este profissional para sua atuação.

O ensino dialógico, participativo e crítico

Segundo Freire (1996) o professor deve ter cuidado em não tornar-se autoritário e simples transmissor de conteúdo, pois, os alunos não são simples seres passivos.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que deve se “aproximar” dos abjetos cognoscíveis. E está rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente **transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo** (...) Faz parte das condições em que aprender

criticamente é possível a pressuposição por parte do educando de que o educador já teve ou continua tendo experiência da **produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.** Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (grifo nosso) (p. 13)

Sobretudo, o professor ao ensinar precisa manter um diálogo com seus alunos, para isso precisa sair do patamar de detentor de todo o conhecimento e aprende a ouvi-los pois dessa maneira contribuirá no desenvolvimento do senso crítico de seus estudantes.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”.(grifo nosso) Freire (1996, p. 50). (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seu sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. **Quem ensina aprende ao**

ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) (grifo nosso) Paulo (1996, p. 12)

O ensino precisa, também, estar pautado em referências reais do mundo externo, sobre isso Franco (2009) fala sobre a necessidade de um ensino contextualizado onde o homem se desenvolva no entrosamento real com a sociedade.

(...) a perspectiva sócio-histórica entende o homem como ser sócio-histórico, isto é, crê que o homem seja um ser concreto, social, histórico e cultural que constrói sua humanidade na interação com outros homens, na qual os processos psicológicos não são dados e sim construídos nesta rede.(p. 326)

Segundo Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva e Carvalho (2004), o ser humano constrói-se na relação com o outro e com o mundo, necessitando do espaço relacional para se diferenciar e se assemelhar:

(...) as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda vida da pessoa (p. 25).

Somente mediante uma educação onde haja uma integração entre aluno e professor é possível pensar em um ensino que promova o pleno desenvolvimento da autonomia do estudante. A educação para emancipação gera “a autonomia do sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade, e que coletivamente, sem negar os saberes construídos na experiência, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada”. Ambrosini (2012, p.54).

A realidade atual da educação no Brasil

O profissional professor atualmente lida com diversas cobranças administrativas que acabam tornando seu trabalho burocrático. Isso atrapalha o docente a ter uma prática pedagógica de melhor qualidade. Isto é discutido por Freitas (2016)¹.

O professor brasileiro é cercado de um arsenal de burocracias, como: diários, planos de aula, fichas avaliativas, formulários, entre outros. Incluindo ainda a imensa quantidade de trabalho que o professor leva para casa, tais como: plano de aula, elaboração de atividades, provas, trabalhos, correções, testes, projetos etc.

Ainda sobre isso, a matéria “Professores perdem 34% do tempo das aulas com burocracia”, publicado no site R7, em 16/05/2011, diz que “ uma

¹ Site UOL, Canal do Educador, A situação do professor brasileiro. Acessado em 22/12/2020.

conta feita pelo “Movimento Todos Pela Educação” e divulgada pelo Instituto “Eco Desenvolvimento” mostrou que, considerando uma hora-aula de 50 minutos (duração corrente de uma aula no Brasil), a média de tempo de aprendizagem no país é de 33 minutos, enquanto que nos países da OCDE é de mais de 42 minutos”. Essa pesquisa foi realizada em escolas das redes estaduais dos Estados de Pernambuco e Minas Gerais, e na rede municipal do Rio de Janeiro, e revelou ainda a desigualdade entre algumas instituições, “nas escolas em que as aulas têm os maiores índices de tempo gasto com ensino efetivo, os professores passam 40 minutos e 30 segundos de uma hora aula realizando seu ofício (cerca de 81% do período). Já nas instituições de ensino com os menores índices de tempo usado para educação concreta, os docentes utilizam apenas 37% do tempo das aulas ensinando, o que corresponde a aproximadamente 18 minutos e 30 segundos. Existindo, inclusive, casos em que o professor fica até mesmo fora da classe durante o tempo de aula”.

Apagar a lousa, fazer a chamada nominal dos alunos, distribuir trabalhos e ministrar aulas mal preparadas. A metodologia brasileira de dar aulas faz com que os estudantes percam em média um dia na semana. O desperdício de tempo nas escolas do Brasil foi uma das principais conclusões de um estudo recém-lançado pelo Banco Mundial

que analisou o trabalho de professores na América Latina e seu impacto sobre a qualidade do aprendizado, a formação dos alunos e o desempenho desses países em rankings internacionais de educação²

Além, é claro, de outros fatores que colaboram para um ensino mais limitado sendo, “problema da indisciplina escolar (...) como excesso de conversa, bagunça, uso indevido de aparelhos eletrônicos (...), aliado ao baixo salário, praticado na maioria das vezes (...) Somado a tudo, o professor ainda se submete aos vários tipos de violências ocorridas na sala de aula, dentre as principais estão: violência verbal ou assédio moral (palavras ofensivas direcionadas ao professor no momento do intervalo), violência moral (diferenciações entre níveis de ensino e professores). Além de pressões exercidas por parte da coordenação por melhorias de notas, perseguições, fiscalização semelhante à vigilância nas salas” Freitas (2016)¹. Tudo isto colabora para que na prática o professor não consiga desenvolver um ensino mais crítico e dialógico.

Sobre a violência contra professores

² *Matéria: “Pesquisa aponta que apenas 64% do tempo em sala de aula é para transmissão de conteúdo”, publicado no site “Minha Biblioteca”*

Fernandes (2014)³ fala sobre uma pesquisa elaborada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio (alunos de 11 a 16 anos) onde põe o Brasil no topo do ranking de violência em escolas. “Na enquete da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Trata-se do índice mais alto entre os 34 países pesquisados - a média entre eles é de 3,4%. Depois do Brasil, vem a Estônia, com 11%, e a Austrália com 9,7%. Na Coreia do Sul, na Malásia e na Romênia, o índice é zero”. Com isso percebemos uma dicotomia entre o ensinar com qualidade e o ensinar com a realidade.

O papel do profissional de Psicologia no apoio ao profissional da educação.

O trabalho do profissional de psicologia, segundo Kupfer (2004), deve ser propiciando a partir de um espaço onde haja livre “escuta” e espaço para “transferência”.

“O espaço psi, definido por parâmetros tomados de

³ Site BBC Brasil, Notícias, Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. Acessado em 22/12/2020.

empréstimo a psicanálise, pode ser assim caracterizado:

1. O objetivo do trabalho do psicólogo na escola é o de abrir um espaço para circulação de discursos naquelas instituições em que a ausência dessa circulação, estiver comprometendo a realização dos objetivos institucionais.

2. Um psicólogo estará “autorizado” a intervir em uma instituição quando nela estiver criada a transferência, seu principal instrumento de trabalho, da qual extrairá seu poder de ação, e com a qual poderá criar o espaço psi na escola.

3. Diante da demanda da escola, o psicólogo não a atenderá, nem a recusará, mas “escutará” (entendendo-se “escuta” em sentido psicanalítico).

4. O trabalho do psicólogo se movimentará na intersecção entre a Psicologia e a Pedagogia.

5. A ética que o orienta pode ser assim enunciada: um coordenar dirige os trabalhos, mas não dirige as pessoas. Cada um deverá responsabilizar-se por

aquilo que diz, condição para eficácia da direção dos trabalhos. Disso se deduz ainda que o psicólogo não participa da definição ou da transformação dos objetivos daquela instituição, pois não faz uso político do poder que lhe confere a transferência. Usa-a apenas para produzir efeitos de verdade nos participantes dos grupos, e para ajudar na reorganização das condições de “oxigenação” daquele organismo.” (p.3)

Porém, Machado (1994) diz que a intervenção escolar do profissional de psicologia deve ser desenvolvida gradativamente, pois sem essas fases não seria possível desenvolver um trabalho confiável. Só assim se pode estabelecer uma relação de confiança com os alunos para depois atuar:

Os assuntos sobre a escola, o aprendizado, o encaminhamento são temas que só podem ser abordados numa relação mais íntima. Por isso, inicialmente, é importante estabelecer uma relação de confiança e cumplicidade com as crianças. (p.37)

Reforçando a postura do profissional psicólogo na educação, alguns autores dizem que o psicólogo escolar deve, entre outras atribuições, investigar melhor o processo de construção do conhecimento,

enfocando os tipos de conhecimentos trazidos pela criança ao iniciar sua aprendizagem formal na escola e o que ocorre durante o processo, Branbilla (1997). Pois, a conduta do professor interfere e tem um peso significativo para o desenvolvimento e desenvolvimento dos alunos (Andreazzi, Jacarini e Prigenzi – 1994)

As dificuldades enfrentadas pelo Psicólogo Educacional

Porém, por outro lado, nos deparamos como os problemas que o profissional psicólogo da educação lida para desenvolver seu trabalho. Machado (1994) descreve sobre um dos os problemas que enfrentou em seu trabalho na educação pública.

Era comum chegarmos à escola e a sala reservada para o atendimento estar ocupada, ou terem dispensado os alunos, por algum motivo e esquecido que haveria um grupo.(p.50)

Também Machado (1994) fala sobre a rotatividade dos professores na rede pública o que refletiu no seu trabalho.

No primeiro encontro com as crianças, colocamos o enquadre: número de encontros, duração e local. Desenhamos figuras (trem, pizza...) que pudesse representar o número de encontros. Para cada

um deles pintava-se um dos vagões, por exemplo. Era muito comum as crianças acharem que não voltaríamos após o primeiro encontro. (p.58)

Lessa e Facci (2011) em sua pesquisa apontaram como percalços no caminho do profissional de psicologia escolar “a formação do psicólogo mais direcionada para uma intervenção clínica e não para o entendimento da relação entre a formação humana e o processo educativo; desvalorização do trabalho do psicólogo escolar, refletido nos salários pagos aos profissionais; pouco investimento do poder público na educação; desvalorização do conhecimento científico, entre outros fatores” (p.8).

DISCUSSÃO

A partir do que foi discutido na bibliografia até agora, observamos a dificuldade na aplicação de um modelo de ensino mais participativo e dialógico, embora seja extremamente defendido por Freire (1996). Quanto à participação do profissional psicólogo, vemos sua extrema relevância, porém a dificuldade no exercício de seu trabalho.

Como discutido na bibliografia, a prática de ensino no dia a dia do profissional da educação é imersa em diversas demandas, que atrapalham o profissional no exercício de um ensino de qualidade, são questões burocráticas, problemas

comportamentais dos alunos, notas e etc. Tudo isso acabam esgotando esse profissional, o que o leva a trabalhar da maneira que consegue.

Discutirmos, também, sobre a violência que nossos professores enfrentam em nossas escolas comparativamente com as do exterior. Acerca disso Valle (2003) discute sobre as questões que cercam nosso ensino nos dias de hoje.

Os países mais desenvolvidos valorizam a Educação e aqueles que pretendem crescer precisam investir nela, superar deficiências e expandir sua participação no mundo globalizado. “A criança é o elo mais fraco e exposto da cadeia social. Nenhuma nação conseguiu progredir sem investir na infância é uma viagem pela profundidade de uma nação. A situação da infância é um fiel espelho de nosso estágio de desenvolvimento econômico, político e social (Dimenstein, 1994, p. 8-9) (...) A escola deve criar toda uma cultura de educandos para suas relações pessoais, e as crianças e jovens devem aprender a comunicar-se, com a estimulação do diálogo e da capacidade de se coloca no lugar do outro. A educação moral deve surgir através da reflexão de atividades e enfatizar a necessidade de ser autêntico, de que se formem pessoas capazes de assumir seus sentimentos e suas decisões, expressá-los e

defendê-los. O sucesso ou fracasso escolar da criança pode ser conceituado como o resultado da interação entre as características individuais do desenvolvimento, temperamento e motivação e específicos fatores ambientais encontrados em casa e na escola (...). No Brasil, contamos com leis criteriosas que defendem os direitos das crianças, mas que não são regulamentadas e, portanto, não funcionam. Problemas reais como repetência ou inclusão de alunos são resolvidos com determinações teóricas que não oferecem respaldo estrutural para atender as exigências práticas que acompanham projetos utópicos. Profissionais competentes ficam ilhados por idéias que não encontram caminhos correspondentes ao desejo de mudanças. (p.130)

Sendo assim, a partir do que foi frisado pelo autor, encontramos diversas dificuldades na prática de ensino brasileiro, no entanto, é importante lutarmos para que vençamos estas barreiras, pois, somente assim teremos um ensino de qualidade

E quando pensamos no rompimento dessas barreiras encontramos a necessidade do auxílio do profissional de psicologia que embora esteja atuando de maneira regulamentada há 58 anos, ainda encontra dificuldades em sua atuação no campo da educação, propiciado diversas vezes pelo

desinteresse do poder público, como o projeto de lei estadual (P.L 442/07) e federal (PLC 60/07) que foram vedados pelos governos. Isso reflete diretamente na qualidade da educação que embora o papel desse profissional seja importante, o poder público não demonstra interesse. Sobre isso, a matéria “A lei que obriga a presença de psicólogos e assistentes sociais no ensino básico”, publicada no site “Desafios da Educação”, 2020, aponta formas na educação em que o psicólogo escolar poderia atuar.

Em entrevista ao blog do Secad, a doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UNB), Regina Pedroza, explica que a inclusão dos estudantes é um dos seus principais focos da atuação dos profissionais da área. O atendimento pode ser oferecido no Serviço de Orientação Educacional (SOE). No SOE, psicólogos, pedagogos, coordenadores e professores desenvolvem atividades de acolhimento, orientação e acompanhamento do processo de aprendizagem. As estratégias para o desenvolvimento pessoal dos alunos são traçada a partir de demandas individuais. Indicadores sociais como fome, violência intrafamiliar e condições de moradia recebem atenção especial por impactarem no desenvolvimento cognitivo e repercutirem nas relações

estabelecidas com a família e os colegas da escola.

O profissional de psicologia escolar pode atuar também no trabalho contra a violência escolar, pois ainda segundo a matéria citada acima “A violência no ambiente escolar é comum, principalmente em forma de bullying, o que também pode ocorrer no meio virtual. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, na sigla em inglês), em 2019, 70% das pessoas entre 15 e 24 anos de idade passaram por experiências envolvendo cyberbullying, violência online e assédio digital”. Ivonete da Silva⁴ (Professora do curso de Serviço Social da Universidade Brasil, em São Paulo), afirma que no chão da escola encontramos a possibilidade de identificar desrespeitos aos direitos humanos antes que eles ocorram ou quando estão em curso e assim conseguimos buscar uma intervenção qualificada de forma interdisciplinar.

O fenômeno causa danos na saúde mental de crianças e adolescentes. Casos como o massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano (SP) – onde oito pessoas morreram e 11 ficaram feridas em março de 2019 –, acenderam o alerta para o assunto. Um estudo publicado na revista científica *Psychiatric*

⁴ Entrevista dada ao site “Desafios da Educação” para matéria “A lei que obriga a presença de psicólogos e assistentes sociais no ensino básico”

Services mostra que 25,9% das 2.511 crianças entre 6 e 12 anos, estudantes de escolas públicas de São Paulo e Porto Alegre, conviviam com pelo menos um transtorno mental, como ansiedade, déficit de atenção e esquizofrenia. Destas, 81% nunca havia recebido tratamento. As pessoas pardas foram as mais afetadas (87,8% do total de casos).⁵

Ainda sobre violência escolar, a matéria “Aumenta violência contra alunos e professores nas escolas públicas paulistas”, publicado no site “Rede Brasil Atual”, em 18/12/2019, fala que segundo pesquisa realizada pelo instituto Locomotiva e Apeoesp, episódios de *Bulluying* e discriminação foram os que mais cresceram em escolas paulistanas, “de acordo com os dados, cinco em cada 10 professores da rede (54%) já sofreram algum tipo de violência nas dependências das escolas em que lecionam. Esse número era de 51% em 2017 e de 44% em 2014. Entre os estudantes, 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência, como *bullying* e discriminação. A pesquisa ouviu mil estudantes e 701 professores em todo o estado, entre setembro e outubro” de 2019.

Sendo assim, vemos a necessidade vital do profissional de psicologia na educação, trabalhando

⁵ Matéria “A lei que obriga a presença de psicólogos e assistentes sociais no ensino básico” do site “Desafios da Educação”

diretamente dentro da escola, lidando seja com questões de violência ou com questões emocionais dos alunos e professores. Pois, a educação brasileira carece deste apoio.

Sendo assim, concluímos que o professor deve procurar ter sim uma postura pedagógica participativa e dialógica; deve estar mais atento às demandas dos alunos e pronto para ouvi-las. Porém, para que isso ocorra efetivamente é preciso vencer a burocracia, a vilência escolar, a desvalorização do profissional. Enfatizamos também, a necessidade do profissional de psicologia na escola para que possa apoiar esta educação e assim obter a qualidade desejada por todos.

Artigo I. REFERÊNCIAS

Brasil, Lei Federal nº 4.119, promulgada em 27/08/1962, acessado em 18/20/2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm

FOULIN, J. N. E MOUCHON, (2000). Os Componentes Cognitivos da Aprendizagem. *Psicologia da Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas.

FRANCO, A. de F. (2009). O mito da auto estima na aprendizagem escolar, vol 13, Curitiba – PR, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 2009, p. 325-332.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.

KUPTER, M. C. M, (2004). *O que toca a Psicologia Escolar*, Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos. São Paulo. Casa do Psicólogo

LESSA, P.V, e FACCI M. G. D. (2011). A atuação do Psicólogo no ensino público do Paraná: Contribuições da Psicologia histórico-cultural, X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.

MACHADO, A. M. (1994). *Crianças de classe especial – efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo. Casa do Psicólogo.

ROSSETTIFERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). (2004) *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed.

Site BBC Brasil, Notícias, Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. Acessado em 18/12/2020. Disponível em http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_ocde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw

Site Rede Psi, Governador Alckmin veta psicólogos na rede pública de ensino e Haddad aprova psicopedagogos nas escolas municipais, acessado em 20/12/2020. Disponível em <http://www.redepsi.com.br/2013/05/02/governador-alckmin-veta-psicologos-na-rede-publica-de-ensino-e-haddad-aprova-psicopedagogos-nas-escolas-municipais/>

Site UOL, Canal do Educador, A situação do professor brasileiro. Acessado em 20/12/2020. Disponível em <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/a-situacao-professor-brasileiro.htm>

Site R7, Educação, Professores perdem 34% de tempo das aulas com burocracia. Acessado em 22/12/2020. Disponível em <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/professores-perdem-34-do-tempo-das-aulas-com-burocracia-20110516.html?question=0#:~:text=Um%20estudo%20realizado%20pelo%20Banco,os%2066%25%20do%20t>

empo%20disponível.

Site Minha Biblioteca, Educação, Pesquisa aponta que apenas 64 % do tempo em sala de aula é para transmissão de conteúdo. Acessado em 22/12/2020. Disponível em <https://minhabiblioteca.com.br/pesquisa-aponta-que-apenas-64-do-tempo-em-sala-de-aula-e-para-transmissao-de-conteudo/>

Site Desafios da Educação, Ensino Básico, A lei que obriga a presença de psicólogos e assistentes sociais no ensino básico. Acessado em 22/12/2020. Disponível em <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/lei-psicologos-ensino-basico/>

Site Rede Brasil atual, Educação. Aumenta violência contra alunos e professores nas escolas públicas paulistas. Acessado em 23/12/2020. Disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/aumenta-violencia-escolas/>

VALLE, L. E. L. R. (2003). Psicologia escolar um duplo desafio. *Psicologia ciência e profissão*, 23 (1), p. 22-29. Brasília. CFP.

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Luana Nascimento Bulhões

Mas o que é gênero?

Este capítulo trata da apresentação do termo GÊNERO, objeto de estudo desta pesquisa. A partir da contextualização e historicidade, da diversidade de gênero e diversidade sexual.

Breve Contextualização

No Brasil os estudos que abordam as relações de gênero acompanham os diferentes momentos dos movimentos sociais feministas (SILVA, 2000 *apud*. VIANA; UNBEHAUM, 2004). Há muito tempo essas estudiosas procuram demonstrar a especificidade e, conseqüentemente, a distinção entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, sua estreita articulação. Entre elas, o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Pois, as definições biológicas que estão relacionadas às características físicas, hormonais ou cromossômicas não são suficientes para explicar as relações de diferenças e desigualdades que as mulheres vivenciaram e vivenciam em relação aos homens. Desta maneira, o

tornar-se feminina supõe uma construção social que acontece por meio de sua cultura.

Como cada sociedade e época atribuem significados distintos às posições de gênero e também as várias expressões da sexualidade, os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações e distinções (LOURO, 2011).

Há um pressuposto de hierarquia em nossa sociedade brasileira que não é claro mas, é subentendido, e está evidente em nossa realidade constituindo as diferenças existentes. Ao longo da nossa história foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, urbano, de classe média e cristão. Que não se fala, mas que faz com que todos os sujeitos que não se encaixem a essas características sejam denominados diferentes dessa norma e considerado “alternativo” ou “problemático”. Assim sendo, o homem negro, os de classe social baixa, as mulheres, os não cristãos constituem “a diferença” a partir do ponto de referência estabelecido ao longo do tempo em nosso contexto social. Tornando assim, “a diferença” como algo constituído a partir de um dado lugar que se toma como centro de partida (LOURO, 2011).

De acordo com o dicionário a palavra “Diversidade” é um substantivo feminino que pode significar aquilo que é diverso, diferente, conjunto

variado ou multiplicidade. Ele traz ainda que pode ser denominado desacordo, contradição ou oposição. Corroborando o que Louro nos coloca sobre a criação de normas a partir de um padrão social colocado.

No interior do fascículo de Orientação sexual dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) tem um subitem denominado *Relações de Gênero* que define gênero como conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Ele traz ainda que enquanto o sexo diz respeito ao aparato biológico, o conceito de gênero torna-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social e justifica o termo dizendo que:

O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos [...]” (BRASIL, 2000, p.99)

Já para análise sobre as questões de gênero na área da educação, encontram-se em documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais os seguintes objetivos:

“[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de

conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. [...]" (BRASIL, 2000, p.99)

Percebe-se então que ao falar de gênero estamos nos referindo as feminilidades e masculinidades que tem em sua potencialidade justamente o fato de ser uma construção cultural contínua, inconclusa e relacional (LOURO, 2011).

Apesar do PCN tratar de relações desiguais de gênero entre homens e mulheres na perspectiva histórica ele traz em sua escrita os "papéis sexuais" que ocorre entre os gêneros feminino e masculino, ocorrendo no documento uma confusão entre a ideia de gênero. Por isso, a importância cada vez maior em definir gênero e de entender suas nuances, para conceituar o que seria identidade de gênero.

Sobre a Diversidade de gênero

A diversidade de gênero inicia-se com dois conceitos básicos, que são Cisgênero e Transgênero.

O termo cisgênero vem do latim onde o prefixo “cis” significa “do mesmo lado” ou “ao lado de” e é utilizado para referir-se ao indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu gênero de nascença. Ou seja, esse termo faz referência a concordância da identidade de gênero do indivíduo com a sua configuração hormonal e genital de nascença. Já o termo transgênero refere-se ao antônimo de cisgênero, sendo assim, aos indivíduos que não se identificam com o sexo biológico que nasceram, mas com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído biologicamente.

Existem diversas variações de gênero que podem ser abrigadas pelo termo transgênero, tais como: *genderqueer*, bigênero, pangênero, e *crossdresser*⁶. Para se ter uma ideia há países como

6 Genderqueer: trata-se do termo guarda-chuva para identidade gênero que não seguem os padrões normativos de gênero, semelhante a designação proporcionada pelo termo “não-binário”, porém associado ao movimento *Queer*.

Bigênero: alguém que possui dois gêneros. Pode ser um de cada vez, ambos ao mesmo tempo, ou outras combinações.

Pangênero: alguém que possui gêneros demais para contar, incluindo gêneros desconhecidos, e/ou uma experiência infinita de gênero. (*Pessoas pangênero não possuem absolutamente todos os gêneros*).

Crossdresser: significa vestir-se ao contrário, ou seja, com roupas do gênero oposto. Diferente do travesti ou do

os Estados Unidos que em suas redes sociais apresentam cerca de 56 opções de gênero. Mostrando a proporção que está contida nas minorias sociais que fogem ao padrão de identidade binária de gênero que representaria ser simplesmente homem ou mulher.

Sobre a Diversidade Sexual

Apesar de usualmente falarmos do padrão heterossexual e homossexual para a afetividade humana. Sua orientação sexual refere-se por quem você se sente atraído fisicamente, espiritualmente e emocionalmente, baseado no sexo biológico (feminino, masculino ou intersexo) e no gênero da outra pessoa envolvida em relação a você. A diversidade sexual é composta por outras orientações que são pouco faladas e discutidas, tendo uma visibilidade ainda menor do que é ser homossexual numa sociedade de padrão heteronormativo. São elas:

- **Assexual:** são pessoas que se sentem fisicamente, espiritualmente e emocionalmente atraído por sujeitos, mas não sentem desejo sexual pelo parceiro (a), não tendo muitas vezes relações sexuais;
- **Heterossexual:** são pessoas que sentem atração por indivíduos do sexo oposto ao seu;

transexual o crossdresser transita entre os polos do gênero facilmente (WISNIEWSKI, 2015).

- Homossexual: são pessoas que sentem atração por indivíduos do mesmo sexo que o seu;
- Bissexual: são pessoas que sentem atração por ambos sexos biológicos, podendo relacionar-se com pessoas do mesmo sexo que o seu ou não;
- Pansexual: são pessoas que sentem atração por pessoas, independente de qual sexo ou gênero, esta pertença.

Conhecer a diversidade de gênero e sexual não vai mudar o conceito de vida ou opinião pessoal que cada indivíduo tem em si, não vai mudar sua maneira de viver sua sexualidade. Mas, possibilita entender que não existe apenas uma forma padrão de relacionar-se com o outro, não existindo um conceito definido do que é certo ou errado. Isto faz com que não tenhamos um sentimento de tolerância e sim de respeito ao outro e a sua maneira de ver e viver o mundo ou de sentir-se envolvido pela pessoa que ele quer relacionar-se. Neste contexto, qual a relevância de estudar este tema para os educadores?

Sexualidade e educação

Discutiremos a questão do Gênero voltada ao ambiente de coletividade que é a escola. Para tanto, se faz importante compreender o contexto da sexualidade e a escola e suas relações.

Conceito de sexualidade

Os temas gêneros e sexualidade são repetidos por vários momentos em diferentes contextos de nossa sociedade, com dimensões bem articuladas, que além disso gera por muitas vezes a mistura e confusões entre esses termos.

O que há em comum em relação a eles é que ambos são compreensíveis e inteligíveis a partir de processos de significação historicamente, culturalmente e politicamente construídos (BORTOLINI, 2011). A dificuldade em aceitar esse fato em relação a sexualidade é que usualmente as pessoas à reduzem a sua natureza, fazendo com que só o sexo biológico (macho ou fêmea) constituísse um domínio a parte para a definição da sexualidade, deixando de fora o que a cultura representa. Mas, Louro (2011) diz que é inegável que a forma como vivemos nossos prazeres e desejos, os arranjos, seus jogos e parcerias que inventamos para pôr eles em prática envolvendo corpos, linguagens, gestos e rituais que, efetivamente, não sejam produzidos, marcados e feitos na cultura.

Ela ainda nos faz refletir com o questionamento de que: “Se a heterossexualidade fosse natural, por que se gastaria tanto esforço para vigiar e garantir que meninos e meninas não se tornem homossexuais”?

Desde os primeiros anos da infância principalmente os meninos são alvo de uma

especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual (LOURO 2001).

Para Foucault (1988), a sexualidade é um dispositivo histórico, uma invenção social criada por discursos, normas e instituições que se encontram em determinados tempos e espaços históricos, sendo então conceituada por ele como uma grande rede de superfície em que a estimulação e intensificação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias dos saberes e dos poderes.

Assim sendo, o sexo e as práticas sexuais comportavam-se como parte do chamado dispositivo da sexualidade, pois aquilo que estava em jogo seria essencialmente uma rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações ao produzir normatizações e modos de vida. Desta maneira, o sexo foi delimitado como ponto de junção fundamental entre o corpo e as práticas de controle das populações no século XIX (CÉSAR, 2010). Surgindo assim o estabelecimento de fronteiras, tornando a sexualidade um instrumento de separação que criou delimitações entre práticas sexuais bem educadas e as demais, que ocupariam lugares indefinidos, sendo esta a justa medida entre a separação de normalidade e anormalidade social (FOUCAULT, 1988).

Neste contexto histórico a sexualidade e o sexo passam erroneamente a tornar-se sinônimos e a terem padrões de certo ou errado dentro da nossa sociedade e cultura.

Como esse assunto é considerado “Tabu”, não o colocamos em muitas pautas de discussão, preferindo muitas vezes calar as dúvidas, silenciar a falta de conhecimento ou simplesmente repetir os conhecimentos populares, de que a sexualidade se resume apenas a atos sexuais e que assim sendo todos que vivem essa sexualidade de maneira diferente é tido como uma minoria que deve ser excluída socialmente e é daí que surgem as mais diversas formas de preconceitos.

Gênero e Sexualidade no Contexto Escolar

A preocupação com a sexualidade nas escolas teve início na Europa no século XIX, quando a vida regrada dos colégios estabeleceu um conjunto de regras sobre o corpo dos jovens e das crianças (FOUCAULT, 1988).

No Brasil as preocupações com a educação do sexo das crianças e jovens tiveram lugar nos anos de 1920 e 1930 do século XX, com a ideia do sexo bem educado. Certamente a instituição escolar se modificou ao longo do século XX, ora conservadora, ora revolucionária, ora progressista e ora liberal.

A partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os

movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre a escola.

Em 1980, a epidemia de HIV/AIDS teve um grande impacto na área da educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como uma importante ferramenta para a prevenção da epidemia.

Assim na década de 90, a escola foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o sexo seguro. Além das formas de contágio de HIV/AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, o uso de drogas e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar que para especialistas começou a ser tomada como um problema pedagógico importante, tornando-se sinônimo de saúde.

A partir destas perspectivas bem estabelecidas a sexualidade constituiu-se como fator importante dentro do sistema educacional brasileiro (CÉSAR, 2010).

Se levarmos em consideração o lugar da sexualidade na instituição escolar, é importante demarcar os temas que envolvem o seu trabalho demonstrando a necessidade cada vez maior de formação específica, principalmente tendo em vista a diversidade sexual e de gênero presente nesse universo escolar (CÉSAR, 2010).

A Constituição Federal Brasileira (1988), em seu artigo 6º estabelece que a educação é um direito de todos e todas e, ainda, que condições para acesso e permanência escolar devem ser garantidas pelo Estado. Porém, segundo o IBGE em 2011, 37% dos homens que evadem das escolas apresentam como consequências referenciais de masculinidade difundidos socialmente, onde a identidade masculina tem sido baseada na agressividade, na indisciplina e em noções hierarquizadas do que é ser homem ou mulher.

Outra parcela que tem também seu direito a educação violado, compondo o percentual de evasão escolar é a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTQIA+), em razão da invisibilidade dada ao problema, falta de estatística acerca dessa exclusão, além da trajetória de ódio e violência dentro do ambiente escolar.

A ausência de visibilidade e discussão dificulta muito mais a melhoria da qualidade de vida e de aprendizagem dos grupos LGBTQIA+ dentro da escola, fazendo com o que o ambiente estudantil não tenha nenhuma proporção política e democrática para ampliar seu discurso sobre diversidade, igualdade e diferença.

Segundo Bortolini (2011), a sociedade não estaria englobada por uma cultura e sim imersa em uma série de fluxos culturais, combinados e refeitos em seus repertórios por cada sujeito que vai utilizar-

se dos símbolos, signos, significados de acordo com suas intenções e interações em relação ao ambiente que vive. Ou seja, quando um jovem escolhe sua roupa, coloca um *piercing* ou faz uma tatuagem, arruma o cabelo e vai para rua, entra em algum transporte público ou vai para a escola, ele entra em um jogo de disputa social no qual ele se coloca a frente do mundo que, além de político é cultural. Pois, nestes momentos ele pode não passar despercebido, ser alvo de risos, piadas e até agressão verbal ou física.

A escola nesse cenário torna-se uma arena cultural, podendo ser um espaço de diferentes significações do mundo, com diferentes sujeitos. Criando padrões e normas que são construídas e desconstruídas, envolvendo desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos, que trazem à tona diversas formas de preconceitos e violência.

Sexualidade e escola

A sexualidade na educação pelo ponto de vista de Foucault (1988) se traduz num dispositivo de controle de corpos e da vida, assim como em um paradigma biopolítico.

É na instituição escolar que se instauraram historicamente os dispositivos disciplinares e normalizador de governo sobre os corpos de crianças e jovens, é nela que a população deve referenciar-se

para mudanças destes controles (VEIGA-NETO, 2002; CÉSAR, 2008 *apud*. CÉSAR 2010).

O campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade, ou seja, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual (LOURO, 2011).

Mesmo após algumas décadas, não se pode dizer que os dispositivos citados acima tenha desaparecido por completo, todavia temos observado alguns deslocamentos, como por exemplo, já não nos preocupamos com a masturbação das crianças, vemos as questões médicas relacionadas ao corpo e a saúde (CÉSAR, 2010).

Segundo Louro (2011), a homofobia circula pelos corredores e salas de aula, se insinua nos livros didáticos e aparece escancaradas nos recreios e nos banheiros. Temos que aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais.

Diante de tudo isso, Bortolini (2011) diz que um grande desafio parece ser o de como construir um ambiente escolar de convivência e diálogo diante de uma diversidade de sujeitos e concepções, muitas vezes antagônicas e conflituosas, tendo como

pressuposto a educação como direito e a escola como espaço público.

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (VIANA; UNBEHAUM, 2004).

Apesar de a visibilidade ter sido aumentada em relação às mulheres, atualmente no ambiente escolar os transexuais e transgêneros permanecem sem lugar no ambiente normativo da escola, pois tudo que possa gerar um questionamento em relação ao sistema heteronormativo traz um grande desafio ao corpo docente sendo num primeiro momento negado a sua existência.

A negação traz em si a invisibilidade promovendo um jogo de desigualdades, opressões, contradições e enfrentamentos que desencadeiam diversos casos de violência.

O gestor e a diversidade

Quando nos referimos às concepções sobre o ambiente escolar e as problemáticas nele inserida, além das taxas de evasão escolar, precisamos que a escola repense a sua posição frente ao problema fazendo referência aos envolvidos neste espaço, como os gestores, professores, alunos e comunidades (MARTINS e MELO, 2012).

Temos cada vez mais discutido sobre a importância das escolas democráticas, que são uma linha da chamada Pedagogia Libertária, que dentre outras características busca eliminar as relações autoritárias presentes no modelo educacional atual (TOSTO, 2011).

De acordo com a LDB/96, artigo 14, a democratização do ensino impõe às escolas que seus processos ocorram a partir do trabalho coletivo e do direito de participação de todos.

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

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

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

Nesta linha de pensamento temos que tirar a democracia das concepções teóricas e colocá-las em prática. E aí entra o papel do gestor democrático e participativo para dar início ao seu trabalho administrativo e pedagógico, pois assim os educandos passam a ser o centro do processo educacional e o poder de decisão passa a ser de todos os funcionários e da comunidade local a qual a escola está inserida. Outra característica é que o gestor passe a ser visto como um administrador do bem comum, redistribuindo as relações de poder e autoridade dentro do contexto escolar, promovendo um relacionamento harmonioso e o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar para discussão e busca de soluções as problemáticas da escola (MARTINS e MELO, 2012).

Uma alternativa é o desenvolvimento de projetos na escola que trabalhem temas como a violência, a homofobia e transfobia, a orientação sexual para falar de gravidez e DSTs e projetos também voltados para o desenvolvimento da autoestima ou inteligência emocional. Tornando o ambiente escolar mais significativo e atraente para os educandos, desenvolvendo conhecimentos que sejam coerentes com a vida e rotina que eles levam, informando a comunidade sobre os temas e capacitando os professores para que sejam desenvolvedores das identidades culturais heterogêneas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. 1988. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10641309/artigo-6-da-constituicao-federal-de-1988>> acesso (26/09/2017 às 20h15)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=Art.+14+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>> acesso (01/11/2017)

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF. 72–110. 1998.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. Revista espaço Acadêmico. n. 123. 2011. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>> acesso (05/09/2017 às 20h00)

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora. v. 12. n. 2. 2010

COSTA, Ana Paula e RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo

de alunas de pedagogia. Estudos feministas. Florianópolis. 19 [2]: 475-489. 2011

DICIONÁRIO, Michaelis.
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>>
acesso em (30/09/2017 às 18h30)

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1988. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf>

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Form. Doc. Belo Horizonte. v. 03. n. 4. 62-70.2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARTINS, A, M, F, J. MELO, F, S. O papel da gestão democrática frente à evasão escolar na educação de jovens e adultos. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão (SE). 20 a 22 de Setembro de 2012.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Cadernos de Pedagogia. Espanha. n. 286.1999

TOSTO, Rosanei. Escolas democráticas utopia ou realidade. Revista Pandora Brasil. Edição especial n. 4. "Cultura e materialidade escolar". 2011

VEIGA-NETO. Alfredo. Coisas de Governo. IN: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias

nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de pesquisa. v. 34. n. 121. p. 77-104. 2004

WISNIEWSKI, Ana Patrícia Racki. A legitimidade das identidades de gêneros não binárias e o reconhecimento de suas demandas como reivindicações de direitos humanos. São Leopoldo. 2015. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6011/Ana%20Patr%C3%ADcia%20Racki%20Wisniewski_.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

A ARTE E A ARTETERAPIA NA EDUCAÇÃO

Marcelo Domingues Mello

A Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber. Esse processo de conhecimento pressupõe o desenvolvimento de capacidades de abstração da mente, tais como identificar, selecionar, classificar, analisar, sintetizar e generalizar. (BUORO, 2003, p. 20).

“As referências que se encontram sobre Arte na escola e seu ensino são pouco frequentes, esparsas e excessivamente gerais.”

Arte e cultura sempre estiveram presentes no cotidiano da humanidade. O homem é sujeito modificador e influenciador das expectativas do coletivo e individual na natureza, e conseqüentemente leva consigo as transformações que nela sucedem, diferentemente dos animais, que utilizam a natureza sem modificá-la.

“Mesmo aqueles que têm refletido com maior agudeza sobre nossos problemas educacionais quase sempre deixam de

Marcelo Domingues Mello

lado o ensino da ARTE.” (BARBOSA, 2005- p.13)

O surgimento da Cultura é o aparecimento do homem na Terra. Ou melhor: quando o homem passa a denominar os elementos do mundo através de sons vocais – quando passa a simbolizá-los, e ainda quando imprime nestes elementos significativos o sentido de instrumentos, ele se torna humano. Torna-se humano ao forjar os primeiros produtos culturais: ao criar elementos significativos, que adquirem um sentido para a sua vida. A atividade humana visa sempre à concretização dos valores. Visando transformar o meio para que este se molde a eles.

A arte

A arte remonta desde o princípio da humanidade como forma de expressão, fosse ela utilitária, quando associou forma à função ou como um ritual mágico, quando a intenção não era a mera decoração nas paredes das cavernas e, sim, de um sério propósito como o de assegurar uma caça ou uma plantação bem sucedida. Naqueles primórdios as palavras eram símbolos, porém bem menos abstratas e conceituais do que as dos nossos tempos. Aqueles ancestrais pré-históricos criaram e deram formas às coisas, independentemente da verbalização e conceituação. “De suas profundezas afluem à intuição e um sentimento de empatia com a matéria, a qual, ao ser transformada, vai sendo formada” (OSTROWER, 1998, p. 266).

Assim, a capacidade de criar formas expressivas contém um forte componente afetivo e, ainda, no processo de criação deve haver a doação de corpo e alma à matéria em questão, identificando-se com ela para transformá-la; seriam estes os caminhos da sensibilidade que dispensa palavras.

É, pois inerente ao ser humano, desde as cavernas e em todas as culturas, o ato de criar e recriar, seja por necessidade ou desejo, fatores que o movem a produzir algo com significado. Desta forma o ato de criar propicia ainda em certa medida, uma libertação da personalidade e de sentimento inibidos e recalçados.

A arte como expressão simbólica, serviu como um instrumento importantíssimo no processo de integração e desenvolvimento da personalidade.

Muitas vezes a Arte é vista em nossas Escolas como uma maneira de deixar os alunos descansarem de “pensar” e após retomarem o raciocínio em outras disciplinas. Arte seria “como dar um tempo”.

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (ar. 26,-2º- Parâmetros Curriculares Nacionais-ARTE, 2001). São características desse novo marco

curricular as reivindicações de identificar a área por Arte e não por Educação Artística e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. (...) trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos”...

A arte é, entre todas as atividades, a que agrega de modo mais eficiente os aspectos racionais e criativos do ser humano. Ao desenvolver uma atividade artística, o sujeito não só estará interferindo na realidade, como também estará estruturando-se de forma mais adequada, saudável e eficiente.

Através das diversas manifestações artísticas, as pessoas podem se expressar de uma forma própria e singular e superar as mais diversas barreiras da comunicação.

Muitas instituições voltadas para a inclusão social utilizam a arte, como importante meio educacional. Onde outras metodologias falharam a arte alcançou resultados significativos, principalmente ao atrair espontaneamente meninos e meninas para outras atividades educativas e sociais.

A arte relaciona harmoniosamente a realidade e a fantasia, o mundo interno e o externo, dando voz e visibilidade a nossos conteúdos simbólicos, com os quais podemos então dialogar e nos quais podemos

nos espelhar, propiciando o autoconhecimento e o desenvolvimento da personalidade.

Além disso, o caminho da Arte a serviço do crescimento e da vida pode diminuir e/ou neutralizar o impacto da violência que presenciamos atualmente, proporcionando um contato respeitoso e amoroso entre o homem, seu semelhante e seu meio ambiente, proporcionando uma abordagem pacífica e ético-estética da existência.

A arteterapia

A arteterapia, não é apenas uma arte, ela é a constante busca de compreender cada parte até chegar à essência de um todo que está endurecido pelo tempo, assim sendo impregnando emocionalmente.

A arteterapia consiste em criar, desenvolver, transferir, sentir, fazer, e por que não, desfazer para recriar novamente transformando, ingerindo e buscando no inconsciente a razão de existir e para que existir, com a ajuda de um facilitador.

“A expressão artística pode proporcionar ao homem condições para que se estabeleça uma relação de aprendizagem diferenciada com seu semelhante e com o mundo que o rodeia”. (ALLESSANDRINI 1996, p 28)

Desta forma o arteterapeuta para, observa o ponto referencial e assim faz o vínculo entre o paciente e sua obra, para que este paciente possa

emergir. Começa aí a sua reestruturação, se descobrindo e se transformando, construindo um novo significado de vida.

A arteterapia permite ao indivíduo se refazer e reconstruir; o intocável vem à tona e se espelha, mas o indivíduo sempre busca sua verdadeira identidade, que se perdeu em algum lugar e agora está presente.

Arteterapia é compreender valores diversos dentro do campo do conhecimento e também no campo do sentimento, pois por meio do trabalho de Arteterapia é possível desenvolver a autoestima e a autoconfiança e, conseqüentemente, levar a uma percepção diferenciada de si mesmo, do outro e do meio que o rodeia, facilitando assim o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A arteterapia estimula a expressividade, espontaneidade, comunicação e principalmente o trabalho com potencial humano de criatividade. O espírito criativo está à disposição de qualquer pessoa que se disponha a ousar, a buscar novas formas de fazer e ser na vida, de melhorar sua vida, trazendo mais qualidade para o seu cotidiano.

O principal objetivo da arteterapia é a criatividade e o autoconhecimento e não o aprendizado técnico e a produção de obras de arte.

Tem finalidade curativa, ou seja, a energia psíquica transforma-se numa imagem, que através de símbolos vai configurando-se e surgindo conteúdos

internos profundos. Na arteterapia há uma mobilização de energia e emoção que ocorrem na ação, onde a consciência se forma no próprio processo desta ação. Quando o nível sensório-motor é ativado, ocorrem percepções e transformações.

Através da compreensão profunda de si somada a uma abordagem criativa da vida e por meio da combinação de várias atividades, a arte promoverá mudanças internas e a superação de problemas, podendo levar ainda a um estado de equilíbrio natural, onde você olha para si e para o mundo, construindo símbolos que libertam emoções e ideias.

A arteterapia também se apresenta como uma possibilidade de organização emocional, intelectual e espiritual da personalidade do homem. Pode ser um recurso poderoso, capaz de mobilizar a totalidade do ser de uma pessoa, pois envolve os níveis sensório-motor, emocional, cognitivo e intuitivo do funcionamento.

Utilizando-se de todas as expressões artísticas e com recursos simples e muito eficientes a arteterapia favorece o desenvolvimento e à superação de limitações pessoais, buscando-se assim o aumento do repertório de habilidades, a melhor estruturação da personalidade, o aumento do horizonte de interesses, a composição de novos objetivos e a melhor habilidade em lidar com os seus próprios conflitos.

Com a arte, o homem almeja desenvolver o seu dom de criar, manifestando na sua própria criação artística, seu sentimento em relação a si próprio e ao mundo. A expressão artística revela a interioridade do indivíduo, fala do modo de ser e como este se relaciona com o meio.

No trabalho com arteterapia, se faz necessário o uso de técnicas de relaxamento, meditação, visualização criativa e trabalhos corporais. Esses trabalhos têm como objetivo proporcionar ao indivíduo um estado de interiorização, e rebaixamento da censura do ego. O uso de meditação, visualização criativa e trabalhos corporais contribuem para que diminua o nível de consciência permitindo que o inconsciente possa falar através da arte.

Pintura, Desenho, Colagem, Escultura, Modelagem, Sucata, Dramatização, Canto, Música, Dança e Expressão são recursos brevemente utilizados com a finalidade de estimular o indivíduo a se expressar livremente, dando asas à sua imaginação e à sua criatividade.

A arteterapia integra os conhecimentos advindos da Psicologia às atividades artísticas, trabalhando com o potencial terapêutico, pedagógico e de crescimento pessoal contido em todas as formas de Arte, utilizando-se de técnicas expressivas e vivenciais para facilitar o reconhecimento e desenvolvimento de potenciais.

A arteterapia estimula a criatividade, o lúdico, o despertar de emoções confinados no escuro ambiente da inconsciência, oferecendo possibilidades para seus assistidos resgatarem sua auto-estima, confiança em si, compreenderem melhor os bastidores de suas angústias e traumas, os “por quês” de mentes divididas, uma aproximação calma e decisiva a novos parâmetros da realidade que furtivamente foram abandonados. Os recursos artísticos podem ser utilizados em diversos contextos (psicoterapia, oficinas de criatividade, reabilitação, educação, trabalho comunitário e institucional, empresas) e com todas as faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos e idosos).

Arte terapia e saúde

No ambiente da saúde a contribuição da arteterapia é simplesmente notável. Diferente da teoria ocupacional com objetivos voltados para evitar a ociosidade e estimular novos fazeres e aprendizados. Certamente que não podemos generalizar esse conceito visto que, tem uma abrangência realmente terapêutica, criativa e reeducativa.

O arteterapeuta carinhosamente acompanha a produção de seus assistidos, com um diálogo que se processa não mais exclusivamente com palavras, explicações verbais, mas com imagens, gestos e representações afetivas expressivas, tando a ética uma posição privilegiada.

O arteterapeuta é sensível à dor de seus assistidos e canaliza sua sensibilidade à criação voltada para um processo em busca de um possível equilíbrio de poderosas forças mentais, momentaneamente em dificuldade, porque não houve como suportar suas próprias realidades decorrentes de atitudes, cuja origem pode se perder.

Ao terapeuta cabe o papel de escutar, procurando não interpretar, e interferir o menos possível, porém sempre estimulando seu assistido a entrar em contato com sua obra artística, pois ela é a representação de seus conteúdos internos, devendo contextualizar o significado do símbolo, considerando os aspectos dinâmicos pertinentes à singularidade de cada ser.

Resumindo, a arteterapia é uma técnica expressiva do imaginário simbólico que emerge do inconsciente, sem qualquer preocupação com a estética artística propriamente dita. Modelagem com Argila, Pintura, Música, Mosaico, Contação de Histórias... são alguns dos instrumentos utilizados nesse processo. A arteterapia beneficia pessoas de todas as idades, ambos os sexos, independente de sua classe social, cultural, se está saudável ou não, se tem habilidades artísticas ou não.

O grande destaque da arteterapia é sua contribuição efetiva para a melhora da qualidade de vida de seus participantes, promovendo novas e reais possibilidades de inclusão na sociedade. A qualidade

de vida melhora quando o indivíduo é valorizado por si e pela sociedade, pelo respeito, auto-estima, saúde, felicidade, sentir-se útil, amar e ser amado.

Claro está que uma pessoa nessas condições aumenta o seu potencial para renovar todo processo de relacionamentos, tanto intrapessoal quando interpessoal, desfrutando alegremente de um convívio saudável consigo mesmo e com a sociedade, com melhores condições de interatividade e participação para o crescimento de todos.

A arteterapia promove o encontro da pessoa consigo mesma, de forma suave, lúdica, sem artifícios invasivos e admoestadores. É, sobretudo, sensível às suas necessidades.

Os processos utilizados na arteterapia são alicerçados na criatividade e no relacionamento respeitoso com o arteterapeuta e seus participantes. O despertar da criatividade, acontece com absoluta naturalidade, espontaneidade e fluidez, porque não se exige de ninguém habilidades artísticas de qualquer natureza.

Segundo a AATA - American Association of Art Therapy - Associação Americana de Arteterapia:

"A arte terapia baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor na qualidade de vida das pessoas"

“Por meio do criar em arte e do refletir sobre os processos e trabalhos artísticos resultantes, pessoas podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentar sua auto-estima, lidar melhor com sintomas, estresses e experiências traumáticas, desenvolver recursos físicos, cognitivos e emocionais e desfrutar do fazer artístico”

“Os Arteterapeutas oferecem seus serviços individualmente e como parte de equipes profissionais, em contextos que incluem saúde mental, reabilitação, instituições médicas, legais, centros de recuperação, programas comunitários, escolas, instituições sociais, empresas, ateliês e prática privada”

Ser terapeuta significa cuidar, servir, mediar a relação entre os homens e os deuses, podemos dizer que existe um ponto de encontro nessa junção, onde uma potencializa a outra e que o objetivo primordial da utilização da atividade artística é o favorecimento do processo terapêutico.

O cuidar com a arteterapia

Precisamos pensar em ações autossustentáveis para o planeta e para as relações humanas. O saber fazer criativo pode ser um caminho para mudanças internas e individuais, que gerem novas formas de relação entre as pessoas e o meio. A relação entre a arteterapia e o cuidado é parte

essencial do processo de humanização, “Por isso, a arte terapia é um processo de vivência educativa, em que o ser humano encontra oportunidade para se autoconhecer através da sua linguagem corporal, pictórica, vocal ou textual (DITTRICH, 2004, p. 54)”.

Cuidar com arteterapia é uma forma de cuidar do ser. Segundo Ciornai (2005), a arte terapia é um caminho que possibilita ao indivíduo a descoberta de expressão para figurar e reconfigurar, através de técnicas e materiais artísticos, suas dificuldades de relacionamento com o outro e com o mundo. O indivíduo equilibrado e cuidado transforma a si mesmo e tudo ao seu redor, ampliando a capacidade de respeitar e conviver, proporcionando por meio do desbloqueio do processo criativo, o autoconhecimento mediado pelas imagens e recursos artísticos, levando-o a um crescimento individual e coletivo.

Como forma de cuidar, a arteterapia poderá ser um viés da consciência, podendo atuar principalmente nos pontos mais sensíveis (emoção, sensibilidade, criatividade e espiritualidade) do ser humano que os recursos artísticos podem atingir. Integrando os conhecimentos advindos da arte e da psicologia, a arteterapia se propõe trabalhar com técnicas expressivas e vivenciais, possibilitando o conhecimento profundo do ser.

“O trabalho com arteterapia possibilita a reconstrução e integração de uma

personalidade [...], apoiado num referencial teórico de suporte, que permita a aquisição da autonomia, como objetivo ou meta para melhora da vida humana” (URRUTIGARAY, 2008, p. 18).

Atuando como processo terapêutico, a arteterapia oferece possibilidades de entender as imagens contidas no inconsciente de cada indivíduo, fortalecendo o processo expressivo, apontando para um caminho de cuidados criativo para a solução de conflitos.

O caminho criativo em arteterapia tem o propósito de concretizar, dar forma e materialidade ao que é intangível, difuso, desconhecido ou reprimido. Ao cuidar de cada ser, ao trabalhar com o micro (o indivíduo), o processo arteterapêutico possibilita a transformação pessoal, ocasionando mudanças nas relações entre os indivíduos, modificando os grupos humanos na essência.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. (org) et al. **Tramas Criadoras na construção do 'ser si mesmo'**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias; Lima Edvaldo Pereira. **Criatividade e Novas Metodologias**. São Paulo: Peirópolis, 1998. (Série Temas Transversais; v 4) Cap1. p 13-47.

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina e Psicopedagogia na perspectiva dos Coordenadores Cognitivos.**

Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia 15 (39): 28 – 33, São Paulo, 1996.

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia.** 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **A compreensão e intervenção junto as pessoas com deficiências.**

XXXI Reunião Anual de Psicologia de 2001.

AMIRALIAN, M. L.T. M. **Psicologia do excepcional: temas básicos de psicologia.** São Paulo: E.P.U., 1986.

ANDRADE, L. Q. **Terapias expressivas.** São Paulo: Vetor, 2000.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** São Paulo, SBP, 1995

ARCURI, I. G. (org.). **Arteterapia: um novo campo do conhecimento** São Paulo: Vector, 2006.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-Educação no Brasil.** Ed. Perspectiva, São Paulo, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno Buoro. **O Olhar em Construção** – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

CARVALHO, M. M. J. **A arte cura?** São Paulo: Psy II, 1995.

CHEVALIER, J. GEERBRANT, A **Dicionário de símbolos.** Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1997.

CIORNAI, S. (Org.) **Percursos em Arteterapia: Arteterapia e educação rteterapia e saúde.** São Paulo: Sumus, 2005.

COUTINHO, V. **Arteterapia com Crianças.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2005.

Decreto nº 3.956/01, Art. 1º, **Campanha da Fraternidade 2006**, Salesiana, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Espanha: UNESCO 1994.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996.

ELIEZER, J. **Arteterapia: proposta de integração - indivíduo, sociedade e ambiente Viver Psicologia.** São Paulo, Ano XII, n. 136, maio/2004.

FERACINE, L. **O professor como agente de mudança social.** São Paulo: EPU, 1990.

FERLAND, F. **O Modelo Lúdico:** O Brincar, a Criança com Deficiência Física e a Terapia Ocupacional. São Paulo: Roca, 2006.

FRANCISQUETTI, A. A. **Arte Medicina**. São Paulo: LMP, 2005

GOLINELI, Rinalda; SANTOS W.A. **Arteterapia na educação especial**. Goiânia, 2002

LA TORRE, S. **Dialogando com a criatividade**, São Paulo: Madras, 2005.

MACHADO, A.M. (et.al). **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo®. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vigotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento** – Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo – SP: Editora scipione, 1997.

OSTROWER, Fayga. **A Sensibilidade do Intelecto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1998, 305p.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Pacheco, J. Pátio educação infantil. **Caminhos da inclusão**. Ano VI Nº 16 MAR/JUN. Porto Alegre, 2008

PAIN, S.; JARREAU, G.I. **Teoria e técnica da arte-terapia. A compreensão do sujeito**. 2º reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais - **ar. 26,-2º - ARTE**, 2001

RUNCO, M.A., & PRITZKER, S. R. (ORGS.). (1999). Encyclopedia of creativity. Volumes I & II. San Diego, CA: Academic Press.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

URRUTIGARAY, M.C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

VALLADORES, A.C.A. (Org.) **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WECHSLER, S. (2004a). **Avaliação da criatividade por figuras**. Teste de Torrance: versão brasileira. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas: IDB/LAMP 41

WECHSLER, S. (2004b). **Avaliação da criatividade por palavras**. Teste de Torrance: versão brasileira. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas: IDB/LAMP

WECHSLER, S. M. (2008). **Criatividade: descobrindo e encorajando**. 3a. edição.

IDB/LAMP-PUC-Campinas

WECHSLER, S. M. (2009). **Avaliação da criatividade: Possibilidades e desafios**. Em C.S.

Hutz (Org.). Avanços e polêmicas em avaliação psicológica (pp. 93-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro – RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA QUESTÃO A SER REPENSADA

Maria Célia Matheus Canesso

RESUMO

O presente trabalho nos leva a uma compreensão além de uma reflexão sobre de como a afetividade na educação infantil necessita ser repensada por cada um de nós educadores e de como ela é importante para o desenvolvimento das crianças de uma maneira geral. A questão da afetividade na educação infantil para muitos pode parecer um tema de fácil entendimento, no entanto, não é, pois, quando nos referimos diretamente ao processo de aprendizagem, consideramos sua importância dentro dos espaços de educação infantil de uma forma mais abrangente e, que figura na construção da identidade a partir da interação e da relação entre as próprias crianças e os educadores em si. E através dessa abordagem significativa as crianças durante o seu processo de construção do conhecimento, vem carregada de emoções, sentimentos, entre outras ações que possam promover uma aprendizagem verdadeiramente saudável, constituindo-se de características inerentes do universo infantil haja vista ser imprescindível a afetividade na educação infantil

Maria Célia Matheus Canesso

na qual proporciona a elas uma contribuição que certamente faz parte do ambiente educacional. Em outras palavras cabe aos professores de educação infantil ir dialogando com cada uma delas de uma maneira clara e objetiva. Ao analisarmos as contribuições que a afetividade traz as crianças compreendemos que previamente se faz necessário que o professor de educação infantil consiga oferecer um vínculo afetivo essencial para a aprendizagem, e, o que vale lembrar é que na realidade existem crianças que sentem dificuldades em se relacionar com seus pares, sendo assim é importante lembrar que a questão do afeto é indissociável nas crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; aprendizagem; afetividade; vínculo afetivo.

ABSTRACT

This paper leads us to an understanding beyond a reflection on how the affectivity in early childhood education needs to be rethought by each of us educators and how it is important for the development of children in general. The issue of affectivity in early childhood education for many may seem a matter of easy understanding, but it is not, because when we refer directly to the learning process, we consider its importance within early childhood education spaces more broadly and, which figures in the construction of identity from the interaction and relationship between the children themselves and the educators themselves. And through this meaningful approach,

children during their process of knowledge construction are charged with emotions, feelings, among other actions that can promote a truly healthy learning, constituting inherent characteristics of the children's universe, since it is essential to affectivity in early childhood education in which it provides them with a contribution that is certainly part of the educational environment. In other words, it is up to the preschool teachers to dialogue with each of them in a clear and objective manner. By analyzing the contributions that affectivity brings to children, we understand that it is previously necessary that the preschool teacher can offer an essential emotional bond for learning, and it is worth remembering that in reality there are children who have difficulties in relating with their peers, so it is important to remember that the issue of affection is inseparable in children.

Keywords: Child education; learning; affectivity; affective bond.

INTRODUÇÃO

Quando falamos nas relações de afetividade na educação infantil é importante salientar que na primeira infância é essencial, pois, traz consigo uma grande influência no desenvolvimento das crianças dessa faixa etária.

Dessa forma, passamos a enxergar como esse tema torna-se importante para os dias de hoje, até porque se pensar na questão da afetividade na

educação infantil traduz um fator histórico na própria sociedade que por sua vez apresenta ações capazes de transformar toda uma vida humana em formação de seu caráter e sentimentos. Sendo assim a afetividade está totalmente presente na vida de todo ser humano desde o momento em que ele nasce, como já vimos anteriormente, sendo indispensável para o seu desenvolvimento global em todos os seus aspectos, quer sejam psicomotor, cognitivo ou lúdico.

As crianças necessitam sim de estímulos e isso cabe aos professores de educação infantil buscar cada vez mais ações que possam oferecer a elas o que de fato elas precisam. A maior parte da afetividade acontece nas instituições de Educação Infantil, o que é bom para as crianças, no entanto, é importante considerarmos que o seu desenvolvimento ocorra na medida em que compreendemos os sentimentos afetivos delas, para que somente assim se sintam inteiramente acolhidas.

A princípio oferecer um ambiente saudável e que transmita segurança a elas favorece e muito o seu desenvolvimento, além de ser fundamental para que elas cresçam aprendendo a se relacionar com o outro, daí o fato de se haver a interação social, que proporciona a todos os envolvidos novas experiências considerando para isso a integração plena de estímulos afetivos.

Como o educar e cuidar estão intrínsecos na educação infantil torna-se um fato relevante à

questão da afetividade nesses espaços contendo sempre partindo do pressuposto da relação social das crianças desde a sua família aos professores da escola.

A AFETIVIDADE NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Acreditamos que as relações sociais estão integradas a interação do sujeito com o meio em que esteja totalmente inserido, o que é muito importante para as crianças nos espaços de educação infantil, nos levando a compreender que a afetividade pontualmente é responsável também pelo desenvolvimento delas.

Segundo o RCNEI- Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) nos diz que:

[...] O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, v. 1, p.24).

Todavia entendemos que as instituições de Educação Infantil precisam propiciar um espaço que amplie o desenvolvimento das crianças de uma maneira geral, atendendo as suas necessidades além

de promover de forma pedagógica ações que contemplem a afetividade em todos os seus aspectos.

Ainda assim é papel da família demonstrar afeto além de protegê-la, sendo ela a primeira instituição de sua vida, contudo, quando a criança está em um ambiente seguro que estimule o seu desenvolvimento facilita outras tantas ações sócio afetivas.

Partindo desse pressuposto Chalita (2004) nos afirma que:

A família é a base essencial para que a criança ganhe confiança, e se sinta valorizada, para que assim se sinta assistida. (CHALITA, 2004, p.26).

Por sua vez a educação infantil sendo a primeira etapa da educação básica tem por prioridade visar o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos, quer sejam físicos, sociais ou intelectuais, e para isso se faz necessário que tal instituição ofereça a elas ambiente afetivo de qualidade que, por sua vez respeite tanto as individualidades quanto as particularidades das crianças que na realidade é um direito garantido por lei.

Assim, Piaget (1976) nos afirma que:

[...] a vida cognitiva e a vida afetiva são inseparáveis, embora bem distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao

mesmo tempo uma estruturação e valorização. (PIAGET, 1976, p. 16).

Conceituar o tema afetividade para nós continua não sendo uma tarefa muito fácil, porém, acreditamos que muito além dessa perspectiva é a atenção que é dada a cada uma delas, buscando compreender o cuidado que é oferecido as crianças, de uma maneira mais ampla, e, os espaços de educação infantil possuem esse traço.

Ligar o desenvolvimento das crianças com a ausência da afetividade é bastante notório, haja vista que quando há o comprometimento dessa ação fica evidente o reflexo da baixa aprendizagem em nível de escolarização, dificultando o seu relacionamento quando de sua vida adulta.

Segundo Mello e Rubio (2013):

[...] o afeto é um dos sentimentos que mais gera autoestima entre pessoas. Afeto significa afeição; amizade; amor e designa um estado da alma, um sentimento; é uma mudança ou modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente de alguém. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir. (MELLO E RUBIO, 2013, p. 2).

Em outras palavras ser afetivo com as crianças de educação infantil não é só para os profissionais da própria educação, é um papel de todos, e também

podemos afirmar que durante as fases de transição das crianças nas etapas da educação, quer seja infantil, fundamental, o processo é o mesmo, ou seja, todos participam ativamente do desenvolvimento das crianças, fornecendo o que for necessário para englobar a afetividade em todos os espaços. Acredita-se que a escola cumpre bem o papel social, apresentando ações que colaborem com a questão da afetividade, ampliando-a conjuntamente com a participação efetiva da família.

O IMPORTANTE PAPEL DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA

A afetividade em si na educação infantil atualmente é relevante e primordial na construção social da criança, uma vez que o processo de desenvolvimento será visto como uma fase de grandes descobertas, ao longo de anos a concepção histórica infantil é construída na base da constituição sócio afetiva, isto é, através das interações sociais que na realidade são provenientes de seu cotidiano social primeiro em família e depois nos ambientes educacionais.

Conforme Wallon (1975) noz diz que:

[...] as primeiras relações utilitárias da criança não são as suas relações com o meio físico, que, quando aparecem, começam por ser lúdicas; são relações humanas, relações de compreensão, [...] e é por isso que a criança, se não é naturalmente um membro

consciente da sociedade, também não é um ser primitivo e totalmente orientado para a sociedade. (WALLON, 1975 p. 198).

Olhando por esse ângulo, entendemos então que o desenvolvimento humano é integrado de interações existentes entre o sujeito e o ambiente em que ele esteja inserido, independente das ações sociais que os cercam. Isso significa que o convívio social dela seja abastecido de carinho, atenção, amor e estímulos de afetividade, a partir das pessoas próximas como é o caso das famílias e dos professores.

Segundo Amorim e Navarro (2012) nos afirmam que:

A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para a Educação Infantil que deverá ser oferecido, segundo a Política Nacional de Educação Infantil. (AMORIM E NAVARRO, 2012, p.12).

Partindo desse pressuposto, não podemos nos esquecer de cada vez mais ampliar a relação afetiva nas crianças de educação infantil bem como estabelecer uma conexão dela com o ambiente educacional, adotando mecanismos eficazes e

capazes de promover o total desenvolvimento cognitivo e lúdico.

Ainda segundo Amorim e Navarro (2012):

A instituição de Educação Infantil é muito importante para a vida das crianças, pois é neste espaço que as crianças se incluem nas relações éticas e morais que constituem a sociedade na qual estão inseridos. [...] valores que constroem as bases da personalidade, que devem estar fundamentadas na afetividade. (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 3-4).

Assim ofertar a criança um ambiente não agradável compromete em parte o seu desenvolvimento e sua relação de afetividade, contrariando os interesses das crianças durante a sua permanência na educação básica, e, por esse motivo precisamos ficar atentos para que se dê a construção social dela nos espaços não só de educação infantil, mas também no convívio familiar.

De acordo com Marquezini (2013):

Requer muito trabalho e disposição trabalhar a afetividade na Educação Infantil, este assunto é muito complexo e pode ser trabalhado de diversas maneiras, através de músicas, brincadeiras, jogos, com movimento, [...] a criança precisa sentir-se pertencente a um mundo que ela está descobrindo. O professor deve

estabelecer essa relação com a criança com muita seriedade, indicando os melhores caminhos que elas devem seguir para se tornarem verdadeiros cidadãos. (MARQUEZINI, 2013, p. 14).

Todavia o papel da afetividade tem em si características próprias dentro das instituições de educação infantil, instigando-se o desenvolvimento global de cada uma delas, manifestando dessa forma os seus sentimentos, de alegria ou até mesmo de medo. Um ambiente acolhedor e propício a afetividade resgata em si mesmo a felicidade expressa num sorriso ou num simples abraço apenas, contribuindo para que se fortaleça o vínculo da afetividade que é muito importante para o desenvolvimento da criança de uma maneira geral. Ainda assim ao se fortalecer tais vínculos de afetividade com as crianças é necessário que professor seja capaz de promover a partir de seu acolhimento uma condição plena da afetividade individual e coletiva.

A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Compreender como as crianças reagem com relação à afetividade nos ambientes educacionais é muito importante além de significativo, ou seja, ela auxilia na construção da identidade, haja vista que ao relacionar-se tanto com as outras crianças e com os adultos ela conseguem se desenvolver plenamente,

galgando a princípio a evolução de sua personalidade, dando a entender que suas emoções e sentimentos estarão sempre à tona.

Sobre a emoção Wallon (2007) nos diz que:

Tem o importante papel de unir os indivíduos entre si por suas relações, mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão de ter consequência ulterior às oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir às estruturas da consciência. (WALLON, 2007, p. 124).

Por esse motivo é preciso que o professor repense sobre a sua prática cotidiana a fim de neutralizar qualquer reação contrária mediante o processo de aprendizagem, até por que, as emoções fruirão naturalmente em qualquer etapa da educação bastando apenas atentar-se para não deixar de ter um olhar mais apurado, respeitando-se as particularidades e as individualidades de suas crianças.

A criança começa a experimentar e a vivenciar suas primeiras experiências sócias afetivas desde o início na família, e logo em seguida na escola, espaço que proporcionará a elas diversas oportunidades ricas e significativas de pura interação e socialização, ampliando o contato delas com o mundo exterior, estabelecendo de fato uma conexão quase que paralela com o seu universo infantil.

Assim de acordo com Maturana (2002) a afetividade é:

[...] um processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro (MATURANA, 2002, p. 29).

Contudo isso ainda é necessário compreender que as crianças conseguem relacionarem-se umas com outras através da interação além dos espaços propícios para o desenvolvimento da aprendizagem e da afetividade.

Essa compreensão sobre a afetividade na construção da identidade das crianças faz toda a diferença no momento de trocas de experiências e entre atividades pedagógicas que complementam ações independentes do olhar do professor naquele momento, fortalecendo o seu vínculo sócio afetivo na sua construção cidadã e criando uma personalidade forte e marcante desde o início de sua vida educacional.

Mesmo assim atualmente existe a falta de estímulos sociais afetivos que sejam adequadas às necessidades das crianças, problematizando-se com isso o desenvolvimento delas diretamente, não oportunizando condições reais de interação e socialização.

Segundo Kramer (2000) nos diz que:

[...] o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e que os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando os estágios de desenvolvimento. (KRAMER, 2000, p.29).

As Instituições de educação infantil na realidade fornecem ou até mesmo proporcionam um ambiente totalmente acolhedor e harmonioso para as crianças, sendo também capaz de torná-las independentes e autônomas, buscando sempre a formação de sua identidade. Propor desafios que estimulem a afetividade abre espaços para que as crianças cresçam aprendendo e se desenvolvendo normalmente, criando laços que mantenham ordinariamente as relações sociais.

De acordo com Wallon (2007) que diz:

[...] Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p. 198).

A construção da identidade por parte da afetividade jamais poderá ser ignorada, pois elas se desenvolvem de forma plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos sobre a questão da afetividade na educação infantil compreendemos que ela pode ser trabalhada nos espaços educacionais, favorecendo com isso a aprendizagem, além de promover o desenvolvimento global das crianças, observa-se, no entanto, que esse tema ainda em dias atuais não é muito fácil de falar sobre ele, pois, existe por parte de alguns professores certa resistência quanto a afetividade, haja vista muitos até mesmo acreditam que ao dar assistência integral podem estar substituindo o papel que cabe a família que é a primeira instituição de base.

Porém o afeto na realidade não passa de um laço importantíssimo para elas, na qual tanto família quanto escola pode assegurar a cada uma delas e ao mesmo tempo proporcionar as interações sociais e as socializações sócio afetivas, garantindo a criança maior segurança, ampliando através desse ambiente tudo o que forma necessário para que elas de fato se desenvolvam, e consigam ser adultos sem nenhum tipo de bloqueio ou problemas oriundos da falta de afetividade, atenção ou carinho.

A escola precisa necessariamente repensar, no entanto em sua prática frente a essa questão,

objetivando e traçando caminhos a serem traçados não só pelas crianças, mas, por todos os envolvidos no processo de aprendizagem, vale lembrar que quando um ambiente é agradável e harmonioso torna a afetividade mais evidente, na qual os professores demonstram carinho e dedicação a elas, expondo as diferenças, respeitando o tempo de cada uma, além é claro das particularidades e individualidades que possuem.

A afetividade é de fato um tema que poderia ser abordado sempre que necessário, pois os sentimentos das crianças são reais, sejam na hora do choro, do riso, da brincadeira, das atividades, enfim, elas demonstram com mais facilidade que em nós adultos ações que momentaneamente nos embaraçam, mas que ao mesmo tempo nos diz, olha estamos aqui, queremos atenção, abraço afago, carinho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM. Márcia Camila Souza de; NAVARRO. Elaine Cristina. **Afetividade na educação infantil**. In: Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, Barra do Garças, MT, n. 7, pp. 1- 7, 2012. Disponível em: <[www.file:///C:/Users/Paula/Downloads/107-222-1-SM%20\(1\).pdf](http://www.file:///C:/Users/Paula/Downloads/107-222-1-SM%20(1).pdf)> Acesso: 20 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação**

Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3. Disponível em: <
[http://www.
portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf)>
Acesso em 12 set. 2019.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 4ª Ed. São Paulo: Editora Gente, edição revista e atualizada, 2004.

KRAMER, Sônia. **Com a pré- escola nas mãos.** São Paulo: Ática, 2000, p. 29.

MARQUEZINI, Rita de Cassia. **Afetividade na escola: um elemento importante que deve ser repensado na educação infantil.** In: Revista Castelo Branco científica. Ano II, n. 3, p. 1-21, jan./jun. 2013. Disponível em <[http://www://castelobrancocientifica.com.br/artigos/resenhas/educacao/iii/id/68/afetividade-na-escola-um-elemento-importante-que-d.html](http://www.castelobrancocientifica.com.br/artigos/resenhas/educacao/iii/id/68/afetividade-na-escola-um-elemento-importante-que-d.html)>.. Acesso: 22 ago. 2019.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Editora Zahar; 1976.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa 1975.

_____, Henri. **A evolução psicológica das crianças** / Henri Wallon; com

introdução de Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão, - Coleção- (Coleção psicologia e pedagogia). São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.124-198.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Michelli Camargo Alves

A implantação de um projeto de gestão democrática implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

A proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão. Entre as décadas de 1960 à 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar, tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado. Segundo Vianna (1986) nessa época, “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado a democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Na década de 1990, a gestão da escola e em especial o trabalho do gestor escolar também passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais. Os debates, embora não afinados a mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. As várias reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, em vários países, pretenderam “modernizar” os sistemas educativos. O discurso da modernização das escolas não colocava em questão apenas sua eficácia; questionava de fato, os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático.

Segundo GADOTTI (2001) de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia.

Para este autor, o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva, esta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno.

Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos.

É com este olhar que procuramos compreender a ação pedagógica do gestor escolar, através do reconhecimento que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma

sociedade a se libertar dos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em gestação. Para tanto, é necessário que o gestor assuma uma postura de compromisso aderindo o desafio da diversidade a serviço da comunidade.

Assim, o estudo proposto possibilita compreender as ações e os desafios na busca da gestão democrática na escola pública, principalmente no contexto em que vivemos, onde a escola acaba se distanciando do sentido real da democracia. De acordo com Paro (2006,p.25),

“Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

Nesse contexto, o trabalho aqui apresentado, configura-se na premissa de que existem grandes desafios em busca de uma gestão democrática. Porém, esses desafios são lançados para os profissionais da educação com o intuito de renovarem suas práticas educativas. A proposta de uma renovação é complexa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com vontade política de mudar; e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico.

Mesmo com tantos desafios devemos nos respaldar no pressuposto de que toda e qualquer

mudança, requer uma compreensão crítica e reflexiva, principalmente nas discussões e debates pedagógicos que norteiam a democratização da gestão escolar.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola. Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola.

Nesse sentido, está posto no Plano Nacional de Educação que “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação”.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores,

estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva, sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola. Nesse sentido, para a efetivação da gestão democrática na escola, devem ser observados os seguintes pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público.

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

A educação, tal como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção

à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, é um direito social assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (CF), promulgada em 1988 (Art. 6º). O direito à educação se viabiliza através da escola. Embora existam manifestações e práticas educativas das mais diversas no seio da sociedade, no mundo inteiro esta é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento e do saber sistematizado.

“A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”. (Paulo Freire)

A preocupação nacional com a democratização da gestão escolar e a participação coletiva na construção de uma escola moderna estão presente no Brasil desde a década de 30, haja vista que o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 enfatizava autonomia administrativa da escola em seus aspectos técnicos, administrativos e econômicos. Ao discutir autonomia escolar, Santos Filho (1998) relaciona aos movimentos estudantis do final da década de 60 o fortalecimento de ações contundentes em prol da democratização da administração educacional em todo o mundo ocidental.

É necessário pensar a gestão de forma diferente e buscar modificar as práticas comumente

utilizadas, visando a melhoria da qualidade da Educação.

Dentre os principais mecanismos, o Projeto Político Pedagógico é imprescindível para a elaboração de uma proposta pautada nos trâmites democráticos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 13 e 14, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as

famílias e a comunidade.

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996)

Com tais dispositivos, a lei dá um realce ao papel da escola e dos educadores na construção de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, as diretrizes dos Estados e municípios e capazes, ao mesmo tempo, de levar em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino.

Dessa maneira, o projeto pedagógico construído com autonomia deve permitir aos professores, alunos, coordenadores e diretores estabelecerem uma comunicação dialógica, para propiciar a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso, sendo a educação, portanto, uma prática social e histórica e, por isso, traduz concepções e projetos de sociedade.

A luta por uma escola cada vez mais democrática, com a participação de toda a comunidade escolar é o compromisso que deve ser assumido por todos os profissionais da educação, uma vez que a gestão é um dos componentes essenciais para o desenvolvimento integral de uma instituição.

Libâneo (2001) destaca a aproximação entre a organização empresarial da organização escolar, atentando para a compreensão e desempenho da gestão escolar, abordando três concepções de organização do trabalho na escola, a concepção técnico-científica, a qual se baseia na hierarquia de cargos e funções; a auto gestonária que fundamenta-se na organização coletiva e na ausência da direção centralizada e a democrático-participativa, ideia a qual nos fundamentamos por considerar que a gestão deverá basear-se:

Na relação orgânica entre direção e a participação do pessoal da escola. (...) defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes. (LIBÂNEO, 2001, p.78)

Desta forma, a Gestão Democrática no espaço escolar deve ser vista como um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento, assim como fazer a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar como forma de democratizar o ensino.

Diante disso é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, atuantes dentro e fora do espaço escolar fazendo-se necessário a participação plena de todos os gestores para que a educação ocorra de fato.

Sendo assim, gestores e docentes devem propiciar um espaço de troca de saberes em prol da aprendizagem significativa do educando, visando o seu desenvolvimento integral e sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos.

Diante de tantos desafios, nós educadores temos que estar atentos a tudo que circunda o

universo escolar, a gestão democrática, entretanto, nos auxilia e muito no cotidiano escolar, pois com a participação efetiva de toda a comunidade, a educação se torna algo mais amplo, pois não se restringe somente à facilitação no processo de aprendizagem, mas sim visando promover mudanças significativas na sociedade em que vive.

Enfim, para que a gestão democrática ocorra de fato, faz-se necessário a participação efetiva e ativa de toda a comunidade escolar sempre que for necessária a tomada de decisões e partilha de poder, favorecendo processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão e resolução de problemas. Nesse sentido a participação é fator fundamental a ser implementado pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar.

Autonomia na escola

A autonomia deverá ser um processo que procura democratizar a prática pedagógica, permitindo a participação de toda comunidade escolar; participação essa nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro, de caráter consultivo, deliberativo e normativo. Essa prática que, ao dinamizar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, num projeto totalizador e solidário, possa contribuir com o seu papel de força

auxiliar na transformação histórica da escola e da sociedade.

A trajetória da autonomia escolar enquanto construção teórica e prática de uma determinada ótica prevalecte nas últimas décadas no Brasil, a possível relação entre o conceito e a prática de autonomia, como possibilidade de propiciar uma prática pedagógica que enseja a construção de um espaço democrático para uma maior intervenção das camadas populares; estas que usufruem os serviços da escola pública, estatal e gratuita.

A autonomia escolar entrou em pauta de discussão e ganhou espaço nos documentos oficiais do governo brasileiro em meados da década de 80, cujo processo de “democratização” torna-se presente nas instâncias política e civil. Presencia-se, então, a consolidação, na história da política brasileira, de conceitos como democracia participativa e representativa, e a possibilidade de a sociedade civil participar da elaboração e implementação de políticas públicas.

De fato, a questão da autonomia escolar já vem sendo discutida desde as décadas de 70 e 80, quando, por ocasião, os profissionais de educação manifestavam.

Os debates e os estudos sobre autonomia, nesse período, eram sustentados em pesquisas realizadas no próprio Brasil e em outros países que

já tinham fortalecido e ampliados o espaço de iniciativa autônomo da escola. Somente no final da década de 80 e início da década de 90 é que estes estudos passaram a consubstanciar-se em proposta central nas políticas educacionais em diferentes Estados.

A partir disso, houve uma série de reformas educacionais em alguns estados e municípios, cujo objetivo era transferir algumas responsabilidades, que estavam nos setores centrais e intermediários da educação, para a escola.

Em verdade, essas responsabilidades deveriam sinalizar uma “autonomia defendida por vários setores da comunidade educacional, a defesa de maior participação e controle social na gestão da educação” (PERONI, 2003, p. 103.).

Mas, a dubiedade do conceito autonomia nos documentos oficiais levou a entender que a autonomia administrativa fosse apenas a desconcentração de obrigações, e não a descentralização de poder da mesma forma, concernente a parte financeira, compreendia-se, dentro da ótica neoliberal, autonomia como privatização.

Nos anos 70, as políticas educacionais, voltadas para a descentralização, foram fadadas ao fracasso por não terem, também, colocado a escola como núcleo importante de decisão e de atuação.

Apenas nas décadas de 80 e 90 é que a autonomia escolar fez parte de algumas e poucas iniciativas de municipalização de ensino, predominando, em quase todas essas iniciativas, o projeto neoliberal de autonomia. Logo, alguns instrumentos de organização foram criados para impulsionar a participação da comunidade escolar, como: colegiados ou conselhos deliberativos, normativos e consultivos, com representação de todas as categorias existentes na escola – diretor, professores, funcionários técnico-pedagógicos, pais, alunos –; e a eleição direta para diretor(a). Passa-se a transferir recursos para as instituições escolares para a sua manutenção e reformas.

Com essa concepção predominante de autonomia escolar, a saber, a lógica gerencia lista do neoliberalismo, a política de descentralização continuou muito restrita, pois a estrutura do sistema de ensino se manteve inalterada em sua essência e demasiadamente centralizada, ou seja, permaneceu a homogeneização de regras e de normas para todas as escolas e os recursos mantiveram-se escassos.

Falar da participação dos sujeitos na gestão da escola pública implica em dizer quais os determinantes que condicionam a sua concretização. De acordo com Paro, os determinantes internos à unidade escolar são:

materiais, institucionais e político-sociais (PARO,2000).

A relação democrática e a participação dos sujeitos na gestão escolar não acontecem como decorrência direta de uma boa condição de trabalho, igualmente, a péssima condição material pode colaborar para o não surgimento dessa participação, para um bom desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n110/n110a06.pdf>

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. Família e a Aprendizagem escolar. Porto Alegre,2007.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, G. Luis.

Participação e Gestão Escolar: Conceitos e Potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). Gestão

DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.33-56.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90. Brasília: MEC,2004.

FONSECA, João Pedro da; et al. Planejamento Educacional Participativo. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun.1995

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,2001.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez,2001.

MUNHÕES, Maria Luiza Puglisi. Educação e família: uma visão psicopedagógica sistêmica. In: Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp,2005.

OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006

PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.

POLONIA, Ana Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações Família e Escola. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf(acesso 28/10/20)

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática.

O PROCESSO DE ARTETERAPIA

Monique Ellen Veronési

O trabalho de arteterapia se realiza através de atividades de expressão plástica, onde são utilizados diversos materiais, condutores de emoções, alguns, com o objetivo de conter, dominar. São usados materiais mais rígidos, enquanto outros expansivos, não controláveis totalmente, dando um resultado surpreendente às atividades.

A arteterapia, visando-se um processo de estímulos à criatividade, permite aos clientes a expressão e a comunicação de ideias e emoções, possibilitando o aumento da autoestima e da expressão emocional.

PROCESSO TERAPÊUTICO

De acordo com Valadares e Fussi (2003), ao longo de sua trajetória pelo mundo, a psiquiatria caracteriza-se por um modelo tradicional de cronificação, exclusão e violência ao doente mental. Na década de 1970, no Brasil, a Reforma Psiquiátrica tornou-se mais vitalizada e com visibilidade social. Novas formas de relacionamento em saúde mental foram embutidas, abrindo campo para a arteterapia. A Psiquiatria no Brasil foi caracterizada pela Reforma

Monique Ellen Veronési

Psiquiátrica com modelos reformistas dos Estados Unidos e Europa no pós-guerra, que lutava contra a cronificação, exclusão e violência do modelo tradicional. Questionava as limitações da Instituição Psiquiátrica e ainda almejava o seu aperfeiçoamento.

Os novos modelos baseavam-se na sustentação teórico-institucional para o tratamento dos doentes mentais, resguardando os limites da instituição psiquiátrica, aperfeiçoando-as para atendimento ao doente mental e cidadão com sofrimento psíquico (VALADARES e FUSSI, 2003).

No Brasil, a partir de 1978, a reforma psiquiátrica torna-se mais vitalizada, com visibilidade social, caracterizada pela desinstitucionalização. Esta expressão passa a ser vista como transformadora de saberes e de práticas em lidar com a loucura, perceber a complexidade do objeto, reconhecer o sofrimento psíquico, visa detrair manicômios externos e internos.

O movimento pela reforma psiquiátrica busca diferentes olhares e possibilidades de relacionamentos nos atendimentos e nos serviços propostos, que vão de encontro à arteterapia. “O atendimento em saúde mental precisa promover a saúde. Para tanto é preciso perceber que a loucura é um processo de caráter social, e não individual” (VASCONCELOS, 1997).

A arteterapia, como processo de estímulo à

Monique Ellen Veronési

criatividade, permite aos clientes a expressão e a comunicação de ideias e emoções. Possibilita, também, o aumento da autoestima, a expansão emocional e diminui a ansiedade.

O trabalho com arte nos centros psiquiátricos de reabilitação direciona e proporciona instruções técnicas rudimentares aos pacientes, com o intuito de acalmá-los. Surgem, então, as oficinas terapêuticas (espaços de criação, de facilitação da comunicação e das revelações interpessoais) e as oficinas cooperativas (espaços que visam à produção).

O surgimento da Psicanálise, o aprofundamento nas questões do inconsciente e a utilização de modalidades expressivas com finalidades terapêuticas ganham a categoria de elementos propiciadores de catarses (expurgos de materiais indesejáveis à mente). Eles auxiliam como instrumento de diagnóstico dos problemas dos pacientes. Através deles, o terapeuta avalia o progresso do tratamento e da possível melhora do paciente (prognóstico).

A arteterapia é uma das possibilidades das Oficinas Terapêuticas com seu papel fundamental na reintegração da pessoa como parte da sociedade, sem perder de vista que os seus componentes intrínsecos devem ser respeitados.

Assim, os arteterapeutas organizam, ajudam a compreender, transformam, contribuem para a

reinserção social de seus clientes, aplicando atividades de artes plásticas, como dança, canto, dramatização (teatro arteterapêutico), poesia, música, som, fotografia, conto/história e movimentos, entre outros.

A criatividade e o lúdico, dentro deste paradigma, permitem que os clientes, ao se concentrarem com seus valores internos, experimentem novas possibilidades para redimensionar a realidade existente. Segundo Allesandrini (1999), *“as vivências de oficinas criativas são experiências que redimensionam as atividades cotidianas”*.

CONCEPÇÃO DE ARTETERAPIA

Da nomenclatura de terapia ocupacional, a arteterapia inovou-se no modo de atuar com a utilização de materiais plásticos. Ao trazer à consciência uma imagem imaginada em criada o indivíduo “traduz o indizível em formas visíveis” (JUNG, 1999, p.104)

No Brasil, a arteterapia ganhou destaque com o trabalho da psiquiatra Nise da Silveira, que trabalhava com a arte na modalidade terapêutica, sendo que as produções deveriam estar desprovidas de valor artísticas e estéticas.

Para Freud apud Urrutigaray (2003), a arte é o produto de uma neurose que se encontra sublimado, isto é, a arte adquire uma característica defensiva

bem sucedida de um conflito. Já para Jung, a arte é um veículo para o indivíduo se libertar, como receptáculos que absorvem os conteúdos criados e guardados na consciência.

Assim, surge a arteterapia, com o desenvolvimento das habilidades artísticas como instrumento de diagnósticos e prognósticos, revestido de um valor técnico, mediado por instrumentos plásticos para a expressão ou comunicação de representações de fantasias e sentimentos.

Sendo espaço para a libertação de energias psíquicas, favorece a expressão posterior, que, aglutinando-se às palavras, traz a imaginação transformadora, onde as vivências se projetam nas imagens criadas.

A arte surge a meio caminho do homem e do universo. Nela ele se conhece, encontra seus pensamentos e seus sentimentos, ao mesmo tempo em que faz seu aquilo que o cerca e que não é ele. A dualidade irreduzível de sua dupla experiência externa e interna se encontra, enfim, resolvida (HUYGHE apud LACOSTE, 1986, p. 42).

De acordo com Pain e Jarreau (2001), a arteterapia ainda hoje é conhecida como tratamento psicoterapêutico que utiliza como mediação a expressão artística, que objetiva a representação visual de domínio figurativo, a partir da transformação

da matéria.

ARTETERAPIA PROMOTORA DE CIDADÃOS

A arteterapia utiliza a arte como instrumento de expressão simbólica, através de diferentes modalidades expressivas, sobretudo das artes plásticas. Essas modalidades expressivas, utilizadas de forma espontânea para ativar mudanças psíquicas e da expansão da consciência, propiciam a transformação de comportamentos e promovem a formação do cidadão.

À medida que a arteterapia promove a expansão da consciência, desenvolve a verdadeira cidadania, ressignifica valores, torna os indivíduos mais livres, responsáveis, críticos e conscientes. Permite que eles deixem de serem agentes passivos para serem agentes transformadores.

Souza (2003, p.161) acredita que “*a renovação social surge da intimidade*”. Ao ampliar caminhos para um crescimento pessoal e social, a arteterapia constrói uma sociedade atuante no exercício da vida cotidiana em benefício de todos. A cultura, como característica do ser humano, cria símbolos e os propaga. São esses que influenciam diretamente e perpetuam o nosso comportamento.

A ARTE COM FINS TERAPÊUTICOS

Desde o final do século XIX, os psiquiatras têm estudado as produções plásticas dos seus pacientes, com maior atenção as dos alienados. “Seguem nesse

Monique Ellen Veronési

caminho alguns pedagogos, que incentivam a expressão criadora na criança e no adolescente, dentre eles podemos destacar Decroly, Frenet, Montessori” (PAIN e JARREAU, 2001, p.13).

Segundo Pain e Jarreau (2001), os tratamentos psicanalíticos e psicoterápicos das neuroses foram aperfeiçoados e, a partir daí, surgiram outras terapias: Psicoterapias de grupo ou familiares, psicodramas e técnicas de mediações artísticas, como a musicoterapia (passiva ou ativa), dançoterapia, biblioterapia e terapias através das expressões artísticas.

O trabalho de arteterapia se orienta de acordo com várias tendências, como a pré-disposição para as seções terapêuticas em grupo ou individual, a adaptação às técnicas e aos materiais selecionados para serem aplicados nos “*settings*” terapêuticos. As expressões plásticas são utilizadas como fontes de análise de seus conteúdos e estimulam a comunicação verbal.

Nesse momento aumenta a implantação dos ateliês – locais para a livre criação dos pacientes, sem interferências. No final de cada sessão o paciente é estimulado a comentar sobre o trabalho produzido. Tudo se deve analisar, desde as atitudes durante a construção de sua composição plástica, passando pelo elaborar da imagem, o finalizar do trabalho, concluindo com as colocações acerca de todo o processo e sua evocação.

Alguns ateliês são especializados em uma só técnica, enquanto outros abrangem diversas técnicas (pintura, modelagem, máscaras, marionetes). Oportunizam, assim, ampliar as possibilidades terapêuticas, dando ao sujeito possibilidades de repetir comportamentos. Por meio do uso de alguns materiais, podem liberar reações, transformar atitudes, superar problemas e encontrar equilíbrio.

O PAPEL DO ARTETERAPEUTA

Para que o paciente consiga transportar numa(s) imagem(s) aquilo que imagina ou mesmo expressar com a maior integridade possível, mesmo sem ter conhecimentos artísticos (mesmo que os trabalhos não sejam analisados no âmbito estético), se faz necessário que o arteterapeuta (ATT) domine as regras técnicas mais gerais. Ela ajuda na formulação da “figuração” do paciente, partindo de um desdobramento das imagens que surgirem aglutinadas com as sensações da experiência de criá-las, dialogando com as mesmas.

Ao contrário do artista, o arteterapeuta deve ter flexibilidade de visão e cuidado para não lançar sua subjetividade sobre a do paciente. Para tanto, seu ateliê deve ser multidisciplinar.

O arteterapeuta deve ter o cuidado de não impor soluções que respondam às inquietações do paciente. O próprio deve encontrar meios de resolver seus conflitos, satisfatoriamente e com autonomia.

Antes de aplicar as técnicas, o arteterapeuta deve escolher e experimentar cada material para conhecer tanto a maleabilidade quanto as sensações evocadas pelos mesmos.

O profissional da ATT deve possuir elementos teóricos, ter uma vista funcional ao observar o comportamento do paciente, ter uma noção operatória das teorias psicológicas para levar à formação das imagens e da construção das representações, compreender a concepção mental de uma imagem, até sua objetivação em uma representação concreta, dosar a utilização dos recursos plásticos, analisar os fatores que surgir e auxiliar o sujeito nas dificuldades que ele possa encontrar.

É preciso escutar aquilo que emerge do inconsciente, não para interpretar conteúdos explícitos com suas significações implícitas, mas para confundi-los. Pode-se encontrar na representação aquilo de que o funcionamento inconsciente é a causa.

As experiências do arteterapeuta permitem a leitura das relações transferenciais dos sentimentos e das reações que inspiram o paciente. Na ausência dessa possibilidade, devem-se limitar as intervenções de apoio e de acompanhamento.

A arteterapia não é uma técnica psicanalítica, apesar da teoria freudiana do inconsciente nos ajudar

na compreensão de certos comportamentos, produções e transformações nos pacientes. Ela não é o meio para levá-los.

O papel do arteterapeuta é acompanhar o processo do paciente, ser testemunha de sua aventura, ajudar a superar os obstáculos, considerando-os sobre um ponto de vista subjetivo, adotar critérios, para decidir o momento de observar o realizar de uma atividade criativa e o momento e conteúdo das intervenções.

RELAÇÃO DA ARTE EDUCAÇÃO COM A ARTETERAPIA

Os símbolos expressam sua importância por meio dos desenhos (imagens) do inconsciente, ou seja, símbolos do inconsciente, agente de cura. A imagem é a projeção do inconsciente, de maneira empírica, através das atividades desenvolvidas com a arteterapia.

As atividades de arteterapia com crianças e adolescentes visam incentivá-los a produzir imagens e extrair delas todo potencial comunicacional, possibilitar sua leitura e desvelar todos os sentimentos nelas impregnados.

O OLHAR DO EDUCADOR / ARTETERAPEUTA

O educador, com seu olhar, percebe a sensibilidade necessária ao entendimento da expressividade através da imagem. Afinal, ela é uma forma de linguagem que se expressa por traços, cores

Monique Ellen Veronési

e formas. É uma das manifestações mais antigas da humanidade.

Segundo Pain e Jarreau (2001), o pensador e educador Freinet defendeu o método natural de aprendizagem e suas pesquisas revelam a importância do desenho na vida da criança e do adolescente, como forma de expressão, não só gráfica, mas psicológica e verbal. Na sua análise, a escrita se desenvolve e o desenho evolui paralelamente na construção do conhecimento.

A educação, por ter potencial para reeducar a sociedade em ampla escala, é viável para propagar as ideias da arteterapia, expandir a cognição das pessoas, estabelecer e fortalecer a identidade, a expressão criativa e a consciência global.

APROPRIAÇÕES DAS IMAGENS

As imagens fazem parte da vida do homem, onde encontram e elaboram um universo de imagens, significantes de seus conflitos subjetivos. O trabalho plástico com arteterapia constitui um cenário privilegiado para fazer viver, no sujeito, o encontro entre aquilo que Freud chamou “o princípio de realidade” e “o princípio de prazer”, visto que as leis da matéria e as leis da ideação devem achar um lugar de acordo.

O antropólogo Capelier apud Pain e Jarreau (2001) resume a condição humana em três premissas:

- O homem é este ser que faz imagem.
- O homem é este ser que se faz das imagens.
- O homem é este ser que faz as imagens.

Quando se emprega a energia física para construir uma imagem, a energia psíquica torna-se mais aparente. Essas imagens demonstram eventos psicológicos e somáticos dos pacientes, que constituem um símbolo compensatório do inconsciente. Este expressa à área negligenciada, tanto por meio de um sonho ou fantasia quanto de um desenho na tentativa de trazê-la à atenção da consciência e promover uma mudança na atitude desta.

O símbolo possui uma influência curadora, esforçando-se por alcançar um equilíbrio e uma totalidade, sempre carregando um elemento do desconhecido e inexplicável daquilo que não é acessível às palavras.

Furth (2004) afirma que está nos olhos à ação focalizadora da consciência. A área da visão periférica é o inconsciente que precisa ser trazido para a consciência.

Jung (1999), afirmava que são os arquétipos, padrões psíquicos universais e herdados, que constituem e estruturam o ser. A imagem expressa um material oriundo primariamente do inconsciente

coletivo, não do pessoal.

As figuras do inconsciente representam um material primitivo, bruto, tirado de maneira direta do inconsciente, pouco desenvolvido, mas ainda assim, cheio de conteúdos ligados aos complexos individuais movidos por necessidades internas, onde o valor das figuras está na sua própria expressão psíquica.

Quando as imagens emergem do inconsciente, elas carregam uma enorme quantidade de informação psíquica. O universo simbólico é acentuado com a arte, já que esta é uma manifestação cultural subjetiva, passível de interpretação e instrumento de inserção social.

LENDO FIGURAS E DESENVOLVENDO O OLHAR

A figura nos traz uma indicação de como abordar a psique do paciente, levando-o a analisá-la. As imagens não surgem para interpretarmos, mas como projeção de um momento ou desejo íntimo e deve ser ponte para a análise dos sentimentos que ela suscita. Uma aproximação deve acontecer de modo mais gradual, estabelecendo uma comunicação entre os sentimentos e a produção imagética do paciente.

Segundo Leonardo da Vinci apud Gombrich (1999), a própria sociedade bloqueia o pensamento e o comportamento criativo, fazendo ligação entre criatividade e loucura.

Van Gogh, antes de ter sua criatividade

Monique Ellen Veronési

reconhecida, era tido como louco, apenas. Quem não é capaz de olhar o mesmo fato sob diferente ponto de vista não poderá nunca ser criativo. Aquele que desvaloriza ou ignora o poder das imagens tem a imaginação empobrecida.

Para relacionar-se com as imagens que nos cercam é necessário que a criança e o adolescente estejam com o autoconceito e autoestima em alta. O autoconceito é a imagem que temos de nós mesmos e é influenciado pela percepção que os outros têm sobre nós. A psicologia vem enfatizando a importância dessa imagem no desenvolvimento global, no rendimento escolar e no desabrochar da inteligência.

Todos os seres humanos possuem todas as inteligências em algum grau, embora alguns sejam considerados promissores. Segundo Gardner (2000, p. 32), “uma intervenção numa idade inicial talvez possa levar um grande número de crianças a um nível promissor”. Na adolescência, os alunos precisam ser ajudados em suas escolhas de uma carreira. As inteligências interagem mostrando seu uso de acordo com os papéis culturais.

Para fazermos um desenho de uma imagem que desejamos, é preciso usar a modalidade visual do cérebro mais frequentemente localizada no hemisfério direito. O acesso a essa modalidade apropriada para o desenho leva a pessoa a ver de maneira especial, como veem os artistas. A forma de

ver de um artista é diferente da forma do “não artista”, pois exige a capacidade de fazer mudanças mentais conscientes.

Assim, a habilidade de ver as coisas de forma diferente tem muitas utilidades na vida, pois ela aumenta a capacidade para resolver problemas de maneira criativa.

FORMAÇÕES DA PERSONALIDADE

Segundo Wallon apud Krock (1995), as atitudes humanas têm raízes nas relações com o mundo exterior. A função emocional é a função psíquica mais precoce e nesse sentido a afetividade é anterior à inteligência.

A formação da personalidade se inicia na afetividade e se completa ou amadurece na tomada de consciência de si e de outros níveis da realidade. Wallon considera as etapas evolutivas do ser humano, cheias de ambivalências:

- A criança: Volta-se para a investigação do ambiente através de uma sensibilidade, afetiva perceptiva, o que resulta nas possibilidades sensoriais básicas: olhar, pegar e andar. Ela chega ao domínio da linguagem, diferencia características e inicia a construção do EU fundindo-se ao OUTRO que está sendo elaborado. A criança se entrega à etapa narcísica, idade da graça se

admira pelo ambiente e usufrui sua própria satisfação de agradar o OUTRO. Surge o processo de imitação de personagens, com os quais mantém laços afetivos, mas adiciona algumas características próprias.

- O adolescente: Depois de várias etapas, mostra um conjunto de diferenciação do EU, que se completará na puberdade, através de uma nova crise de personalidade. Essa etapa se inicia aos 11 anos, com grandes mudanças biológicas (a puberdade) e afetivas (a adolescência), marcada por preponderância de exigências pessoais, sentimentos fortemente ambivalentes de egoísmo ou de total doação. O jovem chega a se surpreender consigo mesmo, como se estivesse deslocado de sua própria pessoa e não se conhecesse mais em outras situações sociais ou quanto aos conteúdos intelectuais mostra-se decidido. A imaginação é fértil, em geral, e a afetividade está muito presente com suas atitudes ambivalentes de construção, aventura, intimidação e sonho. O jovem ganha maior capacidade intelectual de operar, de

modo completo e abstrato.

Neste contexto, podemos verificar a importância de se trabalhar a imagem na arteterapia e na arte educação com crianças e adolescentes. Pois, uma imagem, quando composta, traz consigo um rico mundo de significações, que são bloqueadas pelas palavras. Durante um trabalho com arteterapia e arte educação, as imagens inconscientes podem ser um instrumento eficaz para orientar todo o indivíduo.

Na concepção junguiana, no contexto analítico, a realidade das imagens ocupa um lugar muito importante. Ao propor um trabalho arteterapêutico com alunos, é necessário buscar o auxílio com amparos técnicos, bibliográficos, procedimentais e instrumentais com a finalidade de libertar suas angústias, transparecidas nos comportamentos e atitudes, principalmente no ambiente escolar.

Ao obter informações imagéticas, podemos trabalhá-las num desdobramento das mesmas. A arteterapia, processo de estímulo à criatividade, permite aos clientes a expressão e comunicação de ideias e emoções, possibilitando o aumento da autoestima.

A partir das matérias-primas (objetos e instrumentos, para trabalhos de artes plásticas) surge, na fabricação do inconsciente, o símbolo como produto que, socializado, transforma-se em imagens

ou palavras.

Quando a simbolização não se processa, o desenvolvimento do ego sofre, pois ele é sede da consciência, embora muitos dos seus processos e conteúdos existam num estado de pré-consciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *Tramas criadoras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* São Paulo: Melhoramentos, 1958, pp. 43-44.

_____, Fernando. op. cito p.3.

BABETTE Harper et alii. *Cuidado, escola!* São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 29.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 97.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior (1882). In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950, v.9, t.1.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil* São Paulo: Perspectiva, 1978, p.12.

BARROS, Álvaro Paes de. *O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador*. Rio de Janeiro: s / edit., 1956, p.15.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, p.75.

BLOCH, Ernst. In: MORAIS, Regis. *A educação do sentimento*. São Paulo: Letras & Letras, 1995, p. 20.

BRASIL República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9394/96). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.

CAVALCANTE, Carlos. *O predomínio do academicismo neoclássico*.

CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p.53.

CHRISTO, Edna Chaga, SILVA, Graça Maria Dias. *Criatividade em arteterapia* 5ª ed. – Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CONSTITUIÇÃO IMPERIAL de 1824.

COMENIUS. In. PILETTI, Nelson. *História da educação*. São Paulo:

Ática, 1995, p.80.

COSTA, Cristina. *Questão de arte*. São Paulo: Moderna – 2002

FEIST, Hildergard. *Pequena Viagem pelo Mundo da Arte* – São Paulo – Editora Moderna – 2003

FERRAZ, Maria Heloísa C. de & REZENDE, Maria F. de Rezende. *Metodologia do Ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORD, Henry. *Minha filosofia da indústria*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964, p. 280.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Ferraz. *Metodologia de Ensino de Arte* – São Paulo – Editora Cortez 1993

_____, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Ferraz *Coleção Magistério – 2º grau – Série Formação* – São Paulo: Cortez, 1992.

FRUTH, Gregg M. *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. São Paulo: Paulus, 2004.

GALEFFI, Romano. *Fundamentos da criação artística*. São Paulo: Melhoramentos, 1977, p. 133.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. *Sonhar, pensar e criar: a educação como experiência estética*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

_____, E.H. - *A História da Arte*, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1993.

GORZ, André. In. MARGLIN, Sthepen et alii. *Divisão social do trabalho, ciência e modo de produção capitalista*. Porto: Publicações Escorpião. 1974, p.202.

HUYGHE, René. *Sentido e destino da arte*. v. I . São Paulo: Martins Fontes, si d., p. 11.

JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos em Psicologia Analítica*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KROCK, Dulce Pereira. *Corpo/ afeto/ cognição: inteligência expressiva a partir da teoria psicogenética* de Henry Wallon. São Paulo: Summus, 1995.

LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

LEI 5692/71. In: BREJON, Moysés. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1^o e 2^o graus*. São Paulo: Pioneira, 1975, p. 133.

LEITE, Serafin. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil* Lisboa: Livros de Portugal, 1953, p.23.

LEHMANN. In. LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre-Jou, 1974, p.575.

LIABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores* – Porto Alegre: Editora S.A, 2003.

LOWENFELD, Victor. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre-Jou, 1977, p. 398.

LOWENFELD; VICKTOR, Brittain. A C. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.173.

MARROU, Henri. Irenée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990, pp. 513-514.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa & GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do Ensino de Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MATTOS, Anibal de. *Ensino artístico profissional* In: Bellas-Artes. Minas Gerais: Imprensa Oficial, 1923, p. 116.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica de arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Arte – Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental – Brasília 1997.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

_____, Jean. *A construção do símbolo na criança*. Rio de Janeiro:

Zahar, 1975, p.136.

PILLAR, Analice Dutra. *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre:

Editora Mediação, 2001.

PONTUAL, Roberto. *Dicionário das Artes Plásticas no- Brasil* Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1969, p. 16.

READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.33.

RORIZ, J. Sá. *Considerações em torno do ensino de desenho*. Rio de Janeiro: s/ edit., p.85.

SAVIANE,, Dermerval. In: TRIGUEIRO MENDES, Durmeval *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 83.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991, p. 148.

SOUZA, Otilia Rosângela. *Arteterapia: promotora da cidadania*. Revista Imagens da Transformação, n. 10, 2003.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. *Realidade, experiência, criação*. In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v.59 n.130 p. 228. abr / jun. 1973. MEC.

_____, Durmeval. *Em busca de uma consciência original*. In: Arte & Educação. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte no Brasil, 1972. p.10.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens*. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

VALADARES, Ana Claudia; FUSSEI, Flora E. de Carvalho. A arteterapia e a reforma psiquiátrica no Brasil. Revista Imagens da Transformação, n. 10, 2003.

VASCONCELOS, M. E. *Desinstitucionalização e interdisciplinaridade em saúde mental*. Cadernos de Psiquiatria da UFRJ, set/dez., 1997.

VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

RACISMO E DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL

Neuza Antonia Romanha

À medida que os índices de escolaridade diminuem os de violência aumentam, é perceptível que esses índices estão diretamente ligados a falta de orientação, baixa concentração de renda, falta de oportunidades e moradias com falta de estruturas físicas e sanitárias. Esse problema vem de muito influenciando em nossa sociedade em áreas da economia, saúde, transporte, segurança, à medida que houver justiça social vamos encontrar um povo satisfeito.

Não existe um projeto para ressocialização ou capacitação para que o indivíduo detido encare sua vida fora do cárcere. No nosso país existem muitas leis, mas o cumprimento delas nem sempre é visto de maneira séria, responsável e comprometida pelos cidadãos, levando a algumas distorções em torno da justiça.

Há projetos sociais e ONGS que trabalham a reintegração social dos presos os que sofriam os afro-americanos nos Estados Unidos foi substituído no Brasil por um linchamento cívico” Abdias do Nascimento.

O Brasil abriga a quarta maior população prisional do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos, da China e da Rússia. Trata-se de 622 mil brasileiros privados de liberdade, mais de 300 presos para cada 100 mil habitantes. Mais da metade (61,6%) são pretos e pardos, revela o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen).

Só 10% dos livros brasileiros publicados entre 1965 e 2014 foram escritos por autores negros, afirma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) que também analisou os personagens retratados pela literatura nacional: 60% dos protagonistas são homens e 80% deles, brancos.

O levantamento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) considerou as produções brasileiras que alcançaram as maiores bilheterias entre 2002 e 2014. Dentre os filmes analisados, 31% tinham no elenco atores negros, quase sempre interpretando papéis associados à pobreza e crime. Os africanos que conseguiam sobreviver tinham uma dura rotina em terras brasileiras com longas jornadas de trabalho, realizavam serviços árduos eram considerados como um objeto, sendo explorados e maltratados.

Quando não conseguiam realizar as suas funções eram castigados em público durante várias horas até dias, privados de alimentação e de realizar suas necessidades fisiológicas, para servir de exemplo aos demais escravos que deveriam ser

obedientes aos seus senhores. Os escravizados que não tinham mais utilidade eram descartados.

Os crioulos eram os que nasciam no Brasil, os ladinos aqueles que falavam o português e os boçais que só falavam seu idioma nativo. As crianças não eram poupadas do trabalho começavam muito cedo dos 4 aos 12 anos, poucas chegavam a vida adulta dada as difíceis condições de vida.

A maioria não vivia com sua família, pois eram obrigados a se separarem de acordo com o interesse de seus proprietários, por isso não conseguiam manter laços familiares. As forças das armas e da violência transformavam os castigos físicos em um elemento eficaz na dominação.

Durante a exploração colonial, a mão de obra negra foi amplamente utilizada em outras atividades como na mineração e nas demais atividades agrícolas que ganharam espaço na economia entre os séculos XVI e XIX. Em contrapartida a esse contexto exploratório, devemos destacar a presença de várias formas de resistência à escravidão.

Não faz muito tempo que os artistas negros ocupam as telas, e como protagonistas é mais difícil ainda, atuavam apenas nos bastidores atrás da composição de textos, livros e outras linguagens artísticas.

Atuavam discretamente e eram invisíveis. Eles já estão trabalhando há muito tempo na parte de

infraestrutura e não tinham o reconhecimento nesse sentido. Hoje notamos uma melhora na valorização e visibilidade da cultura africana, existe um setor voltado no aperfeiçoamento e direcionamento para atender esse público que deseja ser ouvido e atendido diante de suas adversidades. As empresas estão percebendo que ouvir e buscar essas necessidades irá levar a identificação de sua origem e essa população fará com que sua identidade seja reconhecida, aceita e valorizada.

Na música brasileira o xote brasileiro teve origem no Schottish em escocês, a partir de matrizes norte-americanas, como o blues, o jazz, o soul e suas variantes, em Cuba a rumba, no Brasil o samba, bossa-nova (nascida do samba), choro, EUA hip-hop, cakewalk (antiga dança em pares dos negros dos EUA). Os ritmos e suas variantes a partir de influências africanas são muito marcantes.

A princípio se evidencia o caráter muitas vezes para os padrões europeus deselegantes, mas que se propagou por diversas regiões do Brasil e que ao longo do tempo tem sido aceito como forma legítima de expressão artística como foi o samba, a princípio era praticado em espaços reservados por ser discriminados por sua prática.

O que acontece com o funk e o passinho na atualidade. Muitos críticos afirmam que isso seria a glamourização da pobreza, outros afirmam ser o reflexo das condições devidas que essa população

tem no espaço que habitam muitos a definem por ser extremamente sensual ou chula.

Talvez o que se pregou ao longo dos anos e acabaram por assimilar como verdadeiro. Os ritmos derivados do samba também ganham adeptos como é o caso do pagode, funk, afro reggae, axé, MPB, entre tantos outros.

Essas inserções no campo das artes produzem, com que ritmos tão repudiados pela crítica, trazem consigo Todo um conteúdo de preconceito e a falta de conhecimento dos problemas alheios, talvez para quem viva nas comunidades seja a realidade. Se analisarmos a dança que vem ligada a música estaremos ainda mais longe, pois estaremos chegando à moda, publicidade, a outros setores da economia que fazem a indústria cultural atingir outros patamares.

Uma análise no campo das artes e da cultura africana vê uma ligação uma ligação profunda com a cultura brasileira juntamente com outros povos “O samba de roda é uma manifestação musical, coreográfica, poética e festiva, presente em todo o estado da Bahia, mas muito particularmente na região do Recôncavo.

Em sua definição mínima constitui-se da reunião, que pode ser fixada no calendário ou não, de grupo de pessoas para desempenho de um repertório

musical e coreográfico cujas características são dadas aqui de modo geral e resumido:

Disposição dos participantes em círculo ou formato aproximado, donde o nome samba de roda.

Presença possível de instrumentos musicais membranofones – caracteristicamente, o pandeiro; idiofones – caracteristicamente, o prato-e-faca; e cordofones – caracteristicamente, a viola.

Os tocadores ficam juntos fazendo parte do círculo, os presentes participam do acompanhamento musical com palmas, segundo certos padrões rítmicos em ostinato.

Cantos estróficos e silábicos em língua portuguesa, de caráter responsorial e repetitivo.

Os participantes que formam a roda, por não estarem dentro dela, não dançam, a não ser que se considere o bater palmas um tipo de dança; ou eventualmente dançam apenas através de uma discreta movimentação rítmica do corpo.

O princípio da alternância relaciona-se também com um dos gestos coreográficos mais acontecer dentro de casa ou ao ar livre, em um bar, uma praça ou um terreiro de candomblé. "típicos do samba de roda, a famosa umbigada, ou choque de umbigos: traço cultural de origem banto, a umbigada é um sinal por meio do qual a pessoa que está sambando designa quem irá substituí-la na roda (Carneiro, 1961; Tinhorão, 1988:45-68).O samba de

roda pode chamado miudinho. Feito, sobretudo, da cintura para baixo, consiste num quase imperceptível sapatear para frente e para trás dos pés quase colados ao chão, com a movimentação correspondente dos quadris.

Embora homens também possam dançar, há clara predominância de mulheres na dança, enquanto no toque dos instrumentos a predominância é masculina, com exceção do prato-e-faca. Outro traço marcante da coreografia é a alternância, ou seja: exceção feita à finalização de um samba, não é comum que todos os participantes dançam ao mesmo tempo, o que teria por efeito desfazer o círculo de assistentes, descaracterizando assim o samba como de roda.

O RACISMO NO BRASIL

A arte clama por ser reconhecida, mesmo em locais muito distantes e abre espaço dentro da sociedade que limita, dentro do cotidiano que nos escraviza em torno de preconceitos que estão inseridos dentro de cada um, e ela faz um convite a liberdade e reflexão.

É raro questionar as contribuições dos povos africanos e suas culturas para a formação do Brasil, e como a história destes povos é mantida viva. Também é raro questionar como as múltiplas relações os distintos grupos étnico-raciais e culturais que compõem a sociedade brasileira acontece

informação que, em relação à população negra, "há uma sequência de oportunidades, favoráveis para preservar distorções em relação às matrizes negras, incluindo a aprendizagem formal".

Em relação a ensino mesmo com os desenvolvimentos derivados das leis 10.639 / 03 e 11.645 / 08 e suas correspondentes orientações curriculares nacionais que orientam a construção da educação em vínculo étnico-raciais neste trabalho destinam-se a cooperar para a argumentação sobre o resgate e a do destaque da história e cultura africana e afro-brasileira em ambientes de espaços sociais, em único no espaço escolar.

- **Etnocentrismo** - Visão de mundo que considera o grupo a que o indivíduo pertence o centro de tudo. Elegendo como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos, consideram os outros, de algumas formas diferentes como inferiores.
- **Identidade Étnica** - Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa que a faz reconhecerem-se pertencente a um determinado povo, ao qual se liga por traços comuns de semelhança física, cultural e histórica.
- **Afro-brasileiro** - Adjetivo usado para referir-se à parcela significativa da

população brasileira com ascendência parcial ou totalmente africana.

- **Preconceito Racial** - Conjunto de valores e crenças estereotipadas que levam um indivíduo ou um grupo a alimentar opiniões negativo a respeito de outro, com base em informações incorretas, incompletas ou por ideias preconcebidas.
- **Racismo** - Estrutura de poder baseada na Ideologia da existência de raças superiores ou inferiores. Pode evidenciar-se na forma legal, institucional e também por meio de mecanismos e de práticas sociais. No Brasil, não existem leis segregacionistas, nem conflitos de violência racial; todavia, encoberto pelo mito da democracia racial, o racismo promove a exclusão sistemática dos negros da educação, cultura, mercado de trabalho e meios de comunicação.

Talvez, uma das soluções para superar o racismo seja a iniciativa de começar a legitimar a cultura afro-brasileira desde as crianças como o objetivo deste estudo é analisar a inclusão da história e da cultura africana no currículo das turmas de educação infantil como possibilidade de incentivar o respeito à diversidade cultural e de combate ao racismo deste modo as reflexões presentes neste trabalho destinam-se a cooperar para a

argumentação sobre o resgate e a do destaque da história e cultura africana no espaço escolar.

Só 10% dos livros brasileiros publicados entre 1965 e 2014 foram escritos por autores negros, afirma pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) que também analisou os personagens retratados pela literatura nacional: 60% dos protagonistas são homens e 80% deles, brancos.

O levantamento da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) considerou as produções brasileiras que alcançaram as maiores bilheterias entre 2002 e 2014. Dentre os filmes analisados, 31% tinham no elenco atores negros, quase sempre interpretando papéis associados à pobreza e criminalidade.

Não faz muito tempo que os artistas negros ocupam as telas, e como protagonistas é mais difícil ainda, atuavam apenas nos bastidores atrás da composição de textos, livros e outras linguagens artísticas. Atuavam discretamente e eram invisíveis. Eles já estão trabalhando há muito tempo na parte de infraestrutura e não tinham o reconhecimento nesse sentido. Hoje notamos uma melhora na valorização e visibilidade da cultura africana, existe um setor voltado no aperfeiçoamento e direcionamento para atender esse público que deseja ser ouvido e atendido diante de suas adversidades. As empresas estão percebendo que ouvir e buscar essas necessidades irá levar a identificação de sua origem

e essa população fará com que sua identidade seja reconhecida, aceita e valorizada.

A estética europeia não foi esquecida, só abriu espaço para outra que ficava a margem da sociedade fosse ouvida e pudesse ter seu espaço dentro da sociedade brasileira. As questões sociais e raciais são muito intensas e complexas, os artistas aos poucos vão trazendo estes temas para as telas e tem um papel muito importante e aos poucos o número de artistas vem ganhando espaço no cenário artístico, logicamente não com a dimensão que deveria, mas a medida que a população se acostuma a discutir e refletir estas questões .

Na música brasileira o xote brasileiro teve origem no Schottish em escocês, a partir de matrizes norte-americanas, como o blues, o jazz, o soul e suas variantes, em Cuba a rumba, no Brasil o samba, bossa-nova (nascida do samba), choro, EUA hip-hop, cakewalk (antiga dança em pares dos negros dos EUA. Os ritmos e suas variantes a partir de influências africanas são muito marcantes. A princípio se evidencia o caráter muitas vezes para os padrões europeus deselegantes, mas que se propagou por diversas regiões do Brasil e que ao longo do tempo tem sido aceito como forma legítima de expressão artística como foi o samba, a princípio era praticado em espaços reservados por ser discriminados por sua prática. O que acontece com o funk e o passinho na atualidade. Muitos críticos afirmam que isso seria a

glamourização da pobreza, outros afirmam ser o reflexo das condições de vida que essa população tem no espaço que habitam muitos a definem por ser extremamente sensual ou chula. Talvez o que se pregou ao longo dos anos e acabaram por assimilar como verdadeiro.

Os ritmos derivados do samba também ganham adeptos como é o caso do pagode, funk, afro reggae, axé, MPB, entre tantos outros . Essas inserções no campo das artes produzem , com que ritmos tão repudiados pela crítica, tragam consigo todo um conteúdo de preconceito e a falta de conhecimento dos problemas alheios, talvez para quem viva nas comunidades é a realidade.

O circuito das artes movimenta um mercado muito promissor e que as pessoas consomem e se utilizam de forma voraz nas mídias e compartilham em suas mídias digitais de forma a ajudar na divulgação de novos segmentos como o caso do sertanejo, sertanejo universitário, feminejo e ajudam a propagar novos estilo.

Se analisarmos a dança que vem ligada a música estaremos ainda mais longe, pois estaremos chegando a moda, publicidade, a outros setores da economia que fazem a indústria cultural atingir outros patamares. Uma análise no campo das artes e da cultura africana vemos uma ligação uma ligação profunda com a cultura brasileira juntamente com outros povos em todos os conhecimentos,

transformação de toda uma história muito densa. A história da escravidão no Brasil é a crônica da constante da resistência africana.

Se analisarmos a periferia pode chamá-la de quilombo nos dias atuais e a arte produzida nos grafites chamamos de pinturas onde os autores na maioria desconhecidos pintam em espaços abertos para compartilhar seus sonhos, saraus, batalhas, cineclubes e grupos que buscam um espaço de troca de conhecimento e promoções de ações solidárias.

A arte clama por ser reconhecida, mesmo em locais muito distantes e abre espaço reflexão dentro da sociedade que limita, dentro do cotidiano que nos escraviza em torno de preconceitos que estão inseridos dentro de cada um, e ela faz um convite a liberdade.

Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, no terceiro trimestre de 2017 o rendimento médio de trabalhadores negros foi inferior ao dos brancos: 1,5 mil ante 2,7 mil reais.

Quando o país atravessa uma crise os primeiros a perder os empregos são os que não tem qualificação, sem escolaridade e que ganham menos. Os empregos informais ganham espaços nas ruas e as filas de emprego também. As dívidas vão aumentando de maneira a agravar a condição

econômica das famílias levando ao extremo da pobreza.

Quando jovem a recolocação no mercado de trabalho ainda é mais fácil, mas com o passar do tempo a demora faz com que as famílias se desestrutrem e acabem ficando num patamar mais abaixo do que já estão. Como toda grande metrópole tem seus problemas estamos diante de outro dilema, acolher refugiados de países vizinhos e de outras nações, embora tenhamos um perfil de bons anfitriões tentamos nos reorganizar diante desse novo quadro.

Segundo Hugo Froes economista e consultor de empresas o desemprego é um desafio “O Estado tem que ter foco nas pequenas, médias e microempresas para diminuir a desigualdade social.” A solução vai depender da dissolução de problemas anteriores como eleições, investimentos fracos, incerteza política e inflação.

Para o economista Eurico de Lima Figueiredo os problemas econômicos se agravaram com o aumento da violência a favelização das ruas, o fato de ser negro ou pardo mesmo que graduado ameniza, mas não resolve a situação, sempre irá estar em desvantagem para outro branco. A sociedade começou a abrir espaços para os afrodescendentes, mas está instituída para o Europeu e as suas convenções estabelecidas e o negro terá

que sempre se afirmar para se seja reconhecido diante da sociedade.

Têm sido colocadas várias vezes a prova a sua criatividade para superar as suas adversidades em que o país enfrenta e tem se superado de forma a colocar suas finanças em dia para manter seu padrão de vida, ajudando assim a elevar a economia do país.

Os trabalhos informais nessa época é o que mais aparece nas pesquisas, tem ajudado a equilibrar a saúde das finanças.

Alguns deixam de estudar para ajudar nas despesas de casa, pois os mais velhos dificilmente quando perdem um trabalho em uma empresa conseguem se recolocar, pois a política das empresas é contratar uma pessoa mais jovem por um salário menor.

A sobrevivência no mercado de trabalho nessas épocas tem se tornado complicado, pois exige versatilidade na função, dinamismo, rotatividade, criatividade e de acordo com a economia exige. O fato de ter como cartão de visitas sua etnia para alguns pode ser ruim, mas para outros uma superação porque tem que resgatar dentro das suas origens a sua autoestima e se reconhecer, parece pouca coisa, mas é muito intimista, profundamente internalizado como processo de conhecimento e resgate.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. A. A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990. Dissertação de Mestrado. PPG em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UFBA, 2013. Disponível:

http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2013/jurandir_de_almeida_araujo.pdf>. Acesso: 22/03/2019.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES,

N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 111-130.

BASTIDE, R. Manifestações do preconceito de cor. In: FERNANDES, F.; BASTIDE, R. (Orgs.). Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: São Paulo: Anhembi, 1955.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V. M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 11-101.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

COSTA, S. Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In:

CAVALLEIRO, E. S. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 83-96.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e antirracismo no Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 59.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS,

J. M. (Org.). Diversidade Cultural: da proteção a promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

MÜLLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03. In: NUNES, A. E. da S. S; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). Implementações das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2008. pp. 20-28.

MUNANGA, K; GOMES, N.L. Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patricia Marques Forneli

INTRODUÇÃO

Ao considerar esse tema abrangente, que é a motivação, faz-se necessária essa profunda reflexão acerca de suas bases, que não são poucas, e que são, em sua maioria, estruturas potentes e enraizadas.

A ampla e vasta teoria que envolve esse tema será trilhado ao longo dessas páginas, refletindo e pesquisando sobre assuntos relevantes observados nas escolas de Educação Infantil.

Diante dos pressupostos infantis sobre a motivação, inúmeros são os conceitos empregados a essa palavra simples, porém tem um significado abrangente, que vai além do simples motivo descontextualizado ou de uma mera ação mecânica.

A questão da motivação nas escolas de educação infantil, gera grande polêmica em relação as diferentes concepções a ela estabelecida, como no momento de planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor, cada qual possui uma

estratégia diferenciada, muitas vezes, procurando absorver apenas conteúdo e tempo da sala de aula.

Diante dessas colocações, o objetivo deste trabalho é a verificação do grau de motivação que é estabelecida entre educadores e educandos, como o desenvolvimento infantil procede para que o trabalho escolar seja significativo e qual o papel do professor como transformador e incentivador, para que os mesmos possam refletir sobre seu real valor na vida das crianças que passam por seus ensinamentos.

O presente estudo acha-se dividido em capítulos, sendo que o primeiro capítulo consta alguns conceitos fundamentais e relevantes no que diz respeito ao processo de motivação escolar, objetivando dar uma noção geral do que seria esse tema, entendendo para o segundo capítulo, as fases de desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, social e afetivo, de acordo com os principais teóricos no assunto, respectivamente Piaget, Vygotsky e Wallon, a fim de compreender fatores que possam contribuir para o incentivo e motivação infantil.

No terceiro capítulo, procuramos nos ater a questão docente, sintetizando e analisando a história e a filosofia educacional, a prática em sala de aula e a metodologia utilizada com crianças da educação infantil, a respeito da motivação.

No quarto capítulo, pretendemos demonstrar alguns caminhos para que a motivação e o incentivo possam ser trabalhados de forma significativa e concreta.

Pretendemos que ao final desse trabalho de conclusão de curso, possamos apresentar uma visão mais ampliada, sobre a motivação, porque assim estaremos fazendo parte de um grupo que almeja proporcionar o aprendizado da criança de forma

MOTIVO E INCENTIVO X AÇÃO

Motivação, tema abrangente que deve, ou pelo menos deveria ser fruto de pesquisas e alvo da prática desde a mais tenra idade, com a presença dos pais e posteriormente, com o ingresso da criança na escola.

É por meio das mais primitivas expressões emocionais como o choro ou o sorriso que o bebê humano mobiliza as pessoas responsáveis por cuidar dele.

O adulto/professor interpreta conforme os valores, costumes e expectativas próprias de sua cultura, os significados das expressões emocionais do bebê, sendo levados a agir, em grande parte pelo efeito de contágio próprio a essas manifestações.

Todas as manifestações são frutos de estímulos os quais recebemos do meio externo e despertam nossas vontades e desejos.

Nossas vontades geram motivos que nos levam à ação: motivação.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que a motivação está diretamente relacionada ao conceito de incentivo, ou seja, o estímulo, o ânimo por parte de quem motiva a criança em busca de uma ação, que nada mais é do que o resultado do estímulo com um motivo real.

Então, deixamos de ter apenas um motivo, para termos um conjunto de motivos que levarão a uma ação.

O dicionário diz que motivação é um conjunto de fatores psicológicos, conscientes e inconscientes, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo. Conduta essa que servirá para a execução de tarefas e ações que satisfaçam a ânsia de crescimento. Esses fatores traduzem-se em vontades de atingir metas, *que* serão abordados no decorrer dessa fundamentação teórica.

As complexidades do motivo e da ação podem e devem estar contempladas nas diferentes realidades educacionais, principalmente no que se refere as escolas de Educação Infantil.

A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto realização, é, portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de

que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. (LIBÂNEO, 1986, p.28).

Motivação, ainda que complexa, é inerente ao ser humano, devendo ser cultivada por uma compreensão profunda a respeito das características naturais de existência. O seu desenvolvimento é básico para que as mudanças encontrem abrigo consciente e legítimo.

A compreensão cada vez mais abrangente que vem se construindo em nossa sociedade a respeito da infância como uma fase da vida dotada de especificidade com fundamental importância para a constituição da identidade humana tanto do ponto de vista subjetivo como social, tem levado os educadores a dedicar um considerável esforço para ampliar a compreensão desta fase da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que atendam às necessidades da especificidade de ser criança e orientem a organização de espaços educacionais propícios a tal finalidade. Este fato reflete uma inquietação gestada nos últimos anos, mas possui também contribuições oriundas do interior dos próprios sistemas educacionais que mantêm as pré-escolas.

Sabemos que, no Brasil, os objetivos traçados pelas instituições responsáveis pela educação das crianças desta faixa etária (0 A 6 ANOS) oscilam dicotomicamente entre a educação e

o cuidado, produzindo, por isso, resultados muitas vezes danosos à motivação na infância. Não tenho dúvidas de que a compreensão que se tem sobre a infância define o caráter da educação proposta para as crianças, e o perfil do profissional que as instituições contratam procurando moldar, e define também o próprio trabalho que ali se realizará. O resultado de tais relações é a existência de diferentes configurações curriculares (explícitas ou não) e percursos peculiares de formação do educador infantil.

Com base em outras proposições, é possível compreender a motivação como resultado da busca pela satisfação das necessidades e desejos naturais do ser humano. Tal fato mobiliza a pessoa a agir, com determinado empenho, na busca de atingir os objetivos pessoais.

Sob outra ótica, o ser humano carrega consigo variadas potencialidades, que, em contato com o meio adequado, desencadeiam o desejo em realizar ou empreender. A motivação é acionada através desta combinação entre a predisposição e a adequação do meio em que se vive.

Deve-se, ainda, lembrar o fato da motivação estar associada a fatores orgânicos, em cuja fisiologia, a função química determina os resultados e, também, os aspectos de ordem psíquica e social, que podem causar efeitos motivacionais ou não, além, do equilíbrio entre ambas as esferas.

Comprometer-se com a qualidade nos processos educativos depende do grau de motivação que está presente nas práticas das crianças, de dentro para fora, intrinsecamente, em busca da confiança.

Uma pessoa que perdeu a confiança em si, torna-se negativa e sabe-se que pessoas com pensamentos positivos jamais, em nenhum momento da história desenvolve algumas dificuldades escolares comuns na Educação Infantil. .

A importância da escola está em saber fazer a problematização de maneira correta, motivando e incentivando o aluno e ajudando-o na formação de conceitos.

A formação desses conceitos é resultado de uma atividade complexa, por isso o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, a formação de imagens, etc. Todas são indispensáveis, porém, se não houver motivação, sendo estes meios pelo qual conduzimos nossas ações.

A motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe favoreçam determinado tipo de conduta. Em sentido didático, consiste em oferecer ao aluno estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz. (PILETTI, 1993, p.233).

Os indivíduos necessitam estar em constante processo de motivação para se movimentar no sentido de suas necessidades, desde as mais simples até as mais complexas. Neste caso, temos a motivação relacionada às realizações pessoais, onde o indivíduo deve estar voltado para o cumprimento dessa necessidade, que, de alguma forma o impulsiona a caminhar, mesmo que esse caminho seja cheio de imprevistos e obstáculos.

A esta condição de dependência entre a criança e o meio define, portanto, uma situação de interação social da qual enfoca-se a motivação como elemento fundamental para que a mesma ocorra e resulte em desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/SECERTARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular para a educação infantil, Volume I**, Brasília – DF, MEC/SEF, 1998.

ANGELINI, Arrigo Leonardi. **A motivação Humana**. 1ª. edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

CAUDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 6ª. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DANTAS, Heloyse, **A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon in: Piaget**,

Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. 3ª edição, São Paulo: Summus,1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização na escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1972.

PILETTI, Claudino, **Didática Geral.** 16ª. edição. São Paulo: Editora Ática,1993.

SABINI, Maria Aparecida Cória. **Psicologia do desenvolvimento.** 1ª. edição. São Paulo: Editora Ática, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Tradução: Ana Maria Bessa. 1ª. edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA EDUCATIVA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Priscilla Francielly Silva Marineli Palerosi

Resumo

O brincar é uma das etapas mais importantes na vida do educando. Dentre as variedades de brincadeiras e jogos hoje destacam-se os jogos eletrônicos. Este trabalho tem como objetivo descrever a importância do brincar no processo de aprendizado de alunos do Ensino Fundamental I, definir o que são jogos eletrônicos e como devem funcionar para serem considerados meios de ensino para os alunos desta fase. A metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica, na qual obras de educadores renomados foram lidas e utilizadas para a elaboração de um raciocínio lógico e concepção de ideias. O jogo eletrônico não apenas é benéfico como pode ser uma ferramenta de ensino altamente eficiente. Para que sejam meios de educação positivos no âmbito do Ensino Fundamental I, é preciso que os jogos eletrônicos estimulem o aprendizado de regras e a sociabilização, além de apresentar o conteúdo de forma adequada, contemplando linguagem e design que estejam de acordo com a idade proposta.

Priscilla Francielly Silva Marineli Palerosi

Palavras-chave: Ensino Fundamental I, jogos eletrônicos, aprendizado, lúdico, brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A brincadeira, embora seja vista por muitos como mero passatempo ou distração, hoje prova ser uma das formas mais eficientes de conciliar aprendizado e diversão. As brincadeiras permitem que a criança interaja com seus semelhantes e descubra a existência de novas realidades, ideias e formas de pensar, bem como obtenha conhecimento sobre os comportamentos aceitáveis para sua idade e sexo, além de preparar-se para o futuro (McHale, Crouter & Tucker, 1999).

Nesse contexto, é importante lembrar-se de Piaget (1975), para o qual as brincadeiras são importantes porque criam relações entre realidade e fantasia, de modo que, quando brinca, a criança assimila o mundo a seu modo, pois a interação depende do papel atribuído ao objeto da brincadeira.

Paralelamente, o avanço tecnológico sem precedentes tem permitido às crianças terem contato com aparelhos eletrônicos e jogos virtuais cada vez mais cedo e, conseqüentemente, aposentando brincadeiras tradicionais de modo cada vez mais precoce. Muitos pesquisadores apontam que essa tendência é prejudicial ao ensino; vários outros, entretanto, indicam que os jogos eletrônicos, quando

utilizados de maneira correta, são uma poderosa ferramenta educacional.

Este trabalho tem como objetivo descrever a importância do brincar no processo de aprendizado de alunos do Ensino Fundamental I, definir o que são jogos eletrônicos e como devem funcionar para serem considerados meios de ensino para os alunos desta fase, além de citar diversos autores segundo os quais o uso destes jogos é benéfico ao educando.

Um estudo como este é importante porque a democratização da tecnologia é uma realidade, fazendo parte da vida de praticamente todos os brasileiros. Desse modo, tal trabalho fornecerá aos educadores uma contribuição importante no desenvolvimento dos processos educacionais.

Para este trabalho, a metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica, na qual obras de importantes estudiosos e educadores renomados foram lidas e utilizadas para a elaboração de um raciocínio lógico e concepção de ideias.

Na primeira parte deste trabalho, é demonstrada a evolução do conceito de brincar através da história, e como as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento das crianças. Na segunda, explicam-se os conceitos de Tecnologia da Informação e Comunicação e de jogo eletrônico. Na terceira, o jogo eletrônico é apresentado como uma ferramenta de ensino e define-se quais

características deve conter para ser eficiente e preciso.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DESSA IDEIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Afinal, o que é brincar? Alves (2001) define brincadeira como atividade aceita pelo prazer do desafio. De maneira complementar, Kishimoto (2007) aponta que na brincadeira a realidade interna prevalece sobre a externa, que há ação espontânea por parte da criança e que gera prazer e alegria enquanto é composta de atividades flexíveis que são controladas por seus participantes.

De fato, a concepção de brincadeira como uma atividade positiva e que tem participação relevante no processo de aprendizado é muito antiga. Platão em sua obra *As Leis* (1948) destaca a importância do “aprender brincando” e assim evitando o uso de violência e repressão. Aristóteles em *Ética a Nicômaco* (1983) e *Política* (1966) afirma que a brincadeira serve como um descanso ao espírito, ideia reforçada por Kishimoto (1990), para o qual a prática de aliar jogo ao estudo justifica o uso do nome *ludus* às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhantes aos locais nos quais ocorriam espetáculos e exercícios para fortalecimento do corpo e do espírito.

Froebel foi um dos maiores defensores da brincadeira como forma de aprendizado. Apesar de, como visto acima, não ter sido o primeiro a entender o valor educativo do jogo, foi pioneiro ao propor a brincadeira como uma parte importante do processo pedagógico, especialmente ao criar o conceito de jardim de infância com uso de jogos e brinquedos. Sua concepção de brincadeira pode ser entendida a partir da seguinte citação:

“Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano nesse período – por ser a auto ativa representação do interno – a representação das necessidades e impulsos internos” (Froebel, 1912c)

Froebel afirma também que a brincadeira é especialmente importante para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos:

“Nesse estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem ideia sobre o significado disso. Por tal razão a criança nesse estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como expressões dos olhos e face” (Froebel, 1912c)

A relação entre brincadeiras e aprendizado é ainda presente na teoria de Vygotsky (1978), para o qual “o brincar como situação imaginária difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade” (p. 93), sendo uma das “subcategorias do brincar” (p. 94), que implica ação mental de tomada de consciência, “baseada em regras” (p. 98), que possibilita “a realização de tendências que não podem ser imediatamente gratificadas” (p. 94).

De fato, o ato do brincar através de jogos torna-se ainda mais importante se considerarmos que é a partir deles que a criança aprende as noções de regras e hierarquia, como apontado por Piaget:

[...] as regras, que a criança aprende a respeitar, lhes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só pela sucessão ininterrupta das gerações adultas ulteriores. (PIAGET, 1994, p. 24).

Os jogos são, portanto, uma forma de brincar que envolve a ritualização de papéis e a regulação de determinados cenários (Rosseti & Souza, 2005). Conforme a idade avança, a criança começa a praticar jogos que imitam as regras sociais dos mais velhos e que, conseqüentemente, ajudam-na a entender sua posição na sociedade.

Contudo, ainda que muitos estudos demonstrem a importância do brincar para o desenvolvimento de uma criança (e que haja um certo consenso entre pedagogos e demais estudiosos sobre essa importância), muitos não entendem o brincar como essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, embora os estudiosos afirmem que existe relação direta com a aprendizagem, sendo importante para o desenvolvimento da personalidade, dos aspectos afetivo e social (Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

O processo educativo, por si só, não é estático, se adaptando segundo a sociedade na qual é aplicado. Atualmente a tecnologia da informação tem fortíssima influência no dia a dia das pessoas, e, naturalmente, houve uma transformação no modo como as crianças passaram a brincar e aprender.

As TICs e a construção da sociedade da informação

Entre os elementos transformadores da sociedade, a tecnologia é sem dúvida um dos mais relevantes. Embora a tecnologia seja um conceito antigo e cujo desenvolvimento é progressivo, sua vertente mais observável à educação, a democratização da computadorização, é um fenômeno recente. Os computadores eletrônicos surgiram na década de 1940, e os computadores pessoais foram desenvolvidos entre as décadas de 1970 e 1980. A sociedade vive o que convencionou-

se chamar “a era da informação”, não apenas porque a produção da informação é alta e diversificada, mas porque tornou-se fácil obtê-la. Nesse sentido, a internet e a chegada dos dispositivos móveis (notebooks, smartphones e tablets) tem vital importância, pois é a comunicação entre diversas redes computacionais e a possibilidade de seus usuários a acessarem em qualquer lugar que permitiram a sua disseminação tão eficientemente. Para Santos (2003, p.3):

Constatando que a Internet é uma infovia de mão dupla dá para inferir que a falta de acesso alija o cidadão pobre dos circuitos econômicos dominantes, e mais: retira-lhe a possibilidade de incluir na rede o padrão cultural da sua realidade local. Portanto, incluir digitalmente é facilitar o acesso dos excluídos ao novo modo de produção e estilo de desenvolvimento social e cultural.

Assim sendo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ajudaram a fomentar a Sociedade da informação, que configurou-se após a revolução tecnológica iniciada no fim da Segunda Guerra Mundial e modificou em um período de tempo bastante curto diversos aspectos da vida cotidiana.

Os jogos eletrônicos

Tão influente quanto a informação, o entretenimento eletrônico é uma das características

mais marcantes da Sociedade da Informação. Destacam-se aí os jogos eletrônicos, cuja indústria rende hoje mais do que a do cinema.

Como podemos definir um jogo eletrônico? Para Chris Crawford (1997), jogo eletrônico ou computacional é um sistema que serve ao entretenimento e que depende de um computador para realizar o processamento de seus dados, e que abranja os quatro princípios fundamentais de um jogo: representação, interação, conflito e segurança.

Há muita discussão sobre qual teria sido o primeiro jogo eletrônico, mas existem fortes indícios de que seja *OXO*, ou *Noughts And Crosses*, uma versão do que conhecemos popularmente no Brasil como jogo da velha. Esse jogo foi desenvolvido por A. S. Douglas em 1952 para funcionar em um computador denominado Electronic Delay Storage Automatic Calculator (EDSAC) como parte de um estudo sobre a interação humano-computador pela Universidade de Cambridge. Outras fontes, porém, afirmam que o primeiro jogo teria sido *Tennis for Two*, desenvolvido em 1958 a partir de pesquisas militares no *Brookhaven National Laboratory*. Esse jogo representava uma partida de tênis, na qual uma bola tinha seus movimentos controlados pelos jogadores, que a manipulavam através de uma linha que representava a rede.

À despeito de qual sistema de fato detenha a primazia de ser o pioneiro dos jogos eletrônicos, da

década de 1950 até hoje, os jogos eletrônicos deixaram de ser meros experimentos para testes de osciloscópios para serem produtos da mais rentável indústria do entretenimento, rendendo bilhões de dólares anuais.

Os jogos tornaram-se um marco tão profundo na cultura popular porque permitem a seus consumidores uma nova experiência tecnológica: ao invés de simples receptor das informações veiculadas pelos meios de comunicação vigentes, os jogos eletrônicos transformam os jogadores em participantes ativos, apresentando o conceito de alguém que representa um personagem, que faz escolhas, toma decisões, alcança objetivos e desencadeia ações que resultam na construção de uma história. Segundo Machado (2007):

em vez de ser um observador distanciado (...), esse novo sujeito é agora implicado no mundo virtual onde está imerso; sua presença ali é ativa, no sentido de desencadeadora de acontecimentos e no sentido também de estar submetida às forças que ali estão em operação (p. 229-230).

O próprio Machado (2002) define imersão como "o modo pelo qual o sujeito 'entra' ou 'mergulha' dentro das imagens e sons gerados pelo computador"; ainda segundo ele, agenciamento seria "a sensação experimentada por um interator de que uma ação significativa é resultado de sua decisão ou

escolha" (p. 1), ou, ainda, pelo fato de que lhe é dada a possibilidade de controlar, pelo menos parcialmente, o desenrolar dos acontecimentos.

Ramos (2008) conclui que os jogos eletrônicos permitem que o jogador assuma diferentes papéis, permitindo o desenvolvimento de empatia e a capacidade de refletir sobre cada papel assumido.

O analista de tecnologia digital Johnson (2006) afirma ainda que o jogo eletrônico é uma das mídias mais interativas, e que nele o jogador precisa não apenas tomar decisões, mas entender e avaliar todas as informações presentes e definir estratégias de curto e longo prazo. O jogador, então, estimula sua capacidade cognitiva e desenvolvendo as estruturas cerebrais onde se realizam as escolhas. O benefício dos jogos estaria, então, não na decisão, mas em todo o exercício de reunir e processar as informações que o auxiliarão na tomada de decisão.

Conclui-se, portanto, que a grande diversão por trás dos jogos eletrônicos está em imergir em uma história e participar de sua progressão. Está em sentir-se parte de um mundo, provar-se capaz de participar de sua construção e interagir com os elementos que o compõem.

A nova geração e a necessidade de mudanças na educação

Como descrito no capítulo 2, os computadores transformaram nossa sociedade ao implementarem a

sociedade da informação. Os indivíduos nascidos dentro dessa era – ou ao menos, durante sua transição – sentiram mais intensamente seus efeitos transformadores. Para eles, o mundo virtual não é um elemento futurista, mas uma realidade presente.

De fato, a diferença cultural entre as gerações que nasceram na era digital e as que não nasceram é tão grande que adota-se uma nova denominação para os primeiros: geração *Net* (TAPSCOTT, apud ILHA et al, 2005). Essa cultura, formada principalmente por jovens nascidos após 1988, tem como uma característica inerente a atitude “multitarefa” e o interesse em obter grandes quantidades de dados e informações, especialmente advindas de fontes virtuais.

Essa nova realidade revela o quanto o sistema educacional atual necessita de revisões. O modelo vigente é passivo, no qual um professor-educador age como agente disseminador do conhecimento, informando seus alunos. Estes atuam como receptores do conhecimento emitido pelo educador.

Para os nascidos na geração *Net*, acostumados com interatividade, conectividade, dinamismo e informação praticamente instantânea, o modelo educacional passivo é desinteressante e monótono. Nesse sentido, Valente (1993) afirma que com a chegada dos computadores surgiu a necessidade de se reinterpretar o papel da escola e do professor na formação.

Tapscott complementa:

(...) os jovens da Geração Internet cresceram em um ambiente digital e estão vivendo no século XXI, mas o sistema educacional em muitos lugares está pelo menos cem anos atrasados. [...] Isso pode ter sido até bom para a economia de produção de massa, mas não funciona mais para os desafios da economia digital, ou para a mente da Geração Internet. (TAPSCOTT, 2010, p. 149-150).

Uma vez que computadores e jogos são elementos vistos por crianças e adolescentes como interessantes e divertidos, o uso destes como ferramenta educativa pode auxiliar a despertar o interesse nas tarefas, atividades e deveres acadêmicos. Os jogos auxiliam os alunos a, mais do que assumirem um papel passivo, serem agentes transformadores em sua própria educação: como já demonstrado, os jogos permitem uma imersão impossível no modelo educacional vigente, ajudando-os a aprender enquanto estimulam a tomada de decisão e a gestão de informações. Papert (2008, p.20) afirma que:

Os videogames ensinam às crianças o que os computadores estão começando a ensinar aos adultos [...]. O fato de exigirem muito tempo pessoal e de requererem novos estilos de pensar é um pequeno preço a pagar (e talvez até mesmo uma vantagem) com retorno

garantido no futuro. Não é de surpreender que, em comparação, para muitos jovens a Escola pareça lenta, maçante e claramente desatualizada.

Benefícios dos jogos como instrumento de educação

Muitos estudos apontam os benefícios do uso de jogos eletrônicos na educação. Andrade e cols. (2003) afirmam que, quando utilizados com objetivos definidos, os jogos eletrônicos auxiliam no desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas; os domínios cognitivo e psicomotor são abrangidos nos jogos. De acordo com Alves (2001), as funções cognitivas são intensificadas em jogos eletrônicos e os jogadores descobrem novas formas de conhecimento ao interagirem com o jogo. Já para Dunkin e Barber (2002), jogos eletrônicos proporcionam mais habilidades mecânicas, maior inteligência, capacidade de liderança superior, maior autoconhecimento, mais proximidade com a família e amizades menos perigosas.

Existe, no entanto, uma preocupação compartilhada por diversos pais e educadores de que os jogos eletrônicos, exatamente por sua interação com o jogador e pelo fator diversão envolvido, acabem por gerar nas crianças um desinteresse no âmbito acadêmico. Valente (1993) aponta que os professores se preocupam com a necessidade de se repensar seu papel na educação e acabam por

rejeitar os meios eletrônicos na educação por não conhecê-los.

A maneira mais eficiente de evitar o desinteresse dos alunos e, simultaneamente, a preocupação dos educadores, é utilizar os jogos como uma nova forma de aprendizado paralela à tradicional, uma alternativa que, se usada na proporção e da maneira correta, atrairá a atenção do aluno e despertará seu interesse para o conhecimento de uma nova forma, mas interativa, desafiadora, dinâmica e divertida, ao mesmo tempo em que não invalida o modelo vigente nem descarta o educador – ao contrário, amplia sua importância ao atribuir-lhe nova compreensão sobre o educando e o mundo no qual ele está contextualizado. “É mister atrelar a dimensão pedagógica às manifestações culturais, à informática e à arte” (BOVO, 2002, p. 109).

Nesse sentido, afirma Munguba:

“Os jogos eletrônicos detêm uma tecnologia que contempla os aspectos como processamento, tomadas de decisões e de estabelecimento de estratégias de solução de problemas, além de utilizarem linguagem visual e sonora estimulantes para a criança, o que aparentemente contribui para a aprendizagem perceptiva, da atenção e da motivação. Esses aspectos são associados a um fator determinante, que é a familiaridade da criança com a linguagem utilizada nesses jogos e o

tipo de raciocínio que é necessário desenvolver, para obter sucesso nessa forma de atividade lúdica” (MUNGUBA et al, 2003, p. 42).

Da mesma forma, aponta Turkle:

“Ao explorar esses modelos computacionais, interagimos com um programa, aprendemos a aprender o que ele é capaz de fazer e habituamos-nos a assimilar grandes quantidades de informação acerca de estruturas e estratégias interagindo com um dinâmico gráfico na tela. E, quando dominamos a técnica do jogo, pensamos em generalizar as estratégias a outros jogos. Aprende-se a aprender.” (TURKLE, apud ALVES, 2004, p. 26).

Utilizando jogos eletrônicos no Ensino Fundamental I

Para que os jogos eletrônicos sejam ferramentas educativas eficientes, é importante definir como utilizá-los corretamente. Diferentes jogos ajudam no desenvolvimento de diferentes habilidades, e uma maior variedade deles auxilia na formação intelectual de maneira mais completa. Uma das maneiras de saber qual variedade de jogo apresentar ao aluno é entendendo em qual fase de desenvolvimento intelectual ele se encontra e então apresentar o jogo eletrônico que forneça o estímulo apropriado. É útil, então, adotar a “classificação

baseada na evolução das estruturas” sugerida por Piaget (Piaget apud Rizzi e Haydt, 1997), que divide o desenvolvimento infantil em três fases:

- Fase sensório-motora (do nascimento até os 2 anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem regras;
- Fase pré-operatória (dos 2 aos 5 ou 6 anos aproximadamente): a criança entende a existência de regras e começa a jogar com suas semelhantes;
- Fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente): as crianças aprendem as regras e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras;

No Ensino Fundamental I a criança encontra-se, predominantemente, no terceiro estágio, das operações concretas. Os jogos eletrônicos que correspondem a ferramentas eficientes de ensino para os alunos do Fundamental I são aqueles que estimulam o aprendizado de regras e a sociabilização. Não apenas o conteúdo do jogo deve ser considerado, mas também o modo como o jogo expõe esse conteúdo, relacionado à faixa etária ao qual é destinado.

Para que, então, um jogo eletrônico seja interessante à faixa etária apresentada, ele deve possuir os seguintes requisitos básicos (Franciosi, 1997):

- objetivos bem definidos;
- encadeamento lógico do conteúdo;
- adequação do vocabulário;
- possibilidade de formação de conceitos;
- correção da palavra escrita (ortografia e gramática);
- feedback apropriado;
- clareza e concisão dos textos apresentados;
- possibilidade de acesso direto a diferentes níveis do programa;
- possibilidade do professor incluir/excluir/alterar conteúdos do sistema.

Desse modo, para os alunos do Ensino Fundamental I, os jogos de conteúdo lúdico, ou seja, aqueles que baseiam-se em conceitos pedagógicos para fundamentar seus objetivos, são os mais interessantes, como afirmado por Santos (2010 p. 3):

“[...] os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolvem os seguintes critérios: a função de literalidade e não literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão [...] ajuda na aprendizagem

de noções e habilidades. Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação [...] para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é uma das etapas mais importantes na vida do educando. As brincadeiras são muito mais que diversão, são exercícios lúdicos que permitem à criança exercitar sua mente, aprender e trocar conhecimento, se sociabilizar, descobrir seu lugar na sociedade e descontraí-la. O “aprender brincando” é hoje amplamente difundido e aceito por especialistas.

Dentre as variedades de brincadeiras e jogos hoje destacam-se os jogos eletrônicos. Dentro de uma sociedade nas quais as TICs são essenciais e democráticas, estes jogos são uma das formas de entretenimento mais presentes. O grande entusiasmo pelos jogos eletrônicos se dá pela sua alta capacidade de imersão e a possibilidade de participar da história.

Ainda que exista certa preocupação, o jogo eletrônico não apenas é benéfico como pode ser uma ferramenta de ensino altamente eficiente, capaz de ensinar ao aluno de forma divertida e descontraída,

que o leva a desenvolver novas capacidades e habilidades e a aprimorar seu raciocínio e atenção.

Para que sejam meios de educação positivos no âmbito do Ensino Fundamental I, é preciso que os jogos eletrônicos estimulem o aprendizado de regras e a sociabilização, duas das principais capacidades desenvolvidas nessa faixa etária. Devem ainda apresentar o conteúdo de forma adequada, contemplando linguagem e design que estejam de acordo com a idade proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. (2001). É brincando que se aprende. *Páginas Abertas*, 27, 20-21;

ALVES, Lynn. Jogos Eletrônicos e Violência: Desvendando o Imaginário dos Screenagers. *Revista da FAEEBA*. Salvador, v.11, p.437 - 446, 2003. Disponível em: http://www.lynn.pro.br/pdf/art_uneb.pdf. Acesso em 10/02/2017.

ANDRADE, L., Zavaleta, J., Vaz, F., Lima, C., Araujo, C., & Soares, A. (2003). Jogos Inteligentes são Educacionais? Em 14^o Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, NCE, IM/UFJF. Disponível em www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/.pdf. Recuperado em 13/02/2017;

ARISTÓTELES. A política. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966;

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, c1985;

BOVO, Vanilda Galvão. O uso do computador na educação de jovens e adultos. Rev. PEC: Curitiba, 2002.

CRAWFORD, Chris. The Art of Computer Game Design. Washington State University – Vancouver, 1997. Disponível em: <http://www.mindsim.com/MindSim/Corporate/artCGD.pdf>. Acesso em 13/02/2017.

DURKIN, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 373-392;

FRANCIOSI, B. R. T. Modelagem de Software Educacional. (Notas de Aula – Curso de Pós Graduação em Informática na educação). Porto Alegre: II/PUCRS, 1997;

FROEBEL, Friedrich. The education of man. Ed. W.T.Harris. Trad. W.N.Hailmann. New York: D.Appleton, 1912 [1887] (The International Series, v.5);

ILHA, Paulo César A., CRUZ, Dulce Márcia, Reality Simulation in Education: the Sim City in Brazilian High School, Departamento de Comunicação – Universidade Regional de Blumenau, SBGames, 2005.

JOHNSON, Steven. Videogame faz bem, 2006. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/110106/p_066.html>. Acesso em: 13/02/2017;

KISHIMOTO, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. São Paulo, Pioneira.

KISHIMOTO, T. M. (2007). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez.

MACHADO, Arlindo. O sujeito na tela: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

MCHALE, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood: Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child Development*, 70, 990-1004.

MUNGUBA MC et al. Jogos Eletrônicos: Apreensão de Estratégias de Aprendizagem, 2003. Disponível em http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo7.pdf . Acesso em 13/02/2017.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. (1975). O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar.

PIAGET, J. (1978). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Zahar.

PIAGET, Jean. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

RAMOS, Daniela. Jogos eletrônicos, desejo e juízo moral. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

RIZZI, L. e HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. Ed. Ática, 6^o edição, Série Educação. 1997.

ROSSETTI, C. B., & Souza, M. T. C. C. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.

SANTOS, Adroaldo Quintela. Inclusão digital e desenvolvimento local no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003, Panamá. Anais... Caracas: CLAD, 2003.

SANTOS, Élia Amaral. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad Tecnológica Intercontinental, Assunção, 2010.

TAPSCOTT, D. A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society. The development of higher psychological processes. United States of America: Harvard, 1978.

IMPACTOS AMBIENTAIS URBANOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DO PROJETO ARARIBÁ

Renata Maria Bordoni

O lixo tornou-se um grande desafio para nossa sociedade, sabemos consumir, mas não sabemos muitas vezes dar um destino correto para o lixo que produzimos.

Quando não é coletado e tratado adequadamente o lixo pode trazer muitos problemas, bem como já trouxe para a sociedade em diferentes épocas.

O crescimento da população, da expansão das áreas urbanas, do consumo e da produção industrial tem contribuído para agravar o problema do lixo nos centros urbanos.

Quando não é tratado corretamente o lixo provoca impactos negativos ao meio ambiente, quando é jogado nas ruas ou em terrenos baldios, pode trazer doenças, insetos e outros animais que colocam em risco a saúde do homem.

Outro problema que o lixo gera nos centros urbanos, são os lixões que muitas vezes atraem pessoas muito pobres que tiram seu sustento nesses

Renata Maria Bordoni

locais. Em muitos lixões ocorrem a queima do lixo para aumentar a sua capacidade (ECOURBIS, 2011).

Os aterros sanitários vistos são como uma solução para o destino do lixo a forma de armazenamento dos resíduos não contaminam o lençol freático devido suas técnicas de cobertura e drenagem de líquidos e gases, contudo essa alternativa está esgotando sua capacidade nos centros urbanos.

Para diminuir os problemas do lixo, podemos destacar a reciclagem que pode acontecer antes ou após a coleta do lixo. A coleta seletiva diminui o volume de lixo que vai para os aterros sanitários, e também ajudam as cooperativas de reciclagem na separação dos materiais.

Reciclagem é na sua essência, uma forma de educar e fortalecer nas pessoas o vínculo afetivo com o meio ambiente, despertando o sentimento do poder de cada um para modificar o meio em que vivem. (Calderoni,1996)

A coleta seletiva pode ser através do recolhimento de matérias recicláveis pelos serviços de limpeza dos municípios, por catadores de rua, por cooperativas de reciclagem, por entrega voluntária em postos de recolhimento.

Nesse processo de destinação adequada do lixo, algumas soluções podem ser enumeradas através do Princípio dos Três Erres (3R's) reduzir

(consumir menos produtos e preferir aqueles que ofereçam menor potencial de geração de resíduos e tenham maior durabilidade), reutilizar (usar novamente as embalagens para outros fins) e reciclar (envolve a transformação dos materiais)

O termo reciclagem é definido como é um conjunto de técnicas que tem por finalidade aproveitar os detritos e reutiliza-los no ciclo de produção de que saíram. E o resultado de uma série de atividades, pelas quais materiais que se tornariam lixo, ou estão no lixo, são desviados, coletados, separados e processados para serem usados como matéria-prima na manufatura de novos produtos. Reciclagem é um termo originalmente utilizado para indicar o reaproveitamento (ou a reutilização) de um polímero no mesmo processo em que, por alguma razão foi rejeitado (RODRIGUES e CAVINATTO, 1997. in HEIDEN, 2007).

A importância dos Impactos Ambientais Urbanos no ensino de Geografia

Nos últimos tempos tem se buscado caminhos para resolução de demandas pertinentes ao meio ambiente, com especial atenção a questão do lixo urbano e seus impactos ambientais. A Geografia por ser uma área de conhecimento que estuda o homem no tempo e no espaço não poderia se eximir desse compromisso social.

CUSTÓDIO (1995, p. 47) define impactos ambientais, como sendo “o conjunto das repercussões e das consequências que uma nova atividade ou uma nova obra, quer pública quer privada, possa ocasionar ao ambiente”. Já para BRANCO (2004, p. 28), impacto ambiental “é uma espécie de trauma ecológico que se segue no choque causado por uma ação ou obra humana em desarmonia com as características e o equilíbrio do meio ambiente”. Segundo COELHO (2001), impacto ambiental é “o processo de mudanças sociais e ecológicas causado por perturbações, uma nova ocupação e/ou construção de um objeto novo, no ambiente”.

Nesse sentido, os impactos ambientais são registrados no tempo e acontecem diferentemente alterando as estruturas naturais, conforme as estruturas das classes sociais ao estruturar e reestruturar o espaço. Geograficamente falando, impacto ambiental é a degradação do meio ambiente por ações humanas ou naturais.

A tendência atual do limitado planejamento urbana integrada está levando as cidades a um caos ambiental urbano com custo extremamente alto para a sociedade. Este caos está relacionado principalmente com a contaminação de mananciais superficiais e subterrâneos em razão do inadequado saneamento, as inundações urbanas devido à ocupação de área de risco e o excesso de lixo

ampliando os problemas e gastando os recursos de forma a agravar os problemas.

Segundo Decreto Federal 5.940 de 25 de outubro de 2006:

Institui a separação dos resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, na fonte geradora, e a sua destinação às associações e cooperativas dos catadores de materiais recicláveis. (D.F 5.940, 2006)

Portanto se faz necessário um planejamento de desenvolvimento sustentável, onde o desenvolvimento econômico e social permite enfrentar as necessidades do presente, sem pôr em perigo a capacidade de futuras gerações para satisfazer suas próprias necessidades nas grandes cidades.

Durante as décadas de 1970 e 1980, tornou-se cada vez mais claro que os recursos naturais estavam sendo dilapidados em nome do desenvolvimento. Estavam ocorrendo mudanças imprevistas na atmosfera, nos solos, nas águas, entre as plantas e os animais e nas relações entre todos eles. Foi necessário reconhecer que a velocidade da transformação era tal que superava a capacidade científica e institucional para minimizar ou inverter o sentido de suas causas e efeitos. Estes grandes problemas ambientais incluem:

- O aquecimento global da atmosfera;
- O esgotamento da camada de ozônio da estratosfera;
- A crescente contaminação da água e dos solos pelos derramamentos e descargas de resíduos industriais e agrícolas;
 - A destruição da cobertura florestal;
 - A extinção de espécies;
 - A degradação do solo.

Ao final de 1983, criou-se, dentro da Organização das Nações Unidas, uma comissão independente para examinar esses problemas e sugerir mecanismos que permitissem à crescente população do planeta satisfazer suas necessidades básicas sem pôr em risco o patrimônio natural das gerações futuras. Após a comissão, o acontecimento internacional significativo seguinte foi a Cúpula da Terra, ocorrida em junho de 1992, no Rio de Janeiro. Denominada oficialmente Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, na qual estiveram representados 178 governos, incluindo 120 chefes de Estado, também ficou conhecida como ECO-92 ou Rio-92. Tratava-se de encontrar modos de traduzir as boas intenções em medidas concretas e de

os governos assinarem acordos específicos para enfrentar os grandes problemas ambientais e de desenvolvimento. Os resultados da cúpula incluíram convenções globais sobre a biodiversidade e o clima, uma Constituição ou Carta da Terra, de princípios básicos, e um programa de ação chamado Agenda 21, para pôr em prática esses princípios. Os resultados foram relativizados pela recusa de alguns governos em aceitar os cronogramas e objetivos para a mudança ou por concordarem com a adoção de medidas vinculantes. O programa de ação contido na Agenda 21 aborda, em seus 41 capítulos, quase todos os temas relacionados com o desenvolvimento sustentável que possam ser imaginados, porém, não está suficientemente financiado. Entretanto, a conferência foi um exercício de conscientização no mais alto nível político. A partir dela, nenhum político relevante poderá alegar ignorância dos vínculos existentes entre o desenvolvimento e o meio ambiente. (FRAI e SANTOS, 2007 s/p).

Entender o contexto em que se vive é primordial para uma vida de qualidade. E para tanto a Geografia enquanto disciplina pode contribuir para compreensão dos diferentes povos em suas relações com a natureza. O espaço geográfico está

em constante mudança e o maior de todos os agentes que o transforma é o ser humano. Toda produção do ser humano ajuda a transformar este espaço de viver. E na região urbana o lixo é um componente que provoca muitas transformações. Portanto conhecer as práticas de produção de encaminhamento desse lixo é fundamental. Para desenvolver conceitos e procedimento geográficos. No mundo inteiro, vários grupos organizam protestos e manifestações denunciando ações que prejudicam a natureza, tratando sobre diversos assuntos , pois o homem constrói e ao mesmo tempo destrói, gerando problemas econômicos, políticos e sociais.

Compreendendo que o meio ambiente é um dos temas transversais apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais vimos assim como essencial este conhecimento para nossa formação e dos discentes.

Breve análise de como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia no Ensino Fundamental II (Terceiro e Quarto ciclo) tratam os Impactos Ambientais Urbanos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia na página 46, trata sobre as questões do meio no tocante à poluição, desmatamento uma Geografia voltada para o limites para uso dos recursos naturais, sustentabilidade, desperdício, permite o trabalho com a espacialização dos fenômenos geográficos por meio da cartografia.

A proposta de uma Geografia para o estudo das questões ambientais que favorece uma visão clara dos problemas de ordem local, regional e global, ajudando a sua compreensão e explicação, fornecendo elementos para a tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias. (PCN, 1997 p.46)

Os impactos ambientais urbanos geram desequilíbrio na sinergia existente na relação entre animais, plantas, clima, solo etc. Nos grandes centros-urbanos é necessário que haja formas de consumo sustentável, para que a população mude os hábitos e costumes através da reciclagem, posturas diferenciadas que trazem sérios problemas como poluição do ar, inversão térmica, ilha de calor, efeito estufa, destruição da camada de ozônio, chuvas ácidas etc. Nos PCN's de Geografia parecem evidentes as possibilidades de integrar a geografia ao tema Meio Ambiente. Convém chamar a atenção para o seguinte ponto: as questões ambientais também irão se constituir nos contextos significativos a partir dos quais serão desenvolvidos conceitos e procedimentos geográficos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam integrar o campo de conhecimento da Geografia com conceitos e noções referentes ao tema transversal Meio Ambiente, buscando nortear as questões ambientais em tempos e espaços diversos e como os aspectos sociais políticos e

econômicos se relacionam, ou seja os fenômenos averiguados são estudados numa visão holística.

No que refere-se ao tema impactos ambientais no espaço urbano a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é conduzir o aluno a respeito da interação ser humano e natureza e como esta é afetada por meio de ações nocivas e práticas pouco conscientes de preservação dos bens proveniente da natureza. O tema sociedade e Meio Ambiente averigua a fixação do ser humano no espaço geográfico a construção e reconstrução de fronteiras e territórios e a necessidade de alimentos para suprir as necessidades de uma população cada vez mais urbana e que degrada o meio em que vive.

No Quarto ciclo as dimensões referentes a modernização, modos de vida e problemática ambiental são aprofundada propiciando estabelecer conexões entre as mudanças ambientais globais e a necessidade do desenvolvimento sustentável.

Como proposta de tema transversal o item Meio Ambiente associa a linguagem geográfica e cartográfica a análise dos impactos urbano industrial tem imposta a natureza e as consequências que sofrerá por meio de suas ações.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, Beatriz de Castro. MONTEIRO, Maria Cristina G de Góes, **Professor, Livro Didático e**

Contemporaneidade: Ensaio acadêmico. PUC/Rio, Rio de Janeiro, 2008.

BERRÍOS, M. R. O lixo nosso de cada dia. In: CAMPOS, J. O., BRAGA, R. e CARVALHO, P. F. (Org.). **Manejo de resíduos sólidos:** pressuposto para a gestão ambiental. Rio Claro: Laboratório de Planejamento Municipal – DEPLAN – IGCE –UNESP, 2002. p. 9-39.

BRAGA, Roberto. Qualidade de Vida Urbana e Cidadania. Território & Cidadania. Vol. II, nº. 02. Julho - dezembro de 2002. Disponível em: <<http://ns.rc.unesp.br/igce/planejamento/territorioecidadania/Artigos/Braga%203htm>>. Acesso em: 09 de setembro de 2012.

BRANCO, Samuel Murgel. **O meio ambiente em debate**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.940**. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos Outubro / 2000. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07/09/ 2010.

_____, **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07/09/ 2010.

_____, Ministério da Educação. Portal, Brasília, DF, 2006. Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 18/09/2010.

_____, Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Brasília, Outubro / 2008 Disponível em: < www.mma.gov.br>. Acesso em: 18/09/2010.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia 6º ao 9º ano**. Brasília MEC/SEF. 1997.

CALDERONI, Sabetai. **Os bilhões perdidos no lixo**. São Paulo: Humanitas/USP. 1996, p. 16

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COELHO, Maria Célia N. **Impactos ambientais em áreas urbanas**: teoria, conceito e método de pesquisa. In GUERRA, Antônio J. T. CUNHA, Sandra Baptista da (orgs). Impactos ambientais urbanos no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CORREIA, Fabiana Vargas. **Pedagogia dos 3 R's**. Disponível em: <http://www.sanvale.com>. Acesso 15/10/2012.

CORTEZ, A. T. C. **Coleta seletiva e reciclagem de resíduos sólidos urbanos**. In: CAMPOS, J. O.; BRAGA, R.; CARVALHO, P. F. (Org.). **Manejo de resíduos sólidos**: pressuposto para a gestão ambiental. Rio Claro: Laboratório de Planejamento Municipal – Deplan – IGCE – UNESP, 2002. p. 99-109.

CUSTÓDIO, Helita Barreira. **Legislação brasileira do Estudo de Impacto Ambiental**. In TAUK, Sâmia

Maria (org) **Análise ambiental uma visão interdisciplinar**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza. **Projeto Araribá**. Geografia 9º ano. Editora Moderna. 2ª edição. São Paulo : 2007 .

DIAS, Genebaldo Freire. **Antropoceno** - Iniciação à Temática Ambiente! Editora Gaia, São Paulo, SE 2002: ECO, Humberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: O Globo: Folha de São Paulo, 2003.

ECOURBIS, Ambiental S/A. **Anais informativos**: prefeitura municipal de São Paulo. Secretaria de Planejamento. 2011

Educação, 2002. Disponível em: <www.prof.com.br>. Acesso em 29 de setembro de 2012.

FRAI, João Paulo; SANTOS, José Carlos dos. **Desenvolvimento Sustentável, O Novo Caminho Para O Progresso**. Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar / outubro, 2007.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1996**. Anu. Estat. Brasil, Rio de Janeiro, V. 56, 1996

LAJOLO, M. **Livro Didático**: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

MONBEIG, Pierre. **Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira**, São Paulo, Difel, 1957.

NUCCI, João Carlos. **Qualidade Ambiental e Adensamento**: um estudo de planejamento da

paisagem do distrito de Santa Cecília (MSP). Tese (Doutorado). São Paulo-SP. USP, 1996.

RODRIGUES, F. L.; CAVINATTO, V. M. **Lixo: de onde vem? Para onde vai?** São Paulo: Moderna, 1997. In HEIDEN, Anke Iracema Von Der. **Cooperativas De Reciclagem De Lixo E Inclusão Social: O Caso Do Município De Itaúna – Mg.** Divinópolis / MG. 2007.

SCHÄFFER, N. O. **O livro didático e o desempenho pedagógico:** anotações de apoio à escolha do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. 2002.

_____, N. O. |et al. | **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003

WCED Our common Future. Oxford: Oxford University Press, 1987. In: TAVRA, Flávio. **O conceito de desenvolvimento sustentável.** Disponível

em:<<http://www.semasa.sp.gov.br/admin/biblioteca/docs/doc/conceitodesenvsustent.doc>>. Acesso em 29 de setembro de 2012.

WALDMAN. Mauricio. **O Problema pode ser a Solução.** Artigo eletrônico publicado na Coluna Atravessando o Tempo e o Espaço. Site do prof. <http://www.mw.pro.br/mw/>.

As contribuições do ambiente facilitador no desenvolvimento de alunos com ritmos diferentes na aprendizagem

Rosana Maria Pereira

Resumo

De acordo com Winnicott, o ambiente é essencial para que um indivíduo se desenvolva. Ele nomeia de “ambiente facilitador” aquele que fornece condições suficientemente boas para que esse desenvolvimento aconteça de forma saudável, ou seja, contemple as necessidades do indivíduo, que se modificam conforme ocorre o amadurecimento. Quando esse ambiente não é facilitador, interferirá no processo de maturação saudável, contribuindo para o surgimento de questões de ordem emocional. O papel do psicopedagogo educacional é essencial para dissociar aspectos que interferem na aprendizagem, oportunizando um trabalho que priorize a construção de estratégias personalizadas, o protagonismo, a construção e fortalecimento do vínculo entre os envolvidos no trabalho.

Palavras-chave: psicopedagogia; Winnicott; ambiente facilitador.

Abstract

According to Winnicott, the environment is essential for an individual to develop. The name of the "Facilitating Environment" should include the needs of the individual, which are modal as they occur in maturity. When this is not a facilitator, it will interfere with the healthy maturation process, contributing to the emergence of emotional issues. The role of the educational psychologist is essential to dissociate the aspects that interfere in learning, providing a job that prioritizes the construction of personalized chains, the protagonism, a construction and strengthening of the bond between workers without work.

Key Words: Psychopedagogy; Winnicott; Facilitating Environment

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é a área que atua na investigação dos processos de aprendizagem, principalmente de ordem disfuncional, levando em consideração aspectos biológicos, sociais, emocionais e familiares. Tem por objetivo intervir, a partir de estratégias diversificadas e individualizadas, que contemplem o sujeito da aprendizagem, a fim de promover a construção de recursos para superação de dificuldades.

De acordo com o Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia:

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

Embora vários aspectos influenciam na aprendizagem, reconhecer os aspectos emocionais requer do psicopedagogo uma análise que diferencie os fatores cognitivos e os afetivos. É estar instrumentalizado para compreender o sujeito de forma integral e promover a identificação das causas das dificuldades apresentadas no ambiente escolar.

O trabalho em questão se reporta ao desdobramento da psicopedagogia institucional em um colégio particular de São Paulo, com perfil de atendimento de alunos com ritmos diferentes na aprendizagem, utilizando a teoria do amadurecimento em D. W. Winnicott.

TEORIA DO AMADURECIMENTO DE D. W. WINNICOTT

A teoria do amadurecimento em Winnicott está fundamentada em dois aspectos fundamentais: a tendência inata ao amadurecimento e o ambiente facilitador.

De acordo com Winnicott, todo indivíduo possui uma disposição inata ao amadurecimento, ou

seja, um impulso natural ao desenvolvimento que se dá ao longo da vida a partir de interações com o meio. Para que o desenvolvimento aconteça, também é necessário um ambiente facilitador com cuidados suficientemente bons, ou seja, aquele que fornece condições para que o indivíduo se desenvolva de forma saudável.

Para Winnicott, um ambiente facilitador é aquele que atende as necessidades do indivíduo e estas, por sua vez, se modificam conforme acontece o processo de amadurecimento.

Elas são e continuarão a ser tarefas básicas de cada ser humano pela sua vida afora. As tarefas permanecem as mesmas, mas, à medida que o ser (humano) cresce e amadurece, ele se torna cada vez mais individual, engajado na verdadeira luta que é a vida". (1988, p. 103)

No início da vida é a figura materna, seu corpo, cuidados, o lar e, gradualmente, as relações e interações se ampliam. O mundo não é concebido com a visão que temos enquanto adultos. Ele é a mãe e é apresentado por ela a partir de recortes que se ampliam a cada experiência. De acordo com Winnicott:

O bebê nasce com tendências herdadas que o impulsionam impetuosamente para o processo de crescimento[...]. Esses processos de crescimento , no entanto, não podem

ocorrer sem um ambiente facilitador, especialmente no início, quando há uma condição de dependência quase absoluta. O ambiente facilitador requer uma qualidade humana, e não uma perfeição mecânica[...]. No início, a totalidade do processo de desenvolvimento ocorre devido tendências vitais em direção ao desenvolvimento – à integração, ao crescimento: a coisa que um dia faz a criança querer andar e assim por diante. Se houver uma provisão ambiental satisfatória, essas coisas ocorrem com a criança. Porém, se o ambiente facilitador não for satisfatório, rompe-se a linha da vida, e as tendências herdadas, muito poderosas, não podem levar a criança à plenitude pessoal. (p. 139, 1989).

O COLÉGIO

O colégio em questão está localizado na cidade de São Paulo e é especializado no atendimento de alunos e alunas com ritmos diferentes na aprendizagem, sejam de ordem cognitiva ou emocional. Oferece os segmentos do ensino fundamental I ao ensino médio, além de um centro de estudos para alunos que já concluíram os estudos.

Possui salas de aula que atendem um número reduzido de alunos e obedece alguns critérios para agrupá-los, como a faixa etária, aspectos cognitivos e sociais. O planejamento é individualizado e adequado

à etapa de escolarização do aluno, de forma que contemple o desenvolvimento de diferentes habilidades.

O COLÉGIO COMO AMBIENTE FACILITADOR

Para relatar e afirmar com propriedade o que aqui está descrito, pode-se dizer que só foi possível devido experiência adquirida com a docência e, posteriormente, coordenação pedagógica desse colégio. A partir da observação, análise do perfil de alunos e alunas, além da construção do vínculo, pode-se descobrir que o maior obstáculo que interferia na aprendizagem e motivação dos mesmos tinha relação direta com suas histórias, principalmente a escolar.

Na maioria dos casos, os indícios de dificuldades na aprendizagem já haviam sido sinalizados no ingresso ao ensino fundamental I e com relatos frequentes de professores/escolas nas quais estavam inseridos sem manejo adequado para lidar com questões específicas.

De acordo com dados coletados junto às famílias em anamnese, as dificuldades se evidenciavam e adquiriam proporções cada vez maiores ano após ano. Os filhos(as) passavam a assumir o papel daquele que “não sabe”, “não aprende” e “é burro”. Em consequência, além das questões acadêmicas com defasagem, havia o histórico de terem sofrido bullying e, em alguns casos,

chegando a desenvolver fobia escolar, transtornos depressivos e ansiosos, automutilação, ameaças de suicídio, entre outros.

Com o tempo foi possível analisar que o ingresso de um aluno(a) a esse espaço escolar era um novo desafio. Primeiro, no que se refere ao acolhimento e segundo, em proporcionar um *ambiente facilitador*, que atendesse cada necessidade de forma a contribuir com os processos de aprendizagem. A esse *ambiente* incluo toda equipe, da administrativa à pedagógica.

De acordo com Winnicott:

A escola, que é um apoio, mas não uma alternativa para o lar da criança, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Essas oportunidades apresentam-se na pessoa das professoras e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida estrutura em que as experiências podem ser realizadas. (p. 217, 1982)

A EQUIPE

A equipe pedagógica inclui-se a direção, coordenação e especialmente professores e professoras. Estes, por sua vez, oportunizaram a construção de parcerias para que o trabalho atendesse as especificidades de cada aluno e aluna.

Num primeiro momento sempre foi importante constatar se as queixas relatadas pela família estavam relacionadas apenas ao insucesso pela falta de perfil do filho(a) frequentar determinada escola ou devido a constatação de determinada patologia por intermédio de laudos. Refiro-me a esses dois aspectos porque também devemos considerar aspectos de ordem emocional. Nesse sentido “a pesquisa psicopedagógica deve constituir a ponte necessária para a passagem da pesquisa psicológica para a pedagógica”. (p. 124, 1992)

A instrumentalização a partir de conhecimentos referentes à área possibilitou a construção de estratégias baseadas em um trabalho dialógico e reflexivo, que refletiram diretamente no fortalecimento do vínculo e autoestima, escuta ativa e metacognição.

Foi notório que alunos e alunas perceberam que, a partir do momento em que as fragilidades apresentadas foram cuidadas em um *ambiente* em que é “permitido não saber” e que todos caminham com o mesmo objetivo, a aprendizagem passou a fluir. Estas conquistas só foram possíveis porque professores e professoras tiveram a sensibilidade de ter um olhar atento e uma escuta ativa, contemplando cada um como sujeito único e uma história a ser resgatada e compreendida, para posteriormente ser desenvolvido um trabalho pedagógico.

Em seus escritos Winnicott faz citações a respeito *da professora da escola maternal*. Embora o perfil de atendimento dos alunos em questão esteja relacionado aos que se encontram na adolescência transitando para a fase adulta, é coerente e sábio associar os professores da equipe em questão com a descrição do autor:

A professora assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da vida da criança fora de casa, mas também uma pessoa resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajudá-la no momento de necessidades especiais. Suas oportunidades situam-se em relações pessoais com a criança, com a mãe e com todas as crianças como um grupo [...]. (p. 221, 1982)

Nesse sentido torna-se importante priorizar um atendimento que conceba alunos e alunas de forma integral, com liberdade para se expressar e construir uma nova trajetória escolar diferente de experiências anteriores, ressignificando o tempo, o espaço, crenças e papéis, com protagonismo e respeito ao grupo em que está inserido.

OS ALUNOS

Há muito mais a refletir sobre a bagagem que cada um traz consigo a expor dados contidos em

relatórios de diversas especialidades que esmiúçam patologias que caracterizam indivíduos. A ideia, a seguir, é compartilhar relatos coletados junto aos alunos que configuram que é possível proporcionar um “ambiente facilitador” (D. Winnicott) conforme descrito anteriormente.

ALUNO A

“Venho aqui mostrar um pouco de como foi o meu passado escolar.

Tudo começou quando eu tinha 4 para 5 anos. Entrei no Colégio Y*. Comecei de forma tímida, na minha sala tinha mais meninas do que meninos.

Tive dificuldades para me entrosar, tentava participar das brincadeiras, mas era deixada aos poucos de lado. O tempo foi passando, e eu ficava sempre mais de lado no colégio.

Lembro de um dia, eu devia ter uns 10 anos comecei a ter umas manchas quentes nos braços e pescoço. Minha mãe correu para o pronto-socorro, era a primeira crise de urticária.

Foram mais ou menos 5 crises de urticárias. Tudo foi por causa de cobranças na escola, bullying de amigos, até que saí do colégio.

Fui para um colégio aonde fui um pouco mais acolhida, a escola X*.

Fiz o 8º e 9º ano.

Tive problemas pequenos de bullying, mas logo eram resolvidos, era uma escola onde esse sofrimento era discutido.

Essa escola é pequena, e o olhar para o aluno é fundamental.

Por fim, saí dali, pois o 2º grau não tinha nessa escola. Fiquei um ano parada por questões emocionais, tristeza, angústia que me impediu.

Até que cheguei a essa escola, aonde consigo ter ânimo e vontade de frequentá-la. Realizo a quantidade de atividades que consigo fazer. Não sinto o peso que senti nas outras escolas.”

ALUNO B

“A minha história escolar é um tanto duvidosa. Eu já passei por várias escolas, e sempre tive extrema dificuldade em aprender várias coisas que eram passadas em sala de aula, tentei vários tipos de ajuda para não ter mais problemas com isso, desde cursinhos de reforço até psicólogos. Mas acho que de todas as coisas que já foram tentadas para resolver a minha dificuldade, a W⁷ foi o lugar que mais me ajudou academicamente. Como eu havia dito, eu

⁷ Os nomes dos alunos e instituições são fictícios a fim de preservar as reais identidades. Foi preservada, também, a escrita original de pular de escola em escola. E mesmo passando por 10 escolas diferentes, todas não foram a mesma coisa que a W* foi e está sendo pra mim, me ajudando com as minhas dificuldades, e a aprender, coisa que eu não conseguia nas outras escolas. Eu posso até estar exagerando um pouco... mas eu tenho mais elogios do que reclamações sobre a minha “estadia” com eles, e espero que a minha vida escolar continue sendo tão boa quanto está sendo agora, posso não ter escrito muito e nem todas as minhas experiências. Mas essa é minha história escolar.”

passei por várias escolas, umas 10 no total. Cheguei até a mudar de estado nessa brincadeira”.

ALUNO C

“Minha história escolar: eu nasci em 2003, hoje tenho 15 anos e estamos em 2019 faço aniversário em 28 de outubro, minha vida escolar é um pouco peculiar... Passei por diversas escolas até achar o que queria. Passei pelo F*, G*, H* entre outras e todas as escolas são locais (perto de casa). Meu primeiro contato com os estudos ocorreram na P* uma escolinha ou creche onde tive o primeiro contato com outras crianças e estudos.

Minha primeira experiência em sociedade convivendo com outras pessoas e estudando para se tornar um cidadão bom e feliz... porém as escolas eram tradicionais não compreendiam os “diferentes” queriam todos os alunos padronizados e indo bem na escola, quem não acompanha era criticado. Até que encontrei o W* uma escola “diferente” que busca compreender da melhor forma os seus alunos entrei em 2014 ou 2015 sai em 2016 por conta de uma perda de uma amiga muito querida, em 2018 voltei pra cá.

Minha experiência escolar em escolas tradicionais me fez perceber algo, querem que sejamos aquilo que eles ensinam não nos dão liberdade somente botam pressão e mais pressão algumas dizem serem inclusivas mas só via os alunos

inclusos sofrendo preconceitos. Eu percebo isso o W* está mil anos na frente de colégios tradicionais.

Tenho uma coisa para falar ao colégio...

Muito obrigado!!!!!!”

ALUNO D

“Eu nasci em 2003, por volta de 2006 eu fui para uma “escolinha” no meu antigo clube. Quando fiz quatro anos fui para minha primeira escola, o T* e fiquei de 2007 até 2016.

Em 2013, minha professora do 5ºano, percebeu que eu tinha mais dificuldade de aprendizado que os demais, e alertou minha mãe, então minha mãe me levou em um médico, que me diagnosticou com dislexia, um “transtorno mental”, que alguns de seus sintomas é a dificuldade na aprendizagem, atraso na habilidade de leitura e comprometimento de fala. Então minha mãe me levou em uma fonoaudióloga, que me ajudou muito com a dislexia.

Eu saí do T*, pois sofria bullying, e iria repetir o 8º ano. Com esta situação, minha mãe estava procurando uma escola que ajuda os “diferentes”, então ela finalmente achou a W*, uma escola especializada em pessoas com dificuldade de aprendizado.

No dia 26 de outubro de 2016 eu entrei na W*, e estou nela até hoje, e percebo que ela está muito a

frente de escolas tradicionais, ela apoia todos os alunos, não importa se tem inteligência abaixo do normal, se tem transtornos mentais”, ou se é “normal.”

ALUNO E

“Permita-me apresentar, me chamo S* sou um adolescente de 17 anos de idade. Gostaria de iniciar esta redação citando de modo mais apressado com as primeiras escolas fundamentais das quais estudei e os meus prós e contras com base nestas escolas. Primeiramente e fundamentalmente estudei em uma escola conhecida pelo nome I*, esta escola está localizada em São Paulo.”

Eu quando era pequeno e ainda imaturo achava como todas as outras crianças que não tínhamos dever ou compromisso.

Pois com o passar do tempo comecei a notar que a maioria dos alunos estavam mais adiantados e eu era um dos alunos que estava bem atrasado principalmente com base nas lições.

Por eu não demonstrar o mínimo de interesse em estudar meus pais um dia foram chamados para uma reunião escolar e os diversos professores com quem tive aulas citaram para meus pais que não estava mais possível me ensinar algo.

Depois de toda esta melancolia ocorrida neste colégio o próprio I* indicou aos meus pais diversas escolas que eu poderia frequentar.

Mas destes conselhos não consegui seguir nem um e meus pais também acharam que eu não me encaixaria nas escolas propostas.

O que podemos citar é de que o colégio I* aceita e matricula alunos considerados nota 10, pois se um aluno tiver em seu boletim uma nota 9 não é chamado para frequentar o local.

Mas o que sempre me perguntei é que se o próprio I* não constituísse esse método banal e ridículo, onde estria os culhões do colégio para me banir.

Com o passar do tempo meus pais receberam um conselho de uma pessoa que para mim é anônima, este conselho foi de tentar fazer com que eu experimentasse o colégio nomeado de R*.

Este colégio é localizado em um bairro de São Paulo. É um colégio que atende principalmente pessoas das quais carregam dificuldades mais especiais.

Momentaneamente esta segunda escola já citada acima apresentou ser boa e de ótimo conforto, mas comecei a perceber que com base nas diversas lições sejam elas de casa ou de escola o ensino era fraco.

Podemos citar que naquele tempo do R* eu estava mais disposto a estudar e para mim o ensino era fraco por causa das diversas pessoas com

dificuldades que não conseguiram acompanhar aquele ritmo de que eu tinha.

Permaneci no colégio R* por mais ou menos um ano ou menos, pois já estava na hora de matricular em um colégio de bom grado tanto nas lições e é claro que tivesse igualdade.

Tenho uma mãe que por incrível que pareça é prima de uma antiga diretora que vinha indicar seu colégio a mim, pois esta prima de minha mãe garantiu que eu teria em seu colégio uma ótima hospitalização, conforto e até ensino.

Este colégio indicado foi a N* de São Paulo.

O colégio tem como princípio um método que para ser sincero nunca entendi como funciona e não desejo entender.

Recapitulando quando saí do I* estava ainda no 5ºano, fui parar no R* também no 5º ano pois saí do R* um tempo antes de me formar no 6ºano.

E no colégio N* minha mãe achou melhor me colocar no 5ºano de novamente por causa daquele atraso dos estudos que sempre tive.

Naquele momento do qual foi feita a decisão, fiquei meio inseguro de ter que recomeçar de um nível que eu achava que já estava avançado.

Finalmente mesmo com dificuldades com base neste colégio consegui me aderir com o ensino proposto e então me formar no 9ºano deste colégio.

Atualmente frequento um colégio chamado W* este colégio é uma instituição que para mim agradeço por estudar lá.

Sabemos que muitos adolescentes não tem vontade de estudar mas eu por incrível que pareça gosto muito de estudar.

No ano de 2018 entrei neste colégio e com o passar do tempo fui aproveitando muito o ensino aplicado.

No final de 2018 próximo as notas ou também chamados boletins, fiquei impressionado por nesta escola ser considerado como aluno exemplar.

Pois passei direto de ano e houve um tempo em que os alunos da W* foram selecionados para fazer atividades extras.

Por eu estar indo mais do que bem neste atual colégio não fiz parte. Mas naquele momento percebi que tinha uma característica bem madura e bacana, porque mesmo não tendo sido convidado me voluntariei para ter aulas na matéria de matemática.

Mas para aliviar a cabeça de todos os ouvintes dessa redação, me sinto no dever de citar que não foi em vão eu ter gerado diversos problemas na minha infância.

Mas o resultado do qual podemos chamar de: letargia, agressões, ansiedade e etc. foram

originados a partir de um remédio chamado risperdal ou risperidona.

O remédio citado serve principalmente para fazer com que o metabolismo das pessoas que o ingerem tenha equilíbrio e melhores sensações.

Mas lembrando que os remédios não apenas oferecem o bem mas muitas vezes um usuário de um medicamento pode presenciar sintomas dos quais não aparentam ser confortáveis e assim é chamado de efeito rebote.

O efeito rebote ou efeito contraditório, traz diversas reações das quais não foram esperadas.

Com base no remédio Risperdal, o efeito rebote que presenciei foi a compulsão alimentar e com o passar do tempo comecei a me sentir mais pesado, letárgico e um tanto preguiçoso.

No momento que meu psiquiatra decidiu eliminar este remédio de meu dia a dia, eu já estava pesando 113kg.

Eu escritor desta redação sempre gostei muito de esportes e com todo aquele peso em excesso tive que procurar um personal trainer para mesmo pesado ganhar condicionamento físico (...)

Com a eliminação do remédio e muita força de vontade consegui perder 43kg.

Basicamente um terço do meu corpo.

Atualmente eu me considero um poli atleta por praticar diversos esportes em meu dia a dia eu costumo nadar de bicicleta, treinar handball, jogar basquete e principalmente por diversão melhorar minha posição de futebol como goleiro no colégio.

Minha vida passada foi um tanto perturbadora, insegura, desconfortável e anti-saudável, mas agradeço a todas as pessoas que puderam me apoiar em momentos que para mim aparentaram ser difíceis.

E lembrando, que melhor do que eu estou não posso ficar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

D.Winnicott nos faz refletir sobre a importância do *ambiente facilitador* no processo de amadurecimento do indivíduo no início da vida. Nesse sentido, ao criar um “ambiente escolar facilitador”, o trabalho realizado com adolescentes e jovens com ritmos diferentes na aprendizagem, sejam de ordem cognitiva ou emocional, além de contemplar os aspectos acadêmicos, sociais, comportamentais e emocionais, priorizou a construção e o fortalecimento do vínculo, valorizando cada conquista e impulsionando para etapas posteriores (amadurecimento).

A intervenção do psicopedagogo educacional deve estar fundamentada em teóricos e pesquisas que contribuam no refinamento do olhar acerca de casos em que se faz necessário. Ao estabelecer

parcerias com professores e professoras foi possível desenvolver estratégias que contemplassem intervenções assertivas durante o percurso, permitindo a observação e análise de todo o processo, revendo-o sempre que necessário.

O trabalho realizado valorizou conquistas não só individuais, mas coletivas, incluindo todos os envolvidos: direção e coordenação pedagógica, professores e professoras, famílias, além de profissionais de outras áreas, como Psicologia, Psiquiatria, Fonoaudiologia, Neurologia, entre outros. Esteve baseado no respeito, dedicação, ética, fortalecimento de vínculo e valorização do sujeito.

Dessa forma é possível afirmar que quando as questões emocionais estão bem cuidadas, a aprendizagem flui e ganha espaço.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, B. Psicopedagogia Institucional – Guia Teórico e Prático. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

BALESTRA, M. M. M. A Psicopedagogia em Piaget – Uma Ponte Para a Educação da Liberdade. Curitiba: IBPEX, 2007.

DIAS, E. O. A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2003.

MACEDO, L. Para uma Psicopedagogia Construtivista. In: ALENCAR, E.S. (Org.). Novas

Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.

POLITY, Elizabeth (org.). Psicopedagogia: um enfoque sistêmico. São Paulo: Vetor, 2004.

WINNICOTT, D. W. A Criança e o seu Mundo. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, D. W. Natureza Humana. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1988. WINNICOTT, D. W. Tudo Começa em Casa. São Paulo: Martins Fontes, 1989. <http://www.abpp.com.br/codigo-de-etica-do-psicopedagogo>

O LÚDICO COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Rosângela Aparecida Marcondes

Quando pensamos na história social do homem, desde o seu princípio na pré-história, até nos dias atuais, lembramo-nos do homem jogando ou brincando. Sendo que, das diversas dimensões alcançadas pelo homem, destacamos a homo ludens, que significa o homem que brinca, o homem que cria. Esse fenômeno é natural da cultura humana e até mesmo dos animais onde, com jogos e brincadeiras que construímos o nosso conhecimento e estimulamos o nosso desenvolvimento físico e mental, e também o desenvolvimento afetivo e social, o que facilita a nossa boa relação social e nossa participação em sociedade.

Podemos exemplificar essa ação com o fato dos leões aprenderem a caçar e a lutar brincando com seus pais e irmãos quando pequenos.

Na antiguidade, temos os Jogos Olímpicos que surgiram aproximadamente em 776 a.C., realizados em honra a Zeus e consideravam a disputa entre pessoas. Como os gregos cultuavam o desenvolvimento físico e mental, os jogos eram usados como instrumento de ensino.

Já na Idade Média, o conceito de criança era muito confuso e as brincadeiras e os jogos foram abolidos da escola.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

Quando falamos em jogos e brincadeiras e crianças, na mesma frase, automaticamente um nome nos vem à cabeça: Frederico Froebel (1782-1852), filósofo, fundador do Jardim da Infância, que em sua teoria discutia a relação entre homem, natureza e Deus e que a educação tratava-se da unidade dessas três forças.

Ao criar o jardim da infância, Froebel idealizou um lugar onde as crianças, juntamente com outras crianças, pudessem desenvolver se espontaneamente de forma motora e cognitiva, valorizando a livre expressão através de jogos e brincadeiras.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo...

Rosângela Aparecida Marcondes

A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p.55).

Nos dias atuais, vencidas as resistências dos educadores sobre essas práticas no currículo escolar, os jogos e brincadeiras são vistos como de fundamental importância para o ensino e aprendizagem das crianças, principalmente quando falamos em um modelo de escola moderna e construtivista.

Destacamos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), para consolidar as práticas educativas de jogos e brincadeiras em todas as áreas da educação, o seguinte:

O direito das crianças ao brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998, p. 13);

O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de

conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2006, p. 17).

Evidenciamos, assim, que toda a expressividade e espontaneidade que momentos de jogos e brincadeiras oferecem ao aprendizado das crianças revelam, ainda, toda as manifestações culturais e corporais por influência do seu grupo social a que pertence.

Quando falamos em tipos de jogos, podemos citar os jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todos os gêneros e, jogos de imitação e ficção e faz de conta.

Fazendo uma síntese de cada uma delas, podemos dizer que os jogos de força e destreza estão ligados, na escola, as práticas de educação física onde são estimuladas a coordenação motora, agilidades físicas e competições. Os demais jogos citados acima podem ser aplicados interdisciplinarmente em todas as matérias da escola sem exceção dos jogos de força e destreza.

Em uma aula de história e geografia, por exemplo, o educador pode se fazer valer de um jogo de faz de conta, mediando o processo social político e econômico de uma sociedade medieval feudal. Delegando entre seus alunos toda a divisão social dos nobres, clero e camponeses, bem como as relações comerciais entre eles. Ou então, pode estimular a fixação da matéria através de uma inusitada brincadeira de “show do milhão” entre

perguntas e respostas em grupos ou individual entre os alunos.

O mais significativo da construção da cultura lúdica das crianças, mesmo evidenciando que nem todos os jogos e brincadeiras se limitam a regras, misturando a realidade e fantasia, respeitando os contextos e os mais variados esquemas dos jogos, as crianças vão compreendendo o desenvolvimento humano ao longo do tempo histórico e entendendo o seu papel na sociedade e o seu funcionamento.

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.(Vygotsky 1984 p. 63)

É a através desses estímulos que se desenvolve a segurança em participar das aulas apresentando suas conquistas adquiridas das superações dos desafios que se apresentam no seu dia a dia, através da curiosidade e descoberta, fazendo de jogos e brincadeiras uma ferramenta pedagógica que desenvolve no educando habilidades e competências necessárias para o seu desenvolvimento escolar.

A ESCOLA COMO SINÔNIMO DO LÚDICO

A escola é um importante promotor do lúdico no aprendizado das crianças. É nesta grande instituição socializadora, tão marcante na infância de

qualquer indivíduo por ser onde passamos, ou deveríamos passar grande parte da nossa juventude, construindo a maior parte da nossa bagagem de conhecimentos e vivências, principalmente desenvolvendo laços sociais que, muitas vezes levamos para a vida toda.

É na escola, esse grande disseminador de cultura, que as crianças têm que fazer uso das brincadeiras para aprender a brincar, pois como já falamos ninguém nasce brincando. Aprende-se a brincar com os agentes mediadores desses conhecimentos e vai desses estímulos o fato da brincadeira ter fim nela mesmo ou se expandirá como um instrumento dinâmico, alegre e prazeroso de aprendizagem.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(Freire 1996 p. 90)

A escola tem a responsabilidade de criar indivíduos seguros e confiantes, pois é exatamente na fase escolar onde desenvolvemos o autocontrole das emoções e é justamente neste período que as crianças gostam de apresentar o que sabem realizar conquistas e exibi-las e superam dos desafios cotidianos. Faze das descobertas e curiosidades onde desafiar esses estímulos através de situações lúdicas criará indivíduos críticos e sujeito na

construção do seu próprio aprendizado. Questionadores das regras e os papéis sociais que são a eles apresentados.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET 1982 P.246)

O grande impasse a quebrar no presente momento nas instituições escolares é o pré-conceito do brincar na aprendizagem das crianças. Pois as brincadeiras são vistas como um passa tempo e normalmente são aplicadas apenas nos horários de intervalo ou como premiação da conclusão de uma atividade qualquer.

Jean Piaget (1896-1980), renomado psicólogo e filósofo suíço, defende que os jogos são de suma importância no aprendizado da criança, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório como facilitador do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Para Piaget (1967,) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Afirma, ainda que nós, como educadores, devemos nos desfazer do tabu de que brincar é apenas um mero passa tempo e usar do lúdico como um instrumento indispensável no desenvolvimento como estímulo entre o “brincar e educar”, pois é brincando que a criança alcança um estado de casualidade, chegando à representação e conseqüentemente a lógica.

Os jogos e os brinquedos são os protagonistas na educação, pois em nossa cultura brinquedo é sinônimo de infância e o educador tem que se fazer valer desses recursos em sua proposta pedagógica promovendo em seus educandos a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento com o entusiasmo e incentivo que esses instrumentos lúdicos oferecem para a área da educação.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA

Podemos afirmar que a Matemática é uma ciência presente em todas as outras e que o homem não chegaria a esse nível de desenvolvimento social e tecnológico se não fosse pelo seu descobrimento.

Os números estão tão ligados ao nosso cotidiano que nós os tomamos como certos. Eles são provavelmente a primeira coisa que você vê de manhã quando olha o relógio, e todos nós enfrentamos uma avalanche de números no decorrer do dia. Mas,

houve uma época anterior aos sistemas numéricos e contagens. A descoberta – ou invenção – dos números foi um dos passos cruciais no desenvolvimento cultural e civil da espécie humana. Eles possibilitaram a propriedade, o comércio, a ciência e a arte, bem como o desenvolvimento de estruturas e hierarquia sociais – e, naturalmente, jogos, enigmas, esportes, apostas, seguros e até festas de aniversários! (Anne Rooney, 2012, p.14).

A matemática é a parte do conhecimento mais relevante, dela permeiam todos os outros. Está presente e viva em todos os momentos da nossa vida, em todas as demais ciências, em todas as profissões, em nosso desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo, filosófico e motor. Presente desde os cálculos mais precisos e relevantes dos engenheiros até mesmo nos gestos mais simples de uma cozinheira calculando a quantidade certa de ingredientes de uma receita.

A disciplina de Matemática, bem como a de Português são as disciplinas chaves de avaliação, norteadoras de alguns indicadores importantes como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Segundo esse mesmo indicador, através da Prova Brasil, em 2014, apresentou valores inadequados de aprendizado no ensino de

matemática aos alunos que saíram do fundamental II para o ensino médio, mostrando uma estagnação do ensino-aprendizado de matemática.

Em entrevistas aos alunos do fundamental II, especificamente dos alunos da 8º ano “A” da E.E. Ângelo Bortolo bem como relatos de educadores, profissionais que lecionam a referida matéria e até mesmo da vivência própria em sala de aula, é recorrente uma pergunta dos alunos: “Professor, para que serve isso? Onde eu vou usar isso?”

Atentando que, a palavra “isso” a que os alunos se referem, diz respeito à matéria que o professor está aplicando na sala de aula.

Mediante tais questionamentos, nos deparamos com relatos de ambos os lados entrevistados, que as respostas são insatisfatórias ou evasivas por parte do educador e que, na maioria das vezes acabam até mesmo desacreditando a seriedade da pergunta do aluno.

Com a finalidade de sanar tais questionamentos por parte dos educandos e servir de argumentos baseados em aplicações comprovadas para educadores, idealizamos uma sala de aula laboratório elaborada pelo próprio professor de matemática, equipada com tecnologia e ferramentas adequadas desenvolvidas pelo próprio educador ou adquirida pela instituição escolar, apropriados a esses experimentos cuja finalidade seja demonstrar a

teoria matemática envolvida, bem como a sua aplicação prática.

De acordo com (Vygotsky, 1984, p. 27):

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Somente na prática e na situação de aprendizagem real é que o aluno compreenderá as ações educativas na construção do seu próprio conhecimento e das bases teóricas da matemática, tornando as aulas muito mais interessantes, atrativas, dinâmicas e conseqüentemente lúdicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v.3. Brasília, 1998;

CARRAHER, Terezinha N., CARRAHER, David W. e SCHIEMANN, Ana Lúcia D. **NA VIDA DEZ NA ESCOLA ZERO**. Os contextos culturais do aprendizado da Matemática. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/588.pdf> > Acesso em 20 de Julho de 2016;

CHUEIRI, Mary Stela F. **CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR.** Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 20 de Julho de 2016;

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia. Novos diálogos da educação.** 3ª edição. Editora Paz e Terra;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011;

GATTI, Bernadete. A. **Pós-Graduação em Pesquisa em Educação no Brasil: 1978/1982. Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 44, p. 03-17, 1983;

MAFALDA EM TIRINHAS. Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_c8QrauKxNtQ/SoH01pWqJ2I/AAAAAAAAAB2M/32zShoQSWh0/s1600-h/074.jpg> Acesso em: 25 de Agosto de 2016;

MEIRELLES, Renata. **“Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil”** 2ª edição, São Paulo: Terceiro Nome, 2007;

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 21ª edição. Editora Papirus;

MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR. Centros de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV-

RJ) Disponível em:
<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf> Acesso em: 20 de Julho de 2016;

Pesquisa: Motivos da evasão escolar, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ) <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/15/artigo246373-1.asp>> Disponível em 25 de Agosto de 2016; as 22:00 H;

PARAMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS DE CIÊNCIAS NATURAIS – PCNs. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>> Disponível em: 01 de Março de 2017;

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª edição Rio de Janeiro: Zahar, 1982;

PIAGET, Jean. (1976). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária;

Revista Nova Escola. **Como usas as redes sociais na aprendizagem**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml>> Acesso em: 13 de Março de 2016;

ROSA NETO, E. **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

ROONEY, Anne. **A História da Matemática**. 1^o edição. 2012. M.Books do Brasil Editoras Ltda;

SANTOS, Monalize R, VARELA, Simone. **A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** <

http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 20 de Julho de 2016;

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Matrizes de Referência para Avaliação**. Documento Básico SARESP Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <

http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Co_mpleto.pdf > Acesso em 12 de Julho de 2016;

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignês; PESSOA, Neide; ISHIHARA, Cristiane. **Caderno do Mathema. Jogos de Matemática**. 1^a edição 2018. Editora Grupo A;

VIDEO AULA. **Matemática Zero 2.0**. Aula 07. Divisão. Parte 01/02. Canal You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_408772&feature=iv&src_vid=SF6r5wVF5kk&v=QSW2CmLXzmU > Acesso em 25 Agosto de 2016;

YGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemeire Angelo Moreira da Silva

A importância da Arte no desenvolvimento infantil é indiscutível, pois a experiência artística é um fator humanizador, cultural, que cria inúmeras significações e produz em cada um a percepção da própria capacidade de transformação além de proporcionar a oportunidade de desenvolvimento de potências, comunicação e interação.

Portanto, a Arte Educação, uma abordagem influenciada pelo pós-modernismo, que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento da habilidade de crítica de interpretação da obra da arte, faz com que as crianças tenham, além do encorajamento de sua originalidade, liberdade e espontaneidade, um ensino que se sustenta na inter-relação entre história da arte, leitura da obra e o fazer artístico.

A HISTÓRIA DA ARTE

É notável a Arte desde os tempos da Pré-história, quando o homem exprimia seu cotidiano e suas emoções nas pinturas e nos desenhos nas paredes das cavernas. O ensino da Arte está presente, de forma indireta e informal.

Mais tarde, com o surgimento da escrita esses conhecimentos passaram a ser registrados e o ensino passou a ser feito de forma mais sistemática.

Na Idade Média, a igreja se tornou a grande responsável pela Arte. Era o principal patrocinador da arte e dos artistas e, no ambiente eclesiástico, aconteciam os grandes eventos, tanto no sentido da produção e da apresentação artística, quanto no sentido da educação em arte.

Com o retorno às fontes clássicas e o consequente desenvolvimento do pensamento humanista, a partir do século XIII, no Renascimento, houve a laicização da arte, ou seja, a igreja perdeu o domínio exclusivo sobre a arte e os leigos passaram a produzi-la. Nesse contexto que surgiu a ideia de propriedade intelectual, a relação dos patronos das artes com os artistas (mecenato) e a combinação do conhecimento humanista com a educação em arte, por meio das oficinas educativas.

Nos séculos seguintes, surgiram as academias se que fundamentaram no processo educativo em artes e que desenvolveram diversos estilos estéticos.

Nos séculos XVIII e XIX, com a chegada da industrialização, a arte passou a servir à indústria, visando fins comerciais. O ensino da arte então, passou a ser utilitarista visando à produção de artistas reprodutores de técnicas e desenhos industriais, sem o desenvolvimento da capacidade de livre expressão.

Nos séculos XX e XXI, a arte reconquistou a liberdade através de movimentos em prol do artista e de sua criatividade. No Brasil essa realização é notável na realização de eventos como a semana de Arte Moderna, em 1922. A partir do século XX, a arte popular começou a adquirir o status de arte.

O tempo passa e a Arte ganha cada vez mais espaço, reconhecimento e valores. Observamos na sua história objetos expostos em Museus ou que fazem parte da nossa vida diária ou que tem uma utilidade evidente. Se não tivermos um olhar crítico e um olhar de apreciação de obra de arte, não terá valor nenhum àqueles que observam.

Para Santos, (1991, p.06) o ser humano também produz coisas que, apesar de não terem utilidade imediata, sempre estiveram presentes em sua vida. É a respeito delas que nos perguntamos por que e para que foram feitas.

Através desse questionamento podemos concluir que o homem cria objetos não apenas para ser útil à nossa vida mas, também para expressar sentimentos.

Santos (1991, p.08), afirma que a Arte não é algo isolado das atividades humanas, ela está presente nos inúmeros artifícios do nosso cotidiano. Muitos objetos que vemos nos Museus nos dias atuais, um dia fizeram parte da história do homem e assim acontecerá com os objetos que utilizamos hoje, um dia também fará parte

da nossa história, atestando os nossos hábitos, valores e o nosso modo de vida.

Ao falarmos de História da Arte, nos remetemos a interdisciplinaridade a que se remete. É uma disciplina autônoma pelos métodos que utiliza, por sua história e pelas obras que constituem seu objeto de estudo. Nesse contexto, Altet (1994.pág.10 e 11) coloca que:

Geograficamente, não encontra limites em nosso universo e, cronologicamente, cobre todas as facetas da atividade humana sobre a Terra. Quanto aos campos temáticos, da História da Arte, estes pertencem a dois grandes grupos: os que tradicionalmente foram admitidos como partes integrantes da disciplina relacionadas a arquitetura, a escultura, a pintura, as artes das cores, dos objetos e aqueles que são considerados como arte no sentido medieval, o teatro, a dança, a música, a poesia, o cinema. Na produção artística, relacionava-se as artes maiores referentes a arquitetura, escultura e pintura e as artes menores que são os objetos.

Mediante ao exposto, em relação a interdisciplinaridade, Altet (1994), concluí que a História da Arte vem ocupando um lugar próprio e bastante distinto enquanto disciplina humanista entre as ciências históricas e sociais.

Com o avanço da Arte, enquanto disciplina é importante darmos mais valor e trabalhar desde a

primeira infância para que os bebês, as crianças muito pequenas e as crianças pequenas tenham maior oportunidade de serem inseridos no universo cultural, desenvolvendo o gosto pelas Obras de Arte e apreciação em todos os contextos.

ARTE E EDUCAÇÃO

A arte sempre esteve presente no cotidiano humano por meio de hábitos, fazeres e conhecimentos, passados direta ou indiretamente de geração a geração. Por este motivo, se dá a relevância dela para a educação.

O ensino da arte vem sofrendo mudanças em sua concepção e também em sua nomenclatura. Vale lembrar, que já foi chamado de educação artística, de arte-educação, de arte e educação e, atualmente, segundo a proposta de Ana Mae Barbosa (2005), preferencialmente deve-se usar dois termos: ensino da arte ou arte/educação. Esse é o objetivo da arte na escola: Não formar um grande artista ou um virtuoso, mas a formação de um ser humano melhor, com mais expressividade, capaz de analisar a si mesmo e o mundo que o cerca. É a educação em arte pela arte.

Não dá para falar em arte sem interliga-la com a expressão. Arte é a expressividade do ser humano. Para a Marilena Chauí, (2002, p.314), a arte é a unidade do eterno e do novo, que parece impossível, mas que é realizada pelos humanos e para eles.

Há entre artistas, educadores e filósofos da arte, uma visão de que a obra de arte não se completa quando é finalizada pelo autor, mas seu ciclo estende-se até o momento de sua apreciação. Isso porque, o apreciador tira suas conclusões próprias, carregadas de conceitos culturais acumulados por ele ao longo de seu desenvolvimento pessoal e comunitário.

A arte desperta em nós, uma curiosidade e desejo de expressão. O artista é aquele que imprime novas nuances e tópicos velhos. É o mito da inspiração, fator que motiva o artista a criar.

Do ponto de vista do público o apreciador da obra de arte surge a ideia do senso crítico, do belo, a partir do juízo de valor, que é um julgamento estético envolvendo sentimentos e conhecimentos.

A ARTE COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

Às vezes, a escola e muitos profissionais na área de educação não têm dado devida importância da arte como objeto de conhecimento, fator esse que pode ser uma grande aliada na formação global do ser humano.

Sendo a arte um objeto de conhecimento, ela poderá receber um lugar de destaque assim como as demais disciplinas e ter seu estudo valorizado por todos aqueles que fazem parte do processo de ensino aprendizagem: o poder público, o poder privado, o professor, o aluno, a família e a comunidade, que só tem a ganhar com a valorização da arte e da cultura.

A arte é capaz de desenvolver na criança sua capacidade de expressão, novas ideias, o poder de comunicar-se por meio de linguagens não-verbais, além da verbal e muitos outros aspectos serão positivos no convívio consigo mesmo, com o próximo e com a comunidade que a cerca. Dessa forma, a arte enriquece a própria vida e desenvolve sua cultura, independentemente da idade a qual está se trabalhando. O importante é propiciar o ensino da arte na vida do ser humano.

O conhecimento humano é um processo que evolui e é expresso sob várias modalidades: senso comum, religioso, filosófico, científico e artístico.

A arte está presente em todas as modalidades de conhecimento humano e suas manifestações traduzem os valores de cada época.

A arte tem se entrelaçado à ciência e à tecnologia, tornando as fronteiras entre o estético e o científico, muito aproximadas. Ou seja, fazem uma ponte, na interação de conhecimentos.

Do ponto de vista acadêmico, a arte hoje, é reconhecida como objeto de conhecimento digno de estudo. E por isso temos hoje em dia, novos paradigmas nas artes pois, desenvolveram nos últimos tempos novas linguagens e manifestações artísticas, como: cinema, fotografia, instalações, design. Todas dependem de conceitos científicos para sua criação e apreciação.

Para que possamos estar preparados para lidar com esse universo de mudanças e quebra de paradigmas, faz-se necessário buscar e entender por onde temos que caminhar em relação ao ensino das artes e como o podemos contribuir para que nossos alunos/crianças tenham um renovado interesse em conhecer e participar do ensino da arte.

Nesse contexto, segundo as professoras Ferraz e Siqueira (1987, p.53), a experiência com a arte propicia o exercício contínuo da descoberta, aguça a curiosidade, abrindo espaço para fluir o pensamento divergente. O ensino da arte na escola propiciará o desenvolvimento do ser criativo, capaz de argumentar e de tecer soluções novas para problemas existentes ou para novos problemas.

A arte é indispensável na vida individual e social. Com a arte, o ser humano desenvolve maior capacidade de expressão, desenvolvimento de novas ideias, maior capacidade de comunicação e maior capacidade de autoconhecimento e conhecimento do outro, enriquecendo assim, seu processo de humanização.

Por muito tempo, o termo usado para o ensino da arte era educação artística, que procurava o aperfeiçoamento de técnicas artísticas. Na arte-educação, a preocupação é usar a arte em prol da formação de um ser humano melhor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a

obrigatoriedade da arte na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). “ O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Cap. II, art. 26, par.2).

É pensando nesse contexto que o professor de Arte e o professor que trabalha com Arte, não sendo ele especialista da disciplina, deve aproveitar suas aulas, seus momentos, para oportunizar o surgimento de um verdadeiro palco na sala de aula e nos espaços oferecidos pela escola para propiciar o acontecimento dos encontros culturais.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA ARTE.

A escola é uma porta aberta para oportunizar e dar condições às crianças desenvolverem a imaginação e criatividade, seja através do teatro, da música, da brincadeira, da pintura, do desenho, dos jogos, dos brinquedos, dos fantoches... enfim, tudo aquilo que estimula a criança a criar, imaginar, fantasiar, produzir, transformar, construir. Nesse contexto, Ferreira (2012, p. 20), relata que:

Segundo os PCNS/Arte (2000), é de fundamental importância que, na disciplina Arte, os educandos possam dar continuidade aos conhecimentos práticos e teóricos sobre a Arte, ampliando sua visão do mundo por meio do saber sobre produção, apreciação e história, em música, artes visuais, dança,

teatro e também artes audiovisuais. Podem ainda, incluir novas tecnologias em suas práticas artísticas. Isso tem como objetivo principal uma educação transformadora, preocupada com a formação do cidadão.

Nesse contexto, o professor tem um papel muito importante pois ele será o mediador nas atividades dessas crianças, intervindo para que os avanços sejam observáveis e produtivos para que haja essência no ensino da Arte e que as crianças possam expressar o que sentem e o que pensam, através das atividades artísticas propostas.

Sendo assim, a autora Ferreira (2012, p. 12), escreve que:

A arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para ela, quando permite que organize seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras. A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil, e, por isso, a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos, da imaginação e de atividades lúdicas, que irão ampliar as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança.

Cabe a professora, utilizar de práticas sensíveis e de reflexões sobre as atividades artísticas que levem a criança a humanizar-se, tornando-se cidadã com sensibilidade reflexiva.

No decorrer das atividades artísticas propostas, o professor não deve elogiar, individualmente, a criança para não desestimular os demais. Deve valorizar todos os trabalhos, sem discriminação, respeitando a expressão dela. O professor deve dialogar com as crianças e ir de encontro ao seu pensamento imaginativo. Não tentando adivinhar ou fazer perguntas a respeito do desenho e produções das crianças.

Quando a criança começa a desenhar, o professor deve ser compreensivo, afetuoso e encorajador com elas, na expressão de suas ideias, individualidade e originalidade. Cabe ao professor, nas situações de erros, manter uma convivência afetiva e agradável durante as atividades artísticas mesmo que haja um erro, pois faz parte das produções sendo uma experiência de aprendizagem.

Em relação a Arte Musical, como educação, o que conta é o processo educativo, ou seja, o professor deve procurar favorecer a vivência de atividades rítmicas e musicais, sem preocupações com resultados imediatos.

Para alguém que ensina ou para alguém que facilita a aprendizagem não é fácil, pois envolve uma mudança de comportamento e postura diante do fato educativo da criança.

A ação do professor irá variar de acordo com o momento e o clima da turma provocando situações novas ou atuando como mediador dos interesses emergentes ou dispersos, mas que possam ser

aproveitados para levar a criança a se expressar musicalmente.

Nas experiências realizadas com música é recomendável ao professor, evitar preocupações com resultados, ou seja, os ideais. O importante é que a criança viva a experiência rítmica e musical com desembaraço e segurança, mesmo que o trabalho fique diferente do esperado. O professor nesta situação tem que ser compreensivo e flexível, além de aceitar e propor mudanças pois nem tudo que planeja tem o resultado que se espera. É importante a capacidade de deixar de lado em alguns momentos, o planejamento para aproveitar as sugestões das crianças, incluindo-as no trabalho que está sendo desenvolvido.

É importante ressaltar que o professor também deve, durante essas experiências, lembrar que a criança possui expressividade musical e que esta será desenvolvida e aprimorada através da continuidade de seu trabalho; o ritmo de desenvolvimento varia de criança para criança, sendo assim, deverá ser observada em cada uma delas as atividades à sua compreensão.

O professor deve evitar uma postura direta para favorecer um clima de concentração e espontaneidade; deve demonstrar por seu rosto e gestos a vida da música, cantando com emoção e entusiasmo e com movimentos corporais para despertar nas crianças o interesse pela música.

A avaliação com as crianças, através de perguntas, faz-se necessário, ao final das experiências musicais para que assim o professor saiba se gostaram ou não da brincadeira, o que sentiram e suas possíveis mudanças.

As experiências aqui mencionadas trabalham com o lúdico da criança e por serem de uma faixa etária que requer muitas observações, intervenções, mudanças, também apresentam dificuldades pois estão em pleno desenvolvimento e o professor tem que ser mediador sempre. Não que as crianças não sejam capazes de realizar as atividades, mas precisam de estímulos, de compreensão para haver uma boa interação com as atividades proposta.

Barbieri (2012, p.146), nesse contexto, coloca que se o professor quer trabalhar com Arte, com seus alunos, ele precisa trabalhar primeiramente, com ele mesmo. Isso porque ele também tem que saber das dificuldades das vivências, pois só se colocando no lugar do outro que podemos sentir e conhecer as dificuldades e os obstáculos existentes na prática.

O professor tem que interligar a teoria à prática pois a Educação Infantil traz muitos desafios por ser uma educação muito ampla. E por esse motivo, merece todo empenho por parte dos professores no acompanhamento, nos cuidados, no carinho e no amor pelas crianças.

No trabalho realizado com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, o professor tem que conhecer como elas elaboram e fazem a compreensão do mundo que as rodeiam.

Para haver sucesso, no trabalho realizado com a Educação Infantil, o professor tem que tornar-se também uma criança. Ele tem que participar das brincadeiras juntamente com elas pois o aprendizado acontece através de uma troca. O adulto traz para criança, segurança. E as crianças oportunizam aos adultos, muitas alegrias e aprendizado.

O professor de Educação Infantil tem que oportunizar uma educação prazerosa e significativa para a criança, através de diversos estímulos: músicas, brincadeiras, educar por meio de jogos, do lúdico, do diálogo.

É necessário que estude o desenvolvimento da criança para planejar e aplicar os conhecimentos necessários a ela.

O professor tem que ser criativo, lúdico, tem que planejar, escolher bem os materiais a serem utilizados, propiciar conhecimentos a lugares interessantes levando em conta a faixa etária, ser mediador, pesquisador pois seu papel na Educação Infantil é ensinar.

DAS CONCEPÇÕES DA ARTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Em pesquisas realizadas pela autora Cunha, as concepções de arte dos professores direcionam seus modos de ensiná-la, sendo que estes modos de compreender e ensinar arte são disseminados em várias outras instâncias, como nos museus, nas publicações especializadas, nos documentos oficiais governamentais (leis, diretrizes curriculares, programas escolares, etc.), entre outros materiais.

As pedagogias da arte vão absorvendo e validando as ideias sobre arte que se refazem historicamente. Exemplo disso, são os discursos sobre arte como símbolo de distinção social, e os artistas, como seres de exceção, são produzidos sistematicamente por nossa cultura e aceitos nos contextos escolares - da educação infantil ao ensino universitário – sem que haja contestação ou o esforço analítico-político que provoque uma mudança significativa em termos de desmistificar a ideia de genialidade dos artistas. Esta visão é perceptível nas salas de aula quando ouvimos os educadores elogiarem determinadas produções infantis como se fossem frutos de um dom, assim, a concepção de criação espontânea, do gênio que cria do nada, está ali reforçada pelo educador sendo incorporado discursos produzidos pela nossa sociedade.

Cunha, coloca que as experiências vivenciadas, com professoras de Educação Infantil, as concepções sobre arte moldavam os pressupostos dos planejamentos, das metodologias, da escolha de

materiais, das avaliações e da relação das crianças com esta área do conhecimento. Os com conceitos funcionalistas e essencialistas a respeito da arte eram entendidos através do cotidiano da sala de aula, em atividades em que as crianças tinham que colorir desenhos mimeografados, exercícios de cópias de diferentes linhas, amassar papéis e outros materiais, colar sobre formas desenhadas pelas professoras, colagens com sucatas, manipulação de massas. Além de atividades relacionadas ao ensino das técnicas, diversificadas como desenhar sobre lixa ou assoprar sobre o papel em um canudo, sendo que tais técnicas são descontextualizadas dos processos de constituição da linguagem visual e desarticuladas entre si. Às crianças, não tinham oportunidades de criarem. Tais procedimentos metodológicos têm a finalidade de ensinar a fazer bem um desenho, por isso eram e são fornecidos, em algumas escolas, modelos para serem copiados.

Para as professoras e às crianças, o padrão de excelência, do belo, do bem feito eram as reproduções mais próximas ao real ou ao modelo, sendo que a interpretação ou qualidade expressivas não eram valorizadas e muitas vezes eram corrigidas. Ressalto aqui, minha época de Magistério onde tínhamos que pintar de acordo com a comanda da professora claro ou escuro, os desenhos tinham que apresentar as mesmas cores oferecidas por ela, o que achava um absurdo. E os desenhos representando a família! Estereótipo puro. E quantas vezes, mesmo criticando tudo isso, me peguei

fazendo as mesmas coisas. Hoje, consigo olhar para a produção de uma criança e observar a riqueza da sua arte e expressão, através do desenho. E tal situação só se tornou capaz porque passei a observar meu filho em suas produções. Elas são produzidas por ele mesmo, através da sua imaginação, criatividade e observação. É notável, que as crianças que têm liberdade em produzir e expressar-se, seus desenhos apresentam muita riqueza e imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Tânia Cristina Buzatto de. A importância da arte na Educação Infantil. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?q>> Acesso em 05 out. 2016.

ATLET, Xavier Barral I. Ofício de Arte e Forma: História da Arte. 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? Cat.1. São Paulo: Blucher, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

Caderno de Conteúdo e Atividades 4º período de Pedagogia (Apostila). Pedagogia/Fundação Universidade do Tocantins, EADCON – Curitiba, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e

dramática no cotidiano da criança. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. As Artes no Universo Infantil. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. Como vai a Arte na Educação Infantil? Disponível em: <www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?view>. Acesso em: 29 ago. 2016.

DICKINS, Rosie. Livro da Arte para crianças. 1. Ed. Ciranda Cultural, 2013.

FERREIRA, Aurora. Contar Histórias com Arte e Ensinar Brincando. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

_____. A criança e a Arte: O dia a dia na sala de aula. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FERREIRA, Danielle. A importância da música na Educação Infantil. Universidade Cândido Mendes. Orientadora, Yasmim Maria R. Madeira da Costa.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença das. História da Arte. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.

Secretaria de Educação de Guarulhos. Proposta Curricular – Quadro De Saberes Necessários. QSN.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLA

Selma Santos de Marchi

RESUMO

Gestão democrática é a forma de gerir uma instituição de uma maneira que possibilite a participação de todos os envolvidos na mesma, com transparência e democracia. Este tipo de modelo de gestão representa um grande desafio na operação das políticas da educação e no cotidiano escolar. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Escola Pública; Governo.

ABSTRACT

Democratic management is the way to manage an institution in a way that enables the participation of all those involved in it, with transparency and democracy. This type of management model represents a great challenge in the operation of education policies and school every day. The public school is still seen by users as government property or the personnel who work there.

Keywords: Democratic Management; Public school; Government.

INTRODUÇÃO

Como foi brevemente relatado, no Brasil a escola tem estado, até nossos dias, a serviço de uma camada da sociedade que tenta perpetuar seu poder, e mais, procura definir os meios econômicos da população. Percebe-se claramente que há uma continuidade da instituição escola em servir, juntamente com os setores econômicos da sociedade, a uma pequena parcela da sociedade.

O Projeto para a educação, assim, apresenta-se como econômico, porque visa à preparação de mão-de-obra para o trabalho. Este projeto tem sido considerado por teóricos como Pablo Gentili, hegemônico do ponto de vista dos bens de produção e individuais do ponto de vista social e de acessos a tais bens.

Educadores fazem uma análise da escola e de seus condicionantes que nos levam a questionar ações por parte do estado nas últimas décadas:

A análise que o fórum nacional em defesa da escola pública faz, no III Coned, alerta-nos para algumas discussões, dentre elas, o fato de procurar compreender por qual viés tem passado a educação. Afinal, o estado tem priorizado o político social ou o econômico em se tratando de política educacional?

Por certo, as ações por parte do estado, que se direcionam a educação, têm sido elaboradas de forma intencional e objetiva. Os interesses das políticas educacionais são pontuais, desde a perpetuação do poder do Império até os enfoques mercantilistas e economicistas da atualidade. A educação tem sido uma “arma” do estado contra as forças opositoras ao poder estabelecido.

O movimento popular no Brasil há muito vem denunciando essas condições da educação e o caráter economista que os governos têm atribuído a ela. Saviani (1997) vai além, afirma que muito mais que impor seus interesses, a elite prepara ideologicamente os que vão mantê-la no poder:

Atualmente, o quadro não tem sido diferente. Os dilemas e impasses do setor educacional é, inicialmente, um problema relacionado à crise da própria proposta político-pedagógico para a formação da população brasileira.

Historicamente, a escola vem relatando e defendendo que seu papel é o de formar os indivíduos para a sociedade. Essa mesma sociedade da forma como está estruturada não comporta os homens e mulheres com saberes e entendimento da vida que na escola aprendem.

O problema está fundamentado num sistema econômico ideológico que, ironicamente, a própria escola contribui para se propagar. Seu projeto

pedagógico não tem uma análise social do homem na sociedade em que vive. Mas sim, a ação humana sobre ou sob a sociedade produtiva.

Anteriormente, Saviani (1997) afirma que a educação serviu de inculcação ideológica. Segundo a autora, a escola tem sido utilizada na manutenção de um determinado modelo ideológico/econômico. Que inculcação ideológica tem permeado a escola nos últimos anos? No seu fazer pedagógico, a escola fala em nome de quem? Pretende-se aqui afirmar que a escola brasileira vem percorrendo desde o final do século XX os ideários neoliberais.

Sabe-se que há resistências no campo progressista educacional, mas a política que se afirma na educação nacional não foge à regra do campo ideológico neoliberal.

O neoliberalismo configura-se:

“Um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos significados sociais, a partir dos quais legitimam as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser

aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade.” (GENTILI, 1996, p.47).

Os teóricos neoliberais afirmam que o capitalismo está em crise, e que isso é passageiro. É preciso, segundo eles, rever a conjuntura e rearticular as relações capitalistas. Pensar novas formas de reorganizar o capitalismo é a única saída e o neoliberalismo assume esse papel.

Outra característica neoliberal é a compreensão de que o mercado é o único setor e instrumento capaz de regular os interesses e as relações sociais. O setor público, no caso o estado, é responsável por toda a crise pela qual a sociedade passa. Essa é à base de sustentação do neoliberalismo: o estado é insuficiente para administrar o setor público, enquanto o setor privado é considerado altamente eficiente.

No setor educacional não parece novidade o que o governo vem fazendo com a educação pública. Alega insistentemente que a escola pública está ruim e que seus trabalhadores precisam de formação adequada. Por outro lado, são mínimos os salários desses profissionais. Outra característica neoliberal na educação são as chamadas “ajudas” às famílias para que mantenham os filhos da escola. O estado deveria sim, está promovendo políticas públicas de geração de emprego e qualidade de vida da população. Ao contrário, submete a população

excluída à manutenção da exclusão, e mais, fortalece os ideários da privatização da educação.

Na verdade, para os neoliberais, a educação passa por uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Segundo eles, a expansão tão almejada pelo setor progressista vem ocorrendo de uma forma desordenada. Os estabelecimentos de ensino não apresentam qualidade e sua ação pedagógica e gestão administrativa se caracteriza pela improdutividade. Os neoliberais afirmam que a escola não vive mais a falta de democratização e sim uma crise de cunho administrativo. Assim se encontra o setor educacional, administrado por quem não sabe. Os seus administrados são os professores que por sua vez, representam a ineficácia do estado. Esta lógica também afirma que recursos financeiros não faltam, o que falta é uma melhor distribuição e uso adequado dos mesmos.

Além de afirmar que o estado é assistencialista e ineficaz, os neoliberais defendem a retirada do setor público da área administrativa de políticas sociais, este não teria “competência” para tal.

Nesta visão, é preciso reformar. E foi isso que aconteceu com a educação brasileira nas duas últimas décadas. O estado controlou e reformou a constituição federal de 1988 com a emenda constitucional nº. 14, que fundamentou a lei 9424/96 – FUNDEF. Esta lei possibilitou a municipalização do ensino fundamental e delegou as prefeituras a

mercantilização da educação, quando estabelece o número de aluno x arrecadação. Outro exemplo foi à promulgação da LDB 9394/96 que derrubou de vez a expectativa de se criar um sistema nacional de educação, que teria um caráter unificador de propostas educacionais para a população brasileira considerando, certamente, os fins sociais do ensino.

Vale lembrar, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes por sua vez, são altamente contraditórios e reforçam segundo Nereide Saviani (1997), a fragmentação do ensino e formação para ao trabalho:

“As finalidades da educação escolar, portanto, reduzem-se à aprendizagem de conhecimentos, úteis, imediatamente aplicáveis, tanto nas possíveis atividades profissionais, quanto na convivência social. Como fica nesse contexto a formação integral da personalidade, a formação da cidadania? Ou o cidadão que se quer formar é aquele submetido ao mercado?” (NEREIDE SAVIANI, 1997, p.25).

Por último, sem esgotar os exemplos, pode-se citar o Plano Nacional da educação, que após muitas lutas e discussões de intelectuais, professores e entidades membros do fórum nacional em defesa da escola pública, foi elaborado o *“Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”*

(CONED, 1996). Nesse caso, mais uma vez, o governo federal atropelou a proposta oriunda da sociedade civil organizada aprovando seu próprio plano de educação, vetando inclusive de última hora, nove artigos, seis deles, referentes a financiamentos.

A educação na atualidade vive problemas de ordem ideológica estrutural, que perpassam o sistema econômico vigente. Influenciada por esses ideários, a escola encontra-se num verdadeiro “beco sem saída”. E reproduz a chamada ideologia dominante neoliberal. Um bom exemplo disso são os chamados controles escolares sugeridos pelo MEC. O Provão tem sido preconizado nas escolas superiores como um instrumento que define o bom profissional para o mercado de trabalho, através das notas obtidas. Há cursos e escolas que preparam aulas e cursinhos específicos para os alunos se saírem “bem no provão”.

Na educação básica não é diferente, o governo se utiliza de avaliações para provar que o ensino é ruim e os educadores compactuam com isso. Não se trata aqui de negar completamente o sistema avaliativo da educação. E sim, argumentar que os profissionais da educação o executam, sem ao menos analisarem e estabelecerem discussões sobre o que está por detrás dos ideários do estado em ser flexível no processo (na LDB tudo pode) e controlador na saída (Saeb, Provão, Enem). Já se pensou no que

o governo pretende fazer com os resultados dessas avaliações ou o que já vem fazendo?

Já se pensou que o que o estado quer é avaliar a forma como vem desobrigando-se de suas responsabilidades com a educação nas últimas décadas? Será que os resultados desse “controle” têm servido para transformar qualitativamente o ensino ou para reformar segundo os ideários neoliberais?

A instituição escola se corporifica através de seus profissionais que carecem de tomar a frente do projeto político da escola e não permitir o uso ideológico que vem se perpetuando ao longo da história do Brasil. Faz-se necessário, como afirma Dermeval Saviani (1997), “impor uma resistência ativa”. Homens e mulheres trabalhadores na escola precisam acreditar nessa instituição e mudá-la a partir de suas ações politizadas em nome de um povo mais consciente.

“A resistência ativa é uma arma na luta pela transformação da deficiente estrutura educacional brasileira. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações

indispensáveis para adequar a *educação* às necessidades e aspirações da população brasileira”. (DEMerval SAVIANI, 1997, p.71).

Não se pode continuar com a dívida histórica da formação do povo brasileiro. Se até a república o ensino foi dogmático, o ensino contemporâneo não é diferente. A escola continua ainda, defendendo o interesse de minorias, relegando para segundo plano o social e priorizando o setor econômico da sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO

Uma Nação só é verdadeiramente independente quando todos os seus cidadãos têm acesso a uma educação de qualidade.

A educação é a base para o desenvolvimento social e político. Ela promove crescimento econômico e é uma das principais ferramentas para diminuir a desigualdade, reduzir a criminalidade e promover a Paz. Contudo, ao olhar para o cenário atual da educação brasileira, fica claro que estamos muito longe desse ensino de qualidade. Segundo dados do Inep, hoje, 97% dos alunos têm acesso ao Ensino Fundamental, mas apenas 52% deles conseguem concluí-lo.

Quando se fala em alfabetização, os números preocupam ainda mais. O Saeb de 2003 mostra que apenas 4,8% dos alunos da 4ª série do Ensino

Fundamental estão plenamente alfabetizados, 39,7% está medianamente e 55,5% não estão corretamente alfabetizados. Ou seja, a grande maioria dos estudantes brasileiros passa pelo Ensino Fundamental sem, ao menos, aprender a ler e entender um texto simples.

Mudar este cenário é possível e depende do esforço de todos e de cada um. Passar da educação que temos para a educação que queremos depende, fundamentalmente, de uma nova atitude e de conquistas do dia-a-dia por parte de alunos, professores, pais, cidadãos e governo. É uma longa trajetória, que depende de atitudes concretas, desenvolvidas dentro de um planejamento integrado, que permita a unidade de propósitos e a continuidade de motivações e ações.

O Brasil precisa fazer da educação sua prioridade número um, se quiser oferecer às novas gerações um futuro melhor e criar as condições necessárias para seu desenvolvimento social e econômico. Como aparece na Declaração de Jomtien, “se quisermos ter educação de qualidade para todos, temos que ter Todos pela qualidade da educação”.

O AFUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

É uma obviedade, quase uma tautologia, aos olhos de qualquer pessoa medianamente bem educada, afirmar-se que a educação constitui um

elemento essencial na qualificação produtiva e na prosperidade de qualquer país, avançado ou em desenvolvimento. Ela constitui, também, o principal fator de inserção nos mercados de trabalho, no plano individual, e um elemento chave do perfil distributivo nacional, quando se considera a repartição social da renda.

Segundo Almeida (2007) parece haver um acordo tácito na sociedade quanto a isso. Mas esse consenso é falso. Não existe terreno comum entre duas abordagens opostas quanto ao papel da educação no processo de desenvolvimento. O Brasil constitui uma prova viva disso. O desentendimento começa no próprio enunciado das finalidades da educação, tal como expresso acima.

De um lado, um grupo, mais identificado com os próprios educadores, considera que a educação tem um papel “libertador”, no plano pessoal, e que os indivíduos têm de ser educados numa visão humanista, acima e além das exigências “do mercado”, que no mundo capitalista pretenderia apenas, segundo representantes desse grupo, que a escola seja “produtora” de trabalhadores treinados para as empresas.

De outro lado, pesquisadores identificados com o desempenho adequado do processo produtivo pretendem, justamente, que a mão-de-obra seja a mais qualificada possível; não apenas para atender às necessidades das empresas, mas também para

melhorar os níveis de produtividade da economia como um todo, pois isto se traduziria em riqueza social e prosperidade para o país e para a sua população, com reflexos na distribuição de renda. Posso estar simplificando a dicotomia, mas ela representa, grosso modo, duas visões do mundo que parecem contrapor-se na atualidade.

Parece evidente, aos olhos de quem observa a realidade presente no Brasil, que os rumos da educação no país vêm sendo determinada pelo primeiro grupo; uma grande comunidade de trabalhadores dos setores público e privado, formada por burocratas do MEC, por pedagogos de várias afiliações, por professores, administradores, sindicalistas, pesquisadores ou por simples curiosos, sem contar os políticos e outros líderes comunitários que “vivem” da educação.

Na visão de Almeida (2007) não é novidade para ninguém que a qualidade da educação no Brasil vem se deteriorando a olhos vistos nos últimos tempos. Pode ser que não exista nenhuma relação de causa a efeito entre essas duas realidades, mas o tema é suficientemente grave para merecer uma reflexão.

Tendo estas realidades em mente, pretende-se tratar, no capítulo seguinte, alguns problemas atuais da educação no Brasil, com um enfoque ligeiramente negativo, ou razoavelmente pessimista como o próprio título deixa sugerir. Isto não deve causar

espanto, uma vez que fazer elogios por algum sucesso não contribui em nada para a melhoria daquilo que está indo bem; apenas fazem com que os seus responsáveis se acomodem nas situações estabelecidas, deixando de introduzir as mudanças necessárias para que um desempenho determinado se dê de maneira ainda mais efetiva.

Apenas aprendemos com erros e fracassos, que nos ajudam a corrigir nossas insuficiências mais gritantes. O que nos parece ocorrer atualmente, no caso da educação brasileira, é justamente um quadro de resignação e de acomodação com os péssimos resultados do setor, em vários níveis, evidentes em quaisquer tipos de medidas objetivas que possam ser feitas. (Almeida, 2007).

A ESCOLA NUMA VISÃO CONTEXTUALIZADA

Na escola, de maneira geral, não há ciência nem posicionamento social. A razão que motiva o professor a refletir sobre suas metodologias de ensino tornou-se sintoma de loucura, confirmado por injustas sociais e ineficazes em quase todos os aspectos que se analisem.

Algumas tentativas buscam a importação de modelos da prática educativa de outros países. E isso só é possível através de uma reflexão sobre isso só é possível através de um a reflexão sobre a prática de ensino.

Muitas lutas vêm sendo assumidas por educadores e políticos na denúncia da função seletiva discriminatória das notas e conceito e dos sérios prejuízos decorrentes das classes populares. Essas medidas minimizam o prejuízo educacional com função burocrática, punitiva e obstaculizante.

A educação tem perspectiva de construção de conhecimento, e parte de premissas básicas como: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

Tudo isso, dinamiza oportunidades de ação e reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir da formulação de respostas.

Miguel Arroyo (2001) em *ofício de mestre: imagens e autoimagens*, diz que

“a escola foi reduzida a ensino e os mestres a ensinantes. Desvalorização do campo educativo e do saber profissional leva a desvalorização da categoria frente ao governo e sociedade cada nova ideologia nova moda econômica ou política, cada novo governante e até agências de financiamento se julgam no direito de dizer o que somos o que devemos ser definir nosso perfil, nossos saberes e competências e redefinir o currículo”. (ARROYO, 2001, p.102.).

Somos professores. Somos e não apenas exercemos uma função docente. Os tempos de escola invadem outros tempos. Levando as angústias e sonhos da escola para casa e vice-versa. O discurso do profissionalismo é ambíguo: para a categoria pode significar reconhecimento e valorização; para o lado social pode significar a justificativa para adiar esse reencontro.

Somos a imagem que fazem do nosso papel social, não o que teimamos ser, esse processo social é lento e complicado, entre imagens e autoimagens.

Os professores de primeira a quarta series carregam uma imagem difusa, pouco profissional; Os professores de quinta a oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio tem outra imagem social, conferida por sua competência técnica em sua área, porém não se afirmam como docentes, como educadores; Já no nível superior os docentes e seus saberes têm um estatuto social reconhecido.

Quando a visão da escola e de seus educadores reduz-se apenas a aprender habilidades, saberes, domínios de matérias, o ensinar e os ensinamentos também ficam empobrecidos. A recuperação do sentido do nosso ofício está em reinterpretá-lo como ofício de ensinar a sermos humanos.

Segundo Gabriel Chalita (2003),

“as palavras são armas que isenta ânimos, coragem, sensibilidade, talento. Dessa forma, podemos definir o amplo leque de sentidos e potencialidades da palavra educação, cuja beleza está em desvendar novos amanhãs e promissores horizontes”. (CHALITA, 2003, p. 67).

Qualidade social da educação significa para nós, garantir a todo cidadão (indiferente de raça, cor, religião e padrão social econômico), o acesso ao conhecimento socialmente produzido e sistematizado, como instrumento de compreensão do mundo, das relações com a natureza, com a cultura e a sociedade e de emancipação individual e coletiva, na perspectiva de construir uma sociedade justa igualitária. Nosso propósito visa considerar o sujeito como sujeito de direitos e a educação como direito social.

De fato, pouco a pouco, as coisas se movem, envolvem, se transformam. A escola como a fábrica, a família, o hospital, como a sociedade toda não existe como uma coisa fixa, parada, imutável.

A escola de hoje, apesar de todos os seus defeitos e deformações, não é mais a mesma de 10, 20, 50 anos atrás. Ela não é estática nem intocável, a forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, que é continuamente impulsionado por tensões, conflitos,

esperanças e tentativas alternativas. Em função das pressões dos grupos sociais, das inovações científicas, ou das próprias necessidades da economia, a escola muda, adaptando-se sempre aos novos tempos.

Assim de tanto fazermos críticas a experiência da desigualdade e o aprendizado da dependência, acabamos por perder nossa capacidade de trabalhar, de criar, de viver em comunidade. Acabamos por perder nossa visão crítica da realidade, nosso poder de imaginação e construção e alternativas.

A grande maioria das reformas e inovações pelas quais passa a escola são simples retoque de fachada: prédios mais modernos, programas mais atualizados, exames menos cretinos que os testes de múltipla escolha, utilização de métodos audiovisuais, etc. Estas novidades não tocam o essencial: o conhecimento continua a ser transmitido do professor que sabe aos alunos que são ignorantes.

Este conhecimento que vem de livros ou da palavra do professor, e nunca da pesquisa ou experiências dos próprios alunos, é recebido, memorizado, repetido e arquivado. Não é jamais descoberto, testado e criado pelos que estão ali para aprender. Em consequência, aquilo que a escola ensina pouco ou nada tem a ver com a vida, com a experiência, com as necessidades e com os interesses os educandos. Em todo canto educadores, motivados uma profunda insatisfação com estas

práticas educativas domesticadoras, tem tentado instaurar uma relação mais autêntica e dinâmica com seus alunos, procurando desenvolver sua criatividade e autonomia.

Apesar de seus pontos de práticas e quadros de referências diversos, estas pedagogias alternativas têm todas em comum a tentativa de inverter o processo educativo: o conhecimento, ao invés de ser transmitido pelo professor ao aluno, passa a ser o resultado de pesquisas e experiências vividas e analisadas.

ALGUMAS SAIDAS PARA A EDUCAÇÃO

Uma primeira perspectiva, centrada sobre o aluno, procura articular toda a vida escolar. Em torno da atividade dos alunos. Não se trata mais de transmitir conhecimentos ou seguir um programa oficial, mas sim de fornecer recursos e instrumentos aos alunos. Para que eles possam reagir ao seu meio ambiente e construir, pouco a pouco as noções próprias.

A seu desenvolvimento intelectual. A partir dessa premissa, torna-se evidente que ensinar só tem sentido se o educador é capaz de se colocar a disposição do aluno de se adaptar a sua linguagem a sua conduta e a seus modos de socialização.

As experiências de escolas “ativas” ou escola “nova”, promovidas por educadores como M. Montessori, C. Freinet ou E Decroly, que havia posto

em prática estes princípios, em suas próprias salas de aula, continuam até hoje a ser um ponto de referência. As noções de investidas, criatividade e atualidade ainda são inovadas e ameaçadoras, num sistema escolar que continua apesar de tudo que foi dito, repetido e provado, a defender a ideia falsa de que é o aprendizado que causa o desenvolvimento do aluno, ao invés de reconhecer, com a psicologia genética, que é o desenvolvimento da criança que permite o aprendizado.

Paralelamente a essa concepção pedagógica centrada no desenvolvimento intelectual do aluno, existe de maneira muitas vezes complementar, a preocupação de privilegiar sua evolução sócio afetiva.

Como demonstrou Piaget (1992), da mesma forma que a criança funciona mentalmente segundo estágios de desenvolvimentos que estão na origem de sua aquisição de noções, ela vive também um processo de crescimento afetivo e social caracterizado por uma progressão de estágios ou de etapas constitutivas de sua personalidade. Seu comportamento na sala de aula, sua atitude em relação ao professor, sua disponibilidade e motivação para os deveres escolares dependem da maneira pela qual ela vive seu próprio desenvolvimento.

Nessas condições, a falta de sensibilidade dos educadores em relação ao amadurecimento afetivo de cada aluno. Está na raiz de muitos conflitos, bloqueios, frustrações e fenômenos de dependência

que interferem constantemente com a prática escolar. Inversamente os educadores que se preocupam em respeitar essa dimensão afetiva e social são levados espontaneamente a modificar os programas e a organização de sua classe.

Nestas duas primeiras tendências que invocamos, defrontamo-nos com uma orientação pedagógica constantemente preocupada em reinventar a prática escolar a base da elucidação das necessidades próprias às crianças e de maneira mais genérica dos participantes de qualquer processo de formação.

Sob a influência da psicanálise e da psicoterapia. Uma terceira corrente questiona o papel do professor, isto é, o lugar ocupado pelo adulto na relação pedagógica de fato, numerosos estudos tem mostrado a importância dos investimentos afetivos vividos pelos professores se deem conta destes fenômenos. Incapazes de compreender e controlar os conflitos e tensões que nascem da relação professor aluno, a insegurança de muitos educadores o faz afirmar-se adotando uma atitude autoritária e burocrática.

As relações, por vezes violentas de alguns mestres contra a noção de não diretividade mostram que muitos professores ao defender a hierarquia, atribuem mais importância às regras de comportamento da classe. Ao invés de procurarem-

se com seus próprios sentimentos de poder, de identificação ou de insegurança diante dos alunos.

Mais recentemente, tem também havido casos de professores que caíram no extremo oposto, para se fazer aceitar pela classe, renunciam inteiramente a seu papel de educadores, procurando confundir-se com os alunos numa atitude demagógica que só faz agravar o mal estar à incerteza dos educandos.

Outros educadores esforçam-se por desenvolver uma vida de grupo dentro de sua sala de aula. Seu objetivo é fazer com que a classe se transforme num grupo solidário e consciente. Para isso favorecem a constituição de diferentes grupos de trabalho, responsáveis coletivamente pela realização das tarefas escolares.

Dentro desta ótica, a relação professor aluno se amplia numa perspectiva de valorização da vida social de classe e de estímulo ao desenvolvimento dos alunos a partir de sua experiência de vida e trabalho em grupo.

Todavia os educadores que se lançaram neste tipo de iniciativa sabem quantas dificuldades tiveram de enfrentar em virtude dos hábitos escolares já adquiridos pelos alunos e do ritmo de trabalho imposto pelos programas e horários oficiais.

Por outro lado, os controles hierárquicos nos quais os professores são submetidos também já fizeram fracassar experiências deste tipo, que estão

em contradição flagrante com o modo de organização imposto pelo sistema educativo oficial.

Uma quinta corrente que prolonga à anterior é a da chamada pedagogia institucional, cujo objetivo é o de tentar quebrar as normas e proibições burocráticas que impedem qualquer tentativa de reorganização da vida grupo classe. Esta restauração da vida escolar só é viável se o professor opta por integrantes de uma classe se experimentam na autogestão dos programas, atividades métodos e formas de organização do trabalho e acontecimentos vividos pela classe.

Por sua própria radicalidade esta pedagogia é praticamente no interior do sistema oficial de ensino. Daí por que ela costuma ser praticada nas turmas ditas “marginais”, compostas por alunos considerados problemas onde a pressão institucional é menos forte porque ninguém se interessa por sua sorte.

Como escreve Gadotti (1995),

“Descentralização e autonomia caminham juntas. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e

na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se". (GADOTTI, 1995, p. 202).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento de um país, pois é através da educação que um país atinge melhores desempenhos, tanto em áreas como: saúde, tecnologia e etc., e também em relações a melhorias no nível de renda, empregos e qualidade de vida para a população. A primeira grande ruptura travou-se com a chegada mesmo dos portugueses ao território do Novo Mundo. Os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação. Até o período republicano, não houve uma grande mudança no modelo educacional no Brasil.

Com a promulgação da Constituição de 1988, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

Através de nossa pesquisa, pudemos perceber a importância da gestão e sua participação ativa para o bom desenvolvimento da escola e da educação em si. A participação na gestão da escola implica no poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto no nível micro social como nos

macros social, por parte de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos, pais de alunos, professores, administradores do sistema educacional e da escola e inclusive grupos sociais organizados.

Como diz Sánchez (1979) esta participação implica em que estes agentes tenham um papel ativo nas decisões sobre a elaboração das políticas educacionais, sua execução e o controle de sua aplicação.

Em suma, apesar dos obstáculos teórico-empíricos à democracia institucional representados pela "lei de ferro da oligarquia" que pretende justificar a inviabilidade da democracia nas instituições e organizações através dos argumentos da eficiência e da apatia das massas, há contra-argumentos suficientes para se fundamentar e defender a democracia institucional ou organizacional.

Argumentos de natureza filosófica, política, psicológica, sociológica e pedagógica justificam a adoção da democracia institucional nas escolas, operacionalizada através da implantação do conselho deliberativo constituído por representantes de suas três principais comunidades de cidadãos que são os estudantes, os professores e os pais.

A situação da educação no Brasil apresentou melhorias significativas na última década do século XX: houve queda substancial da taxa de analfabetismo e, ao mesmo tempo, aumento regular

da escolaridade média e da frequência escolar (taxa de escolarização). No entanto, a situação da educação no Brasil ainda não é satisfatória, principalmente em algumas das cinco grandes regiões do país.

Do que se tratou nesta pesquisa, ressalta-se a importância de conhecer a fundo as correntes educacionais, das quais tanto se fala no senso comum pedagógico e pouco se reflete na prática da formação de professores as análises consistentes sobre elas. As reflexões aqui apresentadas nos leva a considerar os princípios da escola ativa, chamada também escola nova. A relevância do estudo sobre esta corrente é tão grande quanto a sua influência nos meios educacionais e pedagógicos, tanto no passado quanto atualmente.

Sabe-se hoje que a escola nova é uma tendência que já não existe como tal, ou seja, ela é estudada como um item da História da Educação. No entanto ressaltamos que a sua influência encontra-se atualizada por toda literatura, práticas e imaginários educacionais influenciados pela idéia da escola ativa, pelos discursos do “aprender a aprender”, típicos de muitos autores e tendências construtivistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I CONED – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1997.

III CONED – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Relatório III Coned. Plano Nacional de Educação. Porto Alegre, RS, 1999, p. 7-19.

ALMEIDA, Paulo R. O Afundamento da Educação no Brasil. Revista Espaço Acadêmico. Nº. 70, ano VI, Março/2007. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acessado em 09/Maio/2020

ARROYO, M. Ofício de Mestre. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes. 2001.

BELLO, José Luiz P. Educação no Brasil: a História das Rupturas, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb02.htm#texto>. Acesso: 11/Maio/2020.

BRASIL – MEC – Secretaria da Educação Fundamental. PCN: 5ª A 8ª Séries; Introdução aos Parâmetros Curriculares; MEC/SEF, 1998.

BRASIL – MEC – Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN: Ensino Médio. MEC/SEMT, 1999.

BILHÃO, Isabel (org.). Visões do Brasil: Realidade e Perspectivas. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: O Longo Caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHALITA, Gabriel B. I. O Poder de Fogo da Educação. In: Revista FAPESP, Edição 85, Março 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, M. A autonomia como Estratégia da Qualidade de Ensino e a Nova Organização do Trabalho na Escola. In L. H. da Silva e J. C. de Azevedo (orgs.), *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GENTILLI, A. A. & SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Lauro O. *Estórias da Educação no Brasil: De Pombal a Passarinho*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. 363 p.

MARCHESI, A; MARTINS, E. *Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC/SESU. *Relatório de Gestão, 2004*. Disponível em: <http://www.merc.gov.br/SESu> – Acessado em 01/Jun./2013.

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, VYGOTSKY e WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. 22ª. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PILLETTI, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PILLETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 1996.

ROMANELLI, Otaíza O. História da Educação no Brasil. 13ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SÁNCHEZ de Horcajo, J. J. La Gestión Participativa en la Enseñanza (Presupuestos sociopolíticos). Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1979.

SAVIANI, Dermeval. A Resistência Ativa contra a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revista Princípios, São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1997, p. 66-72.

SAVIANI, Nereide. PCN: O que Dispõe para o Ensino Fundamental. Caderno Pedagógico, n.º 02, Curitiba: APP/Sindicato, 1999, p. 21-29.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana Aparecida de Paiva Lira

RESUMO

A presente pesquisa tem o intento de perscrutar a inclusão das crianças autistas dentro da educação infantil. Logo, o artigo apresenta referências nas quais realizam a problematização da inclusão dentro da escola, com o intento de discernir os desafios do processo de inserção do aluno autista na rede escolar. Desta forma, tratando de uma reflexão que abrange as ações de inclusão realizadas pelos professores, que mesmo com seus trabalhos e didáticas assíduas, ainda se mostram com grandes

questões a serem respondidas, e dificuldades quanto a inclusão dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista

ABSTRACT

This research aims to investigate the inclusion of autistic children in early childhood education. Therefore, the article presents references in which they problematize inclusion within the school, with the intention of discerning the challenges of the process of insertion of the autistic student in the school network. Thus, dealing with a reflection that encompasses the inclusion actions carried out by the teachers, who, even with their assiduous work and didactics, still show themselves with great questions to be answered, and difficulties regarding inclusion within the classroom.

Keywords: Inclusion. Autism. Child education. Autistic Spectrum Disorder

INTRODUÇÃO

Pautado pela DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), como uma adversidade neurológica, na qual se caracteriza pela implicação das comunicações verbais e não-verbais, assim como as interações sociais e de comportamentos restritos e repetitivos, o TEA (Transtorno do Espectro Autista) é uma condição permanente, na qual engloba a Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Generalizado do Desenvolvimento Não-Especificado (PDD-NOS), podendo assim, incluir variados níveis.

Posto isto, partindo da Constituição de 1988, na qual insere que, no país, a educação é um direito

social e fundamental para os cidadãos, ela torna-se um benefício incontestável a todos, estando relacionada diretamente ao ato do indivíduo de conseguir exercer seus deveres dentro da sociedade.

Por conseguinte, deve ser posto que políticas de inclusão e educação especial são necessárias para as redes regulares, aumentando não apenas o aprendizado do aluno, mas também evitando pré-conceitos e didáticas insatisfatórias por parte dos professores, assim, saindo da explanação de ser apenas uma proposta educacional, alcançando todos os alunos.

Com isso, a inclusão leva em consideração a pluralidade das culturas e a complexidade das redes de interação humanas. A ação de incluir dentro das escolas, não traz melhorias apenas aos alunos com algum tipo de deficiência, mas sim a todos os que estão dentro das salas de aulas, que de alguma forma, também são excluídos dentro da rede regular.

Logo, mesmo na contemporaneidade, diversos professores, especificamente dentro da educação infantil, abrangem grandes complicações e dificuldades quanto ao momento em que uma criança autista necessita da educação inclusiva dentro das salas de aulas, fazendo com que seja questionado não apenas a didática convencional na qual muitos docentes realizam, mas também como a rede escolar apoia e se apresenta diante da inclusão.

Partindo desta aclaração, é relevante constatar que, apesar da educação inclusiva ser um fator essencial nas escolas, ela ainda traz uma metodologia complexa quando relacionada aos alunos autistas, pois com o isolamento sendo uma característica do autismo, as estratégias nas quais o professor deve introduzir, muitas vezes têm resultados contrários, visto que não são preparadas ou organizadas de forma coerente para que houvesse o aprendizado do aluno.

Partindo dessa conjuntura, este trabalho visa apresentar referências dentro do contexto da inclusão, de forma específica sobre crianças autistas, dentro da educação infantil.

Destarte, como desígnio, este artigo irá estudar as formas de interação e de relação dos professores da área da Educação Infantil, com seus alunos autistas, fazendo uma reflexão das atividades e didáticas que existem dentro das redes escolares, com o objetivo de apresentar as diversas formas de convívio que existem entre aluno e professor.

Ademais, esta pesquisa fundamenta-se a partir das formas errôneas de se trabalhar com o aluno autista, destacando os pré-conceitos que existem dentro da sala de aula, fazendo com que seja refletido que apesar de variadas formações e cursos teóricos nos quais os educadores podem obter, a realidade é muito mais complexa do que aparenta.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Sendo um arquétipo no qual deve-se ser aplicado não apenas nas redes regulares, mas também em todos os espaços físicos e simbólicos, a educação inclusiva, dentro do âmbito educacional, está diretamente relacionada ao respeito à diversidade, baseando-se na concepção de que todos são diferentes, garantindo que pessoas com deficiências intelectuais possam ter acesso e oportunidade em todos os setores da sociedade.

...Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, Boaventura de Sousa, *Civilização Brasileira*, 2003: 56).

Portanto, a inclusão torna-se necessária para que tanto os docentes quanto a gestão das redes escolares saibam trabalhar e respeitar as diferenças individuais dos alunos, partindo de um escopo no qual não apenas irá inserir a criança, mas também compreendê-la. Logo, o ato de incluir deve ser acessível e compreendido por todos os relacionados da rede regular, transformando o dinamismo já não mais obrigatório, porém fundamental. No entanto, deve ser levado em consideração que é apenas no século XX que o Brasil passa a segregar a educação inclusiva no país, tornando o movimento de inclusão recente, já que nos séculos anteriores a educação era assentida apenas para um público homogêneo da população, tornando os que não faziam parte, excluídos da sociedade.

A falta de conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais, trazia como ideal a busca pela normalidade da criança, e ela não era vista como quem tem capacidade de aprender,

independente da sua condição.
(ROZEK, 2009).

Com isso, segundo Carvalho (2000), é somente na metade do século XX em que as expressões de “Escola para todos” ou “Todos na escola”, começam a aparecer, baseando-se na ênfase de que mudanças estariam vindo no âmbito da educação. Todavia, apesar de começar a ser criado instituições que tinham um intuito de acolher os cidadãos com alguma deficiência mental, especificamente na década de 30, essas pessoas ainda estavam segregadas da sociedade, que necessitavam da luta incansável para que fossem inclusos dentro da hegemonia que era a população brasileira.

[...] No primeiro, durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas, impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) eram segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser

rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo. No segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais - deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marca este momento o desenvolvimento da psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais. (BATISTA, 2006 p.37).

Dessa forma, é em 1961 que a lei Nº 4024 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) irá ser apresentada na constituição, em

que adotava o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Posto isso, já em período ditatorial, no ano de 1971, essa mesma Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, sendo uma nova versão, apresentará transformações da inclusão nas escolas, respaldando o tratamento especial para alunos com deficiências físicas, mentais ou intelectuais deveriam ter dentro das redes regulares.

Além disso, a partir da Constituição Federal de 1988, que inclui no artigo de Nº 208, pessoas de 4 a 17 anos têm a educação básica posta como um direito, visando demonstrar o dever do Estado com o atendimento a educação para todos os cidadãos entre essas faixas etárias, incluindo os deficientes intelectuais, que fora ressaltado o direito à inclusão nos artigos 1º - III, referindo-se à dignidade da pessoa humana. Também, no artigo 227 - III aponta a integração social do adolescente portador de deficiência (BRASIL, 1988).

Já na Lei de nº. 7.853, de 1989, apresenta como crime a possível recusa por parte das unidades regulares que não cumprirem com a Educação Especial. (BRASIL, 1999), ademais, já em 1990, apresentado como Estatuto da Criança e do Adolescente, o decreto de Nº 8069, garantiu o atendimento educacional para crianças com algum tipo de deficiência, assim, dando mais atenção a políticas públicas voltadas a estes impasses.

Partindo disso, em 1999, a Lei nº 7.853/89, estabelece a definição de deficiência. Por isso, a partir do artigo 4º, o cidadão apresenta alguma deficiência quando: existir alguma alteração em uma ou mais partes do corpo, sendo esta deficiência física, ou quando o indivíduo tem o quociente de inteligência (QI) inferior à média da população e apresenta dificuldades nas habilidades adaptativas, sendo uma deficiência intelectual.

Destarte, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), insere procedimentos Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica. Conquanto, o documento expõe a substituição do ensino regular para um atendimento especializado, também evidenciando, que o processo de atendimento dos alunos com deficiência tem início na educação infantil.

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, art.3º).

Não obstante, é somente em 2006, com o Plano Educacional em Direitos Humanos, que será inserido temas correlacionados a inclusão de pessoas deficientes nas escolas regulares. Após

alguns anos, em 2011, o sistema educacional se apresenta como inclusivo em todos os níveis, impedindo a exclusão de qualquer pessoa, também determinando que o Ensino Fundamental tenha adaptações adequadas de acordo com o aluno, adotando medidas de apoio individualizadas e efetivas, em âmbitos que fomentam o desenvolvimento acadêmico e social.

Em suma, somente em 2012, com a lei de nº 12.764, é inserida a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no país. Por isso, concernindo o TEA como uma das deficiências intelectuais mais presentes nas esferas escolares, diversos professores e pedagogos têm dificuldades adversas com as situações relacionadas a alunos com este transtorno, fazendo com que o ambiente escolar se torne não mais atrativo, mas sim um desafio.

Por isso, compreender o autismo não é mais algo a se escolher, porém essencial para áreas como saúde, educação e mobilidade

urbana, assim como a própria família do indivíduo deve entender, pois o autismo faz parte da identidade de muitos seres humanos.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Definido pelo comparecimento de transtornos no desenvolvimento neurológico, o TEA (Transtorno do Espectro Autista), é apresentado já na infância da criança, a partir de seus 2 ou 3 anos de idade, estágio em que os neurônios responsáveis pela comunicação e nas relações sociais, não vão estabelecer as conexões que geralmente são introduzidas.

Por isso, nomeia-se Espectro por abranger variados níveis, estes que são englobados dos leves aos mais profundos de comprometimento nestas conexões, dimanando em diversos tipos de autismos, sendo divergente de acordo com a pessoa. Logo, partindo de Cunha (2015, p. 23) entende-se que “o uso atual da nomenclatura

Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Portanto, a criança ao apresentar o autismo, ela não deve ser tratada de forma homogenia, já que com as diversas pluralidades do transtorno, deve-se ter um amplo conhecimento, justamente pelos níveis de intelectualidades diversos.

[...] As manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento socio comunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo. (APA, 2013 apud ZANON et al, 2014, p.25).

Em tese, os Transtornos do Espectro Autista se caracterizam, geralmente, pelos déficits de comunicação e interação social, assim como dificuldades com o uso da imaginação, da linguagem verbal e não-verbal, além de um padrão de comportamento repetitivo, com movimentos motores estereotipados e tendência de rotinas rígidas, podendo estes, manifestar-se em conjunto ou de forma isolada. Outrossim, de acordo com Mello (2007), o impasse de se sociabilizar decorre quando o autista não consegue se misturar com as outras crianças. Assim posto, o problema quanto a imaginação também pode vir como uma falta de criatividade. Inclusive, no espectro, o grau de gravidade pode variar de pessoas que apresentam um quadro leve, tendo independência e poucas adversidades de adaptação, até as pessoas que irão ser dependentes das atividades de vida diárias (AVDs), pela vida toda.

Posto isto, por ser uma condição na qual manifesta-se no período da infância, ela irá

acompanhar todo o desenvolvimento do ser humano, pondo o Transtorno do Espectro Autista em uma incorporação com a personalidade do indivíduo, estando sempre na identidade da pessoa. Por isso, algumas falas como “pessoa com autismo” ou “pessoa que tem autismo”, trazem a impressão de que o transtorno é algo separado do indivíduo, até mesmo tratando ele como uma doença, transformando essas ideias errôneas em um conceito pejorativo muito usual nos dias atuais pela população, esta que não compreende que normalmente estas pessoas preferem ser categorizada como autista.

[...] quando as pessoas são questionadas sobre o autismo, geralmente são levadas a dizer que se trata de crianças que se debatem contra a parede, tem movimentos esquisitos, ficam balançando o corpo, e chegam até dizer que são perigosos e precisam ser trancados em uma instituição para deficientes mentais. São falas que revelam

desinformação a respeito dessa síndrome. (ORRÚ, 2012, p. 37).

Por conseguinte, apesar de ser um desafio nas redes regulares, o autismo não deve ser sinônimo e nem relacionado a desistência de ensinar, mas sim posto como um desafio positivo, no qual se entrelaça com o conhecimento, didática e respeito que os professores das instituições devem ter. Entretanto, na maioria das vezes, a educação inclusiva dentro das escolas não se mostra tão efetivas, refletindo, assim, os problemas implícitos que podem ocorrer nas redes escolares.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A SUA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Concernindo a inclusão na educação infantil como um fator ratificado pelas políticas públicas, o sustentáculo governamental é essencial para uma construção assertiva do ato de incluir nas escolas.

Todavia, para que uma rede regular possa aderir a inclusão como uma condição primordial, ela deve modificar políticas convencionais de aprendizado e didática, assim como fortalecer a formação de toda a gestão escolar, desde a direção até os professores dentro da sala de aula. Por isso, “O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças.” (Brasil, 1998, p. 36).

Posto isto, partindo de uma concepção na qual a educação infantil é a primeira etapa da criança em uma escola, deve-se sustentar a importância de uma formação adequada e não tradicional do pedagogo, já que muitas vezes, o aluno pode ainda não ter sido diagnosticado como autista, apesar de suas características serem nítidas para o educador, muitas vezes a família demora para perceber ou compreender que a criança tem o Transtorno do Espectro Autista.

Nisso, mesmo após o processo de descoberta da gestão familiar sobre o diagnóstico da criança, o processo de aceitação e de compreensão pode levar meses ou até anos, podendo, sim, dificultar o processo de aprendizagem do aluno.

Quando você vai ter um bebê, é como planejar uma fabulosa viagem de férias – para a Itália. Você compra uma penca de guias de viagem e faz planos maravilhosos. O Coliseu, o *Davi*, de Michelangelo. As gôndolas de Veneza. Você pode aprender algumas frases úteis em italiano. É tudo muito empolgante. Após meses de ansiosa expectativa, finalmente chega o dia. Você arruma suas malas e parte. Várias horas depois, o avião aterrissa. A comissária de bordo diz: “Bem-vindos à Holanda”

Holanda? Como assim Holanda? Eu escolhi a Itália. Deveria estar na Itália. Toda minha vida sonhei em ir para a Itália”. Mas houve uma

mudança no plano de voo. Eles aterrissaram na Holanda e lá você deve ficar. (PERL KNISLEY, Emily, 1987)

Através do trecho da fábula “Bem-vindo a Holanda” de Perl Knisley, pode-se perceber que a aceitação do grupo familiar é muito mais difícil do que aparenta, já que é notório quando os pais recebem a notícia de que seu filho é autista, um sentimento de luto é experimentado pela perda da criança saudável que esperavam.

Logo, segundo Sampaio Gameiro (1985), “A vida de uma família é um longo ciclo de eventos desenvolvidos: Nascimentos, crescimentos, mortes, sentimentos de ódio e de amor, que abrangem gerações e vários contextos históricos sócios culturais.” Com isso, o desenvolvimento do aluno autista implica diretamente com as atitudes familiares em conjunto com a equipe escolar, já que elas influenciam propriamente no desenvolvimento da criança.

Contudo, mesmo que sempre ocorresse uma inevitabilidade de preparar os professores para que a inclusão aconteça no modo prático, normalmente sempre decorre um dúvida em referência de quais modelos de formação e didática são melhores para desenvolver as competências desejadas, já que na inclusão não é a criança que se adapta a escola e sim a escola que se adequa para reconhecer o aluno. À vista disso, dentro da educação infantil, o maior medo de muitos professores não é apenas errar, mas o desafio de como fazer e se está realizando de forma certa, tornando o sentimento sobre a inclusão um receio, esquecendo que na verdade ela é uma oportunidade.

[...] Tenho a impressão que um professor tentando ensinar uma criança autista se defrontaria com o desafio da falta de resposta...se o autista fica num mundo particular, a dificuldade maior deve ser a de entrar nesse mundo ou talvez romper a divisão. A dificuldade maior é lidar com pessoas “diferentes”...

isso traz insegurança... o temor de não me sentir apta... Penso na ansiedade de ver o trabalho progredir ou na frustração de não haver um retorno. (Autismo e Educação, 2007, p.13).

Em função disso, o professor na sala de aula deve ser mais do que um veículo para o conhecimento, concedendo experiências significativas na vida de todo e qualquer aluno, pois é na escola que a criança se aproxima de novas reflexões, valores e cria significados novos as coisas, por isso é essencial que a rede escolar use todos os recursos que existem para chegar à criança, assim, transformando a sua volta.

Nesse sentido, a escola torna-se uma das maiores percussoras de conhecimento e aprendizagem, trazendo o professor como um intermediário desse mundo com os alunos, independentes das diferenças que existem entre eles.

[...] É preciso seguir um percurso democrático no ambiente escolar

com projetos flexíveis e adaptativos, isto é, uma lógica de avaliação da aprendizagem qualitativa e formativa, sem se limitar aos conceitos “tradicionais” ou “construtivistas”, mas ao equilíbrio ético, moral e afetivo que cada professor deve estabelecer com seus alunos. (TEIXEIRA e NUNES, 2008).

Dessa forma, a formação do profissional da educação infantil não deve apenas ser baseada em cursos ou teorias, mas também com uma reflexão crítica no assunto de construção de identidade pessoal, tentando sempre relacionar a prática com a teoria de forma mais abrangente, pois como é no âmbito escolar que a criança irá elaborar habilidades, estas que serão baseadas nas estratégias do profissional da educação, o professor deve sugerir e aplicar métodos diversificados, deixando de lado o convencionalismo.

Portanto, salientar que tais métodos devem ser modificados e reanalisados de acordo com o

aluno, para que, assim, o educador consiga efetivar novas estratégias de aprendizagem, é essencial, pois assim ele irá alcançar todos os alunos, apesar de suas subjetividades. Dessa maneira, como explica Kunc (1992) “O princípio fundamental da Educação Inclusiva é a valorização da diversidade dentro da comunidade humana. Quando a Educação Inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo.”

Ademais, quando o aluno apresenta características como os déficits nas áreas da comunicação ou dificuldades de se expressar adequadamente, até em situações que a criança fica nervosa e apresenta ações diferentes das outras, o professor com uma qualificação inapropriada encontra-se perdido no ambiente de sala de aula, geralmente realizando a maioria das vontades do aluno, pensando que assim, tanto ele quanto a criança se sentirão em um âmbito confortável,

aderindo a ilusão de que a inclusão está sendo realmente feita.

No entanto, assim como apresentado pelo Manual para as Escolas (2011), algumas crianças autistas apresentam habilidades como facilidade na compreensão de alguns conceitos, habilidades tecnológicas e concentração demasiada, estas que podem ajudar em investimentos educativos, desafiando a escola na realização de novas didáticas e métodos pedagógicos diversos, deixando de lado o estereótipo de que o autista não consegue compreender, aprimorar e até aprender dentro de uma sala de aula.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim

de atender as diferenças.
(MONTANO, 2007, p. 45).

Destarte, a inclusão também deve ocorrer de uma forma física no âmbito escolar, já que a criança é totalmente influenciada pelo seu exterior, pelos barulhos e movimentações, por isso, deve ocorrer uma conscientização de compreensão com tais situações, abrangendo todos os profissionais da rede, não dando suporte apenas no ensino do aluno, mas na sua inclusão ao todo, deixando de ensiná-lo que ele não deve se incomodar, já que é uma estratégia dispensável, e ensinando ao restante a respeitar as características do Transtorno do Espectro Autista.

[...] É necessário que o professor esteja disposto para trabalhar com quaisquer dificuldades que lhe apareça. Sua prática educacional deve estar adequada e preparada para receber os alunos e suas necessidades. O professor precisa sempre estar se atualizando, não apenas se acomodar nos conteúdos

estudados na graduação, mas buscar através de leituras e de especializações novos conhecimentos para trabalharem com as crianças e não se surpreenderem quando tiver que ensinar uma criança com autismo. (UCHÔA, 2015, pág. 20).

A partir dessa análise, a avaliação diagnóstica na qual o profissional da educação infantil deve realizar, necessita ser mais abrangente, sendo feitas não apenas uma vez ao ano, mas sim periodicamente, analisando tanto o desenvolvimento do aluno e sua evolução, quanto uma possível regressão que possa ocorrer, assim como acontece com outros alunos, verificando os níveis de aprendizagem durante o ano.

Por conseguinte, é interessante trabalhar com as capacidades do autista de forma positiva e criativa, como por exemplo com o uso da tecnologia, na qual é um instrumento que influencia a participação do aluno na escola sem discriminação,

assim, com a ajuda de softwares, aplicativos de baixos custos, o desenvolvimento da criança autista torna-se mais prático, fazendo com que o uso de linguagens visuais seja uma forma nova de se trabalhar.

Contudo, muitas redes regulares não têm infraestrutura suficiente para realizar atividades com a tecnologia de forma direta, por isso, caso isso ocorra, o professor pode trabalhar com desenhos, formas e variadas brincadeiras, ajudando tanto o desenvolvimento do aluno, quanto a sua inserção dentro da turma, mesmo que esse processo seja longo.

[...] Cuidar de uma criança diagnosticada com autismo requer um aprendizado constante e uma enorme capacidade de comemorar pequenos progressos. Felizmente, a ciência está avançando rapidamente e já se conhece uma boa parte da tarefa sobre como lidar com uma criança diagnosticada com autismo

[...] (BORBA e BARROS, 2018, pág. 2).

Além disso, apesar de grandes dificuldades com interações sociais e comunicativas já citadas, a criança autista pode se desenvolver dentro do âmbito educacional, e isso só irá depender de um conjunto ao todo, englobando a gestão escolar e familiar, que devem sempre trabalhar juntas para que haja um progresso no desenvolvimento da criança. Por isso, basta que as pessoas possam ver o autismo de uma maneira compreensiva, deixando de tratá-lo como uma doença, mas sim uma identidade diferenciada do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, mesmo que seja um direito de todos, a educação em pleno século XXI, ainda pode segregar as pessoas, oferecendo privilégio maior ao grupo homogêneo da população. Assim, mesmo que

na contemporaneidade o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista seja mais amplo, necessita-se de muito mais para que qualificações e infraestruturas sejam melhoradas e aperfeiçoadas. Conquanto, apesar de existirem diversas crianças autistas dentro das redes da educação infantil, o pouco conhecimento do professor, muitas vezes prático, pode dificultar o aprendizado e desenvolvimento da criança, influenciando diretamente em sua vida social.

A partir disso, o professor deve entender as subjetividades de seus alunos, trabalhando sua didática a partir de uma análise individual, aplicando de acordo com a situação da sala de aula, não focando apenas em déficits do transtorno, mas nas melhores características e habilidades que podem ser trabalhadas dentro do âmbito escolar, pondo em prática o melhor método que fora adequado a partir do desenvolvimento do aluno. Ademais, o suporte de políticas públicas e da gestão escolar e familiar é

primordial para o apoio do trabalho do professor, que sozinho, não irá alcançar os melhores resultados.

Por fim, apesar de ser um desafio não apenas para a rede escolar, mas também para a sociedade como um todo, a inclusão da criança autista em âmbitos escolares torna-se reflexiva e árdua, porém não impossível. Por isso, tem-se a necessidade da inserção de políticas públicas e o apoio do Estado, para que dessa forma a educação como um direito a todos, alcance a todas as crianças, independente de quaisquer subjetividades individuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. AUTISMO E EDUCAÇÃO: ATUAIS DESAFIOS. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/73268593/autismo-e-educacao>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FONSECA, Maria Elisa Granchi. O DIAGNÓSTICO DOS TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA. Disponível em: <http://www.censabetim.com.br/wp-content/uploads/2017/11/283_O-diagn%C3%B3stico-dos-transtornos-do-espectro-do-autismo-1-1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FONTES, Maria Alice. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em: <<http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=207/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GOTTI, Alessandra. Inclusão na Educação: quais os desafios para realmente atender pessoas com deficiência. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18275/inclusao-na-educacao-quais-os-desafios-para-realmente->

atender-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 18 ago. 2020.

NUNES, Débora R. P.; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898092.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PAREDES, Rita de Cássia Araújo. O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/53208.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Educação Inclusiva: em foco a Formação de Professores. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10170/7099>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): DO RECONHECIMENTO À INCLUSÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/include/article/view/7413>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

AUTISMO. Disponível em:

<<https://cae.ufsc.br/files/2017/06/Autismo.pdf>>.

Acesso em: 18 ago. 2020.

Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).

Disponível em:

<https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf>.

Acesso em: 18 ago. 2020.

Transtorno do Espectro do Autismo. Disponível em:

<<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/trans-torno-do-espectro-do-autismo/>>. Acesso em: 18

ago. 2020.

PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Thalita Roque da Silva

A leitura é uma atividade de um elevado grau de importância para a vida do homem em sociedade. Em virtude disso, muitas discussões têm surgido em torno de sua importância para a formação de leitores e de cidadãos críticos, bem como em torno da prática de ensino de língua materna. Isso se justifica devido ao fato de que a leitura possibilita ao homem a inserção e participação ativa no meio social e, por isso, essa prática deve ser desenvolvida desde cedo e, primordialmente, no âmbito escolar.

Para Paulo Freire, educar é como viver e exige a consciência do inacabado. Segundo o autor, ensinar é muito além da transmissão do conhecimento, onde o professor é o sujeito ativo e os alunos passivos, a intitulada educação bancária. Partindo desse conceito de ensino tradicionalista vemos que a formação acadêmica no ensino básico e até mesmo no ensino superior,

na atualidade, essa visão não foi muito modificada, pois muitos profissionais ainda têm essa ideia de que o aluno não é capaz de construir seu conhecimento por consequência se tornar um ser crítico. Temos, como futuros profissionais da educação, saber o real significado de educar, pois ser professor é muito além do que uma profissão é uma missão que exige dedicação e acima de tudo, amor em compartilhar saberes, respeitando as vivências e a individualidade de cada um, estabelecendo relações de autonomia para que seja construído um ser pensante desde sua formação inicial e não só no ensino superior.

A escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo não seja apenas o ensino de leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura (com também, da escrita) para enfrentar os desafios da vida em

sociedade e, a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho na sociedade ao longo da vida.

Diante das diversas transformações com as quais convivemos a escola precisa, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, compreendemos que a leitura é um processo que não está limitado apenas ao âmbito escolar ou somente um meio para obter informações, mais do que isso, a ela deve ser uma prática que todos possam usá-la na própria convivência com o meio social. Entretanto, o que observamos é que, em muitas escolas, a leitura ainda é desenvolvida a partir da influência

de muitos modelos tradicionais ou concepções errôneas de leitura.

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projeto Curricular da escolar, dos meios que se arbitram pra fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

No posicionamento da autora, ela esclarece e ratifica o que dissemos anteriormente que muitas concepções ultrapassadas ainda perduram no método de ensino das escolas, principalmente pelo fato de muitos professores ainda estarem atrelados a práticas de leitura equivocadas. Esse fato, por sua vez, nos leva a acreditar que o ensino de leitura pautado nessas concepções acaba limitando as possibilidades de formação de bons leitores, capazes de interagir com as diversas estratégias de leitura. Na visão

de Kleiman (2004), a aprendizagem da criança no âmbito escolar está baseada, fundamentalmente, na escola e, por essa razão, a leitura deve proporcionar uma interação entre o interlocutor e o autor do texto, ou seja, é necessário que se ensine a criança a compreender o texto escrito.

Desse modo, vemos que é preciso adotar métodos, criar situações que possibilitem aos alunos a capacidade de desenvolverem diferentes capacidades de leitura. Sobre isso, considera que devemos ensinar, além da decodificação, a compreensão, apreciação do texto, assim como a relação do leitor com o texto. A autora acrescenta que se os educadores propuserem atividades visando a esses objetivos, os alunos serão capazes não apenas de localizar informações, mas de relacionar e integrar as partes do texto, de refletir sobre os seus sentidos, captando as intenções informações implícitas, de perceber relações com outros contextos, assim como de

gerar mais sentidos para o texto e de valorar os que leem de acordo com seus próprios critérios.

Essa concepção revela o tratamento que deve ser dado ao ensino de leitura em sala de aula: a leitura deve ser vista como um processo de construção de significados. Diante disso, vemos a necessidade de a escola oferecer possibilidades de transformação, objetivando a formação de leitores críticos e conscientes de sua realidade.

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade.

MÉTODOS UTILIZADOS E BENEFÍCIOS PARA LEITURA

Historicamente, diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na educação, buscando responder como cada um chegou a ser aquilo que é. E assim mostrar quais os meios e as possibilidades de cada indivíduo para aprender.

Alguns autores têm contribuído com suas ideias há vários anos, dentro das instituições de ensino pelo Brasil e mundo a fora, professores utilizarem seus estudos com os alunos, modificando a didática e metodologia aplicada dentro e fora de sala de aula.

O cotidiano escolar tem como papel criar espaços e oportunidades para que as crianças se desenvolvam através de atividades, tanto em sala como fora dela, dessa maneira os conhecimentos sejam assimilados de forma prazerosa, possibilitando que as crianças se desenvolvam como um todo.

Assim o ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. Os seres humanos aprendem e renovam suas experiências a partir da interação que tem com seus semelhantes e também pelo domínio do meio em que vive.

Essas interações e integrações são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento infantil e para estimulação das habilidades e competências. Para que isso aconteça é preciso à intervenção na prática escolar de um profissional formado e orientado para aplica e mediar professores para a realização de um trabalho de qualidade.

Dentro das instituições de ensino a preocupação com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos acompanha

diariamente professores, direção e também da família que espera que seu filho adquira conhecimento e desenvolva suas potencialidades dentro de sala de aula.

Um dos instrumentos para a intervenção, integração dentro do âmbito escolar e para o desenvolvimento dessas capacidades é a literatura infantil.

A revista Crescer (2013) apontou em reportagem, questões relevantes sobre a importância da literatura no desenvolvimento infantil, como por exemplo: estimular a imaginação, aguçar a curiosidade e ajudar no desenvolvimento da linguagem, tanto escrita quanto oral, são atributos pra lá de especiais, mas não só isso é preciso mergulhar em histórias, assim trazer um leque de benéficos importantes do desenvolvimento infantil. As histórias também minimizam aspectos da solidão, já que ampliam várias conexões cerebrais que despertam hormônios do prazer e do relaxamento, quase

como uma meditação. Se você olhar para os olhos de uma criança quando está contando histórias, vai perceber que eles são ora de admiração, ora de medo e excitação. Isso acontece porque elas estão também aprendendo realidades internas emocionais. Em uma história bem contada de monstro, de princesa ou de herói, por exemplo, as crianças estão aprendendo a olhar para a própria realidade e a conhecer um pouco mais de si mesmas. E é tão forte o poder de autoconhecimento e transformação de uma história que pode-se recorrer às narrativas para ajudar crianças. Nunca é cedo demais para começar a instigar a imaginação da criança.

“Mesmo antes de o bebê balbuciar, os pais já podem começar a contar pequenas histórias, desde que respeitem a capacidade de entendimento do filho. No início, elas precisam ser bem curtinhas e leves. Com o tempo, a própria criança vai começar a pedir

mais emoção, o bem, o mal e o monstro.” (CRESCER, 2013, p.s/n).

Na citação acima fica evidenciado a importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças, aumenta o vocabulário e a curiosidade sobre a linguagem, emoções, imaginação, criatividade, emoções, conhecer concepções de mundo, tudo isso tem relação com a literatura infantil, e dessa forma é uma ferramenta interessante para ser utilizada como metodologia dentro de sala de aula, pelos profissionais da educação.

Algumas dicas para aprimorar a técnica para contação de histórias de forma que envolva as crianças.

Escolha uma história adequada para a idade e para a situação que a criança está vivendo. Quando mais elementos da história ela

puder reconhecer, maior será o interesse e o envolvimento dela;

Antes de ler o livro, faça-o primeiro você, para que as partes impactantes fiquem bem gravadas e você consiga deixa-las ainda mais emocionante;

Uma narrativa leva ao mundo da imaginação e do sonho então, nada melhor do que criar um clima antes de começar a leitura. Prepare um espaço para a história, vale um cantinho especial, a luz mais baixa, almofadas no chão, etc.;

Dar ritmo à narrativa é um dos mais importantes, afinal, história que é boa mesmo precisa ter ritmo. Se o herói está mais pensativo, fale mais pausadamente e com tom de voz mais baixo. Se ele estiver em um momento mais intenso, uma fala firme e apressada combina bem e vai prender a atenção da criança;

Dê um bom fechamento à história, por isso, “amanhã eu continuo” vai deixar a criança pequena ansiosa. Leia até o fim. E lembre-se de que a criança precisa sonhar e por isso, quanto mais mágico for o final mais realizado ele ficará.

A partir destas dicas é possível realizar um trabalho transformador, ressignificando a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Costa:

“A leitura não pode ser cartilhesca, isto é, exercida sobre textos construídos, com a finalidade de servir de apoio a atividades e exercícios de língua, que tem uma construção fragmentada.” (2008, p.14), neste sentido ressalta-se também, “Se, por um lado, a escolarização da literatura infantil rouba-lhe o caráter contestador e libertário, próprio da literatura, por outro lado a escola mostra-se o ambiente de trabalho propício para o desenvolvimento de competências de literatura.” (Costa, 2008, p.15).

A literatura infantil precisa ser utilizada como objetivos claros e bem definidos com isso auxilia de forma benéfica o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos pelos alunos.

A literatura infantil abertura para a formação de uma nova mentalidade, e defendendo a Literatura Infantil como agente formador, por excelência, chega-se à conclusão de que o processo precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: a literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geleia geral” dominante e suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente).

Nós últimos anos a literatura infantil tem ganhado destaque dentro da educação, com ela pode-se trabalhar de forma lúdica, com uma diversidade de matérias, levando em conta que

durante muito tempo a criança era vista como um adulto em miniatura, onde brincar, imaginar, criar histórias e cair no mundo da fantasia não era visto com bons olhos pela sociedade.

A literatura da criança pode ser dividida em estágios psicológicos segundo Coelho (2000) que abrange fases;

A primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) reconhece a realidade a sua volta, contatos afetivos e o tato, pega tudo a sua volta, importante incluir figuras que estão no seu dia a dia, a atuação do adulto é fundamental como mediador, nomeando e inventando situações.

A segunda infância dos 2/3 anos: fase física cresce o interesse pela comunicação verbal, é essencial a participação do adulto para mediar a brincadeira com o livro.

Leitor iniciante em torno dos 6/7 anos quando a criança já esta alfabetizada, começa o processo de socialização e de racionalização, o

adulto como estimulador. Características dos livros para esta fase a imagem ainda predomina; narrativa, personagens podem ser reais, frases curtas, argumentos criativos;

Leitor em processo 8/9anos domina a literatura, pensamento lógico, desafios e questionamentos de toda natureza, o adulto aparece ainda como estimulador.

Leitor fluente 10/11 anos, compreensão do mundo expresso no livro, concentração aumenta, desenvolve-se a abstração, período da pré-adolescência.

Leitor crítico domina totalmente a leitura, reflexão com maior profundidade, identificar a visão de mundo presente no texto, fase em que o pensamento reflexivo e crítico se desenvolve consciência crítica em relação a realidade.

Assim, a literatura infantil auxilia no desenvolvimento das crianças:

O livro é um rico e poderoso instrumento de trabalho. É através dele que a criança vai desenvolver o gosto pela leitura e entrar sem fronteiras no mundo da aventura, do mistério e da fantasia, cultivando o prazer da imaginação e da crítica. É ainda fator decisivo no desenvolvimento da comunicação e expressão, facilitando o desembaraço na escrita e enriquecendo o vocabulário, até, mesmo antes da alfabetização. (FORNAZIERI, 1986, p.25).

Quando a criança desde pequena tem acesso a livros, coloridos, com figuras, que chamem sua atenção despertando assim o interesse pelos mesmos, deve-se oferecer livros as crianças, mesmo antes de estarem alfabetizadas, pois assim irão desenvolver o interesse pela leitura.

Portanto a importância do professor em ofertar e estimular a literatura, assim Costa (2008, p.6) afirma, “Desde que nós, professores,

passamos a ter certeza do valor da leitura para os mais diversos sujeitos receptores, investir na boa qualidade da formação dos leitores é apenas uma consequência.” Para haver uma boa qualidade na formação dos leitores é necessário que os professores ofereçam livros adequados aos educandos, adequados a sua fase de desenvolvimento, e trabalhando de maneira diversificada.

Crianças são criativas, fantasia seu lado lúdico que é muito amplo, manifestando seus sentimentos e desejos, esse lado artístico como ganhar forma de diversas maneiras, por meio de diálogos dirigidos e mediados por psicopedagogos ou mesmo professores, criações com diferentes tipos de materiais, desenhos, dramatizações onde a criança possa expressar seu entendimento e sua visão sobre o que ocorreu no decorrer da história, e como isso pode ter influência nos seus cotidianos, então se pode afirmar que:

O livro em sala de aula – e não importa o estágio de estudos em que o educando se encontra- é um ato de comunicação em que a interação ente o sujeito autor e o leitor permitem descobrir e criar sentidos para os signos textuais. Então não se trata apenas de signos verbais escritos, mas de uma variada gama de linguagens que atraem o leitor e solicitam como sereias encantadas uma decifração. Por isso, ao ler, exercitamos todos os sentidos. A leitura exige empenho, atuação, persistências, vitória sobre desafios. E um dos maiores é o de ultrapassar a ignorância, não apenas do alfabeto, mas de tudo o que está oculto, além de nossa compreensão. Assim, ler é conhecer. (COSTA, 2008, p.29).

O livro deve ser utilizado como ferramenta de trabalho sendo apresentado para os educando de formas variadas, como várias técnicas didáticas que podem ser utilizada pelo professor e pelo psicopedagogo, tendo um objetivo a ser alcançado, assim estimular a criança e suas

habilidades e competências, como por exemplo, a linguagem oral, a socialização, autonomia e aprendizagem ou até mesmo na concentração, no ato de ouvir histórias.

Nos dias atuais a literatura tem despertado um olhar diferenciado dos educadores e psicopedagogos dentro do desenvolvimento dos leitores mirins, com a ampliação da linguagem, a construção da personalidade, e com isso lida com as dificuldades que estão abordadas pelas leituras as quais tem acesso, e com cenas que lhe são apresentadas, sejam as que envolvem mistério e suspense, situações felizes, ou tristes, as crianças fazem conexões com as experiências de vida que já possuem assim o livro tem um papel produtivo em sua vida, deixando claro que a criança não aceita qualquer livro ou texto, mas com o que se conecta aos desejos e a sua trajetória.

Com essas descobertas os leitores estabelecem relações com aquilo que se lê ou se

ouve, ou no caso de crianças da primeira infância, com aquilo que se tem vivencia, assim nasce o conhecimento coletivo, ampliando as informações com as demais crianças ou mesmo entre o professor, podendo se posicionar frente a relação dos conhecimentos adquiridos, essa socialização de ideias provoca desenvolvimento intelectual.

Segundo Costa;

“cada leitura que se faz é sempre outra, porque o leitor age enquanto lê, produzindo os seus próprios significados”, ou seja, cada história tem uma significação diferente, dependendo de cada aluno/criança, da forma como cada uma delas interpreta o que escuta ou lê, dessa forma podemos dizer que, “a associação entre o prazer, o lúdico e o riso na formação do leitor merece ser acrescida de uma reflexão sobre a leitura como um ato coletivo e democrático.” Costa (2008, p.32)

Dentro da instituição escolar pode se realizar diversos trabalhos a partir da literatura infantil, um livro pode gerar um leque de atividades que desenvolvam o vocabulário, a capacidade de criar cenas, conversações, e assim interagir com o mundo simbólico, aumentar a capacidade de compreensão do mundo, mexerem com as indagações interiores e assim construir a identidade de cada indivíduo.

Nesse sentido o Referencial Nacional da Educação Infantil, ressalta:

Quando o professor realiza com frequência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc. São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses

sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar-se de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc.(1998,p.142)

A intervenção do professor tem se demonstrado de extrema importância para o enriquecimento da literatura infantil, alguns dos objetivos da literatura:

Desenvolver a capacidade de expressar sentimentos e opiniões, ampliar a autoconfiança Identificar limitações e possibilidades, estimular o prazer de ouvir histórias, ampliação do vocabulário, identificar a sequência lógica dos fatos, expressão, manifestação e controle de desejos e sentimentos e resolução de situações problemas; Todos esses objetivos e muitos outros são partes integrantes da literatura infantil como fator estimulador do desenvolvimento infantil e

desta maneira diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na psicologia.

Aqui podemos mais uma vez ressaltar a importância da literatura infantil como ferramenta de desenvolvimento e como instrumento para conhecer e reconhecer os alunos e suas dificuldades.

A criança, ao fazer tal conquista, entra para um espaço social e cultural extremamente valorizado nas culturas letradas e tal fato não passa despercebido pelos que cuidam dela, às vezes, por ter um ritmo diferente, os adultos acabam deixando de valorizar o processo de conquista e querem logo o resultado, o produto.

Por meio da literatura, o aluno satisfaz suas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de

ver, fantasia, espírito crítico, a tudo isso faz apelo à obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza.

A criança que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita. Para tanto, devemos inculcar em nossos alunos que a literatura é algo bom, natural, fácil e prazeroso e não exige esforços nem dificuldades. Sendo assim, faz-se imprescindível que o convívio com os livros extrapole o desenvolvimento sistemático da sua escolarização e que a literatura passe a ser difundida com mais intensidade nas escolas.

Sabemos que a literatura, seja ela brasileira ou estrangeira, não está tão presente nas salas de aula quanto deveria. Isso porque para muitos professores a literatura é um conteúdo sem significado, pois não tem um objetivo técnico, preciso de obter algum conhecimento. Ou seja, a literatura só tem valor acompanhado de algum ensinamento objetivo, exato e que possua estritamente cunho pedagógico. Nenhum professor de literatura

deverá inibir-se de pôr em prática leituras, comentários ou interpretações que estimulem nos estudantes a sensibilidade, o senso crítico, a capacidade argumentativa, e sejam assim susceptíveis de lançar alguma luz sobre essa realidade indefinível a que chamamos universo literário.

Daí, a problemática de que temos nos ocupado para consolidar a presença da Literatura no elenco do ensino discente, visto que a literatura se apresenta como veículo criador e socializador da linguagem e dos valores que acreditamos nos identificam. Em decorrência, a presença da literatura na escola propicia a exploração de inúmeras possibilidades de educação no desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno. Ao longo dos anos, a educação preocupa-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante na sociedade. Isso porque se vive em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem rapidamente, seja por meio da

leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Diante disso, a escola busca conhecer e desenvolver no aluno as competências da leitura e da escrita apenas através de atividades de leitura que eles não gostam de ler e fazem-no por obrigação. No entanto, a literatura não está sendo explorada como deve nas escolas e isto ocorre em grande parte, pela pouca informação dos professores. A formação acadêmica infelizmente não dá ênfase à leitura e esta é uma situação contraditória, pois segundo comentário de Machado "não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto as salas de aula brasileira estão repletas de pessoas que, apesar de não ler, tentam ensinar". A literatura tornar-se uma grande aliada do professor e pode influenciar de maneira positiva neste processo. Assim, Bakhtin expressa sobre a literatura abordando que por ser um instrumento motivador e desafiador, ele é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem,

que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

De fato, à interpelação contida no objeto de conhecimento - os textos literários - corresponde o envolvimento (e a implicação) do leitor no processo de leitura. Este, por sua vez, desencadeia hábitos de reflexão, de interrogação e de crítica que afetam o processo de transmissão, impedindo a sua cristalização em fórmulas ou técnicas estereotipadas.

Com o gênero literário Contos de Fadas, podemos responder a várias perguntas, analisando principalmente a situação da personagem "bruxa" dos contos fantásticos. As mulheres sempre tiveram uma relação muito próxima com a natureza. Algumas delas usavam ervas e raízes para a cura de doenças, e isso fez com que fossem consideradas curandeiras, porque o povo buscava com elas ajuda para seus males. Essas mulheres eram mais velhas e passaram a ser conselheiras da comunidade,

ameaçando o poder patriarcal, especialmente a partir do momento em que a Igreja Católica começa a governar junto com o Estado. Ao ser criada a Inquisição, mulheres foram torturadas e mortas em fogueiras, pois eram tidas como pagãs e cúmplices do diabo. Na verdade, simplesmente usavam forças da natureza evocadas por meio de orações, com o que acreditavam ajudar o povo.

Equivocadamente vistas como seres do mal, essas mulheres tiveram sua morte justificada. Por esse motivo, a imagem que delas foi perpetuada é a de velhas e feias, portanto motivo de medo para as crianças. Essas ideias, até hoje, são reproduzidas em livros infantis. Isso também contribui para o preconceito contra a mulher, embora houvesse homens bruxos. E assim as bruxas se tornaram grandes personagens dos contos de fadas, eternizando-se por meio do folclore literário.

A simbologia que existe nos contos de fadas auxilia as crianças a encontrar significado

para a vida. Elas se identificam com as personagens no enfrentamento de perigos, representados por situações novas e surpreendentes. O medo infantil se associa ao medo de ficar independente e crescer. Está relacionado, na verdade, à perda da proteção da mãe, pois o crescimento é um conflito entre o desejo da separação e, ao mesmo tempo, o medo dessa separação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Com a antecipação das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e uma preocupação sobre os perigos de abandonarem prematuramente as brincadeiras em detrimento da aprendizagem formal das salas de aula, além das questões de cunho teórico-metodológico, ainda perguntam-se: qual é o melhor método para garantir a alfabetização?

Dos embates entre os professores dos métodos construtivistas e dos professores

tradicionais, muitos estudos tem se produzido para explicar estes dilemas vivenciados na escola. Isto porque ainda é realidade a opção pela utilização de métodos para o ensino da leitura e da escrita, que prometem a salvação do “não alfabetizar-se”.

São os métodos sintéticos (silábicos, fonéticos, alfabéticos), os analíticos (palavração, sentencição ou globais) ou ainda os mistos (sintéticos e analíticos). Tais métodos, que se apoiam em estímulos diversos: visuais, motores, musicais etc. e que se modificam e se caracterizam ao apresentar à escrita, mas que carregam consigo a mesma concepção de processo de alfabetização. Nestes casos, centralizam o aprendizado do domínio do código.

As práticas pedagógicas decorrentes destes métodos, por ocorrerem por meio de um treino de habilidades motoras, memorização e decodificação de palavras isoladas, exercícios de prontidão – que podem ser considerados como

prática necessária para o aperfeiçoamento da percepção visual e motora, do desenvolvimento da lateralidade, da noção espaço-temporal, ainda preveem a utilização de pseudo-textos e outras noções adultocêntricas na hora de sequenciar as unidades de trabalho, conseqüentemente, geram alunos que “tiram do quadro e copiam”, ou seja, não se tonam capazes de relacionar o que é a ensinado na sala de aula com o cotidiano.

Corroborando com as ideias expostas, Ferreiro (2007) afirma:

Ler e escrever são construções sociais (...). Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos. (...) Mas a escola (...) continua tentando ensinar uma técnica (...) técnica do traçado das letras, por outro lado, a técnica da correta oralização do texto. Só depois de dominada a técnica é que surgiriam como num passe de mágica, a leitura expressiva (resultado da compreensão) e a escrita eficaz (resultado de uma técnica posta a serviço das intenções do produtor).

(FERREIRO apud COLELLO, 2007 p.92).

Defende-se, que a centralidade do ensino no código da escrita nunca garantiu a leitura expressiva e nem a escrita eficaz, conforme bem colocado por Ferreiro, pois esta abordagem é considerada ineficiente no ponto de vista da aquisição da linguagem escrita, justamente, por não tratar o ensino como uma atividade que se realiza entre sujeitos na forma de produção e compreensão de sentidos ou discursos, estes, que podem ser materializados em textos orais e escritos (unidades de sentidos) produzidos nas situações de interlocução.

Parte-se do princípio que estas disputas metodológicas, que por anos dominaram as discussões sobre a alfabetização, deixam de ser centrais, pois segundo Kleiman (2005, p.11) “é falsa a crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado”.

Acredita-se que não é o método em si que garantirão o sucesso no processo de alfabetização, afinal, as crianças aprendem independentes da utilização do método X ou Y, mas a opção por práticas pedagógicas que ao alfabetizar, ainda levem a criança a se preparar para enfrentar os desafios sociais, ou seja, que em seu percurso, promova o letramento.

Considerando que cabe ao processo de escolarização, inserir os alunos na cultura escrita, ensinado- as a operar com os elementos que se constituem nas manifestações da linguagem, pretende-se, realizar alguns apontamentos levantando questões que se consideram mais urgentes, no que diz respeito, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico acerca do aprendizado da leitura e da escrita articuladas com as práticas de letramento, com as crianças de cinco, seis ou sete anos, esperando que ao serem realizadas devam ser respeitadas as especificidades de cada idade.

É importante ressaltar que no âmbito da alfabetização o termo letramento aparece como uma necessidade de caracterizar e diferenciar os estágios e os usos da apropriação da linguagem (oral /escrita) na sociedade. Sendo assim, (SOARES, 2001, p.21) o alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever, diferentemente do “letrado” que além de ler e escrever faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, responde as exigências sociais de leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente.

Por outro lado, sabe-se que a escola, instituição responsável por introduzir formalmente as crianças no mundo da escrita, acaba, conforme aponta Kleiman (2005) “não priorizando o letramento enquanto prática social e se preocupando em demasia apenas com a aquisição da língua escrita como forma de sucesso e promoção escolar”. (KLEIMAN, 2005, p.52)

Ter em vista a concepção de letramento como um elemento norteador para o trabalho

pedagógico na alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos, significa superar a compreensão da linguagem escrita, representação da linguagem oral interpretada e apresentadas aos alunos como um processo sistematizado e mecânico de codificação e decodificação dos signos linguísticos, mas, proporcionar a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriarem das características e finalidades dos gêneros discursivos escritos que circulam socialmente.

Outro aspecto que precisa ser considerado é que as crianças não chegam às escolas com as cabeças vazias, ao contrário, suas mentes estão povoadas de ideias, de hipóteses, de convicções teorias e valores que são arraigados com os elementos que circulam em sua cultura e por este argumento é que se faz necessário, primeiramente, levantar junto com os alunos que sabem ou não sabem sobre a escrita

e suas funções sociais através da realização de uma sondagem inicial.

As atividades que podem ser utilizadas para a sondagem inicial, isto é, a verificação dos conhecimentos que as crianças já possuem, podem ser realizadas através de conversas, cujo direcionamento, irá levantar dados sobre o que as crianças sabem sobre a função social da escrita, além da realização da produção de textos espontâneos ou ditados de palavras.

É importante ressaltar que essas atividades podem auxiliar os professores na identificação dos caminhos que toda criança percorre, tanto para construir a língua de sua comunidade, quanto de suas hipóteses de escrita que elabora durante o processo de alfabetização. Deste modo, é possível realizar o redirecionamento das atividades docentes, seja para ampliar o vocabulário dos alunos, seja para trabalhar com ideias sequenciais (começo, meio e fim), ou ainda, aprofundarem o domínio do código da escrita.

As salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental devem ser um ambiente em que as crianças possam usufruir como fonte de pesquisa para os processos de alfabetização e letramento. Espera-se que este local dê a oportunidade para que as crianças entrem em contato com os sentidos que circulam em sua cultura através de diferentes formas de representação e da linguagem e sendo desafiada a delas fazerem uso.

O uso de uma mini- biblioteca ou uma caixa com histórias literárias, coleções de textos, jornais, revistas, gibis, rótulos, além elementos decorativos confeccionados pelas próprias crianças são fundamentais para chamarem a atenção das crianças sobre as possibilidades de registro escrito enquanto situação real de comunicação.

Neste sentido, é importante ressaltar, que as práticas pedagógicas desenvolvidas, deve

estar vinculada a construção de uma nova concepção de anos iniciais, que respeitem o desenvolvimento infantil a partir do aprendizado não somente da escrita, que é uma das muitas linguagens da nossa cultura linguajeira, mas, sobretudo a opção por práticas que atendam as outras necessidades infantis como: dramatizar, cantar, pular, brincar, modelar, correr, pintar entre outras atividades que permitem que as crianças adquiram autonomia para se desenvolver integralmente.

Defende-se que se aprender a ler, significa aprender a decifrar à escrita, então, para saber decifrar a escrita, é preciso saber como os sistemas de escrita funcionam e quais seus usos. Como a escrita é uma forma gráfica de representação da linguagem oral, é necessário estudar os mecanismos da produção da linguagem oral, quais são seus usos, e ainda, como a linguagem oral se relaciona com a forma escrita que a representa, num contexto

culturalmente específico da sociedade moderna vivenciando a linguagem nas suas várias possibilidades, pois é no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria se transforma, e se constrói como conhecimento humano, sendo assim é fundamental que a organização da sala de aula se torne um ambiente propício para a apropriação da linguagem e seus usos. De acordo com Cagliari (2009)

“Cabem os professores, apresentarem a escrita aos alunos, não apenas um objeto de conhecimento, mas como forma de linguagem que é constitutiva do conhecimento na interação”. (CAGLIARI, 2009, p.89).

Desta forma à criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta e das brincadeiras estabelecendo sua relação com

o outro, consigo mesmo e com diferentes objetos da natureza que a circundam mediadas por essas formas de expressão e comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e**

letrar. Petrópolis: Ed Vozes, 2008

COSTA, Marta Morais da.

Literatura Infantil. IESDE Brasil

S.A. 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Maria Cruz Costa Magalhães.

São Paulo: Cortez editora, 1985.

_____. **Alfabetização em processo**.

14. ed. Trad. Maria Cruz Costa

Magalhães. São Paulo: Cortez editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**.

São Paulo: Cortez, 1982.

FORNAZIERI, Wanda Andrade da Silva. **Sala de Aula Construtivista**. Uberlândia. 1986.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e Letramento em foco**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica . **Pró Letramento, Programa de formação continuada de professores- Alfabetização e Linguagem** Brasília, 2008. Acesso em 23/08/2016. www.mec.gov.br

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição especial: **Tudo sobre leitura**. Ed. Abril: 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**

; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo : ed. Parábola, 2014.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz.

Reflexões sobre o ensino da Leitura e da Escrita. 8 ed. São Paulo: Vozes

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

TRABALHANDO COM DIFERENÇAS: A PERCEPÇÃO DOS JOVENS ADULTOS DA ÁREA ADMINISTRATIVA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE PESSOAS DEFICIENTES NO MERCADO DE TRABALHO

Chayene de Souza de Jesus
Francisco Carlos Ribeiro
Alexandre Santos
Marcileide Muniz Cavalcante

Resumo: Este estudo teve como objetivo verificar a percepção de jovens adultos da área administrativa em relação à inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho, considerando as dimensões empática, legalista e políticas e práticas empresariais. Para tanto, foram apresentadas literaturas referente “deficiência e mercado de trabalho” e “inclusão e inserção de PPDs”. Realizou-se uma pesquisa quantitativa, compostas por 155 respondentes, e a análise dos dados, foi realizada por meio de análise descritiva. Embora este seja um tema antigo, a sociedade ainda vem engatinhando no processo de inclusão dos PPDs no mercado de trabalho. Os resultados da pesquisa foram negativos sobre a receptividade aos PPDs, embora os jovens administradores considerem estar preparados. Os resultados apurados indicam indiferenças em relação

*Chayene de Souza de Jesus, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e
Marcileide Muniz Cavalcante*

à temática. As informações disponibilizadas pela pesquisa permitiram enxergar a necessidade de conscientização de inclusão assim como responsabilidade social de todos e não só por um critério de obrigatoriedade.

Palavras-chave: Deficiência; PPDs; Mercado de trabalho; Inclusão; Lei de Cotas.

WORKING WITH DIFFERENCES: THE PERCEPTION OF YOUNG ADULTS IN THE ADMINISTRATIVE AREA IN RELATION TO THE INCLUSION OF PERSONS DISABLED IN THE LABOR MARKET

Abstrat: This study aimed to verify the perception of young adults in the administrative area in relation to the inclusion of people with disabilities in the labor market, considering empathic, legalistic and business policies and practices. In order to do so, we presented literature referring to "disability and the labor market" and "inclusion and insertion of PPDs". A quantitative survey was carried out, composed of 155 respondents, and data analysis was performed through descriptive analysis. Although this is an old topic, society is still crawling in the process of including PPDs in the labor market. The results of the research were negative about the receptivity to PPDs, although the young administrators considered to be prepared. The results obtained indicates indifference in relation to the theme. The information provided by the

research allowed us to see the need for inclusion awareness as well as social responsibility of all, and not only for a mandatory criterion.

Keywords: Deficiency; PPDs; Job market; Inclusion; Law of Quotas;

Introdução

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), aproximadamente 45.606.048 milhões de pessoas no Brasil tem algum tipo de deficiência, representando cerca de 23,9% da população. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2008) define que os PPDs (pessoas portadoras de deficiência) possuem alguma limitação física, intelectual (mental), ou sensorial (visão e audição), de longo prazo. Quando inseridos na sociedade, podem deparar com diversas barreiras, que impossibilitam sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A deficiência pode ser congênita ou adquirida ao longo da vida, porém não é considerada uma patologia, e

*Chayene de Souza de Jesus, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e
Marcileide Muniz Cavalcante*

sim um atributo do ser humano, como ser gordo ou magro. A pessoa necessita apenas de acessibilidade para não prejudicar o seu desenvolvimento no decorrer de sua vida. Portanto, cabe à sociedade inserir estas pessoas, tanto no meio social, quanto no profissional, respeitando suas necessidades, habilidades e exigências legais. (VIOLANTE E LEITE, 2011)

Grajew (2012), afirma a discriminação só será vencida combatendo a indiferença. Não se pode restringir o atendimento às PPDs em algumas entidades especializadas, e não pode deixar que a grande maioria dessas pessoas continuem isoladas e confinadas em casa, para que não incomodem àquelas considerados “normais”.

Atualmente o mercado de trabalho para PPDs tem tido um avanço significativo, seja pela força das leis voltadas para esse segmento, seja pela fiscalização por parte do Ministério do Trabalho, ou pela visão inclusiva de empresas que enxergam uma oportunidade de desenvolvimento tanto para o profissional com

deficiência, quanto para toda a organização. Neste contexto, este artigo busca analisar a percepção dos jovens adultos da área administrativa em relação à inclusão de pessoas deficientes no mercado de trabalho.

Para esta pesquisa, “percepção” descreve o ato, o efeito ou a capacidade de perceber alguma coisa. A percepção é o ato de se receber, interpretar e compreender através do psíquico. Embora ela seja uma manifestação intelectual, está associado como o indivíduo reage aos estímulos externos, alterando a interpretação e a reação, fazendo desse estímulo, sinal ou sensação, algo consciente e transformador.

Esta pesquisa elegeu como objetos de análise, jovens adultos da área administrativa, que trabalham ou possam vir trabalhar com pessoas deficientes. Com isso, pretende-se verificar se há, por parte desses jovens, diferença na forma de se ver a inclusão de PPDs, se por natureza empática, legalista ou adequação das práticas e políticas empresariais.

1. Revisão de literatura

1.1 Definição de deficiência

Segundo Amiralian (2000), “deficiência” é a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Inclui-se ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico ou uma perturbação no órgão.

Maciel (2000) descreve que a estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem o devido respeito, sem atendimentos adequados, sem direitos assegurados, foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. “Deve-se lembrar, sempre, que o princípio fundamental da sociedade inclusiva é o de que todas as

“pessoas portadoras de deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas” (MACIEL, 2000, P. 54).

Para Silva (2006), a discriminação com os PPDs, é devido a heterogeneidade que estas pessoas possuem, configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade do outro, estão os estereótipos entendidos como crenças generalizadas sobre características destas pessoas, “existem milhares de pessoas com algum tipo de deficiência, e estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho.”. (MACIEL, 2000, p.51).

“Portanto, entende-se que o trabalho não significa apenas exercer uma atividade produtiva, mas também conviver, sentir-se indivíduo e cidadão, cabendo à organização do trabalho preocupar-se inclusive com o mundo social do indivíduo, e não somente com o produtivo” (VIOLANTE e LEITE, 2011, p.85)

1.2 PPDs no mercado de trabalho

Segundo Viana (2010), a inclusão de deficientes no mercado de trabalho, é um meio de incluir este sujeito com “limitações” sendo físicas ou mentais. Por intermédio do emprego demonstraram potencial, capacidade e competências, acesso a direitos básicos da cidadania como alimentação, saúde, moradia, educação, lazer como todos os demais, construindo uma vida independente e autônoma, inclusive aumentando suas habilidades social e proporcionar participação ativa na sociedade. (GIL, 2002)

A “Representatividade das pessoas com deficiência na sociedade brasileira é o que direciona para uma reflexão sobre a importância da inserção social dessas pessoas no mercado de trabalho.” (SIMONELLI E CAMAROTTO, 2011, p.334). Na visão de Vasconcelos (2010) no Brasil, a política de inclusão de pessoas com deficiência no trabalho, tem sido uma tendência mundial, baseando-se na obrigatoriedade de um sistema de cotas,

e vem tendo resultados importantes, não tanto em relação ao número de pessoas que alcançam o emprego formal, mas na discussão do tema do direito ao trabalho dos PPDs.

A inclusão PPDs no mercado de trabalho é um direito, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que sejam apresentados. No entanto, a falta de informação e conhecimento de que estas pessoas têm direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos, ainda acarreta inúmeros casos de discriminação e exclusão. (NASCIMENTO, BAHIA E CUNHA, 2007, p.1).

“A presença de um trabalhador com deficiência numa empresa contribui para redefinir papéis, mas não modifica a essência da organização do trabalho. Nos jogos de interesses e tensões existentes na empresa, provoca a discussão sobre a equidade e o mérito, assim como sobre as capacidades e os limites do trabalhador frente aos interesses da empresa. ”
(VASCONCELOS, 2010, p.11).

Certamente os principais desafios da participação dos PPDs no mercado de trabalho são: barreiras à cidadania, sendo a restrição à participação social e discriminação em relação ao trabalho (CARVALHO-FREITAS, MARQUES e SCHERER, 2004). A avaliação tanto dos Fatores Ambientais quanto das barreiras é o que possibilita a descrição da deficiência como um tema na esfera da promoção da justiça social e da igualdade e não mais como tema necessário unicamente de avanços na área da medicina e sim nos âmbitos empresariais e jurídicos. (SANTOS, 2016, p.3008).

“Portanto, entende-se que o trabalho não significa apenas exercer uma atividade produtiva, mas também conviver, sentir-se indivíduo e cidadão, cabendo à organização do trabalho preocupar-se inclusive com o mundo social do indivíduo, e não somente com o produtivo” (VIOLANTE E LEITE, 2011, p.85). Sua instrumentalização se dá pelo acionamento de mecanismos variados, podendo ser por meios legais, por

políticas e praticam empresariais ou empáticas do indivíduo.

Carvalho-Feitas (2009) ressalta ainda que a percepção dos benefícios da contratação de pessoas com deficiência está ligada a sensibilização, aumentando essas ações, aumenta-se esse tipo de percepção entre as pessoas sobre os deficientes. A inserção de PPDs esteja amparada pelo ordenamento jurídico, práticas ou empáticos e mesmo que sejam crescentes os movimentos à sua inclusão, é notável a distância entre a promessa igualitária, e a realidade cotidiana das desigualdades e discriminações.

É importante ter consciência de que a sociedade está apenas engatinhando no processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho. Muito ainda deve ser visto e revisto para que eles, o mercado e a sociedade consigam melhor se ajustar, sem medos, a fim de garantir a satisfação pessoal do portador de necessidades especiais ao participar efetivamente da produtividade de uma

empresa/comércio e obter sua independência financeira (LESSA, 2011, p.50).

2. Dimensões da percepção da atuação de PPDs

Diante do referencial da seção anterior, propõe-se para este artigo, um Modelo de análise que visa expor três dimensões de alcance a inclusão de pessoas de portadoras de deficiência no mercado de trabalho, na percepção de jovens adultos da área administrativa, sendo elas:

- a) Primeira Dimensão: empática;
- b) Segunda Dimensão: legalista (Lei de cotas);
- c) Terceira Dimensão: políticas e práticas empresariais;

2.1 Sensibilização/Empatia

A empatia é definida como a capacidade de ouvir e compreender as necessidades e circunstâncias do outro, expressando essa mesma compreensão. (BAPTISTA, 2012, p.225). “A sociedade, aí incluindo as organizações,

Chayene de Souza de Jesus, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante

está mais sensível aos problemas colocados por ela própria aos PPDs e, mais do que isso, tem procurado encontrar soluções para que essas pessoas possam ter uma melhor qualidade de vida, tanto pessoal quanto profissionalmente” (MEIRA e AMARO, 2009, p.78)

2.2 Dimensão Legalista (Lei de Cotas)

No Brasil está em vigor desde 24 de julho de 1991 a lei de cotas, que determina que empresas com 100 empregados ou mais devem reservar de 2% a 5% do seu quadro de funcionários para PPDs, o não cumprimento desta lei assegurada pela Constituição Federal de 1988, é passiva de multas e sanções. “Para reverter o quadro de baixa empregabilidade de pessoas com deficiência, o Brasil investiu em uma política afirmativa a fim de garantir a participação na produção e no consumo de bens e valores sociais.” (SIMONELLI E CARMONATTO, 2011, p.334).

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com

beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados 2%;

II - de 201 a 500 3%;

III - de 501 a 1.000 4%;

IV - de 1.001 em diante 5%.

V - (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015).

Ribeiro e Carneiro (2009) ressaltam a importância da reserva de vagas para PPDs, porém não são suficientes para assegurar empregos formais ao número de deficientes atualmente no Brasil, o autor comenta sobre os gastos de adequação das organizações com PPDs, fazendo algumas limitações serem mais aceitas que as outras. “As leis vigentes garantem apenas a obrigatoriedade da contratação, sem, entretanto, prover reais condições para que a inclusão social de PCD seja efetivamente realizada”. (VIOLANTE E LEITE, 2011, p.75).

A aplicação da lei de cotas, a respeito do caráter relativamente recente de sua efetiva entrada em vigor, tem mostrado resultados pouco expressivos, sinalizando

para as dificuldades imbricadas no desiderato político de inclusão do portador de deficiência no mercado de trabalho. (RIBEIRO E CARNEIRO, 2009, p.546).

2.3 Políticas e práticas empresariais (RH)

Segundo Lacombe e Chu (2008) as empresas adotam estratégias de recurso humanos, como políticas e práticas, pretendendo desenvolver comportamentos e implementar objetivos e mudanças organizacionais. Ribeiro e Carneiro (2009) afirmam que as políticas de inclusão são políticas que conferem tratamento favorecido as minorias ou grupos minoritários ou em desvantagem social, com a pretensão de garantir condições mais efetivas de promoção material e de inserção no espaço social.

A remodelação das instituições não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois estão vinculadas, acima de tudo, a mudanças de atitudes, de compromisso e disposição dos indivíduos envolvidos. “quando se mudam as perspectivas analíticas de um tema em função das

mudanças paradigmáticas leva tempo até as novas compreensões alcançarem as práticas cotidianas.” (SANTOS, 2016, p. 3008).

3. Metodologia

Para a elaboração do presente artigo utilizou-se uma pesquisa aplicada de caráter quantitativo e classificada como descritiva, pois busca descrever a percepção de jovens adultos da área administrativa em relação à inclusão de deficientes no mercado de trabalho. Segundo Gil (2010), pesquisas aplicadas são voltadas “a aquisição de conhecimento com vistas à aplicação numa situação específica; pesquisas descritivas tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2010, p.27).

Neste artigo foi utilizada uma amostra representativa dos profissionais da área administrativa da população da Cidade de São Paulo. Foi aplicado 155

questionários para jovens adultos entre 18 e 40 anos que atuam na área administrativa ou estão fazendo graduação no curso de administração, não sendo estabelecido nenhum outro critério.

Para tanto, foi feito um pré-teste com 20 pessoas da área administrativa, para estabelecer o questionário, e por meio do cálculo do erro padrão (1,99737), definiu-se uma amostra final de no mínimo 146 pessoas, apresentando um nível de confiança de 95%.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi questionário desenvolvido com uso da escala Likert de cinco pontos: (1- Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Indiferente; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente) para medir a percepção dos respondentes a cada indicador do assunto abordado, disponibilizado no mês de outubro, no qual sua primeira parte contém perguntas visando o conhecimento do perfil do entrevistado. Na segunda parte, estão às questões sobre a inserção de deficientes no mercado de trabalho. No total foram 19 perguntas,

sendo três sobre o perfil dos respondentes, quatro com relação à empatia ao deficiente, três sobre a Lei de Cotas, três sobre processo seletivo e quatro sobre as vagas de trabalho e deficiência.

Todos os participantes da amostra foram convidados a colaborar deste estudo de forma voluntária. Aceito o convite, apresentou-se o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) aos participantes que optaram de maneira voluntária pela participação ou não na pesquisa. Antes e durante a aplicação das perguntas, toda a dúvida foi esclarecida, sendo expostos de forma sucinta também os objetivos da pesquisa. Todos os aspectos éticos foram respeitados. Os dados foram mantidos em sigilo quanto à identificação das pessoas pesquisadas. Os resultados foram analisados por estatística descritiva, baseados em média e desvio padrão e seguem destacados na seção seguinte:

4. Análise dos Resultados

4.1 Caracterização da Amostra

Amostra é um conjunto de dados coletados e/ou selecionados de uma população estatística por um procedimento definido. Os elementos de uma amostra são conhecidos como pontos amostrais, unidades amostrais ou observações.

4.1.1 Caracterização quanto ao perfil

Em relação ao gênero 34% do sexo masculino e 66% do sexo feminino. Quanto a idade 35,5% tinham entre 18 e 24 anos; 23,2% tinham entre 25 e 30 anos e 41,3% tinham acima de 30 anos. No que diz respeito à formação acadêmica dos respondentes 13,5% possuem ensino médio; 48,4% estão cursando graduação em administração e 38,1% já concluíram o ensino superior. No que diz respeito ao deficiente no ambiente familiar 9,7% tem mais de um PPDs; 29,7% tem apenas 1 PPDs; e 60,6% não tem nenhum familiar portador de deficiência.

4.1.2 Caracterização quanto ao ambiente de trabalho

Quanto ao tempo de experiência na organização que atuam 17,4% tem até um ano de experiência; 37,4%

estão na organização entre 1 e 5 anos e 45,2% já atuam a mais de 5 anos na mesma organização. No que tange a quantidade de colaboradores das empresas onde atuam os respondentes, 42,2% trabalham em organizações com até 50; seguido de 23,2% que possuem de 51 a 199 e por fim 33,5% com mais de 200 colaboradores. A maior parte dos respondentes já atua na área administrativa (88,3%). Falando sobre experiência com PPDs, 56,8% afirmaram terem trabalhado e 42,2% que afirmaram nunca ter tido essa experiência no âmbito profissional.

4.2 Percepção quanto a deficiência

A deficiência pode ser congênita ou adquirida no decorrer da vida, porém é um atributo do ser humano, como ser alto ou baixo (LEITE, 2011), nesta perspectiva foi analisada a percepção dos respondentes quanto entendimento sobre este atributo.

Quadro 1 – Resultado quanto a consideração da deficiência

Limitação	Doença
87,1%	12,9%

Fonte: Elaboração dos autores.

Chayene de Souza de Jesus, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante

No quadro 1 podemos identificar a percepção dos respondentes com tendência para enxergarem a deficiência uma Limitação, de acordo com o referencial teórico.

4.3 Percepção quanto ao trabalho com PPDs

4.3.1 Empatia

Empatia é um conceito criado para explicar uma série de manifestações humanas que envolvem o conhecimento do outro, incluindo suas ideias e sentimentos. (BROLEZZI, 2014, P. 154 e 155).

A primeira análise realizada foi em relação a empatia por PPDS, onde os seguintes indicadores (preparação, preconceito, respeito e receptividade) mensuravam a percepção dos respondentes. Desta forma é possível verificar se o fator empatia influencia na inclusão de PPDs.

Quadro 2 – resultado de indicadores percepção quanto a empatia

Indicador	Média	Desvio
-----------	-------	--------

Preparação	29	4,2645161	97	1,0005025
Preconceito		2,27	42	1,1366610
Respeito		3,83871		1,136661
Receptivida de		3,729032		0,899565
Média geral	16	3,5255645	37	1,0433473

Fonte: Elaboração dos autores.

Os resultados do quadro 2 indicam que o fator empatia não é base para a inclusão de PPDs, visto que os respondentes estão inclinados a serem indiferentes em suas respostas.

Neste contexto, é possível perceber que o preconceito ainda tem impacto sobre a sociedade.

4.3.2 Legalista

Relação de conhecimento sobre as leis instituídas para assegurar direitos adquiridos de qualquer natureza (VASCONCELOS 2010), para analisar este fator, contamos com os indicadores (Conhecimento, Concordância,

Chayene de Souza de Jesus, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante

entendimento), desta forma é possível constatar o nível interação dos respondentes.

Quadro 3 – resultado de indicadores quanto o sistema de cotas

Indicador	Média	Desvio-padrão
o Conheciment	1 3,08387	1,309083
a Concordânci	3 4,25161	0,87974
o Entendiment	3 4,25161	0,87974
Média geral	1 3,64301	3 1,12565015

Fonte: Elaboração dos autores.

Como pode ser observado no quadro 3 a média das respostas tem uma tendência a indiferença, mostrando que a percepção da maioria dos respondentes é que não entendem ou não conhecem a Lei de Cotas, e consideram que a maioria das empresas só contrata por obrigatoriedade.

4.3.3 Políticas e Práticas Empresariais (RH)

Depois de identificada a indiferença dos respondentes quanto à inserção dos PPDs no âmbito empático e legalista, conforme quadro 2 e 3, analisou-se a percepção quanto a desvantagem a respeito de vagas de emprego.(CARVALHO-FREITAS, 2007)

Nesta abordagem foi encontrada uma média de 3,6 e o desvio padrão de 1,241072, diante destes resultados com tendência notável a indiferença dos respondentes quanto este assunto. Neste contexto encontramos também um resultado negativo quanto os processos seletivos das empresas voltados para entrevistar PPDs.

Quadro 4 – resultado percentual referente a processos seletivos com PPDs

Respondentes	Processos seletivos/PPDs
83,2%	Nunca participou
16,8%	Já participou
76,1%	Nunca indicou
23,9%	Já indicou

Fonte: Elaboração dos autores.

Chayene de Souza de Jesus, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante

A partir da observação do quadro 4, é possível verificar quão pequena é a quantidade de empresas que disponibilizam vagas para PPDs, e também que a sociedade não está aberta a inserir essas pessoas no seu ambiente profissional.

Considerações finais

Este artigo possibilitou verificar a percepção dos jovens adultos da área administrativa quanto à inserção de PPDs. Associando sua receptividade as políticas e Leis de inclusão. As variáveis desse estudo foram submetidas a uma pesquisa de natureza quantitativa de caráter descritiva, os procedimentos para os dados coletados no trabalho de campo foi análise estatística descritiva, desenvolvida pelo Excel, propenso a demonstrar a percepção sobre PPDs no mercado de trabalho.

Respondendo à problemática dessa pesquisa, verificou-se na amostra pesquisada, um resultado

negativo sobre a receptividade aos PPDs. Embora a sociedade considere estar preparada para atuar com PPD's, grande parte não conhece a Lei de Cotas e são indiferentes as políticas de inclusão no Brasil. Neste contexto cabe ressaltar que as pessoas se consideram prontas para atuar com PPD's, porém não são abertos a inclui-las nas organizações, se elas estiverem são até bem aceitas, mais as pessoas consideradas "normais" não buscam inseri-las no seu próprio ambiente de trabalho. É necessário perceber a importância da inclusão dos PPDs como um indivíduo dentro da sociedade e excluir esta imagem de desrespeito a estes cidadãos.

Outro ponto considerado negativo é a percepção que se hoje em dia que a maioria das empresas só contrata PPD's perante a obrigatoriedade do sistema de Cotas e não por ser de responsabilidade social de todos. É conclusiva a indiferença de grande parte da sociedade, que aceita a inclusão somente na teoria, pois na prática ela está longe de se tornar realidade, existe a necessidade

de contribuição participativa para ser visível a responsabilidade social no nosso país.

Os resultados da análise também demonstram a importância de conscientização de inclusão não só para as pessoas como também para as organizações. Porém só isso não é suficiente para evitar que o preconceito continue a ser vivenciado pelas pessoas com deficiência. Estamos muito distantes de acabar com a discriminação e alcançar condições igualitárias para os PPDs.

O presente estudo tem relevância, pois visa entender a percepção de Jovens administradores, e serão estes, que vão abrir as portas de inclusão no mercado de trabalho para os PPDs, empregando, gerenciando, por isso é tão importante considerar a concepção deste grupo.

No entanto, é importante destacar que este artigo apresenta algumas limitações de tempo, de amostra. Mais adiante pode ser feita novas pesquisas com amostras de maior representatividade, pois este estudo é apenas o primeiro viés sobre a aceitação dos PPDs no

mercado de trabalho por parte dos profissionais da área administrativa.

Fica como desafio para próximas pesquisas fazer o mesmo estudo voltado para as organizações e aos próprios PPDs, possibilitando assim um resultado mais completo referente a este assunto.

Referências Bibliográficas

AMIRALIAN, M. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, p. 97-103, 2000.

BAPTISTA, S. A empatia na intersubjectividade da relação clínica. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 28, n. 3, p. 224-226, 2012.

BROLEZZI, A. C. Empatia em Vygotsky. **Dialogia, São Paulo**, n. 20, p. 153-166, 2014.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de. Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de

caso. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, 2009.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L.; SCHERER, F. L. Inclusão no mercado de trabalho: um estudo com pessoas portadoras de deficiência. Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 28., 2004, Curitiba.

GIL, A. C., 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAJEW, O. Inclusão das pessoas com deficiência. Arquivo de Imprensa. Acervo Rede Nossa São Paulo, 2012.

LESSA, A.L.P. O aluno deficiente auditivo e o mercado de trabalho. Brasília, 2012. 64 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Faculdade UAB/UNB/Pólo de Formosa.

LACOMBE, B. M. B.; CHU, Rebeca Alves. Políticas e práticas de gestão de pessoas: as abordagens estratégica

e institucional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 1, p. 25-35, 2008.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MEIRA, P. R.; AMARO., L. E; ALMEIDA, C. Q. Ouvindo a voz do mercado: o varejo e os clientes portadores de deficiência auditiva. **Revista gestão organizacional**, v. 2, n. 1, p. 77-86, 2009

NASCIMENTO, P. A. M. M.; BAHIA, M. S.; CUNHA, M. A. O Benefício de Prestação Continuada como Entrave à Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado Formal de Trabalho: uma Proposta de Modificação da Lei n. 9 8.742/93 (LOAS). In: **VI Conferência Regional De Istr Para América Latina y el Caribe**. 2007. p. 8-11.

RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organizações & Sociedade**, v. 16, n. 50, 2009.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3007-3015, 2016.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

SIMONELLI, A. P.; CAMAROTTO, J. A. As políticas brasileiras e internacionais de incentivo ao trabalho de pessoas com deficiência: uma reflexão. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 19, n. 3, 2011.

VASCONCELOS, F. D. O trabalhador com deficiência e as práticas de inclusão no mercado de trabalho de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, vol. 35, núm. 121, enero-junio, 2010, pp. 41-52. Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho São Paulo, Brasil.

VIANA, A. S. dos. A inserção dos surdos no mercado de trabalho: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas. Rio de Janeiro, 2010. 206 f.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO.

VIOLANTE, R.; LEITE, L. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 73-91, 1 jun. 2011.

O ACESSO A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL DE 1890 A DITADURA MILITAR

Felipe Augusto Cané Ferreira

1. INTRODUÇÃO

Para analisar a expansão do acesso à educação básica pública, obrigatória e gratuita retornaremos para meados de 1940. Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a educação passa a fazer parte do rol de objetivos e metas de diversos países para a promoção do bem-estar e desenvolvimento econômico/social. Para exemplificar, o artigo 26 dessa Declaração menciona que toda pessoa tem direito à educação gratuita. Neste contexto, o Brasil seguiu a tendência de elevação da oferta de acesso à educação básica visando enfrentar o analfabetismo. Com isso, se iniciou um movimento massivo de alfabetização da população por meio da simplificação do ensino primário que assumiu a função de alfabetizar as massas de novos trabalhadores urbanos (Moreira, 1954). A educação

neste período era vista como o principal meio de ascensão social e crescimento profissional. A elevação da demanda por escola fez com que a Constituição Federal de 1954 vinculasse, no mínimo, 20% dos impostos dos Estados e Municípios e 10% por parte da União, na educação. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 ocorre a fixação da obrigatoriedade da matrícula no ensino primário a partir dos sete anos, gerando um crescimento acelerado no indicador de atendimento da população em idade escolar (7 a 14 anos) que saltou de 50% em 1960, para 80% em meados de 1973. É perceptível o crescimento do acesso, já que o indicador cresceu 30 pontos em 13 anos, algo importante para um país que possuía 40% das crianças em idade escolar fora da escola até 1956 (Simões, 2016).

Em 1930 Getúlio Vargas assume o poder e permanece por quinze anos, outorgando a terceira Constituição brasileira em 1934. Apenas três anos mais tarde, por meio de um golpe, instala o Estado Novo e cria a quarta Constituição. Com a deposição

de Vargas, tem início em 1946 a Segunda República que se estende até o golpe militar em 1964. Destacamos que têm início em 1948 os trabalhos de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que se concretiza treze anos mais tarde.

Com o golpe militar de 64 tem início um dos momentos nas cruciais de nossa história, onde os militares, através de perseguições, prisões, torturas, mortes, exílios e todo tipo de coação, imprimiram no Brasil sangrentas marcas. É um momento de total vedação da liberdade de expressão. Nesse contexto, o setor da educação sofre controles, inclusive com controle das universidades, bem como todos os grupos e movimentos de orientação popular. Nesse período temos a criação da sexta Constituição Brasileira de 1967. Neste mesmo ano é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF para substituir o Método Paulo Freire.

No início do regime militar não havia, por parte dos civis, consciência da gravidade dos problemas,

já que o endurecimento do regime só começou a ser visível realmente a partir de 13 de dezembro de 1968 com o decreto do Ato Institucional cinco, o “AI 5” como ficou conhecido. Essa foi a mais violenta das medidas do governo militar, permitindo repressão, perseguição e fechamento do Congresso Brasileiro. A partir daí cresce em quase todos os setores da sociedade uma grande descrença nesse modelo ditatorial.

Ainda no bojo desses acontecimentos foi feita a reforma universitária pela Lei 5.540 e, no ano seguinte ao “AI 5”, os militares editam uma Emenda Constitucional para a área da educação que mantém a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre 7 a 14 anos nos estabelecimentos oficiais, mas, abre a possibilidade de cobrar o ensino médio. Dois anos mais tarde, foi promulgada a Lei 5.692 que fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º. Graus. Além disso, o controle curricular era marca registrada desse período, a criação das disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e

da Organização Moral e Cívica demonstram bem essa intervenção na liberdade curricular e de cátedra dos docentes.

Em 1988 foi promulgada a oitava Constituição, que deu início os trabalhos para uma nova LDB, que só foi aprovada oito anos mais tarde. Diante de tudo o que foi exposto fica um questionamento: Quais as reais perdas e ganhos nesses quase 100 anos de história da educação no Brasil (1890 a Ditadura Militar)?

2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 1890 A 1930

Ao longo da Primeira República (1889-1930) uma série de transformações econômicas e sociais começam a ocorrer na sociedade brasileira, como a expansão da lavoura cafeeira, o fim da escravidão, o início do trabalho assalariado e o início da urbanização, mudanças que darão suporte para derrubada da monarquia.

Dessa forma inicia-se a República. Esse novo regime se consolidou graças às pressões contra a monarquia realizadas pelos grupos de militares, intelectuais e fazendeiros de café do Oeste paulista. Apesar de haver um partido republicano, não foi este que proclamou a República, quem o fez foi o exército, sob o olhar indiferente da maioria da população.

A partir da eleição de Prudente de Moraes, um civil para a presidência do país, em 1894, os grupos de oligarquias passam a afastar cada vez mais os militares do poder, dando início à famosa política do “café com leite”, isto é, de um lado estava o governo de São Paulo produzindo café, do outro lado estava o governo de Minas Gerais produzindo o leite, isso em constante articulação. Devido a essa supremacia de dois Estados, eram esses que se articulavam e escolhiam o Presidente da República. Essa política, no entanto, gerou o coronelismo e o voto de cabresto. O poder exercido pelas oligarquias está

diretamente relacionado à economia baseada no processo de produção do café.

A superprodução interna do café, de acordo com Filho (2000), e a concorrência externa favorecem, a partir de 1910, a transferência de investimentos de muitos cafeicultores para o setor industrial. Os últimos dez anos da Primeira República foram marcados pela instalação do capitalismo no Brasil, fato que impactou diretamente a educação, atrelando a ela os preceitos capitalistas. Na década de 1920 o povo, segundo Romanelli (1986), já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos comerciantes da zona urbana, mas sim a burguesia comercial e industrial, classes médias urbanas e proletariado industrial.

Essas transformações refletiram na educação com um discurso de combate a alfabetização da população brasileira. Os defensores desse discurso acreditavam que o país só alcançaria o progresso se

combatesse o analfabetismo. Para um país capitalista o analfabetismo é um obstáculo até mesmo para a exploração da força de trabalho. É no interior desse contexto que a educação da República pode ser compreendida e, principalmente, segundo Filho (2000), a partir de dois movimentos: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. O primeiro movimento é quantitativo, sem preocupação imediata com a qualidade da educação. A ideia era colocar o máximo de estudantes possível em todas as escolas e contratar professores, em sua maioria, leigos. O segundo movimento tinha maior preocupação com a qualidade do ensino e com a reformulação do programa escolar (padrões didáticos e pedagógicos).

A partir dessas discussões surgem várias iniciativas e reformas do governo federal e dos governos estaduais. Essas reformas não ocorreram de forma homogênea em todo o país (Almeida, 2015), tendo início com a Reforma Benjamin

Constant em 1891, seguida pela Reforma Eptácio Pessoa, em 1901. Já em 1911 promulga-se a Lei Orgânica e por fim, em 1925 ocorre a Reforma João Luís Alves. Essas reformas tinham por objetivo reestruturar o ensino brasileiro com base nos princípios do capitalismo.

3. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE 1930 A DITADURA MILITAR

3.1 Da era Vargas a República Populista: 1930 a 1964

Neste tópico muitos são os fatos marcantes para a história do nosso país e que impactaram a própria história da educação. Citamos, como exemplo, a “Revolução de 1930”, a Constituição de 1937, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o governo e o pós-período Vargas, o governo Juscelino Kubitschek e por fim, o Governo de João Goulart. Na educação um dos fatos marcantes foi o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

O movimento denominado como “Revolução de 1930” foi o desfecho das agitações políticas e econômicas que se desencadearam na década de 1920. Durante a Primeira República prevalecia, no campo político, a força das oligarquias regionais representadas pelos cafeicultores. Nessa política, o Presidente da República era, geralmente, apoiado pelos governadores dos estados, que representavam as oligarquias regionais dos coronéis. Os maiores beneficiados com essa política eram os cafeicultores de Minas Gerais e São Paulo, que a cada queda nos preços internacionais do café, dividiam seus prejuízos com o povo, já que o governo brasileiro comprava os estoques dos fazendeiros com dinheiro público.

As décadas de 1930 a 1960 foram de transição de um modelo econômico agrário-exportador para um industrial-urbano, acelerado pelo modo capitalista de produção (Bittar, 2012). De

um lado o Nacional-populismo, tendo como expoente Getúlio Vargas, setores progressistas da sociedade brasileira e trabalhadores buscando a industrialização do país. Do outro lado estava o setor agrário exportador, representado pelas oligarquias tradicionais que almejava o desenvolvimento econômico via subordinação aos Estados Unidos (Hilsdorf, 2013). Esses movimentos de tensão ganham incentivos do ambiente político internacional dominado pelo capitalismo e socialismo (Bittar, 2012).

Essa polarização deu origem a reformas no sistema educacional brasileiro. De um lado tínhamos os conservadores, esses queriam manter o controle da política educacional. Do outro lado os liberais progressistas e os esquerdistas defendendo uma escola pública para todos. É neste cenário e após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, que surge o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, responsável pela Reforma Educacional de 1931.

A Reforma de 31 (Reforma Francisco Campos) dá origem a um sistema nacional de educação. Pode-se dizer que, pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional da educação (Aranha, 2006). Instaurando o ensino secundário em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. O ensino secundário passou a representar a educação posterior aos quatro anos do ensino primário, porém era altamente seletiva e favorecia os filhos da elite. No âmbito do ensino superior, a reforma modificou o estatuto das universidades brasileiras, adotando o regime universitário. Neste momento se organiza as Universidades do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo (Bittar, 2012). Com o advento da Constituição Federal de 1934, o direito a educação de forma obrigatória e gratuita toma forma legal como dever o Estado (BRASIL, 1934).

O Golpe de Estado que dá início a Ditadura Vargas (1937 –1945) coloca em prática uma nova

Constituição, substituindo o dever do Estado para com a educação por uma ação mais supletiva (Bittar, 2012). O Estado Novo focou em forjar uma educação ligada a valores da família, religião, pátria e trabalho. Valores aceitos nacionalmente pela sociedade da época como base para uma nação moderna (Hilsdorf, 2003). Essa ação definiu as linhas ideológicas da política educacional neste período: centralizada, autoritária e nacionalista.

Na vigência do Estado Novo, o ministro da educação Gustavo Capanema editou uma das reformas mais longas do sistema educacional brasileiro, as Leis Orgânicas do Ensino (Reforma Capanema). Essa reforma estabeleceu o ensino técnico-profissional, manteve o caráter elitista do ensino secundário e incorporou um sistema paralelo oficial, o Senai e o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/ Comercial) (Hilsdorf, 2003).

Aranha (2006) sintetizou os resultados da Reforma Capanema: os exames e provas de seleção, que tornavam o ensino eletivo, antidemocrático e seletivo, continuavam existindo. Ocorreu a recomendação explícita na lei para encaminhar as mulheres para estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. O ensino continuava antidemocrático e reservado a um grupo seleto da sociedade.

Com o fim do Estado Novo iniciou o período da República Populista (1945 a 1964). O primeiro movimento foi a Assembleia Constituinte de 1946, elaborando a quarta Constituição Brasileira (1946). Essa consagrou os direitos e garantias individuais, reafirmando o direito de todos à educação obrigatória e gratuita (ensino primário).

A Constituição de 1946 foi progressista em reafirmar vários direitos e, mesmo com a dificuldade em universalizar a escola primária, inovou na

discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, favorecendo grupos privados de educação particular. O atraso na publicação da LDB de 1961 tornou essa legislação ultrapassada, o Brasil havia mudado. Passou de semiurbanizado, com economia predominantemente agrícola, para uma economia em processo de industrialização (Aranha, 2006).

Os anos de 1950 marcam a chegada novamente de Getúlio Vargas ao poder, dessa vez eleito pelo voto. Destaca-se, deste período, a criação do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior). Após Vargas, chega à presidência Juscelino Kubitschek (1956 –1960), colocando o Brasil de vez na fase do nacional-desenvolvimento. Cria-se o Instituto Superior de Estudos e Cultura (Iseb), reunindo diversos intelectuais da época. Neste período o Brasil se desenvolveu em questões ligadas a economia, porém as desigualdades

relacionadas ao acesso, permanência e sucesso escolar eram muito presentes. É neste contexto que foi aprovada a LDB de 1961, após mais de dez anos de sua apresentação (1948) e com heranças da Reforma Capanema.

A chegada da década de 60 escancara um Brasil com 40% de analfabetismo. Os dados coletados por Ribeiro (1986) demonstram essa dificuldade no combate ao analfabetismo no Brasil: 1940 - 56% de analfabetos; 1950 - 50,5% de analfabetos; 1960 - 39,35% da população analfabeta. Com quase metade da população brasileira analfabeta, o público atendido pelas escolas era formado por estudantes que conseguiam superar todos os obstáculos para ingressar nessa escola. Lembrando que o Brasil era predominantemente rural neste período (Bittar, 2012). A escola deste período era reservada a um grupo seletivo da sociedade. Os demais que conseguiam acessar tinham que romper diversas

barreiras sociais para chegar até os bancos escolares.

Pensando ainda no analfabetismo, uma das ações mundialmente conhecidas visando atacar este problema foi à educação popular. No Brasil teve como seu maior expoente o educador Paulo freire, que desenvolveu o método de Alfabetização de Adultos, ancorado na máxima da educação como prática da liberdade (Freire, 1978). Coerente com sua prática, Paulo Freire defendia que não bastava alfabetizar com métodos tradicionais aqueles que nunca pisaram no chão de uma escola. Era necessário mais do que isso, ao mesmo tempo em que era fornecido o instrumental para escrita, era fornecido também às ferramentas para interpretar o mundo no qual aquele estudante estava inserido, visando formar um cidadão crítico e consciente do seu papel na sociedade. A proposta de Freire incomodou os militares que tinham acabado de assumir o poder por meio do golpe militar, derrubando o presidente democraticamente eleito

João Goulart. Inicia-se um dos momentos mais tristes da história brasileira, o período militar. Logo, sem muitas alterações no ensino público e do ponto de vista do sistema educacional, os anos de 1946 e 1964 foram conservadores (Hilsdorf, 2003).

3.3A Ditadura Militar

De 1964 a 1985 os brasileiros viveram um regime militar marcado pelo arbítrio, violência e ausência do estado democrático de direito. Aranha (2006) afirma que além do sofrimento dos torturados e “desaparecidos”, o regime foi desastroso para a cultural e educação brasileira.

O golpe militar de 1964 liquida o nacional-desenvolvimentismo e adota de vez o aproveitamento do capital estrangeiro cedendo à internacionalização e ao controle estrangeiro dentro do Brasil (Aranha, 2006), gerando arrocho salarial e concentração de renda, favorecendo uma camada

restrita da população. Ocorre à elevação dos índices de miserabilidade e, com o êxodo rural, as cidades entram em crise. Com a acentuação da rigurosidade e o enfraquecimento/fechamento do Congresso Nacional, os brasileiros perdem o poder de participação popular e com a chegada de 1968, a repressão torna-se mais intensa com o uso da tortura, tornando arriscada qualquer oposição ao regime.

Na educação o regime militar provocou mudanças estruturais (Bittar, 2012). A agenda econômica adotada pelos militares transformou a escola pública em um modelo empresarial-technicista-educacional, que tinha por objetivo adequar a educação as exigências da sociedade industrial e tecnológica via economia de tempo e de custos (Aranha, 2006).

Ao longo dos anos de 1964 e 1968 o MEC, Ministério da Educação e Cultura, e a USAID, *United States Agency for International Development*,

realizaram 12 acordos. O Brasil passou a receber assistência técnica e financeira para diagnosticar e solucionar problemas educacionais. Vários autores questionam a eficiência desses acordos, Hilsdorf (2003) afirma que os acordos beneficiaram muito mais os países assistentes do que os assistidos, favorecendo muito mais os Estados Unidos da América (EUA) do ponto de vista de retorno de investimento e “fuga de cérebros”.

Outro fator motivado pelos acordos MEC–USAID foram às reformas educacionais autoritárias e verticais que atrelaram o sistema educacional ao modelo econômico adotado pelo Regime Militar. Foram duas reformas educacionais neste período: a primeira ficou conhecida como a “Reforma Universitária de 1968”, que alinhou a Universidade ao modelo econômico do Regime, dando fim aos departamentos, tornando a matrícula vinculada aos créditos e não mais em disciplinas, extinguindo a cátedra, unificando o vestibular visando concentrar recursos, entre outras ações. O ponto de

aproximação da Reforma Universitária com a escola pública se dá na relação entre os cursos de formação de professores e o ensino superior privado. É neste momento e, em substituição aos cursos normais, que começam a surgir os novos professores da escola pública, que logo se organizariam em sindicatos visando lutar por melhores condições de trabalho.

A segunda reforma educacional ficou conhecida como “Reforma do Ensino Fundamental” e aconteceu justamente durante o governo Medici, período mais violento da ditadura militar Aranha (2006). A Reforma elevou a duração do ensino de primeiro grau para oito anos obrigatórios criando o curso supletivo. O objetivo dos militares era conferir um caráter profissionalizante ao segundo grau. O que se viu foi o fim do caráter humanístico do ensino médio e a não efetivação desse ensino profissionalizante (Aranha, 2006).

Uma das aparentes vantagens da Reforma do Ensino Fundamental foi à ampliação para oito anos

a escolarização obrigatória, porém qual escola era essa? Era a escola frequentada pelas camadas populares. Era a escola no qual funcionava o turno intermediário (“turno da forme”) com pouco mais de três horas de permanência. Escolas com salas de aula mais aparelhadas, mal mobiliadas, sem biblioteca, com estrutura precária e que ofereciam baixíssimos salários aos professores (Bittar, 2012). Era a escola que tinha a intenção de “educar” politicamente a juventude, porém se mostrava cada vez mais autoritária e, com o objetivo de exaltar o Regime Militar, baixou decreto-lei tornando obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica em todos os graus. No ensino secundário a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Outro grave problema educacional não resolvido durante o Regime Militar foi o analfabetismo. Schwartzman (2005), analisando os dados da Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD –

2003), evidencia que 10,6% dos brasileiros com dez anos ou mais se declararam incapazes de ler e escrever. O autor ainda afirma que esse número vem caindo anos após ano, independente de qualquer campanha, pelo simples fato de que a maioria dos analfabetos brasileiros são idosos, e na medida que as gerações vão minguando/encolhendo, o número de analfabetos vai diminuindo. São esses idosos de hoje que frequentaram a escola de ontem, ou seja, são o resultado acabado da política de alfabetização fracassada gerada pela interrupção do método de alfabetização de Paulo Freire. A Ditadura instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que segundo Bittar (2012), foi um verdadeiro fracasso devido ao baixo rendimento alcançado pelo programa. Infelizmente nem os governos posteriores conseguiram erradicar este problema, tanto é que até o ano de 2018, havia 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Este número corresponde a 6,8% da população brasileira de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua –

2018). Por fim, a escola do período militar foi marcada pela seletividade: a escola da elite com um currículo propedêutico formava pessoas destinadas às vagas das melhores Universidades. Já as demais escolas públicas ofertam disciplinas mal ministradas e com descuido da formação geral (Aranha, 2006).

4. A TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA

Com o enfraquecimento do regime militar inicia um movimento de transição democrática com maior presença da sociedade civil, da classe política e das organizações estudantis. Educacionalmente falando, já se reconhecia o fracasso das reformas da LDB e do ensino profissionalizante. Elege-se o primeiro presidente da república pós-ditadura. Apesar das pressões por diretas já, Tancredo Neves foi eleito de maneira indireta desbancando Paulo Maluf. Entretanto, Neves não assumiu, faleceu antes da posse. Assumia seu vice, José Sarney. Com a abertura política, partidos, organizações estudantis e grupos representativos de setores da sociedade civil

voltavam à atuação, como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e os sindicatos, como do ABCD paulista, que culminaria na criação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Por volta de 1988 ocorre a intensificação da mobilização do professorado brasileiro em busca de melhores condições de trabalho, regulamentação da carreira docente e recuperação salarial. Em suma, buscavam a recuperação da escola pública para todos os estudantes, escola essa que foi empobrecida, elitizada e sucateada durante o período ditatorial. Com a Assembleia Nacional Constituinte o Brasil promulgou a Constituição Federal de 1988. Denominada como Constituição Cidadã, define em seu artigo 208 que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, considerado aqui como direito subjetivo (Bittar, 2012). Outros pontos importantes são a obrigatoriedade do ensino médio, valorização

dos profissionais de ensino, a exigência de um Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros.

É chegada à década de 90 e o Brasil vai às urnas elegendo Fernando Collor de Mello (PRN) presidente. Interessante que a transição política do regime militar para o democrático teve traços mais conservadores do que de fato mudanças, tornando possível a eleição de um candidato da direita conservadora, que derrotou a esquerda representada pelo Partido dos Trabalhadores na figura de Luiz Inácio Lula da Silva (Bittar, 2012) Entretanto, após o Plano Collor (confisco da poupança) e de denúncias de envolvimento em casos de corrupção, Fernando Collor sofre um processo de *impeachment* dois anos de sua posse, não terminando seu mandato. Seu vice, Itamar Franco, assume a presidência do Brasil.

O ano de 1995 inicia com a transferência da faixa presidencial para Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o novo presidente brasileiro. No campo da educação, FHC como era popularmente chamado,

adotou medidas de expansão de matrículas na escola pública, porém causou estagnação e redução do Estado no ensino superior, gerando aposentadorias precoces de professores e intensificando o processo de privatização neste setor, situação presente até os dias atuais. Os dados dos Censos da Educação Superior apontam que em 2008, das 2.252 IES (instituições de ensino superior), somente 236 eram públicas, enquanto 2.016 eram vinculadas ao setor privado. Já em 2017, dados do Censo afirmam que de 2.448 IES, 296 são públicas e 2.152 são privadas, representando quase 90% do total de IES brasileiras. Com relação às matrículas até 2017, do total de 3.226.249 matrículas, 2.636.663 são oriundas do setor privado de educação, apenas 18,3% deste total de matrículas (589.586), são matrículas em IES públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do acesso à educação pública brasileira começa de fato a partir da década de 40, apesar de alguns movimentos existirem anteriores a essa data como aqueles que buscavam o fim do analfabetismo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) trouxe grandes avanços como as metas para promoção do bem-estar e desenvolvimento econômico/ social. Por exemplo, o artigo 26 dessa declaração diz que todas as pessoas tem acesso à educação gratuita, fazendo com que o Brasil elevasse a oferta de acesso à educação básica. Novamente o objetivo era combater o analfabetismo por meio de um programa de alfabetização nacional, entretanto o que se viu foi à simplificação do ensino público. Logo, neste período a educação acabou sendo vista como meio de ascensão nas classes sociais, crescimento profissional e mudança de vida.

Com o advento da Constituição de 1954 o desafio foi elevar o atendimento dos estudantes. Com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases de 1961

ocorre a fixação da obrigatoriedade da matrícula no ensino primário a partir dos sete anos. De 1961 até 1973 o indicador de atendimento da população em idade escolar (7 a 14 anos) saltou de 50% para 80%, demonstrando o crescimento do acesso, algo importante para um Brasil com 40% das crianças em idade escolar fora da escola até 1956 (Simões, 2016). Getúlio Vargas assume o poder e permanece por quinze anos. Ele outorga, em 1934, a terceira Constituição brasileira e, já no Estado Novo, outorga a quarta Constituição. Com a deposição de Vargas, tem início em 1946 a Segunda República que se estende até o golpe militar em 1964.

Com a ditadura militar de 1964 tem início um dos momentos mais cruciais de nossa história com restrição do trabalho da imprensa, proibição de organizações sociais, prisões, torturas, mortes, entre outras. A educação sofre controle, currículos são reeditados de acordo com os ideais dos militares e as universidades viram alvos de perseguição ao longo do regime. Nesse período temos a edição de

sexta Constituição brasileira em 1967. Neste mesmo ano é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL para substituir o Método Paulo Freire. O MOBRAL se mostrou mais tarde como um gigantesco fracasso no combate ao analfabetismo por parte do regime militar.

Ainda no bojo desses acontecimentos é realizada a Reforma Universitária pela Lei 5.540. No ano seguinte a edição do Ato Institucional nº5 (AI5), os militares criam uma Emenda Constitucional na área da educação, mantendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre 7 a 14 anos, mas abrem a possibilidade de cobrar o ensino médio. Dois anos mais tarde, foi promulgada a Lei 5.692 que fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

Por fim, com o enfraquecimento do regime militar na década de 80, inicia-se um movimento de transição democrática com maior presença da sociedade civil, da classe política, das organizações estudantis. Educacionalmente falando, já se

reconhecia o fracasso das reformas da LDB, do fracasso do ensino profissionalizante e intensificam-se as discussões pelo retorno da disciplina de Filosofia aos currículos. Em suma, a escola do período analisado nesta pesquisa (1890 a ditadura militar) era marcada pelo analfabetismo, exclusão social e carregava a ideia de ser o único meio de ascensão social possível. Escolas com turno intermediário, mal aparelhadas e que ofereciam baixíssimos salários aos professores, fora o controle estatal sobre os currículos e Universidades públicas ocorrido ao longo do regime militar.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, L. A.. ***Tirando a deficiência da estante*** - São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1993.

ALMEIDA T. M. G.; ***História da Educação no Brasil***. Núcleo de educação a distância, Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, 2015.

ARANHA, M. L. A. ***História da educação e da pedagogia: geral e Brasil***. 3ªed. São Paulo: Moderna 2006

BITTAR, M. BITTAR M. ***História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade***. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v.34, n.2, p. 157 – 168, July – Dec. 2012.

FREIRE, P. ***Educação como prática da liberdade***. 8ªed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978

FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. ***500 Anos de Educação no Brasil***. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

HILSDORF, M. L. S. ***História da educação brasileira: leituras***. São Paulo, Cengage Learning, 2013.

MOREIRA, J. R. ***O desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio***. Revista Brasileira de Estudos MOYSÉS, L. ***Aplicações de***

Vygotsky à Educação Matemática. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Pedagógicos, Brasília, DF, v.22, n.56, p. 39-52, 1954.

ROMANELLI, O. de O.; ***História da educação no Brasil.*** Petrópolis, Vozes, 1986.

SIMÕES, A. A.. ***As metas de universalização da educação básica no plano nacional de educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de família de baixa renda no Brasil.*** Coleção PNE em Movimento. Brasília, DF, INEP, 2016

SCHWARTZMAN, S. ***Os desafios da educação no Brasil.*** Tradução Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. P.9-51

AS POLÍTICAS VOLTADAS À DIVERSIDADE: UMA ANÁLISE COM PESSOAS LGBTQI+

Diversity-oriented policies: An analysis with LGBTQI+ people

Políticas orientadas a la diversidad: un análisis con personas LGBTQI+

Igor Prado de Oliveira
Francisco Carlos Ribeiro
Alexandre Santos
Marcileide Muniz Cavalcante

RESUMO

Introdução: **Objetivo:** **Método:** **Resultados:**

Conclusão: O presente instrumento propõe-se em abordar questões voltadas à diversidade e inclusão sexual dentro do âmbito empresarial. Para tal, o trabalho a seguir traz a percepção do público LGBTQI+ sobre como as organizações têm atuado em prol da diversidade sexual e de gênero e se suas respectivas atuações têm sido efetivas, por fim, analisando o mercado como um todo. O mesmo foi desenvolvido através de uma metodologia aplicada em

*Igor Prado de Oliveira, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e
Marcileide Muniz Cavalcante*

campo, por intermédio de entrevistas realizadas com pessoas do meio LGBTQI+ obtendo por fim resultados, os quais apontaram que fatores como porte e nacionalidade da empresa, podem indicar o quanto uma empresa é inclusiva e, apesar de muitos se sentirem acolhidos pelas políticas de inclusão, prevalece um viés, dentre os participantes, de um mercado brasileiro pouco inclusivo ao LGBTQI+, principalmente aos transgêneros.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade no mercado, visibilidade LGBTQI+, políticas de inclusão, discriminação no trabalho, recursos humanos.

ABSTRACT

This Term paper proposes to address issues related to sexual diversity and inclusion in a business context. For this purpose, the following thesis brings the perception of the LGBTQI+ public about how organizations have acted in favor of sexual diversity, beyond whether their respective actions have been effective. To achieve this, was used a Field Research, through interviews carried out with LGBTQI+ community. Lastly, the results obtained showed that factors like company size and nationality

*Igor Prado de Oliveira, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e
Marcileide Muniz Cavalcante*

could indicate how much a company is inclusive and despite many feel welcomed for inclusion policies, have a prevailing bias, between the participants, of a not very inclusive Brazilian labour market to LGBTQI+, mainly to the Transgender.

KEYWORDS: *Market labour diversity, LGBTQI+ visibility, inclusion policies, workplace discrimination, human resources.*

RESUMEN

Este instrumento tiene como objetivo abordar cuestiones relacionadas con la diversidad e inclusión sexual en un contexto empresarial. Con este fin, el siguiente trabajo trae la percepción del público LGBTQI + sobre cómo las organizaciones han actuado a favor de la diversidad sexual y de género y si las respectivas acciones han sido efectivas, finalmente, analizando el mercado en su conjunto. Fue desarrollado a través de una metodología aplicada en el campo, a través de entrevistas con personas del entorno LGBTQI +, finalmente obteniendo resultados, que señalaron que factores como el tamaño y la nacionalidad de la empresa, pueden indicar cuán

inclusiva es una empresa y, a pesar de muchos se sienten bienvenidos por las políticas de inclusión, prevalece un punto de vista, entre los participantes, de un mercado brasileño que no es muy inclusivo para LGBTQI +, principalmente para personas transgénero.

PALABRAS CLAVE: *Diversidad en el mercado laboral, visibilidad LGBTQI+, políticas de inclusión, discriminación laboral, recursos humanos.*

INTRODUÇÃO

O artigo a seguir, traz um estudo sobre a questão da diversidade dentro das empresas, no que diz respeito ao público LGBTQI+. Tem por objetivo compreender quais são as políticas aplicadas em favor de sua inclusão, se elas têm sido efetivas e principalmente, quais as percepções e as experiências vividas no mercado de trabalho por este grupo.

Considerando ainda a amplitude do tema abordado, o foco deste estudo é a interação com pessoas LGBTQI+, sob uma ótica organizacional, de forma a obter informações que atendam ao problema de pesquisa a seguir: Qual a percepção do público LGBTQI+ sobre a

atuação efetividade das empresas em prol da diversidade sexual em seu quadro de colaboradores?

Norteados pela problemática acima, é importante compreender também, quais os aspectos que tornam a discussão sobre diversidade tão relevante, não só no âmbito das empresas, mas também no âmbito social. Assim, para uma melhor abordagem sobre o tema, é importante compreender a diferença entre diversidade sexual e diversidade de gênero, questão que vai muito além do aspecto biológico propriamente dito. Enquanto este está relacionado com as características biológicas do indivíduo ao nascer, como por exemplo, o número de cromossomos, genitália, composição hormonal, dentre outros aspectos (ABGLT, 2018, p.18), a identidade de gênero está relacionada a como cada indivíduo se identifica em relação a ele. Em uma ideologia binária, por exemplo, são reconhecidos apenas os gêneros masculino e feminino, o que delimita as opções para um indivíduo não binário, ou seja, aquele que não se identifica e/ou não quer se identificar com ambos (Linguagem, 2017, p.112). De acordo com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT),

“identidade de gênero é uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento . . .” (p.25). Assim, assume-se que a identidade de gênero está diretamente relacionada aos sentimentos internos do indivíduo com relação ao seu sexo biológico. Em contrapartida, a forma como o indivíduo se expressa, é reconhecida como expressão de gênero:

Expressão de gênero é como a pessoa manifesta publicamente, por meio do seu nome, da vestimenta, do corte de cabelo, dos comportamentos, da voz e/ou características corporais e da forma como interage com as demais pessoas. A expressão de gênero da pessoa nem sempre corresponde ao seu sexo biológico (*Gay & Lesbian Alliance Against Defamation* [GLAAD], 2016, p.10, tradução do autor).

Já a orientação sexual, está diretamente relacionada com as questões afetivas, emocionais e sexuais de cada indivíduo, que podem se envolver com indivíduos de mesmo gênero (homossexual), de gênero distinto (heterossexual), ou de ambos (bissexual) (Centro

Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos [CLAM], 2006, p. 7).

Quanto a relevância do tema em questão, a diversidade de gênero e sexual é um assunto que tem ganhado destaque e espaço em fóruns de discussões políticas e sociais. Um exemplo disso, pode ser observado na campanha “LGBT: Não é preciso ser para sentir”, cujo o intuito é promover a valorização e respeito ao LGBTQI+ (Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ramo Financeiro [CONTRAF], 2017). Outro exemplo, é a “Carta de Apoio à Diversidade, ao Respeito e à Inclusão de Pessoas LGBTQI+ nos Locais de Trabalho no Brasil” assinada por diversas empresas, que demonstram publicamente o seu voto de apoio à causa LGBTQI+, principalmente no âmbito organizacional (Basílio, 2018). Além desses exemplos, empresas como Carrefour e Dow, não escondem o seu apoio ao público LGBTQI+, como pode ser visto no trecho a seguir:

Algumas empresas veteranas começam a avançar em temas delicados, como a inclusão de transexuais e travestis. O varejista Carrefour, que tem comitê de diversidade desde 2013, já deu formação

Igor Prado de Oliveira, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante

técnica a 80 transgêneros desde janeiro, em parceria com várias instituições. Outros 120 deverão passar pelo programa neste ano. A química Dow busca jovens aprendizes de 14 a 24 anos de idade com esse perfil desde fevereiro de 2016. Para incluí-los, essas empresas permitem a adoção do nome “social” em crachás e e-mails e preparam os colegas para recebê-los (Fillipe, 2017, para. 8).

Apesar das iniciativas acima, há um grande trabalho a ser feito para tornar a diversidade uma realidade em outras empresas. De acordo com o estudo realizado pelo *Hay Group*, com 170 empresas no Brasil, apenas 5% delas procuram saber como seus funcionários percebem o ambiente de diversidade no dia a dia de trabalho. Já nos Estados Unidos e nos países da Europa, esses números saltam para 20% (Borin, Fieno & Sampaio, 2015, para. 3). A realidade é que mesmo com a evolução da sociedade, o preconceito e a discriminação continuam presentes em diversos ambientes, sejam eles corporativos ou não. Isso pode ser observado nas redes sociais, onde existe a presença constante do discurso de ódio e de violações de

direitos humanos. De acordo com Martin (2016), trata-se de um reflexo originário da desigualdade e algo naturalizado na sociedade brasileira. Entretanto, longe de ser uma realidade apenas nas redes sociais, a discriminação pode ocorrer em diversas vertentes e em qualquer ocasião.

No caso da transfobia, por exemplo, nota-se que o Brasil é um dos países onde há mais assassinatos de pessoas transgêneras no mundo, sendo ainda o primeiro país no ranking, se considerados os números absolutos de assassinatos relatados entre 2008 e 2014 (Transgender Europe [TGEU], 2015). De acordo ainda, com uma matéria da Huffpost, o Brasil continua líder no ranking em 2018 (Agência Brasil, 2018).

Se olharmos para um âmbito organizacional, o cenário não é diferente. Em algumas empresas, por exemplo, pessoas LGBTQI+ tentam esconder sua orientação ou identidade de gênero, como medida para fugirem do preconceito e até mesmo de possíveis demissões infundadas pelo empregador (Belloni, 2016). Essa tentativa de “se esconder” pode trazer consequências tanto no engajamento como na produtividade no trabalho.

A CEO do *Center for Talent Innovation*, Sylvia Ann Hewlett, diz: “Profissionais LGBT que trabalham para companhias que os fazem se sentir mais seguros em relação a qualquer discriminação tendem a ser mais engajados com o trabalho e a darem mais resultados” (Belloni, 2016, para. 13).

Ainda no contexto acima, pessoas que não são cisgêneras, ou seja, “indivíduos que se identificam, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer” (Reis, 2018, p.27), enfrentam maiores obstáculos nas empresas. Não são raros relatos de pessoas transgêneras (“trans”) que sofreram algum tipo de discriminação por serem trans, como pode ser visto no relato a seguir:

É mais difícil fazerem algo de forma direta, pois existem instâncias a que você pode recorrer. Mas tinha gente que questionava qual banheiro as trans podiam usar. Além disso, tentaram me tirar do cargo comissionado, alegando corte de gastos, mas não iam fechar minha vaga (Lisboa, 2016).

Além disso, questões voltadas ao “grupo LGB” são debatidas a mais tempo do que as questões voltadas ao “grupo T”. Assim, nota-se a necessidade de fóruns e

legislações específicas à população trans (Lisboa, 2016). Essa analogia, pode ser ainda reforçada, visto os dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), que apontam que 90% do grupo trans entra para o ramo da prostituição, apesar de terem bons currículos, pelo fato de serem rejeitadas em entrevistas por conta do preconceito (Gomes, 2015).

Com todas as situações acima, somadas à situação de desemprego no país, há um grande problema que merece aprofundamento não só acadêmico como também social. O problema consiste em que algumas organizações veem a diversidade como uma barreira, quando na verdade, ela permite que as empresas usufruam de todo o potencial de seus colaboradores, tornando-as mais competitivas e proporcionando diversos benefícios, tais como: a inovação; a criatividade; melhor desempenho financeiro; maior produtividade e a valorização da imagem empresarial (Toyofuku, 2016). De acordo ainda com o artigo publicado na revista *Management Science*, empresas que incluem indivíduos LGBTQI+ e adotam a uma Lei Federal de Não Discriminação em sua estrutura tornam-se mais inovadoras, e como

consequência, apresentam um aumento de 8% nos registros de patentes (Gao & Zhang, 2016). Além disso, criatividade; mente aberta; disposição maior para assumir riscos, estão dentre algumas características que um profissional LGBTQI+ pode trazer para uma empresa. Esta é a ideologia compartilhada pelo diretor-presidente do Instituto Ethos, Jorge Abrahão, que diz: “Um profissional LGBT pode trazer uma bagagem de vida que ajuda a empresa a analisar problemas por outra perspectiva, tomar decisões importantes e principalmente se sentir acolhido e incentivado a criar” (Cerione, 2017, para. 9).

É possível ainda, relacionar a ideologia acima com a do autor Chiavenato (2004), que reforça a importância da diversidade e menciona alguns benefícios que podem ser produzidos por ela na organização:

Maior probabilidade de obter soluções originais, criativas e inovadoras, tanto técnica quanto administrativamente.

Criação de uma imagem de postura ética ao se declarar e lutar contra preconceitos e discriminações internas e externas.

Maior probabilidade de obter fidelidade e lealdade dos funcionários.

Maior probabilidade de os funcionários estarem dispostos a se empenhar pela organização.

Maior probabilidade de que os funcionários desenvolvam iniciativa, autonomia e autor responsabilidade.

Possibilidade de fomentar um clima de trabalho capaz de estimular o crescimento pessoal dos funcionários (de forma que sintam dignos e contribuintes da sociedade).

Contribuição decisiva para que a organização atue como um agente de transformação genuinamente social (Chiavenato, 2004, p.164-165).

Logo, a diversidade além de ser algo importante para combater a desigualdade e discriminação no ambiente corporativo, também traz benefícios para a própria organização que nela investe. Assim, apresenta-se a seguir, o método utilizado para esta pesquisa.

METODOLOGIA

Igor Prado de Oliveira, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e Marcileide Muniz Cavalcante

O presente estudo é de natureza aplicada e de caráter exploratório no que diz respeito aos seus objetivos, justificando-se pelo intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema proposto, através de entrevistas realizados entre pessoas diretamente relacionadas com tema (Gil, 2008).

Com relação à abordagem, a pesquisa em questão foi realizada qualitativamente, através de estudo realizado em campo, onde houve o aprofundamento das questões apresentadas acima, por intermédio da aplicação de entrevistas sobre objeto de estudo (pessoas LGBTQI+), sendo assim, possível levantar explicações e interpretações quanto à realidade apontada no problema de pesquisa (Gil, 2008).

Para realização deste trabalho, foram aplicadas três entrevistas e cinco questionários abertos, com base no instrumento de coleta, sendo que para efeito de delimitação, foram selecionadas pessoas com idade a partir dos 18 anos, que trabalham atualmente ou já tiveram alguma experiência profissional, independente do ramo ou do porte da empresa. Tal delimitação foi escolhida, pois

para alcançar os objetivos, o ideal é que os entrevistados possuam algum tipo de experiência, a partir da qual seja possível analisar diferentes percepções e traçar possíveis perfis de empresas mais ou menos acolhedoras à causa LGBTQI+. Ao mesmo tempo, a escolha por deixar a pesquisa aberta para variados ramos e portes de empresas, é justamente para alcançar uma variação entre os perfis organizacionais. Devido à sensibilidade do tema, a idade foi um fator delimitador, pois assim, pode-se atingir pessoas com certo nível de independência e maturidade para responder às indagações.

Quanto ao Instrumento de coleta, os entrevistados, presentes na tabela abaixo, foram submetidos a indagações sobre: a carreira e as experiências vividas no âmbito profissional, sendo estas positivas ou não; os impactos que tais experiências trouxeram ao desempenho; as principais dificuldades enfrentadas no contexto profissional relacionadas ao fato de ser LGBTQI+; os ideais para promover um ambiente de trabalho inclusivo e de respeito ao LGBTQI+; as percepções quanto a existência de outras pessoas LGBTQI+ no mesmo ambiente de trabalho; as percepções gerais sobre empresas em que atuam ou

atuaram; além da perspectiva sobre o mercado de trabalho como um todo.

Quadro 1. Apresentação de informações textuais

Entre vistas	Idade	Situação atual	Último cargo	Porte da última empresa
EA	35 anos	Empregado	Gerente/Coach	Grande
EB	25 anos	Desempregado	Auxiliar administrativo	Grande
EC	22 anos	Empregado	Analista de Marketing	Grande
QA	23 anos	Desempregada	Cabelereira	Pequeno

QB	22 ano s	Empreg ado	Analista de desenvolviment o	Pequeno
QC	24 ano s	Empreg ado	Auxiliar/Assist ente de arte	Pequeno
QD	21 ano s	Desemp regada	Caixa	Grande
QE	23 ano s	Empreg ada	Conferente de estoque	Grande

Fonte: Elaborado pelos autores.

As entrevistas acima (EA; EB; e EC) foram realizadas entre os dias 23 de outubro de 2019 e 28 de janeiro de 2020, sendo que duas entrevistas (EA e EC) foram realizadas presencialmente em ambiente residencial, sendo que a EA rendeu um material de sete laudas e a EC rendeu quatro laudas. Já a entrevista EB foi realizada de forma remota através da ferramenta de chamada de voz e rendeu 4 laudas. Além das entrevistas,

*Igor Prado de Oliveira, Francisco Carlos Ribeiro, Alexandre Santos e
Marcileide Muniz Cavalcante*

os cinco questionários (QA; QB; QC; QD; e QE) foram aplicados de forma exclusiva aos participantes pré-selecionados, através da ferramenta do *Google Forms*. Ao todo, os questionários renderam um material de 29 laudas.

Para análise dos dados, todas as entrevistas (EA; EB; e EC) foram gravadas, com as devidas autorizações, e posteriormente transcritas com a ajuda da ferramenta *Transcribe*. Após as transcrições, cada entrevista foi revisada e ajustada com ajuda do entrevistado, de forma a evitar assuntos fora do contexto. Com relação aos questionários, todos os cinco foram extraídos e convertidos em formato de arquivo não editável, sendo cada um deles revisado e analisado posteriormente, para garantir que atendia aos requisitos mínimos da delimitação de pesquisa.

RESULTADOS

Durante o levantamento e análise dos dados coletados, foi possível notar que alguns perfis tiveram experiências significativas, trabalhando em empresas com culturas diferentes, o que agregou para a análise e resultado final da pesquisa a seguir.

Algumas iniciativas em prol da diversidade e inclusão no trabalho

Considerando a importância das políticas dentro do âmbito corporativo, os participantes foram instigados sobre a existência ou falta das mesmas dentro das empresas em que atuavam. O intuito dessa indagação visa identificar se a inclusão de políticas em ambiente corporativo pode ser um fator para torná-lo um ambiente mais inclusivo às pessoas LGBTQI+.

Ao analisar os dados, foi possível identificar semelhanças, voltadas principalmente ao porte e a nacionalidade da empresa. Notou-se que em empresas maiores e globais, as políticas e iniciativas voltadas à diversidade e inclusão estavam mais presentes. Isso pode ser evidenciado no trecho a seguir pela participante QE, que destaca a iniciativa da empresa logo no momento da integração: “. . . assim que fazemos a integração, eles deixam claro que uma das principais políticas é que eles repudiam qualquer tipo de preconceito é que se acontecer algo de discriminação, que procuremos o RH ou qualquer pessoa para tomarem medidas cabíveis. ” Já em outro

relato, o participante EA aborda iniciativas que foram aplicadas em uma empresa global:

Ano passado a gente fez os *stickers*, os adesivos do *Spirit Day*, que é um dia muito comum nos Estados Unidos e que o (Nome da empresa confidencial) junto com outras empresas americanas trouxeram para cá, para falar que o dia 17 é um dia *antibullying* LGBT (Participante EA).

Vale ressaltar que nem todas empresas não-globais ou de pequeno porte, não possuem iniciativas voltadas à diversidade LGBTQI+. Outro participante, por exemplo, relatou a existência de comissões sobre diversidade em uma empresa de pequeno porte em que trabalhava:

Em ambas existe uma comissão de diversidade para alinhar as expectativas da empresa sobre o tema, onde pessoas de várias frentes, social, racial, gênero e orientação sexual, contam suas experiências e explicam como a empresa pode melhorar seus processos, suas culturas e seu comportamento em relação às diferenças (Participante QB).

Além do observado acima, outras iniciativas foram relatadas pelos participantes, dentre elas: participações em fóruns e comitês para discussão sobre a pauta LGBTQI+ além de aplicações de treinamentos e informativos sobre o tema.

Políticas de inclusão e sua efetividade no ambiente de trabalho

Quando questionados sobre a existência de políticas de inclusão no trabalho, notou-se que na maioria das empresas de pequeno porte e nacionais, os participantes não identificaram tal existência. Porém, vale ressaltar que a falta de políticas não indica necessariamente que incorra ou não a discriminação no ambiente em questão. Um dos participantes, por exemplo, destacou que apesar da falta de uma política, nunca havia presenciado discriminação no ambiente de trabalho: “Era só o que acontecia na prática mesmo. Mas apesar de não ter um documento, o pessoal lá no geral se respeitava muito” (Participante EB).

Assim, é importante destacar, que a existência de políticas inclusivas, não é sinônimo de uma empresa livre

de preconceito. Em uma empresa onde existiam políticas aplicadas, um participante presenciou uma situação envolvendo discriminação: “Um dos motoristas do fretado agiu de forma agressiva com um homem trans e chamava sempre de ela, ignorando o gênero dele” (Participante QE). Quando questionado sobre a efetividade da política, o participante respondeu que o agressor foi afastado da empresa, mostrando assim que a empresa tomou uma atitude quanto a agressão.

Outro ponto identificado, foi que em todos os casos onde a política estava presente, os funcionários se sentiam mais seguros e confortáveis na empresa, mesmo sabendo da existência de funcionários LGBTfóbicos no ambiente. Nota-se isso no relato do participante a seguir: “. . . eu não posso mudar o pensamento deles, mas me sinto bem em saber que se algum deles pensar em levantar a voz para mim, eu tenho uma empresa que não vai tolerar isso é vai tomar partido, sabe? ” (Participante EC). Há uma similaridade com o relato de outro participante: “. . . apesar de ter colaboradores que por suas crenças podem pensar e comentar coisas desnecessárias, senti muito apoio da empresa se algo acontecer” (Participante QE).

Assim, nota-se que apesar da existência de políticas não garantir que uma empresa esteja livre de discriminação contra os colaboradores, ela possui um papel importante no ambiente corporativo, pois traz maior conforto e confiança ao funcionário LGBTQI+.

A experiência do LGBTQI+ dentro das empresas

Visto que as políticas de diversidade não são sinônimas de uma empresa sem discriminação, mas sim um dos fatores que contribuem para a segurança e conforto de pessoas LGBTQI+, é importante também analisarmos outros fatores que podem contribuir para isso. Assim, os participantes foram instigados a compartilhar as experiências, sejam negativas ou positivas, que presenciaram consigo mesmos ou com outros funcionários LGBTQI+ no ambiente corporativo.

Ao analisar os relatos, foi interessante notar que apesar de nem todos terem tido uma experiência negativa nas empresas, praticamente todos os participantes reforçaram a importância de existir campanhas e materiais informativos nas empresas sobre inclusão e respeito ao LGBTQI+.

Outro ponto interessante foi notar que alguns dos participantes, mesmo não tendo passado por discriminações, tiveram algum desconforto, principalmente no início de suas carreiras, pelo fato de não serem assumidos abertamente. Um dos participantes, ressalta o quanto esse desconforto o impactou, principalmente na interação social: “Acho que essa é uma coisa que todo gay já deve ter passado na vida e que isso atrapalha muito na parte de interação social ou pelo menos, me atrapalhou um pouco . . . eu diria que por muito tempo eu vivia inseguro sabe?” (Participante EC).

É importante ressaltar que a questão de uma pessoa LGBTQI+ se assumir ou não em ambiente corporativo, trata-se de um tema individual e exclusivo para cada pessoa. Entretanto, a forma como os outros colaboradores se comportam com o fato de existir um funcionário LGBTQI+ em uma empresa, pode afetar em questões de convívio e automaticamente no desempenho de uma pessoa LGBTQI+ no ambiente de trabalho. Isso fica nítido no relato de dois participantes contanto sobre como se sentiram confortáveis ao se assumirem como LGBTQI+

abertamente nas empresas em que trabalhavam: “. . . a partir daí eu me senti super acolhido e eu tenho amizades que eu levo até hoje” (Participante EB) e “. . . a começar pelo simples alívio que é ter me assumido e ter sido aceito tão bem pela minha equipe e por vários outros funcionários” (Participante EC).

Com base nesses e em outros relatos, percebe-se que a questão do LGBTQI+ “ser ou não assumido” e o possível desconforto, na maioria das vezes, está relacionado como a interação social do LGBTQI+ e é uma discussão que vai muito além do âmbito empresarial. Entretanto esse não deixa de ser um ponto importante na pauta da inclusão nas empresas, pois a forma como essa interação, principalmente com outros colaboradores, ocorre pode influenciar diretamente no comportamento e desempenho do funcionário.

Além da questão acima, outros participantes apontaram que já trabalharam em ambientes onde o preconceito e a discriminação prevaleciam. É importante frisar que um ambiente corporativo pode não estar livre de discriminação, porém a forma como cada empresa resolve

os conflitos internos é fundamental para determinar se ela é ou não inclusiva às pessoas LGBTQI+. Essa situação pode ser observada no relato: “. . . porque nessa empresa (nome confidencial), eu praticamente não consegui enxergar o meu lugar ali dentro, como gay inclusive. As piadas, o ambiente machista, aquela coisa inteira do preconceito velado e às vezes não . . .” (Participante EA). Mesmo após o participante reportar a situação ao departamento de recursos humanos, destacou que não teve o acolhimento esperado da empresa:

“. . . isso quer dizer que segundo as palavras dela (sobre a responsável pelo RH) e é a verdade que ela enxerga, eu não posso trabalhar numa empresa menor, por que não é uma empresa que vai me receber bem e isso é uma realidade muito triste” (Participante EA).

Nota-se que se a situação acima tivesse ocorrido em outra empresa com políticas de inclusão implantadas, a atuação do departamento de RH poderia ter sido diferente. Isso reforça a importância que tais políticas representam em ambiente corporativo independente do

porte ou nacionalidade da empresa. Afinal, a discriminação pode ocorrer em qualquer lugar.

Como tornar uma empresa mais inclusiva?

Apesar das situações acima e outras reportadas pelos participantes, nota-se que muitos se sentiam confortáveis onde trabalhavam, mesmo sob a ótica de uma pessoa LGBTQI+. Apesar de esse não ser um fator definitivo para apontar de uma empresa é completamente inclusiva ou não, pode agregar para essa pesquisa em possíveis aspectos que ajudam a tornar o ambiente organizacional mais acolhedor e agradável aos colaboradores LGBTQI+. Assim, é importante indicar os pontos relatados pelos participantes, que vão muito além da inclusão de políticas de inclusão e que ajudam a promover a diversidade nas empresas:

Participação em fóruns e discussões LGBTQI+

Alguns participantes ressaltaram o quanto a atuação da empresa na criação ou participação de fóruns é importante para a pauta diversidade. Observa-se isso nos relatos a seguir: “Os assuntos eram discutidos abertamente e direto com a diretoria para falar de como tratamos situações de

atrato ou discriminação dentro da empresa” (Participante QB) e “A gente assinou um fórum das empresas pela população LGBT . . . a ideia é conseguir promover e aprender as melhores práticas de uma empresa para outra” (Participante EA).

Assim, nota-se que a participação de fóruns, conforme mencionada acima, ajuda a empresa e seus representantes a terem uma visão holística sobre como seus colaboradores LGBTQTI+ percebem o ambiente e assim pode promover ações para melhoria e adaptação. Isso dá uma visão ao funcionário de que a empresa pode não ser perfeita, mas que está trabalhando para isso.

Abordagem do tema inclusão

A forma como a empresa aborda a assunto também contribui bastante um ambiente mais inclusivo. Muitos dos participantes comentaram o quanto ficam satisfeitos em saber que a empresa demonstra a preocupação com a causa LGBTQTI+: “Em ambas delas, existe um processo de integração de pessoas LGBTQTI+, sempre focando no respeito” relatou a participante QB, sobre o processo de integração em algumas das empresas que havia

trabalhado. Outro participante também relatou o processo de integração da empresa onde trabalhava: “A primeira coisa que a responsável me falou quando eu cheguei, era que tem gente de todo jeito. E ela se referia a mulheres lésbicas, homens gays, gente jovem que já tem filho . . .” (Participante EA).

Respeito e aceitação

O respeito e aceitação, principalmente por parte dos demais colaboradores, também ajudam a promover um ambiente de aceitação. Como já abordado anteriormente, alguns participantes se sentiram confortáveis ao se assumirem e terem esse apoio por parte dos outros membros da equipe, como foi o caso do entrevistado EC: “Você não vê as pessoas desrespeitando as outras aqui pelo fato dela ser diferente ou não e falo isso não só no sentido do LGBT, mas também no sentido racial, regional, cultural e todas essas questões”. Outro relato similar pôde ser identificado no relato a seguir: “Colegas e pessoas próximas tratam com respeito . . . a maioria quando eu falo sobre a minha orientação respeitam e procuram saber mais” (Participante QC). Outro participante ressaltou que

além do respeito entre os funcionários, ele percebia um espaço para falar sobre qualquer situação envolvendo discriminação: “. . . eles falam abertamente sobre isso e todos dão ouvidos quando é para falar sobre homofobia” (Participante QB).

Além dos pontos identificados acima, os participantes foram instigados sobre como eles idealizam uma empresa, considerando a comunidade LGBTQI+. Interessante notar que apesar das respostas distintas, a maioria teve relação direta com os itens (a); (b) e (c) apresentados acima. Assim, a distância entre uma resposta e outra estava mais voltada para o viés de cada participante sobre o que ele acha ideal ou essencial em uma empresa, mas apesar disso, a maioria enxerga que uma empresa ideal é aquela que promove um ambiente de respeito e inclusão ao LGBTQI+. A seguir, os principais relatos de cada participante sobre o assunto:

Participante EA - “Então, quanto mais global a empresa, melhor para mim. Uma das primeiras coisas que vem, junto com o lucro e com a

qualidade, é conseguir esse ambiente de respeito e essa coisa de voz. ”

Participante EB - “Para mim, a empresa ideal seria aquela onde o respeito vem em primeiro lugar, onde as pessoas devem respeitar as outras, independentemente de suas orientações e diferenças, onde você não seja motivo de piadas, chacotas . . .”

Participante EC - “Ela tem que ser aquela empresa que além de contratar, tem que implantar políticas anti-discriminação e deixar claro que se alguém desrespeitar o LGBT, vai sim sofrer consequências. “

Participante QA - “Um lugar que entenda mais sobre o assunto, abra a mente e trate o LGBTQI+ como qualquer um. ”

Participante QB - “Uma empresa sem segregação, nada adianta uma empresa diversificada se os colaboradores se segregam entre si. ”

Participante QC - “Uma empresa que mostre informações, filmes, figuras públicas e exemplos de como é uma vida LGBTQI+.”

Participante QE - “Uma empresa que tenha mais reuniões e palestras sobre o assunto.”

Destaque às pessoas trans

Outro ponto que sem dúvida não se pode deixar de lado quando falamos de diversidade nas empresas, é a questão envolvendo pessoas transgêneras, pois como já foi abordado neste instrumento, a situação envolvendo o “grupo T” é crítica a ponto de 90% desse grupo entrar para o ramo da prostituição, apesar de terem bons currículos (Gomes, 2015).

Apesar de nenhuma pessoa trans ter participado da pesquisa em questão, é interessante notar que muitos participantes têm ciência da situação acima e percebem a necessidade de políticas para contratação e inclusão de transgêneros e que além disso, falar de inclusão sem abordar esse grupo, não é falar de inclusão LGBTQI+ de forma completa. Nota-se isso nos relatos a seguir: “. . . você consegue ver várias notícias hoje na internet com

peessoas como essas, falando sobre como elas tiveram que entrar no mundo da prostituição, porque o mercado não dá essa visibilidade e oportunidade para esse grupo (Trans)” (Participante EB) e “Ultimamente tivemos um caso em que duas travestis se demitiram da (Nome confidencial), empresa pela qual entraram por um programa de inclusão da mesma, por transfobia por parte dos funcionários” (Participante QB).

Além disso, a maioria dos participantes possuem o viés de que para a empresa ser inclusiva e promover a diversidade, é essencial que ela contrate pessoas trans: “. . . às vezes, para as pessoas que estão lá embaixo é um absurdo não ter pessoas trans no quadro de funcionários e que falar de gênero sem incluir transgêneros, não é falar sobre inclusão de forma completa. Eu particularmente concordo com isso” (Participante EB). Outros relatos reforçam o pensamento acima: “. . . ela tem que ser uma empresa que contrata sim, não só pessoas gays e lésbicas, mas contrata trans, não-binário e qualquer outra pessoa sem olhar para gênero ou orientação” (Participante EC) e “. . . uma empresa que estivesse mais disposta em ajudar,

ensinar, dar espaço para todos os LGBTQI+, principalmente para as pessoas trans (falando sobre o ambiente de trabalho ideal)” (Participante QD).

Assim, é importante ressaltar que a inclusão abordada ao decorrer dessa pesquisa, não pode ser dada de forma completa se deixada de fora a questão do grupo trans ou qualquer outro dentro da sigla LGBTQI+.

O mercado de trabalho

Considerando ainda a amplitude do tema, é importante para esta pesquisa verificar a percepção dos participantes quanto ao mercado de trabalho como um todo, tendo como foco a comunidade LGBTQI+. Assim, ao analisar os relatos de cada participante, nota-se que apesar de ter evoluído, persiste uma carência no mercado brasileiro no que diz respeito a ter empresas mais inclusivas, pois não são todas que atendem a este critério. O entrevistado EA, por exemplo, reconhece que apesar das melhorias no mercado com o passar do tempo, ele tem sorte em trabalhar em uma empresa global e inclusiva:

. . . tem muita coisa positiva e eu acho que eu vejo através dessas “lentes” porque eu tive muita sorte de entrar em empresa global e que respeita a diversidade LGBT e promove. Agora, já não foi tão assim no passado e olhando pra trás no mercado já foi completamente o oposto e com muita gente.
(Participante EA)

Assim, é possível reforçar ainda a ideia de que fatores voltados a porte e nacionalidade da empresa, podem influenciar na questão diversidade como um todo. Observa-se isso no relato a seguir: “. . . aquela questão de ser uma empresa grande ou global já ajuda e muito! ”
(Participante EC).

Além do relato acima, os participantes notam que o fato de pertencer ao meio LGBTQI+, pode influenciar na questão empregatícia. Isso pode ser observado no relato: “. . . voltando para o contexto do LGBT, eu acho que se uma pessoa heterossexual hoje em dia já tem

dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, uma pessoa LGBT tem essa dificuldade aumentada em cem vezes mais” (Participante EC). O entrevistado reconhece ainda, que há empresas que são exceção à regra: “Eu sei que hoje existem empresas que super apoiam a causa e vestem a camisa da comunidade, mas isso tá longe de ser uma realidade”.

Novamente, a preocupação com o grupo trans foi reportada no contexto do mercado de trabalho. Os relatos dos participantes QB e QE, respectivamente, evidenciam tal preocupação: “. . . mas ainda há pouquíssimo espaço no mercado para pessoas trans.” e “Infelizmente não é acessível para todos. Travestis por exemplo, é muito difícil você entrar em uma empresa e ver alguma . . . essas pessoas são barradas logo na primeira entrevista”.

Nota-se ainda, que as dificuldades no mercado estão não só voltadas a discriminação dentro do ambiente de trabalho, mas também podem estar presentes tanto no momento de contratação, como na avaliação desempenho do funcionário: “A minha percepção era de que o meu trabalho, a minha pessoa, entrava automaticamente em

descrédito por eu ser gay.” (Participante EA). Essa mesma percepção pode ser reforçada nos relatos: “Se o lugar for preconceituoso acreditam que não iriam gostar de ver algum (LGBTQI+) em cargo grande” (Participante QA) e “Se um chefe descobrir que um de seus funcionários é LGBT, pode praticar homofobia/transfobia a querer demiti-lo pelo simples fato de ser assim” (Participante QD).

Por fim, no que diz respeito ao mercado brasileiro preparado para acolher pessoas LGBTQI+, nota-se a unanimidade dos participantes que, no geral, percebem um mercado inacessível, apesar dos avanços, principalmente às pessoas transgêneras. Vale ressaltar, que uma empresa global, pode estar melhor preparada, por conta de suas influências e políticas culturais, advindas da sua nacionalidade.

DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo abordar as questões sobre diversidade e inclusão sexual e de gênero dentro das empresas, de forma a evidenciar, através de uma análise

realizada com pessoas LGBTQI+, o quanto o mercado de trabalho brasileiro têm evoluído neste sentido. Para tanto, foram apresentados conceitos e a relevância que o tema diversidade possui no âmbito organizacional e social, além de uma breve análise do mercado atual, quando o assunto é inclusão de pessoas deste grupo. Assim, questões envolvendo políticas de inclusão nas empresas; discriminação no ambiente de trabalho; contratação de pessoas LGBTQI+; dentre outras, justificaram uma pesquisa qualitativa realizada com uma amostra de oito pessoas do meio LGBTQI+, através da aplicação de entrevistas em campo e sua posterior análise.

Através da coleta dos dados foi possível observar que fatores como porte e nacionalidade da empresa, podem indicar o quanto uma empresa está preocupada com a pauta diversidade, sendo que em empresas maiores e multinacionais, as políticas voltadas a inclusão estão mais presentes. Entretanto, além das políticas, fatores como: (a) participação da empresa em fóruns e discussões LGBTQI+; (b) a forma de abordagem ao tema inclusão; (c) promover um ambiente de respeito e aceitação; dentre

outros, são muito importantes para tornar a empresa mais inclusiva ao LGBTQI+. Vale ressaltar que independente das políticas ou fatores acima, muitos dos participantes já sofreram ou presenciaram algum tipo de discriminação durante sua carreira profissional e possuem um viés de um mercado onde, apesar dos avanços, ainda tem dificuldades em aceitar pessoas LGBTQI+, principalmente quando são transgêneras.

CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos, é possível responder ao problema de pesquisa apresentado no início, através da seguinte afirmativa: apesar da existência empresas acolhedoras ao público LGBTQI+ e de muitos deles se sentirem confortáveis no ambiente em que trabalham, há a percepção de um mercado que carece da implementação de iniciativas e políticas, como os mencionados acima, para se tornar mais inclusivo ao LGBTQI+, principalmente, no que diz respeito às pessoas trans.

Assim, espera-se que com o estudo e respectivos resultados apresentados acima, futuros administradores

consigam compreender a importância do tema diversidade nas empresas, principalmente no que diz respeito à responsabilidade social. Espera-se também que, tanto futuros administradores como as empresas tenham uma melhor percepção sobre o que torna um ambiente de trabalho mais acolhedor e inclusivo às pessoas LGBTQI+ e que além disso, sejam incentivados a aplicar políticas e iniciativas através de suas áreas de Recursos Humanos que promovam tal ambiente.

Por fim, reconhece-se que o estudo acima, foi realizado sob algumas limitações, tais como geográficas e com uma pequena amostragem de pessoas, além de não ter contado com a participação de uma pessoa do “grupo T”, que foi tão mencionado ao decorrer deste estudo, mas espera-se que ele sirva como base para futuras pesquisas realizadas sob maior escala e expansão. Um futuro estudo, por exemplo, poderia aprofundar-se, de forma exclusiva, nas questões do grupo transgênero, que é um dos mais afetados dentro da comunidade LGBTQI+.

REFERÊNCIAS

- Agência Brasil. (2018). Brasil continua líder no ranking de países que mais mata transexuais, diz ONG. Huffpost. Recuperado de <https://www.huffpostbrasil.com/>
- Aliança Nacional LGBTI. (2018). Carta de Apoio à Diversidade, ao Respeito e à Inclusão de Pessoas LGBTQ+ nos Locais de Trabalho no Brasil. Recuperado de <https://aliancalgbti.org.br/lgbtibrasil/>
- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) (2010). Manual de comunicação LGBTQ. Recuperado de <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Manual-de-Comunica%C3%A7%C3%A3o-LGBT.pdf>
- Basílio, P. (2018). Empresas dizem “sim” à contratação de funcionários LGBTQ no Brasil. *Época Negócios*. Recuperado de <https://epocanegocios.globo.com/>
- Belloni, L. (2016). 61% dos LGBTQs do país escondem sua orientação no trabalho. *Revista Exame*. Recuperado de <https://exame.abril.com.br/>
- Borin, F., Fieno, P., & Sampaio, B. (2015). Diversidade: inclusão ou estratégia? *Revista Harvard Business Review BRASIL*. Recuperado de <http://hbrbr.uol.com.br/>

Cerioni, C. (2016). Por que as empresas que contratam LGBT são mais inovadoras. *Revista Exame*. Recuperado de <http://exame.abril.com.br/>

Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos*. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora Elsevier.

Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM). (2006). *Princípios de Yogyakarta*. Recuperado de http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf

Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ramo Financeiro (CONTRAF). (2017). *LGBT: Não é preciso ser para sentir*. Campanha nacional de combate à discriminação. Recuperado de <https://contrafcut.com.br/noticias/lgbt-nao-e-preciso-ser-para-sentir-af5c/>

Filippe, M. (2017). Conheça as empresas que abraçaram a causa LGBT no Brasil. *Revista Exame*. Recuperado de <https://exame.abril.com.br/>

Gao, H., & Zhang, W. (2016). *Non-discrimination laws make U.S. states more innovative*. *Harvard Business Review*. Recuperado de <https://hbr.org/>

- Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo, SP. Editora Atlas.
- Gay & Lesbian Alliance Against Defamation (GLAAD). (2016, Outubro). *Media Reference Guide 10th Edition*. Recuperado de <http://www.glaad.org/sites/default/files/GLAAD-Media-Reference-Guide-Tenth-Edition.pdf>
- Gomes, R. (2015). Mercado de trabalho brasileiro ainda é hostil à população LGBT. *Rede Brasil Atual*. <https://www.redebrasilatual.com.br/>
- Linguagem. (2017, Junho). In Jonas O., & Paulo J. Caderno Globo Vol. 12. (pp. 110-113). Recuperado de https://globouniversidadeproducao.s3.amazonaws.com/Corpo_Artigo_Indefinido.pdf/
- Lisboa, A. P. (2016). Mulheres LGBT enfrentam, ainda mais, obstáculos no mercado de trabalho. *Correio Braziliense*. Recuperado em <https://www.correio braziliense.com.br/>
- Martin, M. (2016, Junho). A Internet chegou para provar que somos um dos países mais racistas do mundo. *El País*. Recuperado de <http://brasil.elpais.com/>

- Morais, P., Figueiredo, D., & Garcia, L. (2018). LGBTfobia no Brasil: fatos, números e polêmicas. *Politize*. Recuperado de <https://www.politize.com.br/>
- Reis, T. (2018). Manual de comunicação LGBTI+. Recuperado de <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>
- Transgender Europe (TGEU). (2015). *Trans Murder Monitoring. Transrespect vs Transphobia* (TvT). Recuperado de <https://tgeu.org/tmm-idahot-update-2015/>
- Toyofuku, T. (2016). Diversidade traz benefícios para as empresas e seus colaboradores. *JLL*. Recuperado de <https://www.jll.com.br/>

CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS

Débora Comitre Batista de Souza

De acordo com as Orientações Curriculares “O brincar é o principal modo de expressão da infância, a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar seu desenvolvimento e criar cultura”.

Diante da relevância do brincar como instrumento de socialização e construção de cultura defendido pelas Oc's, há a necessidade de trabalharmos tal conceito com a mesma finalidade. Fazer do brincar com intencionalidade uma vivência diária e não apenas um ato que a criança pratica para ocupar o seu tempo.

O lúdico, ou seja, as brincadeiras, jogos e brinquedos são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade.

Os jogos lúdicos, além de motivadores contribuem seguramente para a criatividade,

desinibição, coerente avaliação dos progressos da criança pelo professor, revisão dos conhecimentos adquiridos e, principalmente, favorecimento e fortalecimento da formação da personalidade do envolvido, na medida em que o insere positivamente em um grupo de trabalho ou estudo.

De acordo com o RCNEI:

[...] para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas voltadas às brincadeiras ou à aprendizagem que ocorrem por meio de uma intervenção direta. (BRASIL, 1998, P.27).

Daí a importância de inserir no cotidiano escolar, momentos de interação, divertimento e apropriação de novos conhecimentos por meio dos jogos. Cabe ao professor o papel mediador, orientando para que cada aluno tenha iniciativa em propor novas respostas para as situações-problema apresentadas.

Para Antunes (1998, p. 36),

O jogo ajuda o educando a construir suas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

A atividade lúdica é de fundamental importância, e não deve ser negligenciada às crianças, pois, por meio das atividades lúdicas, o indivíduo forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e se socializa. A ligação dessas atividades com a aprendizagem proporciona o estabelecimento de relações cognitivas, simbólicas e produções culturais.

ABBRI apud ANTUNES (2003) cita o seguinte sobre o jogo:

"O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real".

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

O papel do professor. Segundo a autora Tânia Fortuna (2011) aborda em seus estudos, a interação das crianças entre si é fundamental, mas a interação com o educador durante a brincadeira auxilia no processo de desenvolvimento infantil, visto que a presença do professor pode oferecer mais segurança e estímulo junto às brincadeiras tornando-as mais prazerosas.

A questão de deixar as crianças confeccionarem os próprios brinquedos é fundamental para a aprendizagem, uma vez que estão criando algo próprio, sentindo-se valorizadas com seu trabalho, auxiliando-as no desenvolvimento psicológico. Desta maneira devem-se proporcionar momentos que estimulem a sua criatividade, sendo que a criança estará participando ativamente do meio no qual está inserido, ressaltando as suas habilidades e potencialidades que estarão se formando, tornando assim um indivíduo mais consciente no futuro, formando a sua opinião própria.

Uma aprendizagem significativa compreende em seu íterim que, quando o homem aprende, ele se liberta. FREIRE (1994) confirma ainda que, “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão.” Mas para que haja esta aprendizagem em comunhão, é preciso que haja uma interação entre estes homens com o meio e com os recursos que lhe são oportunizados. Ele diz ainda que não se pode impor um conhecimento ou doar-lhe. É preciso

que antes se conheça quem vai receber seus anseios, suas crenças e descrenças, ou seja, se conheça o terreno, se faça estudo de caso para saber qual o melhor caminho, quais as estratégias de trabalho para que floresça e dê resultado positivo. Para que haja uma aprendizagem eficaz.

Neste contexto pode-se observar que o professor precisa estar sempre informado e atualizado sobre quais as vantagens do lúdico, e saber qual a melhor maneira de abordar e desenvolver as atividades lúdicas dentro da sala de aula. Ele precisa pesquisar e estar atento às necessidades das crianças para conseguir selecionar materiais adequados, que despertem nelas o interesse, favorecendo lhes a criatividade, introduzindo personagens e situações novas, cabendo ao professor refletir sobre a forma com que o brincar interfere no desenvolvimento pleno da criança, selecionando as situações importantes dentro da sala de aula, percebendo e sentindo e de que forma irá auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

CONCLUSÃO

Este artigo teve por finalidade sistematizar informações que contribuam para a conscientização dos educadores acerca da importância do lúdico em sua prática, a fim de que façam o uso da ludicidade em sua prática pedagógica. Através da pesquisa foi possível identificar as facilidades e dificuldades na

incorporação do lúdico na prática docente e descrever os benefícios que o lúdico traz para o processo ensino-aprendizagem dos educandos.

Infelizmente, a escola não inclui a ludicidade em seu planejamento, deixando a critério dos professores essa escolha, que por sua vez, optam por uma metodologia mais teórica voltada ao tradicionalismo. Percebeu-se que muitos gestores e professores não se conscientizam sobre a importância do lúdico, como aprendizagem significativa, associando-o apenas o brincar por brincar, o “não fazer nada”, o “tempo ocioso”. Faz-se necessário a inclusão das atividades lúdicas nos planos de estudo da equipe gestora, pois só com um trabalho continuado será possível colher resultados positivos dessa metodologia.

Por outro lado, para a incorporação do lúdico, é preciso uma política educacional que garanta a formação do profissional da educação. Nesse sentido, Santos (1997, p. 12) aponta que “a falta de clareza do perfil profissional se reflete nos currículos, tornando os cursos fragmentados e distantes da prática pedagógica desenvolvidas nas escolas”. Para a autora, a formação acadêmica em nível universitário, na maioria das vezes, limita-se a um grupo de disciplinas teóricas que não guardam relação com a prática na qual aqueles profissionais irão atuar.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Pode-se refletir que, as vivências com atividades lúdicas proporcionam aos educadores em formação, através de práticas reflexivas, o autoconhecimento, permitindo-os assumirem-se como sujeitos que pensam e falam de acordo com sua subjetividade, com direito de se transcenderem no tempo, no espaço e nos desejos. Portanto, o trabalho lúdico é necessário no ambiente da sala de aula desde a educação infantil até o ensino superior. Como afirma Santos (1997 p.14):

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, jovem e do adulto.

A ludicidade é um fator muito importante para o desenvolvimento infantil, pois, além de colaborar para a saúde mental do ser humano, é um espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda criança para sua relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos. Através da brincadeira o professor pode se aproximar mais da criança que está sob seus cuidados, podendo conhecê-la melhor e proporcionar-lhe todos os conhecimentos necessários à construção de uma pessoa totalmente formada.

O lúdico, que já faz parte naturalmente da vida da criança, faz do ato de educar um compromisso modificador da sociedade, pois capacita a criança a tornar-se um cidadão crítico, ativo e atuante na sociedade na qual está inserida.

É essencial salientar que desde muito tempo se percebe a brincadeira como um instrumento importante, a qual vem sendo explorada por diversos autores, em que nos mostram o valor dela no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Froebel (apud KISHIMOTO, 2000, p. 229) nos apresenta sua concepção de que: “[...] a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e ao mesmo tempo típica da vida humana. Ela dá alegria, liberdade [...]”. O autor ainda conclui: “[...] a criança que brinca sempre, com determinação autoestima, pode certamente tornar-se um homem determinado [...]”.

O maior problema dessa situação é que as crianças não acabam brincando de maneira adequada, pois não há interação com outras crianças. Pesquisas já apontam que as crianças que brincam são mais criativas e as que se divertem em grupos, tem menos problemas de ajuste social quando chegam à vida adulta.

Assim algumas iniciativas foram tomadas para resgatar as brincadeiras antigas na educação infantil, onde os professores e monitores de algumas escolas de educação infantil proporcionaram mais

uma capacitação, o qual, o tema abortado foi a oficina de recreação, como a brincadeira deve ser usada no currículo dos primeiros anos da educação infantil e a necessidade das brincadeiras antigas com o objetivo de desenvolvimento pedagógico e o realce dos valores educacionais.

Sendo assim, os pais e educadores querem que os pequenos aprendam a dar valor às brincadeiras saudáveis e a infância às brincadeiras antigas. Portanto, vamos valorizar as brincadeiras que realcem o ser criança das infâncias, principalmente, da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 19 out. 2013.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 19 mar. 2010.

CREPEDES L. ET. AL. Estatuto da criança e do adolescente. 15º ed. sp. Saraiva, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ABBRI Associação brasileira de brinquedotecas, apud Antunes Celso. **A importância do lúdico na aprendizagem com auxílio de jogos**. Disponível

em: <<http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/0018031?idioma=portugues.>>

Acesso em 01 de junho de 2013.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed.

São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para Estimulação das Múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para a utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1988. Alegre: Artes

DINELLO, Raimundo. **Expressão lúdica criativa**. 6ª ed. Uberaba: Gráfica Universitária, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O Lugar do brincar na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, Ano IX, n. 27, p. 08-10, abr./jun. 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** 1ª ed. São Paulo-SP: Pioneira, 2002;

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil, simbolismo e jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994 a.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____, Jean; INHELDER, Bärdel. **A Psicologia da criança.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** / Maria Cristina Trois Dorneles Rau – 2. Ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

_____, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone / Edusp, 1988

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

A IMPORTÂNCIA DE FOMENTAR A CRIATIVIDADE

Roberto Gravé do Nascimento

INTRODUÇÃO

Direta ou indiretamente, sabe-se que as diversas transformações socioculturais e ideológicas, ocorridas nas últimas décadas, são fatores que interferem não só na sociedade, como também no sistema educacional do país. Este estudo tem como objetivo compreender as dinâmicas empregadas para o estímulo e desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar, com o propósito de alertar o educador sobre como sua prática pode comprometer o desenvolvimento do educando. A criatividade é determinante para a formação do indivíduo, em nível pessoal, profissional e acadêmico. Entretanto, as variantes implicadas no seu desenvolvimento constituem razoável desafio, dada à abrangência e aplicabilidade deste importante componente da atividade intelectual humana.

Diferentes autores abordados ao longo deste estudo destacam inúmeras pesquisas com o objetivo de realçar a importância da criatividade, com o intuito de identificar os aspectos que contribuem ou que

inibem seu aprimoramento. Segundo Cury (2007, p.24), muitas vezes a própria “sociedade inibe a criatividade, a inteligência criativa e a identidade das pessoas”. Crianças e adolescentes têm se mostrado cada vez mais desmotivados e desinteressados em relação aos estudos, sobretudo em razão da dificuldade de dialogar, fazer-se ouvir, aproximar-se do professor e, assim, assimilar e criar novas ideias. O que permite afirmar junto a Cury (2007, p.13):

Cada ser humano, mesmo os alunos que tiram notas baixas na escola, tem um potencial intelectual enorme para ser explorado. Para explorar esse potencial, deve[-se] em primeiro lugar aprender a debater o conhecimento e expressar sem medo o que se pensa ou sente.

O CONCEITO E A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE

Neste capítulo ampliar-se-á o conceito e redimensionará a importância dos estudos da criatividade. Considerando a literatura de alguns autores sobre o tema, nota-se que a discussão e o interesse da psicologia em estudar a criatividade surgiu a partir da segunda metade do século XX. A abordagem da potencialidade humana para a autorrealização começou a ser tema em diversas pesquisas. Esses estudos, como citou Alencar (1996 apud Becker et al. 2001, p.572), objetivaram a busca “pelas condições e fatores que facilitariam a sua

expressão e novas soluções para os problemas enfrentados pela humanidade.”

Dias, Enumo e Azevedo Júnior (2004, p.429) afirmam que o recorte deste tema, em Psicologia e sua aplicação na Educação, tem sido complicado, “pois definir a criatividade, assim como avaliá-la, é uma tarefa complexa, pelo fato de se situar num campo multidimensional.” Os autores afirmam ainda que a dificuldade em avaliar e definir criatividade possibilitou uma expansão do campo conceitual, em outras palavras, a abordagem cognitiva da criatividade, segundo Alencar e Fleith (2003a), tem por finalidade conhecer e compreender os processos cognitivos envolvidos na expressão do comportamento criativo.

A respeito desse assunto, Fleith e Alencar (2005, p.85) discutem que “educadores e psicólogos têm enfatizado a importância de se promover condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.” Em decorrência disso, diversos estudos têm sugerido concepções para que se cultive a criatividade na esfera educacional. Nota-se, segundo as autoras, que algumas pesquisas têm sido realizadas com o propósito de se discutir os fatores que constituem e os que bloqueiam o comportamento criativo em sala de aula.

A respeito disso, Alencar (1990, p.15) destaca que:

No Brasil, o que observamos, é que muitos desconhecem que o potencial presente no ser humano é imenso, que tem sido utilizado de forma muito limitada, permanecendo muitas capacidades inibidas e bloqueadas por falta de estímulo, de encorajamento e de um ambiente favorável a seu desenvolvimento.

Já Becker et al. (2001, p.571) apontam que a literatura especializada em criatividade, possui uma grande variedade de definições. Consta-se a falta de clareza científica sobre o conceito, que “parece servir para que no cotidiano utilizamos a palavra criatividade em uma variedade de situações, pois ela permite expressar uma amplitude de significados.” Nessa perspectiva o termo criatividade “está presente em muitos campos, possuindo uma complexa rede de variáveis que pertencem ao mesmo domínio de investigação” (ibid., p.578). O que permite afirmar junto a Keneller (1978, p.15):

Pode ser considerada do ponto de vista de quem cria, ou seja, em aspectos fisiológicos e temperamentais, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser trabalhada por intermédio dos processos mentais, motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação.

Após a consideração desses aspectos como influenciador do desenvolvimento da criatividade,

esse autor ainda define este termo “como um processo mental.” Entretanto esse conceito é estabelecido a partir da junção de diferentes “capacidades relacionadas, como fluência, originalidade e flexibilidade.” (ibid., p.22), no que diz respeito à produção criativa.

Feldhusen e Goh (1995 apud Becker et al. 2001, p.578), afirmam que o pensamento criativo mobiliza uma complexa atividade cognitiva, o que denota que as atuais concepções a respeito são divergentes, extensivas e que sua definição deve incluir atividades cognitivas relacionadas à tomada de decisão, com o pensamento crítico e a metacognição*.

*A respeito do conceito metacognição, vale a pena consultar o artigo de Marini (2006) que aponta este termo como sendo novo em psicologia. Em geral, a metacognição é compreendida “como o conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto a cognição ou que regula qualquer aspecto da iniciativa cognitiva.” Recebe essa conceituação porque seu sentido essencial é a “cognição acerca da cognição”, ou seja, “pensar sobre o pensamento” [...]. “Esse construto desempenha papel relevante em diversas modalidades de atividades cognitivas, incluindo a compreensão e comunicação e a oral e a compreensão da leitura, da escrita e da aquisição da linguagem, dentre outras.”

Boden (1999 apud Becker et al. 2001, p.578) “refere-se à ideia de que a definição da criatividade é impossível, questionando que se torna difícil saber quando uma ideia é considerada mais criativa do que outra.” Salienta que a criatividade possui um conceito

complexo, de difícil definição, que se condiciona segundo o âmbito de aplicação no qual pode ser abordado a partir de inúmeras perspectivas (ibid., p.572). O autor utiliza como exemplo as ideias de Vervalin (1975), que aponta a presença da criatividade na música, na literatura e nas artes, áreas nas quais normalmente aplica-se o conceito, mas ressalta também a existência da criatividade na ciência, na tecnologia e em todos os outros processos criativos a partir do pensamento original.

Keneller (1978, p.51), afirma que o pensamento criativo é estabelecido como um comportamento caracterizado pela intuição e espontaneidade. Num outro sentido, algo mais abrangente como a tendência para a autorrealização. “Neste sentido uma pessoa é criativa na medida em que realiza suas potencialidades como ser humano.”

Apropriadamente Gardner (1996 apud Becker et al. 2001, p.572) afirma que “um indivíduo não pode ser criativo num plano abstrato puro, descontextualizado, sendo a sua criatividade sempre expressa através de domínios ou disciplinas específicos.” Enfoca a necessidade de estabelecer diferentes níveis de análise para se entender o fenômeno da criatividade que, em todas as suas formas, está presente em todos os indivíduos.

Becker et al. (ibid, p.575), relata que uma forma interessante de estudar o conceito de criatividade é por meio da Teoria das Facetas de Guttman (1954 e

1965), uma técnica utilizada em pesquisas na área de estrutura da inteligência, ciências sociais e comportamental. Sendo uma forma alternativa e analítica de como a criatividade é compreendida e aplicada, permitindo visualizar as categorias e o modo no qual as pessoas agrupam em diferentes conceitos o que pensam ser criatividade.

Conforme aponta Collins (1998 apud Sales 2008, p.27) “a criatividade fora do comum é particularmente rara.” Sendo que não pode ser explicada por meio de caracterizações psicológicas, ou pelas “condições gerais da sociedade circundante”, já que essas condições afetam um grande número de pessoas. A principal condição da criatividade não é estabelecida pela presença de indivíduos brilhantes ou geniais.

Quando falamos ou pensamos sobre o que é criatividade e como ela ocorre, uma grande parte das pessoas denomina que a criatividade é apenas uma estratégia para solução de problemas. Sales (ibid., p.27), manifesta-se nessa direção dizendo que a criatividade está além das descobertas ou soluções para problemas. Configura-se a definição de novos problemas, as novas temáticas, e a elaboração de novos instrumentos de argumentação. A criatividade, “articula-se à escalada da energia, ligada principalmente a uma recepção favorável no espaço de atenção” (ibid., p.29). Ou seja, o processo criativo

ocorre principalmente quando o indivíduo está com a atenção voltada para algo específico.

Segundo Barron e Harrington (1981 apud Shansis et al. 2003, p.284), o conceito de criatividade contempla dois critérios: o critério de originalidade e o de fazer sentido aos outros. Sendo assim, “a maioria das atividades vocacionais e não-vocacionais pode ser realizada em graus variados de criatividade.” Os autores ainda afirmam que a criatividade não está relacionada apenas a momentos de excelência de produções artísticas ou científicas.

De acordo com Fleith e Alencar (2005, p.85) apoiadas nas ideias de Tardiff e Sternberg (1988), as várias definições de criatividade podem ser distribuídas em quatro categorias: PESSOA: nas quais incluem três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante o desenvolvimento; PRODUTO: categoria de definições de criatividade que enfatiza as características do produto final, o qual deve ser novo, útil e com algum valor para a sociedade, assim como citado anteriormente por Barron e Harrington (1981); PROCESSO: que envolve a maneira original para produção de ideias incomuns, combinações distintas ou ainda a transformação de uma nova idéia; AMBIENTE: na promoção ou inibição de habilidades criativas. Nessa perspectiva, Segundo as autoras, a “criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos (ou

instituições sociais). O indivíduo é apenas uma parte deste processo interativo.”

Outra perspectiva sobre criatividade na concepção de Fleith e Alencar (ibid., p.86), atenta para a criatividade como o resultado da interação de três componentes: Habilidades do domínio, nas quais incluem educação, conhecimento, habilidades técnicas e experiência em uma área específica do conhecimento; Habilidades de pensamento criativo e de trabalho “são estilos de trabalho, estilos de pensamento e traços de personalidade que possibilitam às pessoas usarem suas habilidades de domínio de novas maneiras” e Motivação intrínseca, que diz respeito ao grau de envolvimento do indivíduo em uma tarefa, sendo ela, interessante, desafiadora e prazerosa.

Segundo Csikszentmihalyi (1996 apud Fleith e Alencar 2006, p.514), a "criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo com o contexto sociocultural.” Ou seja, o contexto social e cultural podem influenciar na produção de novas ideias. Portanto, a “criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico.”

Fleith e Alencar (ibid., p.514) destacam a criatividade como uma habilidade necessária a todos indivíduos, sobretudo a importância de ser incentivada no contexto educacional. A qual sugere:

[...] promover o bem-estar emocional causado por experiências de aprendizagem criativa, o que contribui para uma melhor qualidade de vida das pessoas; [...] e auxiliar na formação profissional, uma vez que a criatividade se apresenta como uma ferramenta fundamental, que ajuda o indivíduo a lidar com as adversidades e desafios impostos pelo nosso tempo (FLEITH; ALENCAR, 2006, p.514).

Eysenck (1999 apud Becker et al. 2001, p.571) sugere a existência de três conjuntos de variáveis que fazem parte do que considera-se criatividade:

- Variáveis cognitivas (habilidades técnicas, conhecimento, inteligência, talentos especiais);
- Variáveis ambientais (fatores político-religiosos, fatores culturais, fatores socioeconômicos, fatores educacionais);
- Variáveis de personalidade (confiança, motivação interna, não-conformismo, criatividade traço).

Já a ideia de Gardner (1996 apud Becker et al. 2001, p.578), aponta que:

A criatividade se manifesta através de domínios ou disciplinas específicas, sendo necessário que se considere o talento individual, o domínio ou disciplina em que o indivíduo está trabalhando e o campo circundante que faz julgamentos

acerca da qualidade de indivíduos e produtos.

A partir das ideias e conceitos de diversos estudiosos citados nesta pesquisa Dias, Enumo e Azevedo Junior (2004, p.429) especificaram quatro definições para criatividade:

- a) A pessoa que cria (temperamento, hábitos, valores, atitudes emocionais, por exemplo);
- b) Os processos mentais ou o processo criador (motivação, percepção, pensamento criador, comunicação, entre outros);
- c) As influências ambientais e culturais (condicionamento educativo e cultural) e
- d) O produto criado (invenções, teorias e obras artísticas).

Lubart (1994 apud Dias, Enumo e Azevedo Junior 2004, p.430), considera duas características como eixo da criatividade: a novidade e o propósito do produto criado, levando em consideração as características de qualidade, importância e a história de produção, ou seja, sua relevância para a sociedade. Seguindo essa mesma linha de definição, Sternberg (2000, p. 337) considera que a "(...) criatividade envolve a produção de alguma coisa que é ao mesmo tempo original e de valor." O que denota para Keneller (1978, p.18) que:

A novidade por si só, entretanto, não torna criador um ato ou uma ideia; a relevância também constitui um fator. [...] Em suma, um ato ou uma ideia, é criador não apenas por ser novo, mas também porque consegue algo adequado a uma dada situação.

Dias, Enumo e Azevedo Junior (2004, p.430) apoiados em (Eysenck, 1999; Gardner, 2000; Sternberg, 1992), consideram que a criatividade associa-se à inteligência e à solução de problemas. E apoiadas em Sternberg (2000) concebem que:

[...] a inteligência está relacionada a diferentes componentes (mundo interno da pessoa, experiência, mundo externo) que expressam um estilo intelectual, podendo este ser também um estilo intelectual criativo. Em outras palavras, a expressão da criatividade está vinculada à inteligência, principalmente à inteligência criativa (criar, inventar, planejar), à inteligência analítica (analisar, comparar, avaliar) e à inteligência prática (aplicar, usar e utilizar).

Keneller (1978, p.21), também comenta essa relação entre criatividade e inteligência, mas ressalta não ser absoluta. Explica que “crianças de QI baixo ou mesmo médio tendem para baixa ou média criatividade. O oposto não é, entretanto, necessariamente verdadeiro. Alto QI não garante alta criatividade.”

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron, 1996.

_____. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia escolar e educacional**, v.1, n.1, p.29-37, 1997.

_____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. n.19, p.84-94, 2000.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Psicologia: Teoria e Pesquisa. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. Brasília. v.19, n.1, p.1-8. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

_____. Psicologia: Reflexão e Crítica. **Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino**. Porto Alegre. v.16, n.1, p.63-69. 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16798.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

_____. **Psicologia: Teoria e Pesquisa. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental.** Brasília. v.24, n.1, p.59-66. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n1/a07v24n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; MARTINEZ, A. M. Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican students: A comparative study. **The Journal of Creative Behavior**, v.37, n.3, p.179-192. 2003.

AMABILE, T. A. **Growing up creative.** Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press, 1989.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARRON, F; HARRINGTON, D. Creativity, intelligence and personality. **Ann rev of psychology**, n. 32, p.439-476. 1981.

BECKER, A. A. M. et al. **Psicologia: Reflexão e Crítica. Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários.** Porto Alegre. v.14, n.3, p.571-579. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7842.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

BODEN, M. A. O que é a criatividade? In: Boden, M. A. (org). **Dimensões da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 81-123.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (org). **Culturas e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

COLLINS, R. **The sociology of philosophies**: a global theory of intellectual change. Cambridge: Harvard University Press, 1998

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: A systems view of creativity. In: STERNBERG, R. J. (org). **The nature of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 325-339.

_____. **Creativity**. NY: HarperCollins. 1996.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (org). **Handbook of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.

CUCHE, Denys. **Cultura e identidade**: A noção de cultura nas ciências sociais. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC. 2002.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo: Planeta do Brasil. 2007.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; AZEVEDO JUNIOR, Romildo Rocha. Psicologia em Estudo. **Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de**

aprendizagem. Maringá. v.9, n.3, p.431-437 .
set./dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a10.pdf>>.
Acesso em: 13 jul. 2008

DOCKRELL, J.; McSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

EYSENCK, H. J. As formas de medir a criatividade. In: BODEN, M. A. (org). **Dimensões da criatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 p. 203-244.

FELDHUSEN, J. F.; GOH, B. E. Assessing and accessing creativity: an integrative review of theory, research, and development. **Creativity Research Journal**, v.8, n.3, p.231-247, 1995.

FLEITH, D. S. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. **Roeper Review**, n.22, 148-153. 2000.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Psicologia: Teoria e Pesquisa. **Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula.** Brasília. v.21, n.1, p. 85-91. jan./abr. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf>>.
Acesso em: 13 jul. 2008.

_____. Psicologia em Estudo. **Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade.** Maringá. v.11, n.3, p. 513-521. set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a06.pdf>>.
Acesso em: 13 jul. 2008.

FURMAN, A. Teacher and pupil characteristics in the perception of the creativity of classroom climate. **Journal of Creative Behavior**, v.32, n.4, p.258-277, 1998.

GARDNER, H. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, H. **Inteligência: Um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2000.

GENTILE, Paola. É assim que se aprende. **Nova Escola**, São Paulo, n.179, p.52-57, jan./ fev. 2005.

HENESSEY, B.A.; AMABILE, T. M. The conditions of creativity. In: STERNBERG, J. R. (org). **The nature of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1988. p. 11-38.

HOLLINGSWORTH, R. High Cognitive Complexity and the Making of Major Scientific Discoveries. In SALES, A.; FOURNIER, (org). **Knowledge, communication and creativity**. Sage Studies in International Sociology. London: SAGE, 2007. p. 56.

KENELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. 14.ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. Martins Fontes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPEZ, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÓPEZ, J.; ALMEIDA, R. L.; MOREIRA, F. M. A. Revista Brasileira de Ensino de Física. **TRIZ: Criatividade como uma ciência exata?** v. 27, n. 2, p. 205-209. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v27n2/a04v27n2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

LUBART, T. I. Creativity. In: STERNBERG, J. R. (org). **Thinking and problem solving**. New York: Academic Press. 1994. p. 289-332.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n.54, p.32-34, mar. 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: Por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1995.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Psicologia Escolar e Educacional. **Metacognição e leitura**. Campinas. v.10 n.2, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200019&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 09 set. 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 12.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

NAVARRO, Leila. **Motive-se para criar, crie para motivar-se**. Disponível em: <http://www.catho.com.br/jcs/inpuiter_view.phtml?id=10074>. Acesso em: 20 set. 2008.

RICHARDS, R. L.; KINNEY, D. K.; BENET, M. Assessing everyday creativity: characteristics of the Lifetime Creativity Scales and validation with three large samples. **J Personality and Social Psychol.** v.54, p.476-485. 1988.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. **Criatividade e desenvolvimento**. Publicação interna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.1997.

SALES, Arnald. Sociologias. **Criatividade, comunicação e produção do saber**. Porto Alegre. n.19, p.22-39, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n19/a03n19.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

SHANSIS, F. et al. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul. **Desenvolvimento da versão para o português das Escalas de Criatividade ao Longo da Vida (ECLV)**. Porto Alegre. v.25, n.2, p.284-296. maio/ago. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25n2/v25n2a05.pdf>>.
Acesso em: 13 jul. 2008.

STERNBERG, J. R. **As capacidades intelectuais humanas**: Uma abordagem em processamento de informação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

_____. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

TARDIFF, T. Z.; STERNBERG, R. J. What do we know about creativity? In: STERNBERG, J. R. (org). **The nature of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1988. p. 429-440.

VERVALIN, C. H. Que es la creatividad? In: DAVIS, G. A.; SCOTT, J. A. (org). **Estrategias para la creatividad**. Buenos Aires: Paidós, 1975. p. 19-23.

WESCHLER, S. M. Avaliação da criatividade: Um enfoque multidimensional. In: WESCHLER, S. M.; GUZZO, R. S. L. (org). **Avaliação psicológica: Perspectiva internacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 231-259

A PSICOPEDAGOGIA, O TDH E A PRÁTICA ESCOLAR: UMA TRÍADE MAIS DO QUE NECESSÁRIA!

Lídia Cristina de Souza

RESUMO

Antigamente inúmeros adolescentes e crianças acabavam deixando de estudar pois não conseguiam se concentrar, ter a devida atenção, sem organização e com uma hiperatividade importante. Eram consideradas indisciplinadas e desatentas, que não tinham interesse em estudar. Com isso, haviam muitos conflitos e até a evasão. Com o passar do tempo e muitos estudos, surgiu o TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e com o conceito, mais entendimento sobre esse transtorno e a forma mais acertada para contribuir em todo o processo de ensino e aprendizagem do estudante com o mesmo. Juntamente a esse transtorno, veio a psicopedagogia, que tem a capacidade de entender esse transtorno (dentre outros) e onde o profissional especializado (psicopedagogo) tem total conhecimento e gabarito para auxiliar no trabalho com o estudante com TDHA com uma importante e adequada parceria com todos os atores existentes na comunidade escolar. Esse estudo científico tem o

Lídia Cristina de Souza

objetivo de demonstrar que a psicopedagogia, a escola e o estudante com TDHA devem estar articulados para que o último tenha garantido todo o seu processo de ensino e aprendizagem. Com a utilização de uma metodologia amparada em uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros e artigos, houve a comprovação científica do tema. O psicopedagogo atua de forma significativa em parceria com o professor, a escola e a família para que o estudante com TDHA tenha caminhos menos turbulentos no que se refere a sua aprendizagem e interação no âmbito escolar.

Palavras-chaves: TDHA, psicopedagogia, psicopedagogo, escolar.

ABSTRACT

In the past, countless adolescents and children ended up not studying because they could not concentrate, have the proper attention, without organization and with an important hyperactivity. They were considered undisciplined and inattentive, who had no interest in studying. As a result, there were many conflicts and even evasion. Over time and many studies, TDHA (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) emerged and with the concept, more understanding about this disorder and the best way to contribute to the entire process of teaching and learning the student with the same. Along with this disorder came psychopedagogy, which has the ability to understand this disorder (among others) and where

the specialized professional (psychopedagogue) has full knowledge and feedback to assist in working with the student with TDHA with an important and appropriate partnership with all actors in the school community. This scientific study aims to demonstrate that psychopedagogy, the school and the student with TDHA must be articulated so that the latter has ensured their entire teaching and learning process. With the use of a methodology supported by a bibliographic review, with a search in books and articles, there was scientific proof of the theme. The psychopedagogue acts significantly in partnership with the teacher, the school and the family so that the student with TDHA has less turbulent paths with regard to their learning and interaction in the school environment.

Keywords: TDHA, psychopedagogy, psychopedagogue, school.

INTRODUÇÃO

A escola atualmente mudou completamente os parâmetros de antigamente, onde as pessoas são providas de uma educação que prima pela diversidade, pelas diferenças, onde há espaço para todos, na busca do desenvolvimento de suas potencialidades, independente da presença ou não de algum transtorno de aprendizagem.

Antigamente foram criados modelos para ensinar e aprender, sendo pontual que o estudante

que não conseguia aprender era considerado incapaz, sendo muito comum atos de indisciplina e conseqüentemente até a evasão escolar.

Com as pesquisas e estudos, surgiram os transtornos de aprendizagens, dentre eles o TDHA, onde por muitos anos a falta de organização, de atenção, de concentração e até a hiperatividade tinha como causa o desinteresse, a preguiça e até a indisciplina.

Esse estudo científico se justifica pelo entendimento da importância do trabalho com os estudantes com TDHA, para que os mesmos possam ter seu processo de ensino e aprendizagem garantidos, a partir de suas especificidades.

Tem como objetivo demonstrar a atuação do psicopedagogo e da psicopedagogia junto ao estudante com TDHA contribuindo no seu processo de ensino e aprendizagem juntamente com o professor.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso, a respeito da atuação do psicopedagogo e da psicopedagogia para os indivíduos com transtornos de aprendizagem, as principais características dos indivíduos com TDHA, a atuação do psicopedagogo com o estudante com TDHA e a prática pedagógica para esse estudante. A comprovação do tema se faz

por meio da pesquisa em diversos autores, referentes aos temas descritos acima e corroboram esse estudo científico.

A criança ou o adolescente com TDHA, possuem especificidades que devem ser elencadas para que favoreçam a possibilidade de qualquer aprendizagem, da mesma forma que o psicopedagogo com seus conhecimentos, atua de forma positiva e em parceria com o estudante, a família do mesmo e a escola.

O professor deve acima de tudo, entender que essa parceria é de suma importância para que esse estudante com TDHA possa demonstrar todas as suas habilidades e aprender de acordo com as suas especificidades.

A PSICOPEDAGOGIA E O PSICOPEDAGOGO: ATUAÇÃO E FUNÇÃO

A psicopedagogia surgiu da necessidade de atendimento às crianças com problemas de aprendizagem, numa fronteira entre a psicologia e a pedagogia. A maioria dos autores concorda que é uma área que estuda a aprendizagem humana, numa abordagem preventiva e curativa.

A Psicopedagogia pode ser definida como campo de investigação que estuda a construção do conhecimento em toda a sua complexidade. Fernandez (*apud* LELIS, 2008) destaca que historicamente a psicopedagogia enquanto ciência

teve início na década de 1950 na Argentina, quando a Universidade de El Salvador iniciou um curso de Psicopedagogia.

Nesse período era uma ciência muito ligada ao caráter organicista e somente com o tempo foi delineando sua atuação, segundo Fernandez durante um longo tempo foi a única faculdade a oferecer um diploma de Psicopedagogia. Inicialmente se estudava todos os testes: de inteligência, de questões motoras, entre outros. Nesse contexto existia a “Pedagogia Terapêutica” ou “Emendativa”, onde o objetivo era a reeducação da criança (FERNANDEZ, 2008 *apud* LELIS, 2008).

A psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. O objeto central da psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos - bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento. (BOSSA. 2000, p. 48)

A psicopedagogia engloba conhecimentos específicos de diversas áreas, sendo as como a psicanálise, a psicologia social, a psicologia

genética, a linguística, a pedagogia e a neuropsicológica.

Segundo Fernandez (2008 *apud* LELIS, 2008, p.190) a aprendizagem era entendida enquanto déficit e o papel do psicopedagogo deveria ser o de reeducar naquilo que faltava, ou seja, “emendar naquilo que faltava”. A psicopedagogia ainda lutava por sua singularidade nesse período histórico. As pesquisas e estudos oportunizaram a ampliação do enfoque nas dificuldades e na intervenção.

Durante a trajetória da Psicopedagogia a definição do objeto de estudo inicialmente priorizou a reeducação e a avaliação de déficits, tendo como objetivo acentuar a homogeneidade e reduzir as diferenças, o contexto histórico social do aluno com dificuldade ainda não era considerado. (ABPQ, 2010)

A prática psicopedagógica ocorre num âmbito clínico ou institucional. Na prática clínica, o psicopedagogo busca o sentido particular da dificuldade de aprendizagem do sujeito ou do grupo, identificando as causas e os elementos que dificultam ou facilitam o processo de aprendizagem, observando e analisando o contexto da situação, numa atitude de investigação e intervenção. Na psicopedagogia institucional, o sujeito é a própria instituição, com sua rede de relações, sua filosofia, valores e ideologia.

A Psicopedagogia institucional pode trabalhar no contexto escolar,

empresarial, hospitalar e familiar, entre outros. Outro campo de atuação da psicopedagogia visa à criação de um corpo teórico por meio de estudos das questões educacionais e da saúde no que concerne ao processo de aprendizagem. (BOSSA, 2000, p. 56)

A Psicopedagogia, de acordo com Bossa (2000), divide-se em caráter preventivo e caráter terapêutico, onde o primeiro define as características das distintas etapas do desenvolvimento e o segundo que identifica, analisa e prepara a intervenção, sendo relevante o diagnóstico, contudo sem esquecer que ele constitui-se em processo contínuo e sempre passível de revisão. Dessa forma, o olhar deve ser investigativo durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito.

Pode-se constatar que a intervenção psicopedagógica de um estudante acaba se tornando um processo prolongado, muitas vezes durando anos. O sucesso do tratamento depende da atuação do profissional, da escola, da família e do próprio estudante. Devido à sua complexidade faz-se necessário buscar referenciais de outras áreas para melhor compreensão, abordagem e tratamento.

A Psicopedagogia vem trilhando um caminho para integrar experiências profissionais vinculadas a uma prática psicopedagógica, dessa forma tem um

vasto campo de intervenção e atuação, e da mesma forma que o processo educativo envolve múltiplos fatores, na Psicopedagogia há diferentes abordagens que contribuem para a construção de um referencial que sustenta as práticas, que oriente o desenvolvimento dos sujeitos e sejam compatíveis com as demandas sociais (BRASIL, 2013).

A intervenção psicopedagógica deve ser realizada através da observação do estudante em sua totalidade, já que as dificuldades apresentadas podem ter as mais diversas origens, dessa forma é importante que o profissional se aproprie da teoria e dos estudos já realizados para compor sua atuação e possibilitar a superação das dificuldades pautadas sobre uma base sólida e comprometida.

Para Vygotsky (1988), o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, portanto, muito antes de ela frequentar a escola, dessa forma é necessário considerar que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Em seus estudos destacou dois níveis de desenvolvimento: “Nível de desenvolvimento Real”, ou seja, o que o sujeito já é capaz de realizar sozinho; e o “Nível de Desenvolvimento Potencial”, que é determinado pela realização de qualquer tarefa com a ajuda de outra pessoa: a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento

Potencial é a Zona de Desenvolvimento Proximal. (VYGOTSKY, 1998 *apud* PEDROZA, 2012).

Segundo os estudos de Vygotsky (1998 *apud* PEDROZA, 2012), o desenvolvimento como um potencial e que a ajuda do outro leva ao desenvolvimento da pessoa, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que operam quando a pessoa interage com outros sujeitos do seu ambiente e também com a ajuda.

Muitas vezes, a prática educativa não considera o que o estudante já sabe ou o potencial para aprender e acabamos por ensinar aquilo que o estudante já sabe ou ainda está longe de poder aprender. O psicopedagogo diante desta relação de vínculo que deverá ser estabelecida poderá atuar com um mediador entre professor e aluno, aluno e aluno. Cabe a este profissional ter um olhar humano para que de uma forma singular possa clarificar as relações para o professor de quanto é importante nestes primeiros contatos apresentar uma rotina segura, de confiança para que esta criança sinta-se confiante e se entregue para o aprender.

A prática psicopedagógica deve considerar o sujeito como um ser global, composto pelos aspectos orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. Por isso, devemos valorizar cada indivíduo como ele é considerando suas habilidades e respeitando suas limitações. Respeitar os limites de cada sujeito é uma

das formas que o psicopedagogo na sua atuação diante da criança autista. Reconhecer esse sujeito como um ser que estabelece seus vínculos com o mundo de uma forma restrita, mas que apesar desta inserção é capaz de desenvolver habilidade e competência no mundo do conhecimento. A forma como esse sujeito se comunica com o mundo não pode e não deve ser a marca do não aprender, mas a evidência de que todos podem construir conhecimento, onde a primeira atitude deve ser de quebra das barreiras, para adentrar neste mundo tão singular do autista. (WEISS, 2000)

Ao psicopedagogo, cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades. Após essa identificação deve ser encaminhado, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc. que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber. Esse trabalho em equipe visa uma melhora significativa no desenvolvimento da criança, mas quando isso é realizado precocemente.

Por isso, cabe ao Psicopedagogo ter esse olhar, dando suporte ao professor para que ele consiga trabalhar com essa diversidade, para assim

realizar um trabalho de maneira individualizado. Auxiliar na compreensão de problemas na sala de aula, acompanhando a educadora a trabalhar com esse educando, olhar a metodologia, oferecendo suporte de como o professor está utilizando está, para ver se realmente ele está trabalhando de forma “adequada” com esse educando.

A intervenção psicopedagógica não se dirige ao sintoma, mas ao poder para mobilizar a modalidade de aprendizagem, o sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e é a partir daí que vai transformando o processo ensino aprendizagem. (FERNANDES, 1990)

Por isso, é muito importante e complexa a figura do psicopedagogo, pois ele tem essa grande responsabilidade em tentar entender o ser humano. Entender o ser humano perpassa pelo sentimento de cumplicidade com a criança com transtorno de aprendizagem, com o seu mundo singular. A cumplicidade está no psicopedagogo não só com a criança, mas com a sua trajetória dentro do contexto escolar, ressignificando este no mundo acadêmico como um sujeito capaz de desenvolver-se. As atribuições do psicopedagogo também se constituem na interação com a família, dirigindo os passos deste com essa criança.

O trabalho de atuação do psicopedagogo é multidisciplinar, portanto é necessário ter em mente

o intuito de auxiliar na aprendizagem e na superação das dificuldades encontradas pelos alunos requer estudos e análise detalhada da criança. Para uma intervenção especializada é preciso investigar as causas, já que aprender requer uma complexa atividade mental, assim de acordo com Bossa (2007, p. 12) envolve pensamento, percepção, emoção, memória, motricidade, mediação, conhecimentos prévios, etc.

Nos estudos de Bossa (2007), a intervenção do psicopedagogo tem início na identificação, em seguida na análise, e então na elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. A partir do diagnóstico, um fracasso escolar pode ser considerado diferente de um problema de aprendizagem, assim o papel do profissional é analisar a aprendizagem do sujeito em sua relação com a modalidade ensinante da escola.

A Psicopedagogia atua no campo de desenvolvimento interpessoal, ou seja, busca oportunizar aos participantes o desenvolvimento e a construção de competências interpessoais, como recursos de relações mais significativas e prazerosas, e para isso Moraes (2007, p.3) propõe uma metodologia embasada em uma proposta construtivista de formação. Segundo o autor, o campo de atuação do psicopedagogo, nesses espaços, requer um trabalho interdisciplinar onde os

diversos papéis devem ser definidos, ao serem assumidos compromissos de elaboração de alternativas para a prevenção e superação das dificuldades de aprendizagem.

O aluno e sua aprendizagem precisam ser observados a partir da ótica do espaço social, portanto o êxito desse processo está nas relações psicossociais, dessa forma Moraes (2006) afirma que a análise das dificuldades deve partir do cotidiano, da sociedade, e suas estratégias de sobrevivência, as noções de sujeito, cultura, cotidiano, cidadania, Estado, identidade, subjetividade, alienação, coerção, organizações, relações sociais e estratégias de sobrevivência.

TDHA E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Como já mencionado anteriormente, é necessário que o professor tenha conhecimento básico sobre o TDAH para que assim, possa mediar suas ações em sala de aula.

Procuramos assim, alguns estudos que abordam esse transtorno, sem contudo se aprofundar no tema, pois não é esse o objetivo da pesquisa.

Sena e Neto (2007), mencionam que Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é o nome fornecido a uma síndrome neurobiológica. Os autores alegam que uma das características do TDAH é justamente a apresentação de vários

sintomas que se relacionam entre si, podendo ou não apresentar-se simultaneamente.

Os autores ainda classificam o TDAH em três tipos:

- transtorno de déficit de atenção com predomínio do sintoma de desatenção;
- transtorno de déficit de atenção com predomínio do sintoma de hiperatividade; - transtorno do déficit de atenção combinado, no qual ambos os sintomas se manifestam.

Rodge e Benczik (1999), caracterizam o TDAH através dos sintomas mais nítidos que são a falta de atenção, a movimentação excessiva e a impulsividade. Para o aluno ainda criança, esses sintomas afetam significativamente o psicológico e conseqüentemente seu desenvolvimento escolar fica prejudicado.

Ainda, para os autores, o diagnóstico de TDAH é clínico e através de observação dos familiares e professores. A apresentação de pelo menos seis sintomas da lista da imagem 1, abaixo, pode ser indicativo de TDAH. Tais sintomas devem ser repetitivos, ou seja, devem fazer parte da vida cotidiana da criança.

Essa criança terá dificuldades de relacionamento na escola e até no âmbito familiar. Conseqüentemente, problemas com autoestima são

frequentemente relatados, pois o indivíduo se isola do meio social (SENA E NETO, 2007).

Sena e Neto (2007) afirmam que nem sempre a criança diagnosticada com TDAH apresenta déficit de inteligência. Os déficits de aprendizagem ocorrem em decorrência dos outros problemas já citados neste trabalho.

Os autores abordam ainda que:

A vida escolar, como outros aspectos do TDA/H, pode ser significativamente melhorada se o portador for diagnosticado e tratado de modo adequado, o que inclui métodos apropriados de ensino, considerando-se que os portadores, em sua grande maioria, são talentosos, criativos e inteligentes, mesmo lutando contra dificuldades reais e imediatas (SENA E NETO, 2007, p.36).

No quadro abaixo, pode-se observar de forma didática os principais sintomas do TDHA:

SINTOMAS PREDOMINANTES NO TDAH	
DESATENÇÃO	HIPERATIVIDADE E IMPULSIVIDADE
mostra falta de atenção a detalhes ou comete erros por descuido na execução das atividades escolares, profissionais ou outras	quando sentado mexe sem parar as mãos e os pés, sem razão aparente
não sustenta a atenção no que realiza e apresenta dificuldade nas tarefas ou em atividades lúdicas	não consegue manter-se sentado, levanta-se a todo o momento, seja na escola em sala de aula, na igreja ou fazendo refeições
está sempre distraído e não ouve quando lhe dirigem a palavra	vive em constante agitação, pulando, correndo ou fazendo escaladas inapropriadas para a ocasião
possui dificuldade em finalizar o que começa e a seguir instruções ou regras tanto nos afazeres domésticos, deveres escolares e ainda nas atividades profissionais	faz muito barulho para brincar, jogar e divertir-se
é desorganizado com tarefas e materiais	permanece sempre agitado "a mil por hora"
foge das tarefas que determinem demasiado esforço mental constante como deveres escolares, profissionais e estudos	conversa demais além do adequado
perde coisas importantes	responde a questões antes mesmo de terem sido terminadas
deixa-se absorver com coisas que não tem nada a ver com o que está realizando	tem dificuldade para esperar sua vez
apresenta dificuldade para se lembrar de coisas necessárias em atividades diárias	interrompe ou se intromete em conversas ou brincadeiras dos outros

Fonte: ROJDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade. Porto Alegre, Artmed, 1999.

O PSICOPEDAGOGO E O TDHA NO AMBIENTE ESCOLAR

Atualmente a psicopedagogia e o psicopedagogo já podem ser considerados uma necessidade no âmbito escolar, no auxílio ao aluno, à família e ao corpo docente, bem como de toda a comunidade escolar.

Para alfabetizar crianças que apresentam distúrbios na aprendizagem, o professor deve ser bem claro e objetivo na sua metodologia para não gerar dúvidas e conflitos com as crianças com TDAH, para que os mesmos não se sintam excluídos do processo de aprendizagem. Sendo que sua prática pedagógica deve incluir todos os educandos

independentemente de suas dificuldades de aprender, adequar o seu planejamento, metodologia e objetivos de acordo com as necessidades das crianças, promovendo estratégias que possibilitem novos conhecimentos estimulando a criatividade dos alunos.

A criança com TDAH precisa ser motivada a todo o momento, pois faz parte do seu processo de aprendizado, sabendo que é importante que o professor saiba como agir em determinada situação, principalmente quando surgirem obstáculos no seu processo de adaptação que possam dificultar a sua aprendizagem.

De acordo com Fortunato (2011), para atender as necessidades do aluno diagnosticado com TDAH é necessário uma organização e planejamento nas aulas ministrada pelo professor, utilização de métodos adequados que possam estar auxiliando no aprendizado na sua aprendizagem, além de atividades que envolvam símbolos com significados que venham a despertar o interesse do aluno.

Dessa maneira, torna-se necessário que o psicopedagogo oriente que o professor faça uso de recursos diversificados para possibilitar ao estudante com TDAH o conhecimento e experiência acadêmica, fazendo uso de materiais didáticos e pedagógicos, pois dará à criança a oportunidade de manusear, tocar em instrumentos como, quebra-cabeça, blocos lógicos e outros materiais que

possibilita os alunos a rasgar, recortar, e fazer colagem, toda essa atividade vai proporcionar ao educando a construção de novos conceitos e conhecimento (FORTUNATO, 2011).

Sendo assim, o professor deve atuar enquanto mediador, elaborando estratégias em relação à organização do espaço da sala de aula, modificando esse ambiente de forma significativa que possibilite o educando com TDAH ter um rendimento no seu aprendizado melhorando o comportamento acadêmico.

Para tanto, o psicopedagogo treina com o estudante a necessidade de estabelecer regras e uma rotina diária, deixando bem claro, quais são suas expectativas quanto ao aprendizado, dando instruções e orientações de forma que eles possam compreender repetir e socializar com os colegas, incentivar e oferecer ferramentas que venham a desenvolver no aluno o hábito e o gosto para estudar, estruturando em seus planejamentos, trabalhos que possam facilitar a leitura, escrita e compreensão das tarefas propostas, trabalhar com tabelas, agendas blocos de anotações e outros. (PISACCO; SPERAFICO; COSTA; DORNELES, 2014)

O psicopedagogo entende umas das modificações eficiente no aprendizado do educando com TDAH, é propiciar um ambiente tranquilo, colocando um número menor de atividades por páginas, solicitando que as crianças cheguem às

respostas, devendo ser respeitado o tempo mínimo de intervalo entre as tarefas, permitindo ao aluno dar uma resposta oral ou gravar. (PISACCO; SPERAFICO; COSTA; DORNELES, 2014)

Este procedimento permite que o aluno faça uma reflexão sobre o seu aprendizado e desenvolva estratégias para lidar com o seu próprio modo de aprender os conteúdos proposto pelo professor. Além disso, o planejamento também é fundamental, é através dele que o professor busca organizar suas ideias, tem um direcionamento didático ajudando na dinamização da sala de aula, no ensino, e na aprendizagem dos alunos, principalmente os com TDAH.

Percebe-se que através das modificações da prática pedagógica no contexto da sala de aula o educador estará proporcionando ao educando com TDAH um tratamento efetivo, bem estruturado possibilitando um aprendizado significativo, pois, o estudante que apresenta dificuldade de aprendizagem precisa de auxílio para que possa adquirir competência, habilidade e conhecimento acadêmico para serem inserido no mercado de trabalho.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O TDHA

Antes de tudo, é necessário definir o que é prática pedagógica. Para Gimeno Sacristán (1999), a prática pedagógica é a ação do professor em sala de

aula, é a transposição didática, ou seja, a transformação da teoria em prática. Nesta visão, o professor é o ser atuante como mediador na construção da estrutura cognitiva e que sendo assim “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

O autor salienta ainda que seja primordial ao educador as ações cumulativas, pois facilita e enriquece as relações humanas na aplicação e nas práticas do dia a dia. Assim complementa que: “Um professor com recursos de ação é aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, e não aquele que tem muita experiência sobre poucos tipos de ações” (SACRISTÁN, 1999, p.71). Para ele a prática da educação será o norte para direcionar as ações que estarão cuidadosamente relacionadas e interligadas com cognições estratégicas.

Com relação ao TDAH, Barkley (2002) menciona que a maioria dos docentes estão desinformados sobre o transtorno, seu tratamento e seu controle e conseqüentemente não sabem lidar com esse tipo de aluno. Sendo assim, suas práticas pedagógicas muitas vezes não envolvem o aluno com um comportamento diferente do esperado.

Sendo assim, ressaltamos a importância de se incluir essa relevante discussão nos cursos de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudante com TDHA durante muito tempo foi categorizado como aquela criança ou aquele adolescente que possui imensas dificuldades em aprender da forma como muitas vezes vários educadores acabam preconizando.

Atualmente o entendimento de que esse estudante precisa de um trabalho com uma parceria com vários especialistas é primordial para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva, plena e significativa.

Para que isso ocorra o psicopedagogo, especialista aos conceitos relacionados a psicopedagogia, deve fazer toda a articulação entre os responsáveis por esse estudante e todos os agentes da comunidade escolar. Também avaliar e trabalhar com essa criança ou adolescente, entendendo todas as suas especificidades e potencialidades, juntamente com o diagnóstico de TDHA.

O professor ao trabalhar com o estudante com TDHA, deve procurar elaborar estratégias quanto a organização do espaço de aula, rotina diária, sempre utilizando comandas claras e objetivas. A estrutura das devolutivas ocorrem de formas variadas, como oral por exemplo. Outra metodologia empregada é trabalhar no concreto, de forma palpável que facilita o entendimento do que está sendo aprendido.

O psicopedagogo orienta também que outras condutas metodológicas como colocar um número menor de atividades por páginas, solicitar sempre que esses estudantes cheguem às respostas, devendo ser respeitados o tempo mínimo de intervalo entre uma tarefa e outra.

Essas formas de trabalho pensando nas especificidades do estudante com TDHA são primordiais dentre outras que o psicopedagogo irá compartilhar com o mesmo, a família e os professores.

Essa parceria é primordial, contribui de forma significativa que o estudante com TDHA consiga aprender os inúmeros conteúdos dentro de todos os componentes curriculares existentes e possa continuar sendo elencado e valorizada suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ABDA, Associação Brasileira do Déficit de atenção. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: Uma conversa com educadores.** 1999. Disponível em: http://abdatchdah.info/images/stories/site/pdf/tdah_um_a_conversa_com_educadores.pdf Acessado em: 14/03/2021.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSSA, A. N. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____, **.Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Lei nº 557 de Dezembro de 2013.
Disponível em:
<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115921>.

Acesso em 27/02/2021.

DORNELES BV, C. LV, COSTA AC, PISACCO NMT, SPERAFICO YLS, R. LAP. Impacto do DSM-5 no diagnóstico de transtornos de aprendizagem em crianças e adolescente com TDAH: um estudo de prevalência. Psicol. Reflex Crit. 2014,

FERNANDES, A. A Inteligência Aprisionada; Abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FORTUNATO, S.A. de O. A escola e o TDAH: Práticas Pedagógicas Inovadoras Pós-Diagnostico. Curitiba, 7 a 10 nov.20 11.

LELIS, M. T. C. Cruzando as fronteiras da história da Psicopedagogia: entrevista com Alia Fernandez. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, nº 78, 2008.

MORAIS, A.M.P. Distúrbios de aprendizagem uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 2007.

PEDROZA, C. D. O. et al. A hiperatividade e a aprendizagem do adolescente no meio familiar em uma visão analista comportamental, São Paulo: Manole, 2012.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SENA, S. S.; NETO, O. D. Distráido e a 1000 por hora: guia para familiares, educadores e portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, L. M. Psicopedagogia Clínica, uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Soraia Rodrigues da Silva

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar a participação da música no processo ensino e aprendizagem das crianças para que, assim, possamos entender a importância da música no âmbito educacional e entender o real motivo da música ser melhor inserida nas instituições escolares tanto por professores especialistas quanto por professores de outras modalidades de ensino trazendo sentido as relações pessoais e interpessoais e conseqüentemente influenciando diretamente a forma das crianças enxergar o mundo de modo a estimular a participação destes alunos na construção do conhecimento.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the participation of music in the teaching and learning process of children so that we can understand the importance of music in the educational field and understand the real reason for music to be better inserted in school institutions by both specialist

Soraia Rodrigues da Silva

teachers and By teachers of other types of teaching, making sense of personal and interpersonal relationships and consequently directly influencing the way children see the world in order to stimulate the participation of these students in the construction of knowledge.

Palavras-chave: Música; Educação; Interdisciplinaridade.

Keywords: Music; Education; Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Educação e Música

Projeto pedagógico da escola

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber. Sua função é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais na busca da formação da cidadania participativa e na formação da ética. Sendo assim, é necessário superar as formas conservadoras de organização da gestão e promover a prática da participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os na realização das diversas tarefas de gestão.

A gestão participativa caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de

influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escolar, de sua cultura e de seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe é cometida, dando à unidade um caminho concreto e vigoroso.

O entendimento do conceito de gestão participativa já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 1998, p. 37).

Segundo Libâneo (2003), a conquista da cidadania requer um esforço dos professores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola. A participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Quando defendemos a ideia de uma gestão participativa, pressupomos a necessidade de uma escola bem dirigida, organizada pela vontade da

maioria, que defenda uma atitude aberta e democrática e, desta forma, propicie o desenvolvimento de todos os saberes necessários ao aluno e, assim, o acesso ao desenvolvimento musical se faz necessário uma vez que este saber influencia diretamente nos conhecimentos de mundo do aluno além do acesso a cultura musical e suas competências e habilidades por ela constituídas. A comunidade escolar vê-se desafiada a promover a combinação de liderança forte e atuante num processo participativo de tomadas de decisões.

De acordo com Paro (2007), um trabalho verdadeiramente democrático se caracteriza por meio da participação efetiva da população escolar, que são considerados não apenas como “titulares do direito”, mas também como “criadores de novos direitos”. Esses direitos são exercidos a partir do momento em que se estabeleçam as ações escolares de forma planejada e organizada, estimulando a formação integral de todos. Essas ações educativas são implementadas e acompanhadas pela comunidade escolar por meio de seu projeto político-pedagógico, documento que formaliza e executa essas ações.

Santos (2008) evidencia que a formação de um novo projeto pedagógico é desafiador para a escola, e não se deve levar em consideração apenas o consenso como ponto de partida, mas também o conflito que favorece a diversidade numa trajetória

construída coletivamente na tomada de decisões de seus membros.

Verifica-se que o projeto político pedagógico é visto dentro de uma visão ampla e multidisciplinar sobre diretrizes escolares, seus objetivos, metas e estratégias. Tem a capacidade de transformar o planejamento em ação sendo ele quem operacionaliza o planejamento escolar promovendo reflexão-ação das atividades desenvolvidas no interior da escola.

Papel do Coordenador pedagógico na construção de um projeto pedagógico

O papel do gestor visa coordenar a ação coletiva para a transformação das práticas pedagógicas, dentro de uma liderança cooperativa, partilhada, distribuída ao coletivo, garantindo a instituição um projeto que produza sinergias, conferindo aos profissionais poder de decisão, dentro de uma postura global de corresponsabilidade coletiva no processo de ensino-aprendizagem. Se atentando a elaboração, a manutenção, a evolução constante de um contrato social, assegurando a coerência, a pertinência e a qualidade da ação coletiva.

Gestão (do latim *gestio-ōnis*) significa ato de gerir, gerenciar, administração, (Holanda Ferreira, 1999, p. 985). Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção.

Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou contradizem os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina a promoção humana. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (Saviani, 1980:120), que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida. (FERREIRA, 2001, p. 306).

Construir um ambiente democrático e participativo baseia-se na relação entre o gestor e os atores da escola, frente aos objetivos comuns assumidos por todos, priorizando uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas e

discutidas coletivamente, dentre isto, as decisões estabelecidas preveem que cada membro da equipe assuma sua parte do trabalho. “Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas participação, em função dos objetivos da escola”. (LIBÂNEO, 2003, p. 81).

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professores, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos –, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola. (ORSOLON, 2005, p. 19).

O Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da

instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo. Desta maneira, pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelece, o que é urgente e prioritário, mas se assenta nas dimensões do ouvir, suggestionar em benefícios do coletivo, revisar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar.

Ele precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados. Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

Construção do Projeto Político Pedagógico Coletivo

O projeto político pedagógico descreve a organização do trabalho da unidade escolar. A sua construção exige profunda reflexão sobre as finalidades e caminhos a serem percorridos por todos

os envolvidos no processo educativo. No desenvolver do planejamento são reunidas convicções, crença, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e coletivo, estabelecendo o compromisso político e pedagógico coletivo.

No sentido etimológico, o termo projeto do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, designo. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.(FERREIRA, 1975, p. 1.144 apud VEIGA, 1997, p. 12).

Conforme Veiga (1997), o projeto busca uma direção, é uma intenção com um compromisso definido coletivamente, devido a isto, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar vinculado com o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população. O sentido político configura-se no compromisso com a formação do cidadão no seu contexto real. A dimensão pedagógica concentra-se na efetivação da intenção da escola, que é a formação do cidadão participativo, crítico, reflexivo, responsável e criativo. O sentido pedagógico configura-se na definição das ações educativas e nos propósitos e intenções a serem cumpridos.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um

estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis, os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579 apud VEIGA, 1997, p. 12).

A construção do projeto é um permanente processo de reflexão e discussão dos problemas da escola, que visa alternativas viáveis para efetivar as reais intenções. A existência da autonomia na escola inclui o professor na dinâmica interna da sala de aula, propiciando assim situações que permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente, e conseqüentemente promove a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado

da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1997, pp.13-14)

De acordo com Veiga (2003) a construção do projeto político pedagógico norteia-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução.

Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características:

- a) Ser um processo participativo de decisões;
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) Conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando:

- a) Nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) É exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) Implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade escolar;
- d) É construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

Um dos princípios norteadores do projeto frente à escola democrática visa à formação continuada de todos os profissionais que trabalham nela, possibilitando a qualificação e a competência dos profissionais, e também, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com a escola e seus projetos. “A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico”.(VEIGA, 1997, p. 20).

Segundo Veiga (1997), compete à escola:

- Proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- Elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Diante disto, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais. (VEIGA; CARVALHO, 1994, p. 50 apud VEIGA, 1997, p. 21).

O Coordenador Pedagógico exerce uma postura problematizada provocando reflexões e questionamentos, exercendo também o papel de motivador e disponibilizando materiais que subsidiará a formação dos professores, elevando o nível de consciência do grupo. Deve acolher o professor, fazendo críticas e ao mesmo tempo

oferecer-lhes alternativas para resolução de suas inquietações e dificuldades.

A reflexão coletiva sobre a prática docente permite o domínio da produção do trabalho educativo, tornado difuso por procedimentos que afastam o professor da compreensão da totalidade de sua organização. Além disso, o desenvolvimento de oportunidades para ampliar o conhecimento crítico sobre as propostas educacionais vigentes possibilita ao professor exercer ações progressistas em sua prática docente.

A construção do projeto político pedagógico é um processo dinâmico e permanente, pois continuamente novos profissionais se incorporam ao grupo, trazendo novas experiências, capacidades e necessidades, assim como novos interesses e talentos, exigindo que novas frentes de trabalho se abram. É um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar.

A música

Se a música consegue mexer com todos os nossos sentidos por que não usá-la para o ensino e aprendizagem?

O próprio Beethoven, considerado “menino-prodígio” do piano, que teve surdez aos 26 anos, e ainda assim continuou compondo com maestria, compôs belas e lindas sinfonias que são sucessos

até os dias de hoje, nos mostra que a música é essencial a todos.

Beethoven começou a compor música como nunca antes se houvera ouvido. A partir de Beethoven a música nunca mais foi a mesma. As suas composições eram criadas sem a preocupação em respeitar regras que, até então, eram seguidas. Considerado um poeta-músico, foi o primeiro romântico apaixonado pelo lirismo dramático e pela liberdade de expressão. Foi sempre condicionado pelo equilíbrio, pelo amor à natureza e pelos grandes ideais humanitários. Inaugura, portanto, a tradição de compositor livre, que escreve música para si, sem estar vinculado a um príncipe ou a um nobre. Hoje em dia muitos críticos o consideram como o maior compositor do século XIX, a quem se deve a inauguração do período Romântico, enquanto que outros o distinguem como um dos poucos homens que merecem a adjetivação de "gênio".

Envolve a sensibilidade de ouvir, sentir, ver, resgatando memórias e firmando novas memórias através dos sentidos e sensações, a música fala por si.

A música é um elemento-chave que traz um desenvolvimento integral as crianças além de contribuir para a aprendizagem dos alunos. A música

usada na educação pode ser um instrumento poderoso na escola, pois é vivenciada pelo educando desde o seu nascimento e isto faz com que o ensino por meio da musicalização seja muito mais significativo.

A música colabora para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da comunicação, propiciando o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Além disso, auxilia no processo de desenvolvimento escolar do aluno, desde a creche até o ensino superior não se restringindo a nenhuma fase do desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fundamentam a inserção da música na escola e fortalecem a concepção de que a escola para ter uma educação de qualidade tem que se fazer uma escola que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e dentre os valores estão o saber musical, saber este que faz parte desde o nascimento da criança, realizado por meio de canções e perpassam até a vida adulta através de construção de poesias. O conhecimento musical tem que fazer parte do projeto pedagógico da escola uma vez que faz parte do cotidiano e realidade do aluno e, com isso, surge o desafio da escola de inserir este saber dentro da

prática pedagógica para que, ao final do ciclo escolar, este aluno possa ter conhecimentos necessários para uma melhor convivência em sociedade e exercício da cidadania.

A música e seu processo histórico

A música desde sua origem tem sido relacionada com outros campos do conhecimento humano, por conta de sua enorme complexidade e relação com a vida social. Na Antiguidade, citada por Pitágoras (571/0-497/6 a.C.) já buscava estabelecer as bases matemáticas nas quais a produção musical se fundava. Platão (429-348 a.C.) demonstrava entender a música como arte, técnica e ciência prática (*téchne*), atividade racional direcionada a um determinado fim produtivo, mas também como conhecimento, saber (*sophía*) ou ciência teórica (*episthème*). Nascimento (2003) concebia a educação musical como um elemento político e uma pedagogia moral e social, a partir dos matizes éticos ínsitos à música, fenômeno de profunda repercussão subjetiva, capaz de consequências práticas da realização da virtude (PLATÃO, 1973a; 1973b). Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que deveria ser estudada “a influência que a música pode exercer sobre o caráter e a alma” (ARISTÓTELES, 1988: 276). Já santo Agostinho de Hipona (354-430 d.C.) definia a música como ciência (*scientia*) – um fenômeno a ser estudado não só filosófica, mas teologicamente, já que provindo da fonte das

harmonias eternas, a Beleza Suprema e Criadora (AGOSTINHO, 1988). Entretanto, Nissani (1997), rejeita esta concepção de música e caminhos que levam a música como um objeto de estudo interdisciplinar. Desta forma, podemos compreender que o estudo da música é tema de discussão há muito tempo e isto torna ainda mais importante novas abordagens acerca deste tema.

A importância da Música na Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) ressalta a importância de se trabalhar na educação infantil com atividades que envolvam música para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças.

A inserção da música na educação infantil está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei no 9394/96), pois a música auxilia no desenvolvimento integral da criança.

A música na Educação Infantil estimula diversas áreas do cérebro da criança além de beneficiar o desenvolvimento de outras linguagens. Além disso, demonstra melhora na capacidade de concentração e memória das crianças, trazendo benefícios ao processo de alfabetização e ao raciocínio matemático.

Embora ainda exista resistência por grande parte de educadores em trabalhar com música, por

não serem músicos, pesquisadores reforçam a necessidade de um trabalho multidisciplinar com música. Para que, assim, a música possa realmente ter um papel protagonista na prática escolar e contribua para um aprendizado mais significativo.

A escola, por sua vez, precisa desenvolver um projeto de trabalho em que a música tenha um papel relevante, a fim de auxiliar seus alunos a desenvolverem suas múltiplas linguagens.

A música é conteúdo obrigatório na Educação Básica (Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008).

“Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 48).

Visto que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, a música desempenha sua função essencial nesse processo de evolução, o que ressalta a importância da Lei sancionada, estabelecendo a obrigatoriedade do

ensino de música nas escolas. A música por meio do canto, do ritmo e da coordenação motora aguça a memória, a faculdade de concentração, bem como a sensibilidade das crianças.

Segundo SUZIGAN(2008) especialista no ensino de música para crianças, "a música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral. É como se tornássemos o nosso 'hardware' mais poderoso". A música pode ser desenvolvida desde os anos iniciais e quanto mais cedo a inserção da música no âmbito escolar maiores serão os benefícios, pois atividades lúdicas com música estimula a concentração, a coordenação motora, a memória e o raciocínio matemático.

Outra forma de trabalhar com a música é por meio da linguagem musical, método de integração social, pois possibilita a interação e a integração, sendo estes fatores um dos princípios formadores do indivíduo.

No entanto, ainda existem barreiras a serem ultrapassadas para que a música seja bem desenvolvida na escola. Os professores precisam ser estimulados a utilizar a música como instrumento pedagógico e para isso acontecer é necessário haver mais rodas de debate sobre o assunto, formação continuada e mais profissionais especializados em cada escola.

Segundo Brito (2003) existe a necessidade que a música exerce no contexto educativo da educação infantil:

“podemos dizer que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com toda variedade de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música”.
BRITO, 2003.

As interações sociais por meio de jogos musicais e cantigas de ninar estabelecem os vínculos afetivos entre os bebês, os adultos e a música, o que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Música e Corporeidade

Podemos fazer uma associação a letra da música “O samba da minha terra” de João Gilberto, que diz: Quem não gosta de samba (tipo musical) bom sujeito não é, é ruim da cabeça ou doente do pé”.

A música através da dança faz parte da vida de crianças e adultos, contribui com o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, onde a libertação do movimento corporal estabelece uma diferença de nível com a educação do tato, olfato e paladar a que estamos sujeitos. A música em harmonia com o corpo movimenta-se com ações cinestésicas amplas, fazendo com que a gente

perceba sensações de liberdade, alegria, beleza e até de medo. Em referência a “*Gardner*”, o autor comenta ainda que saber usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos constitui elemento essencial da inteligência que a teoria de “*Gardner*” explicou, como sendo a corporal cinestésicas, e por ser uma inteligência, este conjunto de habilidades pode ser estimuladas para alcançar limites cada vez mais amplos.

Ainda neste contexto, cita a música e a dança, como formas adequadas para demonstrar esta inteligência. O uso da inteligência Cinestésico-Corporal, foi estudado na psicologia genética por autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner, dando assim, suas contribuições com este contexto para ser usadas na pedagogia com alunos.

Para o desenvolvimento do aluno no ambiente escolar, a estimulação da inteligência Cinestésico-Corporal, pela multiplicidade de papéis que assume, o grau de importância que apresenta, é uma forma poderosa para estimular a vida social, favorecendo ainda a construção de estruturas mentais completas, condicionando o corpo nos seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, coordenando-os e sincronizando-os com a situação em tempo e espaço.

Entretanto, nas crianças, a capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção pode ser

observada no balé, nados sincronizados, ginásticas, hip hop, entre outros.

A música favorece também a Inteligência intrapessoal, que é descrita como sendo o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa, o acesso ao sentimento da própria vida, a gama das próprias emoções, a capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesmo, uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música, ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando.

Música e o Desenvolvimento Afetivo

A sociedade nos últimos anos vem registrando acelerada evolução no campo do conhecimento científico. Hoje, busca-se compreender o ser humano em sua totalidade. Na área educacional, não se pode formar uma criança sem considerar seus aspectos físicos, psicológico, social, como também sua interioridade afetiva e, portanto, as reais necessidades de alguém que tem sentimentos, desejos e necessita destes anseios para sobreviver e se constituir plenamente, necessitando do papel do professor neste processo para dar ênfase ao processo. Para tanto, faz-se necessária uma boa

formação do profissional envolvido no desenvolvimento cognitivo, emocional e social deste ser em construção. É, portanto, através da postura do professor, na dinâmica de sua aula que pode se desenvolver a parceria e laços de confiança e amizade, às quais determinarão a promoção da aprendizagem e o bom relacionamento entre professor / aluno.

A afetividade é definida pelo Dicionário Aurélio (1994), da seguinte forma: um conjunto de fenômenos do psíquico humano, que se manifestam através das emoções, sentimentos e paixões acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. O afeto, palavra que se origina do latim (afetar, tocar) é o elemento básico da afetividade. Apresenta-se como manifestações dos sentimentos e se desenvolve na interação com o outro.

Em psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis.

Nos domínios da pedagogia a discussão sobre a afetividade é entendida na medida em que se evidencia a importância da relação professor/aluno

no processo ensino-aprendizagem, que pode ser incentivada por ações mais interativas, fundamentadas por trocas cognitivas, no sentido de despertar o interesse do aluno e de evitar possíveis evasões.

Neste aspecto, a música pode ser entendida como instrumento que favorece as relações afetivas entre aluno e aluno, ou professor e aluno.

Existem procedimentos legais que devem ser observados na conduta escolar, tanto do aluno, como do professor e toda a equipe escolar. No entanto, muitas situações que colocam o professor em divergência com os alunos no ambiente escolar podem ser administradas e talvez até não existirem se a afetividade nesta relação for colocada em prática desde o início desta. As crianças que se tornam os jovens do amanhã, podem se sentir melhor neste ambiente se esta afetividade for desempenhada em sala de aula já em sua fase infantil e início do Ensino Fundamental, pois nesta idade as mesmas estão aptas a absorver os efeitos desta relação, diminuindo os conflitos e favorecendo o bom andamento dos trabalhos em equipe, podendo também ser importante no sentido da inclusão, pois alunos que necessitam de uma maior atenção, podem apresentar várias dificuldades no aprendizado e interação com os demais, e através da afetividade estimulada pelo professor em sala de

aula, estes possíveis conflitos podem ser superados ou até mesmo não existirem.

A música no Ambiente Escolar

A participação da música no ambiente educacional tem o importante papel de promover o conhecimento musical a todos os alunos sem a distinção de qualquer espécie, ou seja, a linguagem musical defende a ideia de que o conhecimento se constrói com base na vivência de cada ser, desse modo todos tem direito de cantar, mesmo que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem para que, assim, todos possam aprender a tocar um instrumento, pois o ensino se dá através de aprendizagem de competências musicais respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno. O diferencial do ensino da música deve-se à motivação do ensino por meio do uso de ritmos sonoros, uma vez que os alunos tendem a ter uma participação maior em relação às aulas com a utilização de som e está estimulação desperta um maior interesse por parte dos educandos.

Ao utilizar a música para estimular a criança a fazer parte do processo de construção do conhecimento, o professor passa a entender que a criança é um ser único, não estático e que interage como o meio de seu convívio por meio de seu processo histórico, social e emocional. Além disso, parece ser necessário que o ensino mude a sua interpretação sobre a utilização da música na

educação infantil, pois por muitas vezes tem sido utilizado somente para fins de higiene, hora do lanche e comemorações do calendário escolar. As atividades musicais não objetivam a formação da criança como músicos e, desta forma, a compreensão da linguagem musical torna-se fundamental para que, assim, propicie o desenvolvimento sensorial e promova a expressão das emoções, ampliando a formação da criança. Para Sekeff (2007) “o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons.” E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade. Além disso, a apresentação da música de forma prazerosa estimula a participação das crianças envolvendo-as no processo de construção do ensino. De acordo com Joly (2003) a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares. Ao analisar a importância da experiência da criança no mundo musical, Maffioletti (2007) escreve que: “É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura”. A criança ao explorar o universo da música começa a desenvolver uma identidade com a música e começa a perceber

que a música faz parte de todos os momentos de sua vida. Corroborando com esta ideia, Penna (2008) afirma: como linguagem cultural podemos considerar os tipos de música que fazem parte do convívio familiar; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. Desta forma, a criança passa a visualizar que a música faz parte de seu universo tanto familiar quanto escolar podendo, assim, utilizá-la como instrumento pedagógico no seu processo de desenvolvimento.

A música sempre esteve presente no universo da criança, pois desde seu nascimento a criança já está em contato com o ritmo sonoro, “pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.” (BRITO 2003, p. 35). Ao nos aprofundarmos no processo histórico da música percebemos que os povos da antiguidade como Grécia e Roma já utilizavam a música em seus rituais e festas de nascimentos, mortes, casamentos e de louvor.

O cristianismo defende que a música existia antes mesmo da humanidade. De acordo com a Bíblia no novo testamento, os anjos louvavam e

adoravam a Deus com instrumentos musicais e cantos líricos.

Esta afirmação se dá pelo fato de que existem relatos bíblicos que confirmam que a música era utilizada por anjos que segundo o livro de Apocalipse fazem isto incessantemente diante de um trono onde está assentado O Deus Todo Poderoso (APOCALIPSE, 7:11,12).

A música faz parte de todos os momentos da vida e, com isso, sua participação no âmbito escolar promove um sentido natural para a criança e facilita o processo de aprendizagem na criança, entretanto, a hipótese do trabalho é que a utilização da música na escola pode ser ineficaz e que os docentes, principalmente de disciplinas que aparentemente não tem relação com música, pouco usufruem do benefício de sua participação.

Interdisciplinaridade e a música

A música como ferramenta pedagógica pode oferecer muitos benefícios à aprendizagem dos alunos por meio do trabalho pedagógico de qualquer modalidade de ensino, sem necessariamente ficar restrito ao professor de música, arte e educação física. A utilização da música em um trabalho interdisciplinar tende a ser ainda mais potencializada, pois pode oferecer relevantes contribuições ao incluir no campo da ciência musical as contribuições das diversas áreas do conhecimento. Entretanto,

sabemos que a visão do saber musical é considerada como pertencente estritamente a um “campo artístico” e oposto ao que se considera saber científico. Para superar o caráter “informal” ou “não científico” do conhecimento acerca da música, buscaram-se referenciais em outras áreas do conhecimento, estabelecendo-a como uma área nitidamente interdisciplinar.

Atualmente, tem sido bastante discutido o uso da interdisciplinaridade para realização de projetos de trabalho no campo da música e, para isso, efetuam-se estudos nas áreas de física, filosofia, sociologia, psicologia e educação voltados à compreensão do fenômeno musical em suas múltiplas dimensões. No entanto o que parece ter se consolidado na teoria ainda se encontra resistência na prática e, assim, o ensino musical parece estar ainda distante do ideal. Com isso, o ensino musical continua sendo utilizado apenas através do seu âmbito profissional por meio de faculdades e cursos técnicos em música já que os chamados “métodos ativos” utilizados principalmente nas atividades de musicalização e educação musical escolar, de alguma forma, ainda não incorporaram saberes da psicologia, da sociologia e de outras áreas ao ensino de música para jovens e crianças.

A prática docente com utilização da música

Infelizmente o que se tem visto nas escolas é a utilização da música por meio da educação vocal a

fim de servir às diversas dimensões do ensino musical, desde o desenvolvimento perceptivo musical e da conscientização acerca do entorno vocal até a possibilidades imitativas e de construção sonora criativa e lúdica. Entretanto, O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento, e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar e galopar estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61)

Outra forma de exploração da música na escola é por meio do canto coral e esta estratégia de ensino pode permitir uma integração interdisciplinar ao se explorar aspectos da fisiologia vocal e desenvolver atividades voltadas à conscientização sobre saúde vocal em interface com as disciplinas de ciências e biologia, sendo assim, uma forma de unir os diversos saberes com o campo da música. Além disso, como toda atividade musical, ainda, pode integrar-se à história e à geografia (além dos estudos filosóficos e sociológicos, no ensino médio) a partir de um bem programado repertório, o qual ainda é capaz de aumentar o interesse pelo estudo da língua portuguesa.

Para as educadoras musicais Hentschke e Del Ben (2003) as funções da música no contexto escolar são: “auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais”.

O ensino da música tem como características a diversidade de possibilidades de exploração educativo-musical e pode propiciar uma nova forma de olhar o mundo, seja propiciada pela utilização da voz ou pela especialização em determinado instrumento. O que é certo é que seu uso e seu ensino deve ser através dos saberes interdisciplinares. Nesse sentido, é importante que a educação musical escolar, seja ela ministrada pelo professor de ensino fundamental I ou pelo professor de artes e/ou música, tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura.

Nem o mero conhecimento musical nem a prática pedagógica são suficientes para se ensinar um uso vocal de boa qualidade e saudável. Para isso, o docente tem de se nutrir não só de sólidos conhecimentos de técnica vocal, mas também de uma série de conhecimentos produzidos principalmente pela fonoaudiologia (e as áreas com que esta mais interage, como a otorrinolaringologia e a pneumologia), os quais hão de orientá-lo em termos de anatomia e fisiologia da voz (FUCCI AMATO, 2008). A produção da voz é complexa, envolvendo diversos órgãos e sistemas do corpo, ampliando, assim, na educação vocal, as possibilidades de interação com os estudos sobre o corpo humano. A partir desse ensino, é possível desenvolver uma série de atividades voltadas à conscientização sobre saúde vocal, explorando os efeitos do fumo, das drogas e do álcool na voz, a importância das atividades esportivas, do sono, da hidratação e da boa nutrição, entre tantos outros temas (MURRY; ROSEN, 2000; FUCCI AMATO, 2010a).

Formação de Professores Reflexivos

A formação docente é uma das funções da instituição escolar. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento cultural, pessoal e profissional. É no ambiente escolar que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam

procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho.

O termo *formação continuada* vem sempre acompanhado de outro, a *formação inicial*. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente complementados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2003, p.189).

Segundo Imbernón (2006), a formação permanente auxilia a desenvolver um conhecimento profissional que lhe possibilita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa, desenvolver habilidades básicas referentes às estratégias de ensino adequadas ao seu contexto, ao planejamento, diagnóstico e avaliação. Proporciona as competências para ser capaz de modificar atividades constantemente, em busca de adaptação à diversidade e ao contexto inserido, comprometendo-se com o meio social. Esta formação desenvolve processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização escolar e os membros que as envolve.

o/a profissional da educação torna-se intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos. (FERREIRA, 2001, p. 108).

Esse enfoque baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam. A formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação fundado no diálogo, à medida que se instaura a compreensão compartilhada pelos participantes, sobre tarefas profissionais e os meios de melhorá-las, propiciando uma mudança social.

Imbernón (2006) destaca cinco grandes linhas e eixos de atuação da formação permanente:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade de o professor

gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

2. A troca de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio e práticas sociais como a exclusão e a intolerância.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Dito isto, trata-se de formar um professor como profissional prático-reflexivo que defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. O processo de formação deve dotar os professores de

conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigativos. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre sua própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

[...] fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programa de atualização e aprimoramento profissional. Todavia, cabe um papel decisório às equipes técnicas das escolas (especialmente os coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais) que prestam assistência pedagógico-didática aos professores, coordenam reuniões e grupos de estudo, supervisionam e dinamizam o projeto pedagógico, auxiliam na avaliação da organização escolar e do rendimento escolar dos alunos, trazem materiais e propostas inovadoras, acompanham as aulas, prestam assistência na utilização de novos recursos tecnológicos com o computador, a Internet. (LIBÂNEO, 2003, p.191).

A prática docente não se caracteriza como dimensão mecânica e centralizadora, ao contrário, deve garantir o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. A profissão de educador nasce do exercício da função educativa, que por sua vez nasce de necessidades sociais concretas e toma o perfil exigido/desejado/conseguido socialmente. Assumindo diferentes perfis, construindo-se cotidianamente, a identidade profissional desdobra-se, por sua vez, em diferentes posicionamentos entre rupturas e permanências, mas sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro.

Percebemos que, a prática docente abre caminhos para a mudança, exige a reflexão constante dos educadores, e constrói um projeto político-pedagógico dentro de um planejamento participativo, que denota a identidade da escola, contemplando a questão da qualidade de ensino, e sua relação com a sociedade, refletindo sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. Desta forma, para que o ensino da música seja realizado de forma interdisciplinar surge a necessidade da formação de um professor reflexivo, para que este docente possa obter um novo olhar

sobre a sua prática e possa inserir a música como um aliado pedagógico, propiciando aos alunos um ensino mais dinâmico e prazeroso, uma vez que a música faz parte da vida do aluno e, com isso, favoreça ao aprendizado deste importante componente pedagógico e conseqüentemente contribua para o desenvolvimento integral e, desta forma, possibilitar uma leitura da realidade a partir de um outro contexto.

CONCLUSÃO

A música é uma magnífica aliada ao professor que nem sempre consegue compreender todos os aspectos individuais do aluno, principalmente aqueles que necessitam de ajuda, sejam elas psicológicas, sociais ou emocionais.

A musicalidade com seus ritmos, sons, rimas e palavras possuem uma forte fonte de imaginação que proporciona o pedagógico necessário a todos esses aspectos e particularidades de cada aluno.

As escolas e os educadores têm a função de investigar as dificuldades dos alunos e sempre buscam a melhor saída, buscam soluções, dentro desta busca a música se tornou uma solução, um suporte e apoio capaz de despertar a integridade, as críticas, o conhecimento, as memórias resgatando o melhor de cada um.

Nesta perspectiva, a música possui um papel importante na educação, pois contribui para o

desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

A música proporciona melhora no aprendizado, porque ela é capaz de abranger todos os nossos sentidos causando sensações emocionais-sensoriais que influenciam diretamente na linguagem cognitiva possibilitando melhoras no aprendizado.

Podemos usar a musicalidade como uma estrutura para o ensino de idiomas inclusive do nosso próprio idioma, da inglesa, entre outros, para os anos iniciais de alfabetização, a música se tornou uma ferramenta que hoje é essencial em diversas terapias.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A utilização da música no processo ensino e aprendizagem demonstrou ser um importante instrumento pedagógico para o professor de qualquer componente curricular, pois favorece vários aspectos da aprendizagem e torna o ensino mais

dinâmico e prazeroso, por se fazer parte do cotidiano de nossos alunos.

Diante disso, a melhor maneira de se desenvolver o conteúdo da música na escola seria de forma interdisciplinar porque desta forma potencializaria a formação integral do aluno, o desenvolvimento humano e social além de ampliar a forma do aluno de enxergar o mundo.

Podemos perceber que mesmo a música tendo pouca participação no ambiente escolar e encontrar resistência por parte de alguns professores, a sua inserção faz com que os alunos se sintam mais motivados, promove sentido ao estudo e conseqüentemente favorece a emancipação destes alunos.

Desta forma, a música no processo ensino e aprendizagem das crianças demonstrou ser um importante instrumento pedagógico para o professor de qualquer componente curricular. Além disso, a utilização da música para crianças torna o ensino mais dinâmico e prazeroso uma vez que faz parte do cotidiano de nossos alunos.

O estudo comprovou que a melhor maneira de se desenvolver o conteúdo da música na escola seria de forma interdisciplinar porque desta forma potencializaria a formação integral do aluno, o desenvolvimento humano e social além de ampliar a forma do aluno de enxergar o mundo.

Com isso, foi possível perceber que mesmo a música tendo pouca participação no ambiente escolar e encontrar resistência por parte de alguns professores, a sua inserção faz com que os alunos se sintam mais motivados, promovendo sentido ao estudo e conseqüentemente favorecendo a emancipação destes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ludwig Van Beethoven – Wikipédia, a enciclopédia livre.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. "Educação vocal: propostas e perspectivas interdisciplinares para o ensino da voz cantada." *Ictus-Periódico do PPGMUS/UFBA* 9.1 (2008).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3. de. Música na Educação Infantil. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BRASIL. Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol. 3, p.43-82.

BRITO, Teca, Alencar, (2003). Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana, (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 11.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2003). Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 4ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LUCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

MAFFIOLETTI, Leda, Albuquerque, (2001). Práticas musicais na escola infantil.

MURRY, T., ROSEN, C. Vocal education for the professional voice user and singer. *Otolaryngologic Clinics of North America*, v. 33, no. 5, 2000, p. 967-981.

NISSANI, Moti. Ten cheers for interdisciplinarity: the case for interdisciplinary knowledge and research. *The Social Science Journal*, v. 34, n. 2, 2007, p. 201-216.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza. *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança*. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2007

PENNA, Maura. "A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações." PENNA, Maura. *Música (s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina (2008): 195-216.

SANTOS. Clóvis Roberto dos. *A gestão educacional e escolar para a modernidade*. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). *Projeto Político - Pedagógico da escola: Uma Construção Possível*. 4ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

(Coleção: Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectiva para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: Espaço do Projeto Político - Pedagógico*. 7ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2003. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)

Cursos Online SP o Brasil: A Importância da Música na Educação Infantil.

A HISTORIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO DECORRER DOS SÉCULOS

Sara dos Santos Soares Gomes de Oliveira Wada

No longo período de tempo ocorreram grandes mudanças referente a “forma” de educar, que foram voltadas para as necessidades da corte Portuguesa no Brasil pois os cursos criados em diversos setores foram exclusivamente voltados como única forma de instruir as elites. Somente os Portugueses receberem o ensino superior, já que a colônia não podia adquirir o crescimento intelectual, pois não aceitava que surgisse universidade no Brasil e para isso impôs várias medidas cautelosas.

A companhia de Jesus no decorrer do tempo com o seu poder político fez várias conquistas, e seu poder econômico tornaram-se grande inimigo de Portugal, pois, teve um vasto nível de supremacia que passou a ser temida pelo povo todo. Portugal então fez com que se fosse necessário a extinção da companhia de Jesus acabando assim o domínio da organização Jesuítica e tendo o fim da sua força escolar.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores

que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserido na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas ideias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Uma das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

A Educação Infantil, segundo Paulo Freire (1986), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Freire foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e

atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças ,Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Freire (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

De acordo com Freire (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Freire (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois

esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo Freire, formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com Freire, a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Freire (2006), se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, “ensinar tudo a todos”.

Freire (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Segundo Freire (1976), as concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber. Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Laerte Ramos de Carvalho (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considerava ingênua, inocente e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

De acordo com Carvalho (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns

Estados da Confederação Germânica, onde se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

Carvalho, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que as principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requerem movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as ideias de Pestalozzi. Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e

participação em diversas atividades de livre expressão.

Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usados pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essenciais para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-1778, (Nova Escola 2008), que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito. Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria. Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizessem as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

Aranha (1998), afirma que atualmente a concepção de que a criança é um ser com características bem diferentes dos adultos, um ser particular e de direitos, tem gerado as maiores mudanças na Educação Infantil. Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do

educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham, que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças

eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

Surgindo então grandes reformas no campo da educação que foram elas: reforma de Benjamin Constant (Militar e político, professor de matemática, fundador da República e o primeiro ministro da Guerra do regime inaugurado em 15 de novembro de 1889) que foi uma reforma educacional com característica social e liberal que ocorreu no final do século XIX, ou seja, foram determinações legais e de suma importância para organização dos conteúdos ensinados na educação básica, assim como a organização do método adotado no processo ensino-aprendizagem, outrora tal reforma não obteve êxitos nos resultados como haviam previsto.

Reforma Epiácio Pessoa – ocorreu em (1901) feita por Epiácio Pessoa que era Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales; essa reforma propôs em 1901 uma reforma do ensino que promoveu a realização do idealismo de Benjamin Constant, adequando e corrigindo a reforma de acordo com a realidade de cada região. Para Epiácio a educação do nosso país deveria dar prioridade a formação secundária (que é o ensino voltado aos adolescentes de 10 aos 18 anos), com o objetivo de fortificar a estrutura ordenada do modelo educacional. Cabe ressaltar que, até aquele momento, o ensino era desligado da frequência obrigatória, prevalecendo na prática os exames preparatórios, que davam aos alunos

a oportunidade de acesso ao conhecimento pela via seriada ou através de estudos individualizados e orientados fora das escolas. Logo, tal proposição criava uma contraditória possibilidade de aquisição de conhecimento com ou sem escola.

Reforma Rivadavia –foi um momento bastante diferenciado de todas as reformas educacionais. Aconteceu entre os anos de 1911-1915, que foi levada a esse termo pelo Governo Federal. Por meio desta reforma, através do ministro da Justiça o jurista Rivadavia Corrêa, com aval do presidente Marechal Hermes da Fonseca que por sinal os dois tinham pensamentos positivista, eles buscaram o fim do conceito oficial do ensino. Determinando através do artigo da Constituição de 1891, um decreto bastante discutível, apoiado pelos parlamentares, o governo determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. Com isso, o Estado perde a autonomia do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados e tal prerrogativa passa a ser das próprias entidades. O ensino livre seria o remédio para os considerados maus catedráticos, para a contenção sem moderação de diplomas, de muitas fraudes e de instalações precárias dos estabelecimentos de ensino. Um conselho superior de ensino seria como uma espécie das atuais agências reguladoras seria como órgão máximo da administração federal da educação.

Reforma Carlos Maximiliano- teve início em 1915 determinou o cancelamento das alterações que ocorreram em 1911. Criando -se exames de vestibular aos cursos obrigação da conclusão do curso secundário para até que fim o ingresso nas faculdades. Embora, o ensino superior não foi alterado, mas, recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à igualdade de ensino, fazendo com que, tivesse rigorosa inspeção e resolveu o problema de crescimento controlado com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior.

Reforma João Luiz Alves – conhecida como reforma Rocha Vaz ocorreu em 1925, promoveu programas oficiais, tornando os currículos escolares seriados e restituindo bancas examinadoras também para o ensino particular. Também essa lei que tem por Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Que estabelece o concurso da união par a difusão do ensino primário, organização do departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e superior e com isso dá outras providencias.

Chamado de O período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945 foi Estado Novo. Ficou marcado principalmente no campo político, como um governo ditatorial, recebendo assim, em novembro de 1937 uma nova Constituição. Lembrando que este período histórico é marcado pelo o aumento da crise europeia que resultou na 2ª Guerra Mundial: estando em

discursão a superioridade racial, ideologias, conquista de territórios e o fascismo de comando.

Neste sentido a tríade vida cidadã, cultura e educação é patrimônio subjetivo que será vivenciado continental como nosso há de se almejar para que as políticas públicas estejam em sintonia no combate ao Analfabetismo e a miséria. Fortalecendo os processos econômico tendo em vista que terão melhor qualidade na produção industrial para que isso ocorre a de se pensar na qualidade de ensino desta etapa da educação básica a EJA e na permanência de todos os educandos que procuram esta modalidade de ensino.

Segundo Carvalho, garantir para os adultos que não tiveram acesso à escolarização a voltar para os bancos escolares para além dos direitos humanos é poder garantir melhor qualidade de vida e reparação social tendo em vista que vivemos em sociedade que ainda se reveste de conceitos, preconceitos e pré-conceitos que muitas vezes legitimam as ideias, há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções.

Neste sentido coloca-se em evidencia em a pesquisa de ideias, conceitos e fatores históricos que giraram e giram em torno deste segmento assim como buscaremos resgatar o método Paulo Freire na construção da vida cidadã, na participação popular e na educação de jovens e adultos.

De acordo com Paulo Freire (1968), o MOBRAL alargou se em todo território nacional, mas não teve como objetivo alfabetizar de forma a produzir efeito e promover uma educação continuada, com este programa à alfabetização ficou restrito à compreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada.

Nesse período, relata Paulo Freire, o preceito educacional foi conduzido a atender as necessidades básicas de educação, o Estado garantia a escolarização elementar para jovens e adultos: a lei de Reforma assim chamada a LDBN nº 5692/71 instituiu o ensino de 1º e 2º grau e regulamentou o ensino supletivo, garantindo à suplência a função de repor a escolarização não realizada da infância e na adolescência. A partir de 1971 a escolarização de jovens e adultos ganhou a denominação de “supletivo”, no mesmo ano em que teve início a campanha MOBRAL.

Na década de 1980 com a discussão da democracia acerca da constituição cidadã o MOBRAL acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar (1985). O Programa de Educação Integrada (PEI) foi um braço do MOBRAL com o objetivo de

consentir aos recém-alfabetizados a continuidade dos estudos, tendo um importante alcance no desenvolvimento da qualificação profissional para aceitação no mercado de trabalho.

O ensino supletivo foi disseminado com poucos recursos financeiros e com professores mal qualificados havendo um recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, onde a ideia era que para educar uma pessoa adulta era necessário apenas que o educador fosse alfabetizado, sem entender o método pedagógico.

Neste período o pensamento de Paulo Freire é de suma importância, pois propunha uma educação na qual o analfabeto seria protagonista de sua alfabetização. Surgindo fatos de rearticulação das pessoas que resistiam e lutavam contra aos conceitos do regime militar. Os cidadãos deste movimento tinham anseios, emoções e valores de justiça na reconstrução da democracia ampliando propostas educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos. As formas como conduziam os processos educativos ficaram conhecidas como educação popular ligada às concepções Freireanas ainda que ele não tivesse plena clareza desta concepção.

De acordo com Paulo freire, este movimento de educação popular ajudou a construir na sociedade a noção de cidadania contribuindo para os preceitos da constituição 1988, chamada de constituição cidadã, resgatando o direito de voto aos analfabetos em caráter não obrigatório, propicio aos jovens e

adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito e envolveu a desenvolver política pública na superação do analfabetismo e a se comprometer com o ensino elementar para todos inclusive para os que não tivesse concluído em idade certa, começa neste momento a repaginar o país. A democracia começa a tomar corpo e forma novas propostas pedagógicas são discutidas, há retomada dos sindicatos frentes a garantir as políticas públicas aos trabalhadores.

EM 1925, através da reforma João Alves, houveram expectativas geradas pelas relações jurídicas que forma construídas na transição democrática e pelos compromissos assumidos pelo país na esfera internacional. Entre os compromissos estavam à participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien na Tailândia, 1990) onde uma grande quantidade de países e organizações internacionais estabeleceu iniciativas básicas de aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

Segundo Carvalho (1993),, (1933, p.190), as políticas na década de 1990 não correspondem às expectativas geradas pela constituição cidadã de 1988. Com a reforma do Estado às restrições ao gasto público foram acentuando, gerando pacotes econômicos e orientações neoliberais. Neste quesito as políticas públicas vieram a todo vapor com a priorização da universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental,

porém a EJA começa a ser discutida não na mesma proporção do que se deveria.

Ainda na década de 1990 a Fundação Educar foi extinta e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi dividido em municípios e organizações sociais que trabalhavam juntas como programas de alfabetização solidaria ou movimentos de alfabetização (MOVA). De acordo com Couto, este último agregados a entidades que muitas vezes ficavam à mercê do próprio sistema educacional, ou seja, não havia um olhar sistematizado de acompanhamento no que tange a metodologia, aplicação de verbas e currículo.

De acordo com Carvalho (1993), diversos programas e medidas foram tomadas pelo governo no sentido de diluir estes conflitos tendo em vista que o país passava por transformações políticas. Discussões sobre a importância da EJA estavam ocorrendo em todo o mundo e encontros estavam sendo realizadas propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Conforme afirma Carvalho (1993, P.259), no início dos anos 90 o então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) deu continuidade aos programas educacionais da educação básica anteriores, fazendo com que a educação no Brasil fosse reforçada inserindo transformações no âmbito educacional. Dois programas foram criados:

Programa Nacional de Material Escolar e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

Conforme o relato de Carvalho (1993), o governo Collor foi marcado por problemas de corrupção, confisco de dinheiro nos bancos e a tentativa do controle da inflação. Este governo eleito democraticamente sofreu impeachment gerando decepções ao povo brasileiro no que tange as políticas públicas. Quem assume é o vice Itamar Franco (1992-1994). Neste período de transição governamental importantes mudanças foram feitas no setor educacional. Havendo um aprofundamento da política de acesso universal à educação e um maior investimento no setor. Em 1995 Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República e desenvolve novas políticas públicas educacionais: o Plano Nacional de Educação (PNE) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Sendo transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUDENB), neste momento há uma ampliação da distribuição da verba.

Então segundo Carvalho (1993), no que tange ao acerto sobre a EJA este período foi o período que as políticas públicas começaram a ser pensada e incipientemente colocadas em prática. Tendo em vista a ampliação das políticas públicas no que tange a orçamento, currículo e metodologias.

Conforme relata Carvalho (1993), este período foi marcado por disputas acirradas nas políticas

públicas tendo em vista a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva levando-o a assumir a Presidência da República. O presidente Lula lança um programa de repercussão internacional que foi o combate à fome e à miséria no país. Os investimentos na erradicação do analfabetismo era uma das estratégias que incluída a luta pela redução da miséria e da fome herança de governos autoritários e que não tinham preocupações com a pobreza. Podemos citar algumas estratégias do governo federal nos investimentos em iniciativas para voltadas para o EJA: Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Políticas que transformasse o Fundef em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Segundo Carvalho (1993), com a criação do Programa Brasil Alfabetizado almejava-se por um movimento de mobilização de jovens e adultos para alfabetização. Nos iniciais dessas políticas o programa tiveram resultados insatisfatórios ficou perceptível que havia muitos problemas como, por exemplo, o baixo valor investido por aluno.

De acordo com Carvalho (1993), o governo federal manteve o exame nacional para certificação de competência de jovens e adultos (ENCCEJA), criado em 2002, na gestão de Fernando Henrique

Cardoso, essa foi uma das políticas que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva usou para manter a EJA. Em 2005 é iniciado o programa Pro Jovem, destinado as jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social.

Em 2008 é iniciado o programa Pro Jovem Urbano com o objetivo de Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Foram introduzidas em diferentes tempos históricos e seus respectivos governos ainda que incipiente pode-se perceber que houve avanços em relação a EJA, mas neste capítulo colocamos em relevo discussões acerca das políticas públicas que muito ainda se tem a fazer como manutenção das políticas de currículo, verbas, teorias pedagógicas. No próximo capítulo introduziremos as contribuições de Paulo Freire junto a EJA.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. JEZINE, Edineide. (Orgs.) **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. 234p. (Biblioteca da UEPA nº 62) (educação popular/

política e educação/ movimentos sociais/ participação/ violência).

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FROEBEL, FRIEDRICH– **O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS**, 2002. Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

KULMAN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000b. (Polêmica do nosso tempo, 62).

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de História acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 1994. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MONTESSORI. Maria. Montessori em Família. Trad. de Leonora Figueiredo Corsino. 2. Ed. Rio de Janeiro, Portugal Ed., s.d. LAGOA, V. **Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento.** São Paulo: Loyola, 1981.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pd>. Acesso em 15.10.2019.

ROSSEAU, Jean Jacques, **Discurso sobre educação** – Ridendo Castigat Mores. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESTUDOS EM NEUROCIÊNCIAS E NEUROPSICOPEDAGOGIA

Tais Cristina de Assis Dada

A Neurociência é formada pelo conjunto de todas essas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões.

A neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que integra a pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e o trabalho clínico e estabelece a relação entre o cérebro e a aprendizagem. Os estudos englobam o conhecimento do comportamento e de aprendizagem dos indivíduos, englobando os aspectos relacionados as funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

De acordo com as ideias de Oliveira (2011) nos diferentes momentos da história, os estudiosos e pesquisadores demonstraram uma preocupação

de como os ambientes educacionais poderiam ter sucesso em realizar a seleção de crianças ou proporcionar o seu desenvolvimento. Muitas crianças que apresentaram algum tipo de dificuldade na escola poderiam ter avançado caso, nesta época, fossem conhecidas algumas práticas corretas de instrução. Neste sentido, até mesmo os alunos que conseguiram êxito nestes modelos educacionais, poderiam ter obtido melhores resultados e desenvolvido diferentes habilidades e conhecimentos.

O trabalho do neuropsicopedagogo abrange o estabelecimento de relações para mediar e analisar as formas para contribuir no trabalho com as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentem. A neuropsicopedagogia pode ser entendida como uma neurociência educacional, no sentido de auxiliar os professores que envolvem o contexto escolar, neste sentido, integra os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções do cérebro.

O processo de proliferação sináptica é diferente nas diversas

áreas do cérebro e diferentes tipos de neurônios mesmo na mesma região cerebral perdem e formam novas sinapses à taxas diferentes. Por exemplo, no córtex frontal humano, área responsável pelo planejamento, integração da informação e tomada de decisão, a formação de sinapses continua ao longo da adolescência, só se estabilizando em torno dos 18-21 anos. (BARTOSZECK, 2007, p. 9)

Segundo Oliveira (2011) os conhecimentos atuais da neurociência, mostrados por meio de exames e estudos, sugerem o ser humano como um ser que age e pensa, associando desta forma, as funções mentais com o funcionamento de circuitos neuronais que interligam as diversas áreas cerebrais. *“São possibilidades novas para se compreender o homem social. Pensar o cérebro como o elemento fundamental da sociabilidade humana traz a discussão do cérebro social”*. (p. 56).

Na segunda metade do século XIX era conhecida a relação entre funções mentais e regiões do cérebro. O antropólogo e médico Paul Pierre Broca, em 1861, fez a primeira descrição de uma área funcional do cérebro, a área da expressão da linguagem, que ficou

conhecida como área de Broca. Uma vez lesada esta área, ocorre a perda da capacidade de expressar o pensamento. Logo após o médico alemão Carl Wernicke descreveu outra área relacionada com a capacidade de interpretar e associar informações que, quando lesada, leva à perda da capacidade de compreensão da linguagem. A partir daí os conhecimentos relacionados com o funcionamento cerebral se desenvolveram muito. (OLIVEIRA, 2011, p. 58).

Como definição para o termo Neurociência temos que é um campo de conhecimento que busca estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando-se entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre outras.

Segundo Oliveira (2011) a neurociência, pode ser definida como o conjunto de ciências envolvidas no estudo do sistema nervoso, em especial do cérebro humano, já a educação, pode ser definida como arte em construção, *que pretende abordar os conhecimentos sobre o ser humano, em sua diversidade, na visão filosófica,*

antropológica, social, psicológica, biológica e neurológica. (p.64).

Há uma intensa produção de sinapses e vias neurais na vida uterina e 1º ano de vida da criança, com progressivo decréscimo até os 10 anos, embora para certas funções se estenda ao longo da vida [...] Ainda que haja múltiplas formações de circuitos, se observa um importante “podamento” de neurônios, sinapses e mesmo vias neurais, que não são estimulados. Aquelas estruturas neurais que não são usadas ou são pouco eficientes são eliminadas. É como se houvesse um “suicídio” programado de neurônios, cujo mecanismo começa a ser desvendado. Este processo de racionalização do número dos componentes da rede neuronal, é como se fossem esculpidos pela evolução na expectativa de estímulos ambientais naturais e para a emergência de reconhecimento de novos padrões. (BARTOSZECK, 2007, p. 7-8)

Segundo Bartoszeck (2007) o funcionamento e a formação da estrutura básica do cérebro se constituem no início da infância, desencadeando diferentes indagações sobre os estímulos externos, as emoções e o estresse.

Neste sentido, de acordo com o autor, o emocional se organiza desde a mais tenra idade e quando mais idade, mais difícil será a modificação destes padrões estabelecidos no cérebro, algumas estruturas completam o seu desenvolvimento no feto, enquanto outras podem se modificar (plasticidade neuronal) durante toda a vida.

Ainda com base nas ideias de Bartoszeck (2007) p.11: *“a maioria dos neurocientistas acredita que os “períodos críticos” não são tão rígidos e inflexíveis e interpretam como períodos “sensíveis” pelo que passa o cérebro na sua capacidade de ser alterado e moldado pelas experiências ao longo da vida”*.

Segundo Rezende (2008), a escola busca uma forma de ensino e prática escolar que possa suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e não apenas seja responsável pela transmissão de conteúdos, com isso, a neurociência pode contribuir na inclusão de saberes que auxiliem o professor e o aluno neste processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido a autora afirma que *“a aprendizagem acontece sob dois aspectos: de*

um lado, os conhecimentos construídos e/ou reconstruídos e, de outro, os mecanismos utilizados para construí-los”. (p. 29).

Quando falamos em educação e aprendizagem estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se ligam e fazem novas sinapses. É o que entendemos por aprendizagem. Aprendizagem, nada mais é do que esse maravilhoso e complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativa essas sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos), tornando-as mais intensas. A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que queremos que seja consolidado, temos circuitos que processam as informações, que deverão ser então consolidadas. (NASCIMENTO, 2011, p.28)

Antigamente os educadores e os seus estudos não estavam relacionados diretamente a pesquisas nas áreas cognitivas e os cientistas da área de neurociências também não estabeleciam relação com a educação e com a sala de aula. Atualmente, os pesquisadores cognitivos estão

dedicando mais tempo ao trabalho com os professores, testando e refinando suas teorias em salas de aula, podendo observar como as relações e o ambiente escolar podem influenciar em suas teorias, surgindo assim, diferentes técnicas de pesquisa.

A Psicologia é uma área de conhecimento que sempre esteve muito próxima a educação, compartilhando conhecimentos tanto da psicologia como de neurociências, abordando novos conceitos e trazendo uma pedagogia pautada na aprendizagem significativa. Todas as áreas que mantinham o foco em si mesmas passam a modificar-se e trabalhar de maneira interdisciplinar.

A Neuroeducação pode ser definida como uma junção entre os conhecimentos da área de psicologia, neurociência e educação, trazendo uma nova abordagem sobre a aprendizagem e sobre a forma como se aprende. A Neuroeducação nos mostra agora que “Aprender é modificar comportamentos”.

Na década do cérebro as ciências cognitivas se confundem com a

neurociência, congregando cientistas oriundos das áreas de filosofia, psicologia, antropologia, informática e computação, que procuram uma compreensão extensiva da inteligência humana seja descrevendo, simulando, reproduzindo, replicando, ampliando, transferindo as capacidades mentais humanas. Abre-se um campo de questões desafiadoras para a educação com uma nova ciência da aprendizagem. As descobertas sobre a neuroplasticidade e a melhor compreensão das funções mentais, influenciam a prática educacional, as estratégias em sala de aula e apontam para novas formas de ensinar. (OLIVEIRA, 2011, P.78-79)

Somente as pesquisas laboratoriais na área de Neurociências não são suficientes para obter resultados significativos, os pesquisadores devem pensar a neurociência passando para um contexto real, utilizando as práticas educacionais e formando parcerias com a escola. A relação entre Neurociências e Educação ocorre com o intuito de buscar alternativas para a aprendizagem com base nos ensinamentos que o estudo do cérebro traz por meio dos diferentes estudos em Neurociências.

As informações advindas da neurociência avançaram muito nas últimas décadas, principalmente entre os anos de 1990 e 1999, em um período denominado a “Década do Cérebro”. Nesses anos, os desenvolvimentos da informática e dos exames de neuroimagem permitiram a análise do funcionamento cerebral em tempo real, acelerando o processo de conhecimento sobre o encéfalo e suas estruturas, além de contribuir para um salto significativo sobre os estudos da área. [...] Os conhecimentos proporcionados pelas neurociências contribuem hoje para o entendimento do encéfalo e suas múltiplas conexões. Mais ainda, o estudo dos diversos processos mentais, como e onde eles ocorrem, quais regiões específicas do cérebro estão relacionadas, exige interdisciplinaridade entre diferentes áreas como a medicina, a biologia, a psicologia, a física, a química e a matemática. (RICHTER, 2015, p.2)

Segundo Rezende (2008), o nosso cérebro (encéfalo) possui dois hemisférios, o esquerdo e o direito, com base nos estudos o hemisfério esquerdo é relacionado aos aspectos cognitivos da linguagem e processamento verbal enquanto o hemisfério direito seria responsável pela

percepção de formas e ortografia. Com base na autora esses dois hemisférios são diferentes e idênticos. *“São responsáveis pela inteligência e pelo raciocínio, ou seja, atuam no aprender, lembrar, ler, agir por si mesmo e sobrevivem à diferenciação da equipotencialidades. Um domina, com frequência, o outro”*. (p.45).

A capacidade de pensar, organizar sistemas e categorias, imaginar, sorrir, chorar, compreender, aprender, é apenas um ponto de vista entre outros possíveis da capacidade cerebral. Recuperar nos alunos esta percepção, conforme mostram as figuras 03 e 04 abaixo, significa criar estratégias de organização de uma metodologia que avance em conhecimentos. Cada hemisfério do nosso cérebro tem um comprometimento em algumas habilidades sejam elas, concretas, analógicas, intuitivas, sintéticas, verbais, racionais, simbólica, analíticas ou abstratas. Buscar entre professores e estudantes, no tempo e no espaço, essas aptidões no contexto escolar é algo mágico, rico e desafiador. Todo ser humano pode encontrar esse caminho, basta querer. As figuras abaixo nos alertam para tal direcionamento. (REZENDE, 2008, p.43).

Segundo Bartoszeck (2007) muitos educadores citam a pesquisa científica sobre o desenvolvimento do cérebro para justificar suas práticas educacionais com a criança pequena, supondo que as crianças devam ter acesso aos diferentes conhecimentos desde muito cedo para não ficar em atraso ou em defasagem na aprendizagem, de acordo com a comunidade científica não há estudos suficientes sobre o desenvolvimento e o funcionamento do cérebro que possam constatar essa teoria, relacionando a educação e a instrução precoce, neste sentido a neurociência cognitiva seria a mais indicada para trazer elementos que contribuem para estes estudos.

A Neurociência e o desvendar dos estudos dos cérebros na sala de aula podem e muito contribuir para uma educação mais justa e menos excludente, pois assim o educador tem a possibilidade de compreender melhor como ensinar, pois, existem diferentes maneiras de se aprender. Relvas (2012, p. 27) elucida que “Neurociências é um conjunto de disciplinas que

permeiam os estudos do sistema nervoso e originou-se das bases cerebrais da mente humana”.

O que se percebe é que o cérebro inicia seu desenvolvimento com habilidades gerais de processamento de informações, torna-se capaz de extrair significados das informações, passa à elaboração de representações internas e mentais para desenvolver representações simbólicas. As áreas cerebrais responsáveis por estas funções, durante o desenvolvimento e no contexto sociocultural tornam-se cada vez mais específicas até atingir a maturidade da idade adulta. (OLIVEIRA, 2011, p.61).

Com base nas ideias de Rato (2010) a neurociência é a ciência do cérebro e a educação é a ciência do ensino e da aprendizagem, podemos assim definir a Neurociência como um campo de conhecimento que procura estudar as variações que acontecem entre a atividade cerebral e o comportamento, abrangendo diversas disciplinas, destacando-se entre elas a neurofisiologia, a pedagogia, a neurologia e a psicologia, dentre

outras. A Neurociência é formada pelo conjunto destas ciências e estuda como o cérebro funciona interferindo em nosso comportamento e em nossas emoções. Com o estudo em Neurociências é possível compreender como ocorrem as interferências no cérebro humano, provocadas por lesões.

A neurociência cognitiva é a ciência que tenta compreender e explicar as relações entre o cérebro, as actividades mentais superiores e o comportamento. Esta jovem disciplina das neurociências incide o seu estudo na relação entre o funcionamento neurológico e a actividade psicológica, dando um particular enfoque a análise do comportamento, como a manifestação última da actividade do sistema nervoso central [...] (RATO; CALDAS, 2010, p.627)

De acordo com Houzel (2013) a Neurociência mostra que as transformações no cérebro duram por toda a infância e mesmo depois deste período o cérebro “ainda não está pronto” e continuam a ocorrer outras transformações, que são responsáveis pela mudança de

comportamento na adolescência, entre outros fatores, desta maneira, o estudo da Neurociência se relaciona com a educação por sua importante relação com o aprendizado com as interações que se estabelecem nas interações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando os resultados de vários estudos já não há grandes dúvidas que determinadas perturbações de aprendizagem encontrem a sua melhor caracterização nas investigações de foro neuropsicológico. O caso da dislexia é um bom exemplo, estando bem documentado o fato de que as ciências da educação e do comportamento consideravam que a dificuldade de leitura estaria dependente de falhas na percepção visual, enquanto os estudos no âmbito das neurociências cognitivas identificavam o principal problema como decorrente do processamento fonológico, demonstrando de forma clara as áreas de disfunção cerebral que justificam a etiologia da desordem [...] (RATO; CALDAS, 2010, p.628).

De acordo com Bartoszeck (2007) nos últimos anos cresceu o interesse e

consequentemente o aumento de conhecimentos a respeito da neurociência e a sua relação com a aprendizagem, em especial nos anos iniciais de aprendizagem. *No rol de descobertas inclui-se pesquisa básica, técnicas de neuroimagem (análise do cérebro em atividade), e acima de tudo a integração destes conhecimentos pela transdisciplinaridade. (BARTOSZECK, 2007 apud RAMOS, 2003, p.3).*

As descobertas sobre a rápida proliferação sináptica em cérebros de crianças pré-escolares têm também alimentado esperanças de que as capacidades cognitivas podem ser aumentadas através do ensino com material audiovisual. Mas os defensores desses programas de educação têm convenientemente esquecido a falta de evidência empírica na ligação directa entre os processos neurológicos e a aprendizagem. Está longe de ser claro se as crianças que são incentivadas a memorizar factos isolados no início da vida apresentam melhor retenção a longo prazo do que seus pares. (RATO; CALDAS, 2010 apud Stern, 2005, p.631).

A neurociência pode constituir-se como um apoio ao professor no sentido de identificação da pessoa como ser único, que aprende de maneira diferente e se desenvolve de maneira diferente. Com os estudos que envolvem o cérebro e a sua relação com a aprendizagem, a neurociências pode trazer conhecimentos sobre a linguagem, a memória, o conhecimento e sobre o desenvolvimento infantil, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, encontramos um moderno campo da ciência cognitiva, conhecido como a *era do novo cérebro*, voltado para o estudo dos mecanismos cerebrais responsáveis por nossos pensamentos, emoções, decisões e atos. Portanto, a Neurociência é um termo que reúne algumas disciplinas biológicas que estudam o sistema nervoso, especialmente a anatomia e a fisiologia do cérebro humano. Com isso, englobam-se três áreas principais: a *neurofisiologia* (estuda as funções do sistema nervoso), a *neuroanatomia* (estuda a estrutura do sistema nervoso, em nível microscópico e macroscópico) e a *neuropsicologia* (estuda as modificações comportamentais). (REZENDE, 2008, p. 29)

As descobertas no campo da Neurociência são de fundamental importância para a área de educação de uma forma geral, pois estes estudos podem demonstrar e explicitar como o cérebro funciona e como se estabelecem as conexões e estímulos que geram as ações necessárias para a capacidade de desenvolvimento da memória e apreensão de conhecimentos, com o armazenamento de informações recebidas neste processo.

Segundo Rezende (2008) as descobertas sobre o funcionamento e a organização do sistema nervoso foram uma conquista muito importante quando pensamos na história da ciência, pois, a partir de tais descobertas, foi possível trazer novos conceitos relativos as variadas funções do sistema nervoso. Esse processo descoberto e progresso científico ocorreu de forma lenta, devido a diferentes obstáculos de ordem técnica.

Portanto, três fases compõem esse progresso científico: A primeira, relacionada à descoberta de neurônios, dendritos e axônios, foi

devido à invenção do microscópio acromático moderno, em 1824. A segunda, a descoberta de que os neurônios não se fundem, e que os dendritos e axônios fazem parte dos neurônios, foi devida à descoberta do método de coloração de prata, por Golgi e Cajal, em 1887. A terceira foi conseguida apenas com as técnicas microeletrofisiológicas, equipamentos eletrônicos de amplificação de alto ganho, na década dos 40, e com a microscopia eletrônica, na década dos 50. Com isso, os derradeiros fatos fundamentais sobre a sinapse foram conquistados! (REZENDE, 2008 apud SABATTINI, 2003, p.25).

Com base nas ideias de Rezende (2008) o cérebro é um órgão que se adapta a novas informações e necessita de estímulos, tais estímulos são enviados aos dois hemisférios, direito e esquerdo. Para que o cérebro se mantenha jovem é preciso estimulá-lo produzindo assim moléculas que estimulam o seu crescimento. De acordo com a autora: *“toda nossa existência está nas mãos do cérebro. Estudos epistemológicos trazem à tona, questões essenciais ao nosso processo de aprendizagem e de*

desenvolvimento referentes ao sistema nervoso, a memória, aos neurônios e ao pensar” (p.62).

REFERÊNCIAS

BARTOSZECK, Amauri Betini. 2007. **Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais.** EDUCERE. Revista da Educação. Disponível em: <revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/2830/2098> Acesso em: 10/10/2018.

BARTOSZECK, A.B. 2007. **Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais.** EDUCERE. Revista da Educação, 9 (1):7 32. Disponível em: <http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_neurologicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf> Acesso em: 10/10/2018.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar.** Casa do Psicólogo, 2003.

CRESPI, Livia Regina Saiani. **Neurociências e educação: interlocuções entre conhecimento científico, prática docente e formação de pedagogos/as no Estado do Rio Grande do Sul.** 2017.

FONSECA, Vitor da. **Dislexia, Cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura.** Rev. psicopedagogia. São Paulo. 26, n. 81, p. 339-356, 2009 .

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo eufórico aos desafios e possibilidades. entre a neurociência e a educação: da Revista Interlocução 4.4.** 2011.

HOUZEL, Suzana Herculano. **A neurociência do desenvolvimento infantil aplicada à Educação.** Revista Gestão Educacional. Dez/2013.

LIMA, Valdeez Maria do Rosário. **Contribuições da Neurociência para o Ensino e Aprendizagem de Conceitos Científicos.** X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. Águas de Lindóia. SP. 2015.

MIETTO, Vera Lúcia Siqueira. **A Importância da Neurociência na Educação.** 2009. Disponível em:
<<http://www.programaativamente.com.br/artigos/diversos/4-a-importancia-da-neurociencia-na-aprendizagem/file>> Acesso em: 10/10/2018.

NASCIMENTO, Maria José Soares do. **O papel da Neurociência no processo de aprendizagem.** AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro: 2011.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores.** Dissertação de Mestrado.

Uberaba, Minas Gerais. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gilberto_Goncalves_De_Oliveira_Oliveira/publication/277132829_NEUROCIENCIA_E_OS_PROCESSIONES_EDUCATIVOS_UM_SABER_NECESSARIO_NA_FORMACAO_DE_PROFESORES/links/55627c0e08ae6f4_dcc952eea.pdf Acesso em 10/10/2018.

OLIVEIRA, G. **A pedagogia da Neurociência:** Curitiba: Appris, 2015. ensinando o cérebro e a mente.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Andragogia e Aprendizagem na Modalidade de Educação a Distância - Contribuições da Neurociência.** São Paulo: Peixoto Neto, 2009.

PAULA, Giovana Romero et al. **Neuropsicologia da aprendizagem.** Revista Psicopedagogia. São Paulo. v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10/10/2018.

RATO, Joana Rodrigues; CALDAS, Alexandre Castro. **Neurociências e Educação: Realidade ou Ficção?** In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhos, R. Gomes, C. Machado,

A. Maria, A. Sampaio (Eds). **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. 2010.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix. **A Neurociência e o Ensino Aprendizagem em Ciências: Um diálogo necessário**. Manaus: UEA, 2008.

RIBEIRO, F. S.; DOS SANTOS, F. H. **Avaliação neurocognitiva da discalculia do desenvolvimento**. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; SUECKER, Simone Krause; RODRIGUES, S. das D.; CIASCA, S. M. **Aspectos da relação cérebro-comportamento: histórico e considerações neuropsicológicas**. *Rev. Psicopedagogia*. 2010.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldade de Aprendizagem. A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: WAK Ed. 2009.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica.** Revista Psicopedagogia. São Paulo.v. 32, n. 97, p. 104-114, 2015 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100011&lng=pt&nrm=iso Acesso em 10/10/2018.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. **Avaliação neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar,** p. 91-111, 2003.

ZARO, Milton Antônio et al. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 199-210, abr. 2010.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SÉCULO XXI

Rogério Pereira de Oliveira

O significado do termo *desenvolvimento* nos remete a crescimento, progressão, prosperidade; dentro do ambiente econômico-social, desenvolvimento é comumente equiparado à ascensão financeira, ao acúmulo de riquezas de um país. No entanto, será que somente esse acúmulo basta para que haja desenvolvimento? A questão é complexa, pois ao relacionarmos desenvolvimento com qualidade de vida, podemos encará-lo como um amplo processo que engloba questões de caráter político, econômico, ambiental e social voltados para suprir as necessidades básicas de qualquer ser humano: educação, saúde, moradia, alimentação e lazer.

O acirramento dos debates sobre o tema remota ao período pós-segunda guerra (que durou de 1939 a 1945), quando países envolvidos no conflito começaram a refletir sobre sua reconstrução e seu

futuro. Nesse cenário, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), ainda no mesmo ano do final da segunda grande guerra, cuja principal finalidade era a melhoria a elevação dos níveis de qualidade de vida, a partir da cooperação e promoção do avanço econômico, social e cultural por parte de países membros. Organismos internacionais foram então criados desde então visando tal avanço, tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, do inglês *United Nations Educational, Scientific and Culture Organization*) dentre outros.

O sentido de *desenvolvimento* alia-se ao de *sustentabilidade* na mesma década de 70, mencionada anteriormente, ou seja, a questão social encontra-se com a questão ambiental. Em 1987, a partir da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, chefiada pela primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland, a ONU divulga

os estudos "Nosso Futuro Comum", conhecido como Relatório Brundtland, no qual enfatiza a necessidade da revisão de relações entre o homem e o meio ambiente, onde os recursos naturais devem ser preservados para o bem-estar comum, visto que eles são limitados.

Satisfazer as necessidades e as aspirações humanas é o principal objetivo do desenvolvimento. Nos países em desenvolvimento, as necessidades básicas de grande número de pessoas – alimento, roupas, habitação, emprego – não estão sendo atendidas. Além dessas necessidades básicas, as pessoas também aspiram legitimamente a uma melhor qualidade de vida. Num mundo onde a pobreza e a injustiça são endêmicas, sempre poderão ocorrer crises ecológicas e de outros tipos. Para que haja um desenvolvimento sustentável, é preciso que todos tenham

atendidas suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidades de concretizar as suas aspirações e uma vida melhor.

(COMISSÃO BRUNDTLAND,
1991, p.46-47).

É também na comissão Brundtland que surge a tão difundida frase que define o que é Desenvolvimento Sustentável: “Satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Essa definição muda o paradigma de que sustentabilidade está ligada somente à Ecologia, pois se faz necessária uma visão mais integrada sobre o conceito, logo, a definição de Desenvolvimento Sustentável é resumida em 3 bases, o Tripé da Sustentabilidade ou *Triple Bottom Line*, como é mais conhecido: social, econômico e ambiental correlacionados forma o desenvolvimento sustentável.

Com tal contextualização e definição de desenvolvimento sustentável, os trabalhos da ONU progridem, culminando na Agenda 21, no Tratado de

Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Agenda 2030 e seus 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

1.1. Origem da Educação Ambiental

Como o desenvolvimento sustentável é “o objetivo mais decisivo da relação homem-natureza” de acordo com a UNESCO, toda a concepção do planejamento educativo deveria partir do desenvolvimento sustentável. E a educação ambiental serve justamente a esse propósito.

Em 1977, a UNESCO em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), realizou na cidade de Tbilisi (antiga União Soviética), a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, da qual originou-se a Declaração de Tbilisi, responsável pelos princípios, estratégias e orientações para a educação ambiental adotados até os dias de hoje e o mais importante evento do gênero.

A Declaração de Tbilisi resumiu que a educação ambiental é o resultado da reconfiguração

e compatibilidade de diferentes disciplinas e ações educacionais que facilitam o entendimento dos problemas ambientais de forma *integrada*, oferecendo a capacitação para atividades suficientes às necessidades do desenvolvimento sustentável, estabelecendo como princípios da educação ambiental. De acordo com a própria declaração (1977, p.4):

- a.** Considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, histórico, cultural, moral e estético);
- b.** Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal;
- c.** Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira

uma perspectiva global e equilibrada;

d. Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas;

e. Concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica;

f. Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais;

g. Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento;

h. Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;

i. destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em

consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;

j. Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais.

1.2. A Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental

No ano de 1992, ocorre na cidade do Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como Rio 92 ou Eco 92. Foi nela que se chegou ao consenso que para ter desenvolvimento aliado à sustentabilidade, seria necessário aliar os pilares do Triple Bottom Line. O ano de 1992 foi um período propício para que questões ambientais fossem vistas com mais esmero, principalmente pelos países

desenvolvidos: a Guerra do Golfo havia acabado no ano anterior e as consequências ambientais para a região foram desastrosas, pois a queima de poços e o despejo de barris de petróleo no mar do Golfo Pérsico resultaram em séria poluição atmosférica e contaminação mortal da água, resultando na morte de muitos animais marinhos.

Do ponto de vista econômico, era interessante começar a pensar em fontes alternativas de combustível para diminuir a dependência do petróleo. Na Conferência foi feita a “Declaração do Rio sobre Meio Ambiente” com foco na sociedade e na proteção à natureza, que por sua vez originou a Agenda 21, com metas e objetivos para o desenvolvimento sustentável.

Paralelamente à Conferência da ONU, também no Rio de Janeiro, acontecia o Fórum Global 92, que reuniu aproximadamente 15 mil profissionais de organizações não governamentais e movimentos sociais vindos de várias partes do planeta. Foi esse Fórum que legitimou a participação da sociedade civil na Eco 92, visto que foi reconhecida pela própria ONU

(lembrando que na Conferência oficial havia somente a presença de chefes de Estado – por volta de 180).

No Fórum Global 92, foi ratificado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, marco da Educação Ambiental e que se tornou a base de princípios para elaboração de projetos e programas sobre o tema desde então. O Tratado de EA, em sua Introdução (1992, p. 1) considera que:

(...) a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. (...) que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As

causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. (...) que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. (...) que a educação ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

Em setembro de 2000, ocorreu o maior encontro de líderes mundiais da história: a Cúpula do

Milênio. Formado por 191 países, a Cúpula divulga a Declaração do Milênio das Nações Unidas, na qual se baseia os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que vêm a ser – além de um desdobramento da Agenda 21 – um compromisso firmado por tais nações visando o desenvolvimento sustentável em todo o planeta, com metas que deveriam ter sido atingidas até o ano de 2015.

Anos depois, na ocasião da Rio+20, em 2012, o documento final da ONU sobre desenvolvimento sustentável, diz que objetivos e metas deveriam ser aplicadas por meio de ações mais focadas e coerentes, por isso, ficou decidido que seria estabelecido um processo entre os governos envolvidos que fosse inclusivo e aberto a todos.

Com a base dos 8 Objetivos do Milênio e visando complementá-los, depois de 3 anos de estudos e debates, foi apresentado em 2015 um plano de ação envolvendo as áreas econômica, social e ambiental, o documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Trata-se de uma Declaração com 17 Objetivos, 169 metas e 231 indicadores globais, com

uma parte sobre meios de implementação e parcerias internacionais e outro guia estruturado para acompanhamento e revisão. Está apoiado em 5 eixos, os 5 p's, que são: **Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias.**

Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 são:

1. Erradicação da pobreza: um dos maiores desafios para o desenvolvimento sustentável. Uma das metas é que parcerias entre nações sejam construídas, de forma que recursos financeiros e humanos sejam utilizados para criação de políticas de erradicação da pobreza.

2. Fome zero: acabar com a fome com incentivo à agricultura sustentável, melhoria dos valores nutricionais e segurança alimentar.

3. Boa saúde e bem estar: promoção da vida saudável e da qualidade de vida.

4. Educação de qualidade: engloba todos os níveis de educação, desde a infância até a fase adulta. Visa garantir que todos tenham acesso à educação, sem discriminação de qualquer natureza.

5. Igualdade de gênero: visa a erradicação da violência contra meninas e mulheres por meio da igualdade de condições a elas oferecidas para oportunidades educacionais, profissionais e participação política; também engloba a igualdade de acesso à segurança e saúde.

6. Água limpa e saneamento: gestão sustentável e responsável da água, assegurando a disponibilidade para todos.

7. Energia limpa e acessível: energia sustentável, confiável e moderna, com preço acessível.

8. Emprego digno e crescimento econômico: fim das violações dos direitos trabalhistas, que leva ainda nos dias de hoje a condições inaceitáveis, com o trabalho escravo, por exemplo. Para frear e diminuir o desemprego, uma das metas é o apoio ao empreendedorismo, criatividade, inovação e incentivo à formalização de micro e pequenas empresas.

9. Indústria, inovação e infraestrutura: incentivo para as pesquisas científicas, democratização do conhecimento tecnológico e acesso amplo à internet,

aumento assim a capacidade produtiva de uma nação menos desenvolvida.

10. Redução das desigualdades: dentro dos países e entre eles.

11. Cidades e comunidades sustentáveis: fazer das cidades locais voltados para a qualidade de vida, inclusão, segurança e sustentabilidade.

12. Consumo e produção responsáveis: padrões de consumo e produção responsáveis, tendo em vista a finitude dos recursos naturais e o problema do descarte de lixo para as mudanças climáticas.

13. Combate às alterações climáticas: medidas urgentes para reduzir os impactos da mudança do clima.

14. Vida debaixo d'água: conservação dos oceanos e de quaisquer recursos marinhos, com uso consciente e sustentável.

15. Vida sobre a terra: proteger e recuperar ecossistemas terrestres, promovendo a gestão sustentável e responsável de florestas e detendo a perda da biodiversidade.

16. Paz, justiça e instituições fortes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o

desenvolvimento sustentável, com acesso à justiça para todos e instituições sólidas.

17. Parcerias em prol das metas: cooperação e parceria entre nações. Quem tem maior condição financeira precisa negociar e desenvolver políticas sustentáveis para que os países menos privilegiados e devedores consigam sanar suas dívidas, visando um equilíbrio econômico em longo prazo.

Os 5P's que são alicerce dos 17 ODS's, os abrangem da seguinte forma:

Pessoas: ODS's 1, 2, 3, 4, 5, 10

Planeta: ODS's 6, 12, 13, 14, 15

Prosperidade: ODS's 7, 8, 9, 11

Parcerias: ODS 17

Paz: ODS 16

A partir de então, a participação dos setores público, privado, governo, sociedade, mídia e acadêmico deverão ser mais efetivos. São os chamados *stakeholders*. A Agenda 2030 é de natureza global, contudo, compatível com ações

locais, daí a importância da participação da sociedade como um todo.

1.3. Currículo da Cidade e os ODS's na Escola

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS's) é uma das bases para o planejamento de atividades e projetos de educação ambiental que possam de fato melhorar a realidade, aumentar o diálogo entre escola, comunidade e município. Fazer com que alunos (e também os professores) despertem para competências e reflexões sobre suas atitudes quanto ao impacto social, ambiental, cultural e econômico em sua comunidade e também numa perspectiva global, de forma que se sintam empoderados como indivíduos para agir de forma sustentável e, principalmente, responsável.

Ao considerar os aspectos do ODS, com o objetivo de aprendizagem e o objetivo de desenvolvimento sustentável, a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo (SME-SP)

elaborou os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD), cerne do currículo da cidade e base para o professor desenvolver e planejar suas aulas.

O principal ponto dos OAD é a mobilidade que dá ao professor para a abordagem, que pode ser feita de várias formas e também ser interdisciplinar, o que torna o estudo algo mais dinâmico e abrangente. Os ODS's foram inseridos no currículo da cidade de São Paulo com o papel de integrar e articular os OAD's no desenvolvimento de componentes curriculares distintos. São sugeridos o desenvolvimento de tópicos e conceitos para cada um dos 17 ODS, além de abordagens para se atingir um ou mais ODS específico.

A iniciativa de associação de ODS's com OAD's traz a abordagem pedagógica para um contexto global e transforma a sala de aula de uma pequena comunidade, por exemplo, numa célula de conhecimento e debate que pode dali se expandir e reforçar seu papel – por vezes esquecido – de imprescindível agente de transformação social. Quando se trata de questões relacionadas ao meio

ambiente e mudanças climáticas, por exemplo, essa inserção pedagógica no mundo globalizado se torna ainda mais evidente, visto que a saúde do planeta é um todo, não se pode tentar entender a questão ambiental como algo isolado ou local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 21 global (síntese). Disponível em
<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Agenda_21_Global_Sintese.pdf >

BLAUTH, Guilherme. **Jardim das brincadeiras.** Brasil: Ministério da Cultura. 2013.

BORBA, Mônica Pilz. OTERO, Patrícia. **Consumo sustentável.** São Paulo: 5 Elementos Instituto : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

BRANDIMARTE, Ana Lúcia. **Ecossistemas.** Disponível em
<<http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/Texto%20Base%20Aula%2027.pdf> >

CORNELL, Joseph. **A Alegria de Aprender com a Natureza**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1997.

CZAPSKI, Sílvia. **Mudanças ambientais globais. Pensar e agir na escola e na comunidade. Água, ar, terra e fogo**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2008.

Declaração de Tbilisi. Disponível em
<<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>>

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

GOMES, Margarida. **Guia de Auditoria Ambiental**. Portugal: Fundação para Educação Ambiental Associação Bandeira Azul. 2011.

LEGAN, Lúcia. **Criando habitats na escola sustentável.** Brasil: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE BRASIL. **Responsabilidade socioambiental.** Disponível em < <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental.html> >

MOREIRA, Tereza. **Vamos cuida do Brasil com escolas sustentáveis.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

OLIVEIRA, Rogério P. **Sustentabilidade.** São Paulo: SESCOOP-SP. 2016.

REIS JÚNIOR, Alfredo M. **A formação do professor e a educação ambiental.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Brasil. 2003.

SAUVÉ, Lucie. **A educação ambiental – uma relação construtiva entre a escola e a comunidade.** Montreal: Projeto EDAMAZ, UQAM. 2000.

SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Roteiro para elaboração de projetos de educação ambiental.** Brasil. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Ciências Naturais.** 2 ed. São Paulo. SME / COPED. 2019.

Sobre o tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global < <http://fiosdegaia.com.br/sobre-o-tratado-de-educacao-ambiental/> >

TRAJBER, Rachel. N.B. *et al.* **Formando com-vida. Construindo a Agenda 21 na escola.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

UNESCO. Educação para os objetivos do desenvolvimento sustentável – objetivos de aprendizagem. ONU Brasil.2017.

ATIVIDADES SOCIO EMOCIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

ElieI Carvalho Ferreira

Introdução

O ano de 2020 foi um período de grandes mudanças sociais devido ao cenário pandêmico causado pelo novo coronavírus (covid-sars-19). As incertezas em relação ao futuro da humanidade abalaram o mundo aos sobressaltos e elas entraram pela porta da frente nas sociedades mundiais trazendo à tona questões sensíveis que partiram do urgente para o urgentíssimo nas diferentes camadas sociais. Das questões econômicas ao crescimento da desigualdade, da falta de leito nos hospitais ao colapso na saúde pública, assistimos com espanto o resvalar de muitas instituições sociais espalhadas pelo mundo. No ápice da crise a esperança no futuro parecia ruir enquanto os governos mundiais perdiam o controle sobre a pandemia. Em dezembro de 2020, entre os países mais afetados pela doença estavam:

Estados Unidos, Índia, Brasil, Rússia, França, Reino Unido, Turquia, Itália, Espanha, Alemanha, Argentina, Colômbia, México, Polônia e Irã.

A pandemia em 2020 também foi responsável pelo fechamento de muitas instituições de ensino devido ao alto nível de contágio do novo coronavírus, atingindo mundialmente 90% do corpo discente, que corresponde a uma estimativa de 1,7 bilhão de alunos espalhados pelos 188 países afetados até o momento. No Japão, Tailândia, Irã e Iraque, por exemplo, escolas e universidades tiveram aulas suspensas por tempo indeterminado no primeiro trimestre de 2020 para lidar e frear o avanço da doença. Nos Estados Unidos e Brasil o fechamento das escolas ocorreu pouco tempo depois de outros países como China, Coreia do Sul, Sudeste Asiático, Norte da Itália e Reino Unido. Com base no relatório da UNESCO⁸, no Brasil foi contabilizado 52,8 milhões de alunos impactados pelo fechamento das instituições de ensino, públicas e privadas, desde o ensino infantil até as universidades.

⁸ <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>

Entre os dilemas e desafios que se acentuaram na esfera educacional, o impacto no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos foi em grande medida incontestado. Muitos desses alunos que entraram em contato com a unidade escolar, fosse para tirar dúvidas sobre o conteúdo, a plataforma ou mesmo para solicitar algum tipo de orientação específica, eles se queixaram principalmente de ansiedade, tristeza, medo e quadros de depressão. Pensando nesta prerrogativa, muitos profissionais da educação tiveram que adequar suas atividades levando em consideração as capacidades socioemocionais de cada um dos alunos, visando um pensamento reflexivo sobre as próprias particularidades e trabalhando a autoconsciência, autogestão e resiliência.

A proposta deste artigo é lançar luz sobre o conceito de competência socioemocional inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo da Cidade de São Paulo e propor novas abordagens a partir das atividades de reflexão ofertadas pela disciplina de história em ambiente

virtual para os alunos da EMEF Professor Felício Pagliuso no Bairro de São Mateus na Zona Leste da Cidade de São Paulo.

As competências:

Para compreendermos os impactos da pandemia nas competências socioemocionais dos alunos, primeiramente precisaremos entender o que são essas competências e sua importância no desenvolvimento do indivíduo. Daniel Goleman, autor do livro “Inteligência Emocional”, ao afirmar que “*uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope*” (Goleman, 2005, pág. 32) evidencia a importância das emoções na formação do indivíduo e como elas nos direcionam para a resolução de problemas que não são exclusivamente responsabilidade do intelecto e da razão.

Não podemos esquecer que o controle emocional, a tomada de decisões, o gerenciamento das relações interpessoais e intersubjetivas, entre outras habilidades, são preponderantes para o

desenvolvimento integral do sujeito e que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma de suas competências gerais, é imprescindível:

“[...] Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.”
(Brasil, 2018, Pág. 10).

Para a BNCC essas habilidades têm como objetivo desenvolver no aluno senso de direção em relação às questões da própria vida, além de aprender a gerenciar as emoções, os conflitos e as frustrações e tomar decisões éticas de maneira responsável e saudável. O domínio dessas competências ao longo da vida pode corroborar para que indivíduo resolva demandas sociais complexas no exercício da cidadania.

Nesse sentido, os profissionais da educação devem apoiar os educandos na regulação de suas ações em diferentes circunstâncias da realidade, incluindo as estressoras que podem afeta-los nas tomadas de decisões. Portanto, o professor deve amparar o aluno levando as discussões para o campo reflexivo e do controle emocional. Para isso, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua competência número 09 (nove) ela afirma ser necessário trabalhar com o aluno:

“[...] a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer

natureza.” (Brasil, 2018, Pág. 10).

É importante que as competências socioemocionais ao serem desenvolvidas nas atividades escolares, elas devem fazer com que o aluno durante sua vida escolar seja capaz de reconhecer, valorizar e participar dos grupos de trabalho em sala de aula, dos círculos relacionais nos espaços comuns da escola e em ambientes culturalmente diversos. Os estudantes são intuídos para interação com outros indivíduos de maneira que aprendam a lidar com outras culturas combatendo preconceitos. No Currículo da Cidade de São Paulo podemos observar na quinta (5ª) competência-chave a seguinte definição:

“Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser

sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas. (São Paulo, Pág. 40, 2019).

Essa competência enfatiza o trabalho colaborativo, a capacidade de colocar-se no lugar do outro (empatia) e o respeito à diversidade. O Currículo da Cidade de São Paulo também nos mostra outra perspectiva de competência socioemocional pautada sob a égide da educação integral. Na sétima (7ª) competência-chave tratando de autoconhecimento e autocuidado o currículo evidencia que o aluno seja capaz de:

“[...] Refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e

desejos.” (São Paulo, Pág. 40, 2019).

O isolamento social irrompeu e acentuou nos estudantes muitos sentimentos como medo, ansiedade e outros tipos de aflições. Desenvolver a inteligência emocional é uma responsabilidade que perpassa o núcleo familiar e vai além dos muros imaginários da escola, sendo também responsabilidade da educação que corrobora com o desenvolvimento do aluno ao trabalhar em suas atividades as emoções em geral. Segundo o currículo da cidade de São Paulo os professores devem planejar atividades que:

“[...] Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem.”
(São Paulo, Pág. 53, 2019).

Na escola os professores têm autonomia para planejar atividades que façam os alunos pensarem criticamente sobre os próprios sentimentos, contornando com autoconfiança situações de conflito e exercitando o autocontrole diante das frustrações e dos enfrentamentos. A inteligência emocional pode ajudar o indivíduo no cumprimento de deveres, na busca por metas e resultados e a assumir responsabilidade sobre as próprias decisões.

A erosão emocional no início do isolamento:

Um dia acordo com muita dor de cabeça. Ligo para uma colega de profissão e ela também reclama de dores pelo corpo e insônia. Estamos todos ansiosos com as implicações do ensino remoto e a vida social que desmorona. Nas reuniões de professores conversamos bastante sobre os desconfortos que nos acompanham durante os dias. Alguns colegas afirmam que estão dormindo com ajuda de remédios psiquiátricos, mas ainda assim seguimos perseverantes. Havia dias que os colegas de trabalho não pareciam bem emocionalmente.

Passamos muito tempo em frente ao computador em reuniões longas, cansativas, postando e corrigindo atividades, preenchendo relatórios que pareciam intermináveis. Tudo deve ser registrado, anotado, descrito, enviado, submetido. Passamos a fazer as refeições fora do horário habitual, atendemos alunos fora do período de aulas e as dores aumentavam enquanto a saúde piorava. Durante meses ouvimos atentos áudios de alunos que desabafaram sobre a perda de entes queridos para a covid-19 e muitos disseram estar passando fome e problemas financeiros. Esses depoimentos afetaram a nossa relação emocional com o mundo e essas emoções foram se misturando a de outras pessoas conforme os diálogos também se acentuaram ao longo das semanas.

Daniel Goleman, na obra “Inteligência Social”, faz uma afirmação bastante precisa ao se referir às relações entre os sujeitos, quando afirma que nossas emoções podem influenciar e em grande medida serem influenciadas pelas emoções do outro. Para Goleman:

“O fato de sermos capazes de provocar qualquer emoção em outra pessoa – e ela em nós – testemunha o poderoso mecanismo por meio do qual os sentimentos de uma pessoa são transmitidos às outras. Tais contágios são a principal transação da economia emocional, a sensação de toma-lá-dá-cá que acompanha todo e qualquer encontro humano, independentemente do assunto em questão.” (Goleman, 2019, Pág. 26).

O trabalho virtual (teletrabalho) ainda extrapola a nossa relação com o tempo, o espaço e o território. A rotina depois da pandemia passa a se tornar uma senoide de mudanças que radicalmente nos conduz por caminhos diferentes a cada momento. A educação remota começa a romper nossos limites. Estamos enclausurados e nos afastando cada vez

mais do mundo real com a tecnologia se tornando uma espécie de simbiose entre os Homens e as Máquinas. Sentimos no corpo e na mente o aumento da angústia, da fragilidade psicológica, das noites de insônia e assistimos a erosão dos sentimentos e das relações interpessoais.

Com o aumento das perturbações no cotidiano e das doenças emocionais que deterioram nosso sistema nervoso e nossas faculdades mentais, há também um aumento exponencial na medicalização da vida. O que estamos vivendo é uma sobrecarga emocional. Um novo mundo está se desenhando nos bastidores da educação remota, através de aplicativos e horas de conversa no ambiente virtual. Entre aulas gravadas e reuniões com as turmas pelo Google Meet e aplicativo Zoom, enfrentamos um desafio cognitivo que está além da neurociência e da pedagogia. A educação atravessa o território da escola e vai remodelando as relações entre os indivíduos que, segundo Goleman, podemos compreender:

“Quando duas pessoas prestam atenção ao que a outra diz e faz, elas geram uma noção de interesse mútuo, um foco conjunto que produz uma espécie de ‘cola’ perceptiva. Tal atenção bidirecional dá origem a sentimentos compartilhados.”
(Goleman, 2019, pág. 38).

Então podemos dizer que as relações interpessoais entre professores e alunos, inexoravelmente no período de isolamento, estão sendo repensadas a partir de novos significados e significações das competências socioemocionais, sendo trabalhadas com base nas orientações e adaptações curriculares e nas tarefas e devolutivas oferecidas através das plataformas virtuais.

É importante pensar que a inteligência emocional teve grande impacto ao passar por um desgaste situacional, causado pelo novo coronavírus, mas que ao longo dos meses está sendo reconstruída sob nossas perspectivas e de forma coletiva.

Os impactos do isolamento social nas competências socioemocionais.

Quando começamos a produzir materiais e atividades para os alunos em abril de 2020, pensávamos em como estimular os alunos a cumprirem as tarefas escolares da mesma maneira que o faziam nas aulas presenciais. Com o tempo fomos percebendo as queixas dos alunos sobre as incertezas em relação ao novo coronavírus, o medo de perder o ano letivo, a preocupação com os familiares que tinham que sair para trabalhar todos os dias correndo risco de contágio. Somando a isso vieram com o passar do tempo outras desordens psicológicas a partir dos diversos tipos de violência que eles foram acometidos, como o desemprego, o agravamento da pobreza e da desigualdade e as pressões sociais.

Ao entrarmos no mês de junho de 2020 aumentaram as queixas dos alunos sobre as tarefas domésticas, a rotina sendo alterada abrupta e cotidianamente, a dificuldade para organizar os

horários de estudo, familiares com a saúde debilitada pela covid-19, dificuldades financeiras, etc.

Outras conjunturas também foram surgindo enquanto o isolamento se estendia ao longo do ano. O ambiente doméstico, por exemplo, não era um espaço pedagógico adequado com as tarefas de casa arqueando-se às atividades escolares. Muitos alunos também não tiveram acesso à tecnologia, resultando em um contraste ainda mais acentuado entre o processo de ensino-aprendizagem e a defasagem e o baixo rendimento escolar.

A equipe docente em geral se reunia semanalmente para desenvolver estratégias de acolhimento e atividades que fizessem o corpo discente perceber que não deixaram de ser assistidos em suas dificuldades e potencialidades.

A primeira atividade socioemocional de 2020 ocorreu em maio onde, em paralelo aos conteúdos da disciplina de história, acolhemos os alunos do 7º e 8º ano e abrimos espaços de diálogo para que eles falassem um pouco mais sobre como estavam lidando com o isolamento e quais os sentimentos em relação à mudança brusca das relações interpessoais

no espaço físico da escola para as relações em ambiente virtual.

As primeiras impressões que os alunos tiveram sobre o ensino remoto se referiam principalmente à carência de afetos nos encontros virtuais em relação às aulas presenciais. Alguns alunos afirmaram também que a internet e as plataformas de ensino, mesmo dispondo de muitas ferramentas de aprendizagem e conteúdo, não supriam a necessidade da relação professor-aluno como era em sala de aula. O corpo discente estava inserido e acostumado com um território preparado pedagogicamente para o seu acolhimento e o exercício de escuta. A adaptação emergencial ao ambiente tecnológico como outro meio de intersecção social entre a escola, os alunos, os professores e o aprendizado, para os educandos teve peso significativo no desgaste das competências socioemocionais.

As atividades: Ataraxia, Hedonismo e Cápsula do Tempo.

Em agosto de 2020 os alunos do 7º e 8º ano receberam uma atividade com objetivo de trabalhar os conceitos de hedonismo e ataraxia e tiveram que fazer a relação entre a felicidade que poderia ser encontrada através da ausência de perturbações e como as pessoas poderiam, na atualidade, buscar uma vida tranquila nos territórios da cidade.

Estava incluso nos materiais da atividade um vídeo musical do cantor Bobby McFerrin intitulado “Don’t Worry, Be Happy”, que em tradução livre significa “não se preocupe, seja feliz” e um trecho do seriado “Merli” produzido por um canal de televisão da Catalunha e exibido posteriormente no serviço de streaming da NetFlix, em que o professor trazia uma breve explicação dos conceitos de hedonismo e ataraxia, sendo o primeiro explanado como uma busca por felicidade através do prazer e o segundo como uma vida ausente de perturbações. A atividade propunha que os alunos assistissem aos dois vídeos e depois respondessem algumas perguntas no formulário.

A resolução da tarefa na semana seguinte elencou pontos importantes na maneira como os

alunos estavam observando o mundo naquele momento. Um dos alunos matriculados na disciplina respondeu que não era possível viver uma vida longe das perturbações e afirmou que [...] *“o dia-a-dia é cheio de problemas comuns que todos que vivem em sociedade têm, uma gripe, trânsito, economia etc.”* Em outra questão o mesmo aluno ainda afirma que:

[...] O mundo tem muitos problemas que te afetam apenas por viver, para pessoas com baixa qualidade financeira viver com tranquilidade é impossível, o único jeito de talvez conseguir viver com tranquilidade total seria se isolando e se tornando um ignorante, já que os problemas estão em todos os lugares, e fugindo não é uma solução para eles acabarem. (Aluno, 13 anos, EMEF Felício Pagliuso).

É importante percebermos que o aluno em questão teve uma percepção mais apurada sobre a realidade no território de São Mateus na cidade de São Paulo do que no contexto social de Atenas na Grécia de onde surgiram os conceitos filosóficos. Em contrapartida, o aluno conseguiu entender os conceitos de hedonismo e ataraxia e finalizou a atividade tecendo um breve comentário fazendo relação entre os conceitos aprendidos na aula e a letra da música “Don’t Worry, Be Happy” inserida na atividade:

“A música tem nas letras uma demonstração de ataraxia, talvez seja possível alcançar a ataraxia por alguns momentos, a música diz para não se preocupar, ser feliz, e isso realmente poderia ser possível por um certo tempo, mas como disse antes os problemas não iram sumir, os seus podem sessar, mas os do mundo

sempre estarão lá.” (Aluno, 13 anos, EMEF Professor Felício Pagliuso).

Ainda no mês de agosto em outra atividade socioemocional, intitulada “Cápsula do Tempo”, foi solicitado aos alunos das turmas do 7º e 8º ano que enviassem mensagens para as gerações futuras para que colocássemos em uma cápsula contendo lembranças de 2020. O objetivo da tarefa era que os alunos não perdessem as esperanças em relação ao futuro e que eles pudessem também aproveitar essa atividade para expor seus sentimentos e suas aspirações sobre o contexto em que estavam inseridos naquele momento.

Alguns alunos que participaram dessa última atividade responderam de forma positiva, desejando melhores relações afetivas para o ano letivo de 2021. Um dos educando respondeu, por exemplo, que “a vida infinita para quem sabem aproveitá-la. Tenho fé em seus sonhos” (aluno do 7º ano, 12 anos, EMEF Professor Felício Pagliuso). Ainda, outra aluna afirmou que:

“bom a minha mensagem vai ser algo simples mas vai. Se pensarmos nos pequenos detalhes da vida, se pensamos no que fazemos, ou no que faremos duas vezes talvez muitas coisas poderiam ser diferentes. Bom pensem nisso.”
(Aluna, 13 anos, 8º ano, EMEF Prof.º Felício Pagliuso, 2020).

A devolutiva da atividade “cápsula do tempo” nos mostrou o quanto é importante garantir a saúde mental dos alunos trabalhando suas competências socioemocionais. O que cada educando trouxe emocionalmente no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas remotas se encaixa nessas habilidades que são desenvolvidas para entender e canalizar as emoções durante os desafios cotidianos e estão conectadas à capacidade humana de conhecer, conviver, cogitar e ser ao longo da vida.

Em uma das atividades um educando elencou pontos importantes a se pensar em relação ao futuro:

“Nunca desista de seus sonhos; seja você mesmo; não tema o futuro, não lamente o passado, viva o presente e seja feliz; sempre há algo lá fora só precisamos se arriscar; nem tudo sai como planejado mais isso não significa que é o fim; sempre há esperança, o sol sempre volta a surgir, não desista, caiu levante e continue tentando.” (Aluno, 13 anos, 8º ano, EMEF Professor Felício Pagliuso, 2020).

Ao final da atividade foi possível perceber a importância de trabalharmos a inteligência emocional dos alunos, buscando elevar sua autoestima, sua capacidade de se perceber enquanto indivíduo e o

seu papel na sociedade ao tomar decisões éticas e responsáveis.

Também foi possível apreender que os alunos são capazes de identificar e entender as próprias emoções e a dos outros com olhar crítico, buscando equilíbrio entre sua saúde física e mental. Com isso os alunos encontraram em si mesmos o significado de se colocar no lugar outro e respeitar os espaços afetivos em que se encontram.

Considerações Finais.

A quarentena transformou a vida emocional de professores, alunos e todos os envolvidos no corpo escolar em uma montanha russa senoidal de sentimentos que precisamos ainda compreender com mais profundidade. Na mesma direção, as mudanças sociais, econômicas e estruturais, causadas pela pandemia provocada pelo novo coronavírus, também foram responsáveis pelas mudanças na rotina que todos estávamos acostumados.

Chegamos em 2021 percebendo que nas situações de crise humanitária a verdadeira humanidade, com seus medos e suas aspirações, se revelou de maneira mais urgente porque ainda vivemos um cenário de instabilidade social com altos índices de óbitos nos hospitais e centros médicos, além da falta de leitos, oxigênio, insumos, vacina, entre outros problemas que agravaram a crise sanitária. Os distúrbios emocionais que estão ainda em plena efervescência minaram a esperança coletiva do retorno ao “novo normal” no primeiro semestre de 2021.

Contudo, no ambiente escolar, os alunos aprenderam a identificar as próprias emoções e a dos colegas e aos poucos começaram a desenvolver mecanismos mentais e práticos de como lidar com os próprios sentimentos. As conversas e desabafos em grupo, por exemplo, serviram de base para diminuir as frustrações e o medo controlando em contrapartida as crises de ansiedade, pânico e depressão.

Em 2020, sendo possível perceber que as atividades ajudaram os alunos a atravessarem o período de isolamento com mais esperança e

energia, decidimos então dar continuidade com as tarefas socioemocionais no ano letivo de 2021 com os alunos da EMEF Professor Felício Pagliuso, propondo tarefas capazes de levantar reflexões sobre o cotidiano e a saúde mental de todos os atores sociais envolvidos com a educação na Prefeitura Municipal de São Paulo. Vale salientar que o psicólogo Daniel Goleman ainda em 2020 em uma de suas conferências online fez a seguinte consideração:

“Existem várias formas da ansiedade se manifestar. As crianças podem ter dificuldade para dormir, pesadelo e até mesmo crise de raiva. Uma das melhores maneiras de ajudá-las é o que eu vi em uma escola em Nova York. Fazer um exercício de acompanhar a sua respiração, o ar entrando e saindo. Isso traz um reforço positivo muito grande, muda a resposta do seu corpo biológico.

Se a criança faz isso todos os dias, então ela cresce nessa habilidade de gerenciar a respiração. É um método eficiente para várias coisas. Ajuda as crianças a controlarem os impulsos e aumentarem o controle cognitivo”. (Goleman, 2020).

Pensando nas sugestões de Goleman, os objetivos das atividades que estão sendo propostas em 2021 poderão incluir, além do campo das reflexões filosóficas e psicológicas, exercícios físicos e laborais em parceria com a disciplina de educação física e artística. Vale lembrar que a saúde mental está diretamente ligada à saúde fisiológica. O psicólogo elenca através de suas falas que há uma etapa no período da infância “*em que os amigos se tornam mais importantes que a família.*” (Goleman, 2020). Nesse trecho da apresentação Goleman faz uma referência sobre a formação do cérebro através das relações sociais debatida em sua obra

“inteligência Social” publicada em 2019. E ele assevera que:

“As crianças hoje estão tendo uma diminuição dessa habilidade por conta do distanciamento social, ficando em casa e longe da escola. E a boa notícia é que a gente consegue retomar isso quando elas voltarem ao colégio. Elas têm essa capacidade no cérebro de reaprender isso”.
(Goleman, 2020).

Por isso, a decisão da escola em continuar com as atividades socioemocionais, com ênfase nas competências que estão presentes na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo da Cidade de São Paulo, é importante para preparar psicologicamente alunos, professores e todo corpo escolar para uma acolhida mais eficiente no retorno às aulas

presenciais previstas para o segundo semestre de 2021.

Bibliografia

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. São Paulo, Editora Objetiva, 2005.

GOLEMAN, Daniel. O Poder das Relações Humanas: Inteligência Social. São Paulo, Editora Objetiva, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História. 2ª Ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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

GOLEMAN, Daniel. Em evento do SAS, Daniel Goleman fala da importância da inteligência emocional em meio à pandemia. Site Marcia Travessoni, 2020. Disponível em: <<https://marciatravessoni.com.br/noticias/sas-summit-daniel-goleman-reforca-a-importancia-da-inteligencia-emocional-na-educacao/>>. Acesso em: 12/04/2021.

CRENÇA: IMAGINÁRIO CONSTRUÍDO EM SALA DE AULA NO ESTUDO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Marcus Rinaldi Tonelli

1 Análise inicial

Neste trabalho apresentarei uma análise de dados, referentes à transcrição da aula e aos instrumentos preenchidos por dois grupos de sujeitos. Apresentarei na íntegra a transcrição da aula, a descrição da seqüência didática adotada pelo professor e, quando houver necessidade de constatação prática das análises teóricas asseveradas por mim, incluirei no trabalho alguns dados dos questionários e o registro

dos discursos dos alunos em função das questões abertas. Nesse tópico, procurarei estabelecer uma articulação entre as questões aprendidas ao longo do curso e as análises procedidas de todo esse material que serviu de *corpus* a este trabalho.

1.1 Transcrição de um trecho de aula de Língua Espanhola

Na figura a seguir, apresento a transcrição traduzida de trecho da aula do dia 04 de setembro de 2009 do Professor Ubirajara da E.E.Laerte Ramos de Carvalho cujo tema é Presente do Modo Subjuntivo, construído a partir do Presente do Indicativo.

*"Agora hoje vamos fazer o outro tema
 Modo indicativo compreendem ?
 Agora vamos ver o modo indicativo
 Vocês sabem em português?
 Vocês sabem formar o subjuntivo?
 Não? Como se diz?
 - cale-se! Calemos!
 E agora?
 "Preciso ir descansar porque amanhã viajo pela manhã"*

*Amanhã viajo pela manhã
 Há a certeza da ação.
 -Vais viajar?
 -Talvez viaje amanhã.
 Algo que seja talvez realizado
 O modo indicativo indica o que vai acontecer, e agora o modo subjuntivo indica a possibilidade
 Primeira conjugação, segunda conjugação e terceira conjugação.
 Vamos falar? Eu amo, tu amas, ele ama, nós amamos, vós amais, eles amam.
 Para formar o subjuntivo o que usamos? A primeira coisa é usar a conjunção QUE, que nesse caso é uma conjunção, não é um artigo.
 O verbo se divide em duas partes: a raiz e a terminação.
 Nós temos a raiz que não muda que é, nesse caso, AM___ e a terminação ___OR, que é o que muda.
 A vogal temática da primeira conjugação é A, a vogal temática da segunda conjugação é E e a vogal temática da terceira conjugação é I. No presente do subjuntivo a vogal temática da primeira conjugação que é A vai passar a ser E. Portanto: que eu ame, vamos falar? Que eu ame, que tu ames, que ele ame, que nós amemos, que vós ameis, que eles amem. CANTAR: Que eu cante, que tu cantes, que ele cante, que nós cantemos, que vós canteis, que eles cantem. PENSAR: Que eu pense, vamos falar, que tu penses, que ele pense, que nós pensemos, que vós penseis, que eles pensem*

*Agora a segunda conjugação: No presente do indicativo: eu bebo, tu bebes ele bebe, nós bebemos, vós bebei, eles bebem. Equivale em português, a segunda conjugação tem a vogal temática E, para fazer o presente do subjuntivo a vogal temática da segunda conjugação E vai passar a ser A: que eu beba, que tu bebas, A aberto, que ele beba, que nós bebamos, que vós bebais, que eles bebam. Agora a terceira conjugação: a vogal temática é I. Na terceira conjugação a vogal temática I muda para A. O que vai acontecer? Eu parto, tu partes, ele parte,
 Nós partimos, vós partis, eles partem. Que vai acontecer, como fica? Que eu parta, que tu partas, que ele parta, que nós partamos, que vós partis, que eles partam."*

Descrição da aula de Língua Espanhola acima

Observei a aula do professor Pedro do dia 31 agosto a 4de setembro à tarde na turma 2 estágio / nível I às quartas e sextas feiras das 14h00 às 16h00. Esta semana será descrita aqui como categorização para o estudo de crença do professor de LínguaEstrangeira.

Nesse período, o professor ministrou o ensino o Presente do Modo Indicativo e do Subjuntivo tem como base os verbos amar,beber e partir. A confecção do quadro verbal lembrou-me muito as aulas de Português ministradas em meu tempo escolar e, em algumas escolas, por

determinados professores de língua materna, que possui uma formação mais conservadora, onde a partir da conjugação do Presente do Indicativo monta-se o Subjuntivo.

Na figura abaixo, apresento o quadro que foi construído pelo professor na lousa para explicação do Presente do Subjuntivo.

Presente do Indicativo	Presente do Subjuntivo
Eu amo	Yo ame
Tu amas	Tu ames
Ele ama	Él ame
Nós amamos	Nosotros amemos
Vós amais	Vosotros améis
Eles aman	Ellos amen

Presente do Indicativo	Presente do Subjuntivo
Eu bebo	Yo beba
Tu bebes	Tu bebas
Ele bebe	Él beba
Nós bebemos	Nosotros bebamos
Vós bebeis	Vosotros bebáis
Eles beben	Ellos beban

Presente do Indicativo	Presente do Subjuntivo
Eu parto	Yo parta
Tu partes	Tu partas
Ele parte	Él parta
Nós partimos	Nosotros partamos
Vós partis	Vosotros partáis
Eles parten	Ellos partan

Embora as aulas sejam dadas em língua espanhola a grande maioria do tempo, o professor precisa praticar algumas intervenções em português, justamente, segundo ele pelo despreparo dos alunos

em alguns pontos gramaticais básicos de um falante da própria Língua Portuguesa, o que talvez demonstre o grau de desinteresse dos discentes pela língua materna ou a péssima qualidade em que se encontra o ensino no país.

O Professor justifica que um dos entraves a um melhor ensino de língua espanhola é justamente a falta de pré-requisito dos seus alunos em alguns pontos gramaticais, - fala recorrente ao longo de suas aulas -, sendo constatado quando o docente ensinou o sistema verbal do Indicativo e Subjuntivo onde os alunos

não o reconheciam.

Ele ensinou primeiramente o sistema verbal em língua portuguesa para depois contextualizá-lo em língua espanhola, ou seja, perdeu-se um espaço de tempo em aula de Língua Portuguesa. Segundo o professor “é inadmissível que o aluno não conjugue verbos. Isto é um entrave as minhas aulas, pois a todo o momento eu preciso rever pontos gramaticais de língua materna, o que não faz a aula ser mais produtiva.”

Após a construção do quadro e o ensino do sistema verbal do subjuntivo, o

professor centrou-se nas situações que levam ao uso do subjuntivo como:

- I. 1] possibilidade;
- II. 2] incerteza;
- III. 3] na correlação verbal com verbos de desejo, vontade, declaração, (frases objetivas diretas provenientes do Latim) como, por exemplo, querer, desejar, pedir, rogar, demonstrar, asseverar, argüir, entre outras;
- IV. 4] ordem (Imperativo) – o

Imperativo transforma-seno Presente do Subjuntivo no Discurso Indireto

Para realizar as exposições do item 4, o docente reviu, em Português, o que era Discurso Direto e Indireto uma vez que os alunos não sabiam este tópico gramatical também.

Depois de todas as explicações necessárias, houve uma pausa para que os alunos executassem o exercício do livro didático sobre o conteúdo ventilado em sala. Os exercícios encontravam-se nas páginas

55 a 57 do livro didático “Sin Fronteras”.

O outro ponto gramatical que serviu de conteúdo de aula foi à colocação pronominal como substituto de objeto direto e indireto repetitivo. Para isso ensinou o que era objeto direto e indireto, pronome, seu uso, o uso pronominal nas duas línguas (qual era a língua em que a colocação pronominal era mais prática e fácil) e a questão de que uso de expressões como “eu vi ela”.

Disse que, em espanhol, não existia tal uso mesmo nas classes sociais que falam um espanhol mais urbano e

popular, que este caso era uma construção muito feia, ao contrário da Língua Portuguesa, que, em alguns casos, já se estabeleceram construções de uso pronominal popular. Para finalizar este tópico, o docente pediu que fizessem as páginas 57 a 59. (anexo I)

1.2 Em foco alguns aspectos positivos e negativos extraídos da metodologia das aulas a que assisti.

Durante as aulas que assisti e dos instrumentos de análise utilizados por mim, observei que alguns aspectos metodológicos despendidos pelo professor

Ubirajara podem ser classificados como positivos e outros como negativos em relação ao conceito implícito de crença.

1] 1.31 Aspectos positivos

- O professor tenta falar a língua espanhola a maioria do tempo. Somente faz recortes em português quando há necessidade de ensinar um ponto gramatical em língua materna.
- A aula é toda preparada com antecedência;

- Às vezes o professor procede a uma análise lingüística comparativa entre a Língua Portuguesa e a Espanhol;
- O professor é muito paciente e explica minuciosamente o conteúdo;
- O professor exercita muito a leitura, sempre coletiva e em voz alta;
- Pede muito para os alunos falarem;

1.32 Aspectos negativos

- O professor permanece restrito ao livro didático;
- Ainda se perde muito tempo em atividades que privilegiam a modalidade escrita, mesmo quando a concepção é oral, o meio é gráfico (Marcuschi (2001 p. 39)
- O docente permanece muito restrito ao livro didático, seguindo-o página a página, portanto, faz poucos recortes

transversais ou apóia-se em outras mídias de informação em sala de aula, como jornal, revista, computador ou fotocópias de outros textos;

- O único instrumento que o professor utiliza para que os alunos falem é a leitura;
- O professor supõe que, para que os alunos falem bem o espanhol como segunda língua, depende do conhecimento que possuam da língua materna

senão ele torna-se um entrave para aquisição da língua meta;

- Uso exacerbado da Gramática Normativa em Língua Portuguesa, fonte, para chegar a língua meta, espanhol;

2] Referência bibliográfica

AFONSO, A. J. Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: Silva, J. F.; Hoffman,

J.;Esteban, M. T. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ANDRADA, A. Isabel & SÀ, M. Helena (1992) Didáctica da língua estrangeira. Porto: Asa, 1998

BAKHTIN, M. Hacia una metodologia de las ciências humanas. In:

M. Bakhtin. Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

_____ Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999

_____. Estética da criação verbal. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, GEMA GALGANI RODRIGUES (2204) Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de

gramática e formação de professores de 1^a a 4^a séries: atividades eplingüísticas em foco. Dissertação de Mestrado / USP

BOURDIEU (1996) A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer. Trad. Sergio Miceli. Edusp, São Paulo

CASSANY, D. ET ALII. Expresión oral. In: Enseñar lengua. Barcelona: Graó, 1994.

CELADA, M. T. (2002) O espanhol para brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese de Doutorado em Lingüística. São Paulo: UNICAMP

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

COSCARELLI, C. V. (1997) Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira: uma

breve introdução. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte: CEFET-MG, v.4, n4, p. 23-29, jan / jul.

GIMENO, J. & PEREZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, 1992.

LEITE, N. V. DE A. (1995) O que é “língua materna”? In anais do IV Congresso brasileiro de lingüística aplicada. Campinas, p.65-68 Ministério da Educação

e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: língua

estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1988.

NASCENTES, A. (1934). Gramática da língua espanhola para usode brasileiros. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 3ª Ed.

ORLANDI, E. (1983) A linguagem e seu

funcionamento. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense

ROBERTS, I. e KATO, M. (1993)

Português brasileiro. Uma viagem

diacrônica. Campinas: editora Unicamp.

SOARES, MAGDA (1997): Linguagem e escola - uma perspectiva social. São Paulo, Ática.

TORRES SANCHEZ, M; A. El placer de hablar una lengua extranjera. In: Montesa, S. & Garrido, A. (Eds). El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del Congreso Nacional de ASELE, Málaga: 1993.

ZABALA, ANTONI, A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CINCO MULHERES QUE MARCARAM A HISTÓRIA DA CIÊNCIA

Thamirys Souza Areas Marins

Podemos dizer que as mulheres contribuíram para o desenvolvimento da ciência desde seus primórdios, mas nem sempre tiveram o merecido reconhecimento, mas algumas delas conseguiram tal destaque, dentre essas, cinco serão aqui citadas, são elas:

Marie Curie (1867 - 1934):



Thamirys Souza Areas Marins

Maria Sklodowska nasceu em 1867 na cidade de Varsóvia, na Polônia, onde era considerada uma ótima aluna, e os estudos era o que movia sua vida, mas foi impedida de seguir em frente com eles já que nessa época, as mulheres não podiam frequentar universidades no seu país, mesmo sendo consideradas pessoas inteligentes. Mesmo com tantas dificuldades Marie não desistiu, trabalhou para conseguir dinheiro e em 1891 se mudou para Paris, onde as mulheres não eram impedidas de estudar, e com isso ela deu continuidade a seus estudos. (Carvalho, 2011)

Foi na Universidade de Sorbonne que conheceu seu marido, o jovem físico Pierre Curie (1859-1908), e depois de casada passou a se chamar Marie Sklodowska Curie e ser conhecida como Madame Curie. O casal Curie passou a ser conhecidos por seus estudos no ramo da radioatividade, inspirados nas descobertas de Antoine Henri Becquerel (1852-1912), e acabaram contribuindo com Becquerel para a descoberta de que todas as substâncias que continham uranio emitiam raios. (Carvalho, 2011)

Marie Curie se tornou aluna de doutorado de Becquerel, e descobriu um novo elemento com sessenta vezes mais radioatividade que o urânio, elemento este que ela chamou de Polônio, homenageando assim sua cidade natal. Em 1898, foi anunciado pelo casal um elemento dois milhões de vezes mais radioativo que o Polônio, o Rádio. (Carvalho, 2011)

Marie Curie foi é a única(o) pessoa a ganhar o Prêmio Nobel em duas áreas da ciência distintas, e o primeiro veio em 1903 e foi dividido com seu marido Pierre e seu professor Becquerel em reconhecimento a esses elementos radioativos por eles descobertos. (Carvalho, 2011)

Após colher as glórias de receber um prêmio Nobel, Marie Curie teve uma grande perda, seu marido Pierre Curie sofreu um trágico acidente, o que o levou a óbito, ele foi atropelado por uma carruagem as margens do Rio Sena. Com isso Marie Curie continuou suas pesquisas sozinha, e passou a lecionar na Universidade de Sobornne, onde foi a primeira professora do sexo

feminino. As pesquisas lhe renderam ainda o segundo prêmio Nobel em 1911, só que desta vem na área de Química, o que a tornou uma cientista renomada, mas que não a livrou do preconceito na área por ser mulher, fato esse confirmado com a sua não aceitação na Academia Francesa de Ciências, por míseros dois votos. (Carvalho, 2011)

Por conta dos altos índices de radiação a qual ficou exposta, Marie Curie morreu em 4 de Julho de 1934, vítima de um câncer. Mas a família Curie, continuo influenciando na área das ciências, já que a filha mais nova, Eve, se tornou uma grande escritora, e a mais velha Irène, acompanhada do marido o físico francês Frédéric Joliot-Curie passou a estudar o campo nuclear, o que lhes rendeu o Prêmio Nobel de Química em 1935, por descobrirem radioatividade artificial. (Carvalho, 2011)

Rita Levi Montalcini (1909 – 2012):



Nascida em Turim, em 1909, de uma família judia, o que fez que ela sofresse com a discriminação durante o período anti-semita no período da segunda guerra mundial. Após a invasão nazista, Rita se refugiou no campo, e ainda que com poucos recursos conseguiu montar o que chamou de minilaboratório para continuar com suas pesquisas na área da neurociência. No período em que a Itália foi invadida pela Alemanha, Rita

se refugiou em Florença onde passou a trabalhar por um período como médica em um campo de refugiados. (Luca, 2012)

Com o fim da guerra, a neurologista se mudou para os Estados Unidos e passou a trabalhar na Universidade de Washington, se dedicando as suas pesquisas e avançando nas descobertas sobre o NGF (Fator de crescimento nervoso), proteína esta responsável pelo crescimento das células em desenvolvimento,

Rita foi responsável pela criação de uma unidade de pesquisa em Roma, e em 1975 conquistou uma cadeira na Academia Pontifica de Ciências do Vaticano, e acabou por conquistar diversos prêmios por contribuições tão importantes para ciência e medicina. (Luca, 2012)

Em 1986 Rita Levi Montalcini, conhecida como a “Senhora das células”, ganhou o Prêmio Nobel de Medicina, junto com o norte-americano Stanley Cohen, pela descoberta do fator de crescimento do nervo (NGF), pelo reconhecimento da importância de sua pesquisa,

que auxiliou no tratamento de contusões na espinha dorsal e aumentou a compreensão de doenças cardiovasculares como Alzheimer. (Luca, 2012).

Rita faleceu em 30 de Dezembro de 2012, aos 103 anos de idade, e ela foi a primeira ganhadora do Nobel que chegou aos 100 anos. O primeiro ministro italiano Mario Monti, reconheceu que foi uma grande perda, e em um comunicado oficial mencionou a importância de Rita e suas descobertas, e elogiou seus incentivos a jovens e principalmente mulheres a praticarem ciência. (Luca, 2012)

Rosalind Franklin (1920 – 1958):



Nascida em 25 de Julho de 1920, estudou em um colégio só para meninas Escola Saint Paul, e desde menina já se destacava na áreas das ciências, e um grande incentivador era seu pai, que lecionava Eletricidade e Magnetismo na 1ª Guerra Mundial. Durante a guerra, sua família ajudou a alguns refugiados de guerra instalando-os em sua residência. (Mito, 2010)

O fato é que independente da não participação de Rosalind na área das ciências biológicas, a mesma deveria possuir um maior reconhecimento na descoberta da dupla hélice da molécula do DNA, uma vez que suas pesquisas forneceram dados empíricos fundamentais que exigiu da mesma a produção de um sofisticado trabalho experimental, e que foram de grande importância para Watson e Crick. (Judson, 1979)

Em 1938, um ano antes da Polônia ser invadida, Rosalind foi para Universidade de Crambridge, de onde saiu graduada em Físico técnica chamada de difração de raio X com a qual começou a investigar o DNA. (Mito, 2010)

Contudo, em 1953 foi proposto por James Dewey Watson e Francis Crick o modelo da dupla hélice do DNA, e tal descoberta é muito questionada até os dias de hoje por muitos historiadores, já que a mesma envolve o trabalho de difração de raio-X do DNA de Rosalind Franklin, ou seja, evidências empíricas da construção do modelo vieram de pesquisas da física, porém nem Watson e nem Crick consideraram os resultados da mesma, excluindo-a dos merecimentos da descoberta, e ambos usavam de argumentos para excluí-la, segundo Watson Rosalind não possuía nenhuma inclinação teórica para a representação helicoidal da molécula; já Crick afirmava que Rosalind não era uma cientista imaginativa, e por conta de suas metodologias, não descobriria nada sobre a estrutura do DNA sem utilizar muita experimentação. (Silva 2007)

Muitos historiadores questionam a postura de Watson e Crick pela postura de excluir Rosalind dos méritos de suas descobertas, e usam de diversos argumentos para isso. (Silva 2007)

Rosalind morreu aos 37 anos em 1958, ainda sem saber que os dados da sua pesquisa haviam sido utilizados, e que isso renderia o prêmio Nobel de medicina em 1962 para Watson e Crick, e que seu papel na pesquisa dos mesmos não era reconhecida, mesmo que de fundamental importância para obter resultados tão premiados. (Silva 2007)

Só ao fim da década de 60, a Rosalind passou a ser reconhecida, e no de 2000, pela primeira vez Watson a citou como parte da descoberta, ela afirmou que ela apenas não conseguiu interpretar os dados que a mesma havia obtido em suas pesquisas, a partir de então, Rosalind passou a ser reconhecida como “dama sombria” da descoberta da dupla hélice. (Silva 2007)

Passou por mais duas universidades como professora, no Sarah Lawrence College em 1939 e na Columbia University onde ficou de 1939 até 1945, e onde pode se aprofundar nas suas pesquisas sobre a estrutura do átomo, e pode demonstrar que onde demonstrou que o núcleo atômico tinha uma estrutura de prótons e nêutrons mantidos encapsulados que permaneciam juntos por conta de uma força de natureza complexa, trabalhando assim na

separação de isótopos de urânio, contribuindo para a construção da bomba atômica no Manhattan Project. (Fernandes, 2012)

Em 1945 suas pesquisas ganharam continuidade no Institute for Nuclear Studies da Universidade de Chicago, e em 1946 no Argonne National Laboratory, onde permaneceu até 1960, e em meio a esse trabalho no ano de 1955 publicou o livro *Elementary Theory of Nuclear Shell Structure*. No ano de 1960 sofreu um derrame cerebral que a deixou parcialmente paralisada, mas nem por isso deixou de trabalhar, pois ficou na Universidade da Califórnia em San Diego de 1960 até 1972, ano de sua morte. (Fernandes, 2012)



Barbara McClintock (1902 – 1992):

Nascida em 16 de Julho de 1902, na cidade de Hartford, Connecticut, EUA, a americana Barbara McClintock foi uma cientista que se destacou na sua área de pesquisa. Barbara publicou alguns trabalhos sobre biologia vegetal, os quais nos propiciaram um maior entendimento sobre o genoma. (Borges, 2007)

Como a dificuldade enfrentada pela grande maioria das mulheres, a cientista enfrentou muitas dificuldades no início de sua carreira científica, já que durante esse período a aceitação de mulheres na área das ciências ainda era pequena. Até mesmo a mãe de Barbara mostrou certa resistência com a escolha da filha, e com medo de que a moça não se casasse, tentou impedi-la de ingressar na Universidade de Cornell. Mas a discriminação não vinha apenas da sua casa, pois o fato de ser mulher impediu que McClintock conseguisse promoções e subisse na sua carreira. (Borges, 2006)

As pesquisas de Barbara começaram com o milho, vegetal com o qual teve uma longa relação de sucesso. Foi em 1920 que moça iniciou seus estudos a respeito das modificações sofridas pelos cromossomos do grão, e foi quando ela descreveu o mapa genético do milho, mostrando o quão importante eram as porções terminais dos cromossomos, os quais ela chamou de telômeros, e das regiões mais condensadas, chamadas de centrômeros, para a divisão celular. Não satisfeita, Barbara ainda mostrou como acontece a recombinação genética, ou crossing over, analisando a meiose do milho. (Borges, 2006)

No entanto, foi em 1944 no laboratório Cold Spring Harbor que Barbara fez sua principal descoberta, mediante a coloração das sementes do milho, ela concluiu que era possível no cromossomo do grão, que dois elementos do genoma, o Dissociador (Ds) e o Ativador (Ac) trocassem de posição:

“O elemento Ac controla a transposição de Ds e, quando este último move-se casualmente para outra região,

ele se liberta dessa inibição e inicia a síntese de um pigmento que leva ao aparecimento de grãos de cores diferentes (mosaicismo) nas espigas de milho. Posteriormente, Barbara demonstrou que esses elementos transponíveis – ou transposons – moviam-se somente após as células serem submetidas a algum tipo de estresse (por exemplo, quando reproduzem ou quando são irradiadas).” (Borges, 2006)

As pesquisas de Barbara propuseram um novo conceito de genoma, pois...

“Após clonagem dos genes descritos por McClintock, descobriu-se que o elemento Ac é um transposon completo que produz uma proteína – transposase – que induz sua transferência para outro local no genoma. Já o elemento Ds é diferente, pois possui uma mutação que faz com que, para se movimentar, ele necessite do auxílio da transposase produzida por Ac.” (Borges, 2006)

O novo conceito de genoma proposto por Barbara era uma descoberta inovadora para ciência, mas por se tratar de informações nova e desconhecidas, elas não foram aceitas de imediato pela comunidade científica, contudo, ela deixou os conceitos mais complicados um pouco de lado, e se dedicou a temas que causassem menos polemicas, como as suas pesquisas ela comunidade científica, contudo, ela deixou os conceitos mais complicados um pouco de lado, e se dedicou a temas que causassem menos polemicas, como as suas pesquisas sobre a evolução dos milhos existentes na África do Sul. (Borges, 2006)

As pesquisas de Barbara ganharam o devido reconhecimento, quando dois biólogos franceses, Jacques-Lucien Monod e François Jacob descobriram o fator da regulação genética em uma bactéria, a *Escherichia coli*, contudo o conceito dos mecanismos da regulação da expressão genética mostrou-se evidente em todos os seres conhecidos. (Borges, 2006)

Apesar de pulicarem o trabalho em 1961, e este logo ter recebido reconhecimento da comunidade

científica, apenas em 1965, quatro anos após a publicação, Jacob e Monod receberam o Nobel de Medicina ou Fisiologia. (Borges, 2006)

Atualmente acredita-se que a transposição de Barbara descreveu, está ligada a evolução dos organismos, pois a ação de migração dos transposons para outros lugares do genoma, pode resultar na alteração da estrutura e do funcionamento de outros genes, ou seja, podem-se gerar mutações, e estas podem sim auxiliar e propiciar vantagens para com a evolução, mas também podem trazer malefícios para seus portadores. (Borges, 2006)

Os transposons são hoje utilizados por cientistas para estudar mutações em vegetais, sendo que algumas pesquisas apontam que esses elementos genéticos, e as sequencias que são suas derivadas podem corresponder até 45% do genoma humano, e que diversas doenças estão ligadas a esses genes que se locomovem causando mudanças em sua estrutura inicial. (Borges, 2006)

Barbara McClintock teve os resultados de suas pesquisas finalmente compreendidos após cinquenta

anos, e ela pode saborear desse prestígio ainda em vida, e com isso recebeu diversas homenagens de diversas partes do mundo, mas a de maior orgulho e reconhecimento foi o Nobel de Medicina ou Fisiologia de 1983, categoria esta na qual ela é até os dias atuais a única mulher premiada até os dias atuais. (Borges, 2006)

Barbara faleceu aos noventa anos em 2 de Setembro de 1992, e o medo de sua mãe se concretizou, pois Barbara nunca se casou ou teve filhos, mas alcançou o tão desejado prestígio como uma cientista que deixou seu legado para o mundo. (Borges, 2006).

Maria Mayer (1906 – 1972):



Nasceu em na cidade de Kattowitz, que naquela época pertencia a Alemanha, hoje é Katowice pertencente à Polônia. (Fernandes, 2012)

Maria Mayer se formou na Universidade de Göttingen, , onde seu pai Friedrich Goepfert era professor de medicina pediátrica. (Fernandes, 2012)

Conquistou o título de doutora em 1930, mesmo ano em que se casou com o físico químico americano Joseph E. Mayer, e por isso acabou se mudando para os Estados Unidos em 1931. Passou a lecionar na Universidade Johns Hopkins, onde ficou de 1931 até 1939. Tornou-se cidadã américa em 1933. (Fernandes, 2012)

Passou por mais duas universidades como professora, no Sarah Lawrence College em 1939 e na Columbia University onde ficou de 1939 até 1945, e onde pode se aprofundar nas suas pesquisas sobre a estrutura do átomo, e pode demonstrar que onde demonstrou que o núcleo atômico tinha uma estrutura de

prótons e nêutrons mantidos encapsulados que permaneciam juntos por conta de uma força de natureza complexa, trabalhando assim na separação de isótopos de urânio, contribuindo para a construção da bomba atômica no Manhattan Project. (Fernandes, 2012)

Em 1945 suas pesquisas ganharam continuidade no Institute for Nuclear Studies da Universidade de Chicago, e em 1946 no Argonne National Laboratory, onde permaneceu até 1960, e em meio a esse trabalho no ano de 1955 publicou o livro *Elementary Theory of Nuclear Shell Structure*. No ano de 1960 sofreu um derrame cerebral que a deixou parcialmente paralisada, mas nem por isso deixou de trabalhar, pois ficou na Universidade da Califórnia em San Diego de 1960 até 1972, ano de sua morte. (Fernandes, 2012)

Maria Meyer conquistou juntamente com J. Hans D. Jensen, da Universidade de Heidelberg e o húngaro-americano Eugene Paul Wigner, Prêmio Nobel de Física em 1963 pelas pesquisas e descobertas sobre a estrutura do átomo e seu núcleo. (Fernandes, 2012)

A ESCOLHA DO TEMA

A necessidade de escrever sobre tal tema, está no fato de que muitas mulheres ainda estão excluídas da chamada produção de conhecimento, ainda que sejam nítidas as mudanças que vem ocorrendo quanto ao acesso das mulheres ao ensino superior, a maior parte do público que faz ciência ainda é masculino, por mais que o número de mulheres em universidades tenham aumentado, a ciência ainda é conhecida como uma prática para homens em determinadas áreas.

Segundo dados da CNPq, 70% das mulheres encontram-se em Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem, e em áreas como Geociência, Matemática, Engenharias, Ciência da Computação, Economia e Física a representação feminina não ultrapassa 20% (Felício, 2010).

As mulheres lutam para deixarem de viver a sombra dos homens por séculos, com esse intuito diversos estudos biológicos e sociológicos eram

veiculados por cientistas e filósofos com a seguinte argumentação: Sim, as mulheres não só poderiam como deveriam mostrar o seu papel na sociedade científica.

Com o movimento feminista, onde as mulheres conquistaram política e socialmente vários objetivos, como o exercício do voto, a entrada na universidade e no mercado de trabalho, a história começa a mudar, mas mesmo assim poucas foram às mulheres que alcançaram reconhecimento, já que a grande maioria dos estudiosos que alcançaram um lugar de prestígio na história e nas ciências atuais são homens.

Durante a história da ciência, muitas mulheres, principalmente as pioneiras, sofreram muito com preconceito, já que o gênero que dominava tais estudos era de homens, mesmo com tanta dificuldade diversas mulheres tivessem sucesso na ciência e alcançassem seus objetivos, se tornassem doutoras, publicassem livros na área além de outras conquistas, mostrando que independente do gênero, o que

realmente importava era o conhecimento e que as mulheres também eram inteligentes e capazes de estudar a ciência que não era exclusiva dos homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana M. (2004), **“O que é história da Ciência”** 1ª ed.; são Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos; 286).

AGUIAR, Neuma. (1997), **“Gênero e Ciências Humanas – desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres”**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/RECORD.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. (2009) **“A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX”**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 125-156. São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. (1999) **“A dominação masculina”**. São Paulo: Bertrand.

BORGES, Jerry Carvalho (2007), **“Uma mulher extraordinária.”** Instituto Ciência Hoje; Publicado em 01 de Junho de 2007. Disponível em:
<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/pordentrodascelulas/umamulherextraordinaria/>. Acesso em 30 de Outubro de 2014

BRAGA, Marco; GUERRA, Andréia e PIRES, José C (2006), **“Convergência de saberes (Idade Média). Breve história da ciência moderna”**. Volume 1. 2^o edição - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Diretório de Grupos de Pesquisa – censos 2008. Disponível em:
<http://dgp.cnpq.br/censos/>. Acesso em 08 de Janeiro de 2015.

CARVALHO, Fernando P. (2011), **“As descobertas científicas de Marie Curie e o selegado à ciência e à humanidade.”** Revista Captar Ciência e Ambiente para

todos; Instituto Tecnológico e Nuclear, Sacavém, Portugal.

CITELI, Maria Teresa (2001), “**Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento**”, Estudos Feministas, v. 9, n. 1, p. 131-145, Santa Catarina.

FELÍCIO, José Roberto Drugowich de (2009), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa: Presidência da República, Brasília.

FERNANDES, Carlos (2012), “**Maria Goeppert-Mayer**”, só biografias. Disponível em:
<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/RoINobF3.html>.
Acesso em 25 Outubro de 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://ibge.gov.br/estatistica/indicadores/>. Acesso em 30 Julho de 2014.

JUDSON, Horace Freeland (1979) **“The eighth day of creation”**. London. Jonathan Cape.

KELLY, Joan (1975). **“Early feminist theory and Querelle des Femmes, 1400-1789”** in: **Signs: Journal of Women in Culture and Society**. Tradução Daniele Shorne de Souza (Chicago: University of Chicago Press).

LUCA, Riccardo de /AP (2012), **“Morre Rita Levi Montalcini, Nobel de Medicina, aos 103 anos”** Jornal O Globo, por o globo.com agências internacionais; Disponível em: <http://oglobo.globo.com/mundo/morre-rita-levi-montalcini-nobel-de-medicina-aos-103-anos-7165020> ; Acesso em: 20 de Novembro de 2014.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira (2006), **“História da ciência: objetos, métodos e problemas”** Revista Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 305-317; UNESP, Bauru.

MELO, Ligia Albuquerque de. (2005), **“A invisibilidade do trabalho feminino nas estatísticas”**. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/confest_e_confefe/pesquisa_trabalhos/CD/mesas_redondas/232-1.doc. Acesso em: 18 de Agosto de 2014.

MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Lígia Maria C. S. (2006), “**Mulheres e ciência: uma história necessária. Pioneiras da ciência no Brasil**”. Rio de Janeiro: SBPC.

MIOTO, Ricardo (2010), “**93º aniversário de Rosalind Franklin**”. Jornal Folha de São Paulo; São Paulo, 30 de set de 2010.

MOURA, Regina (2008), “**Uma História sem História: considerações sobre o feminismo**”;

SCHIEBINGER, Londa (2001), “**O feminismo mudou a ciência?**”. Tradução Raul Fiker. Bauru: EDUSC

SCHIEBINGER, Londa (2008), “**Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento**” Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/15.pdf>. Acesso em: 20 de Setembro de 2014.

SCOTT, Joan (1995), "**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**" Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p.71-99, Porto Alegre.

SILVA, Fabiana Ferreira (2012), "**Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias**"; Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

SILVA, Marcos Rodrigues da (2007), "**Rosalind Franklin e seu papel na construção do modelo da dupla-hélice do DNA**"; Filosofia e História da Biologia, volume 2, páginas 297-310, Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia (ABFHiB).

SIMIÃO, Daniel Schroeter (1999), "**Um conceito itinerante: os usos do gênero no universo das**

organizações não governamentais.” Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas.

TOSI, Lucia (1998), **“A revolução científica, a caça as bruxas e a ciência moderna”** Cadernos Pagu (10) pp.369-397. Campinas, São Paulo.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Debora Oliveira Andrade

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a pesquisar a Educação Étnico Racial na Educação Infantil, investigando sua necessidade, suas possibilidades de realização e as concepções intrinsecamente relacionadas a esse tema, como os princípios de identidade e alteridade, uma vez que a Educação Étnico-Racial deve ser trabalhada durante todos os anos escolares de acordo com a legislação em vigor e orientações curriculares, além de tratar-se de um tema essencial à sociedade.

Palavras-Chave: Educação Étnico-Racial, educação infantil, identidade, alteridade.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the Ethnic and Racial Education in Early Childhood Education, investigating their need, their possibilities of implementation and conceptions intrinsically related to this theme, as the principles of identity and otherness, since the Ethnic and Racial Education must be exercised during all school years in accordance with the

legislation and curriculum guidelines, beyond treat yourself to a theme essential to society.

Keywords: Ethnic and racial education, early childhood education, identity, otherness.

*"Quanto mais diferente de mim alguém é,
mais real me parece, porque menos
depende da minha subjectividade."*

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

Sendo o Brasil um país multicultural cuja população é formada com a miscigenação de diversas etnias, ao pensar em Educação, em todos os seus níveis, deve-se considerar que ela deve abranger a herança cultural e histórica que o país possui, especialmente dos povos indígenas e afrodescendentes, bem como de outros povos.

Formar e educar uma pessoa requer que ela compreenda sua cidadania, reconhecendo e valorizando sua identidade e sua ação na sociedade. Esse é um trabalho que deve começar desde a Educação Infantil e permanecer durante toda a formação do educando.

Ao adentrar o tema da educação étnico-racial uma das primeiras discussões recorrentes encontra-se na identidade e cultura afrodescendente, provavelmente porque esse povo foi explorado e discriminado de modo que as consequências dessas ações ainda hoje são percebidas; não apenas pelo fato de ainda existir preconceito e discriminação de afrodescendentes no território brasileiro como em todo o mundo, mas também por ainda existir falta de reconhecimento e valorização dessa identidade e cultura.

Mesmo atualmente, depois de tanta luta e tanta discussão sobre as questões étnico-raciais, essa ainda se faz uma discussão necessária. Na atual sociedade, em que vigoram legislações que exigem a

igualdade de direitos entre os povos e não aceita qualquer tipo de discriminação, ainda é difícil, por exemplo, encontrar pessoas negras nas salas das universidades, em cargos de liderança ou em funções de reconhecimento social. Portanto, ainda é preciso pensar sobre o tema étnico-racial.

Uma vez que a base da sociedade e da formação de seus cidadãos encontra-se na escola, torna-se papel das instituições escolares trabalhar esse tema.

Entretanto, a educação étnico-racial precisa abranger todas as etnias e não limitar-se apenas ao negro e ao indígena. Trabalhar essa questão demanda compreender todos os povos, todas as culturas. Tratando-se de humanidade é mister saber que todas as pessoas possuem características, identidades, descendências, etnias e culturas diferentes, mas todas pertencem a uma única espécie, a espécie humana.

Portanto, compreender e investigar as possibilidades do trabalho com a Educação Étnico-

Racial na Educação Infantil, bem como seus aspectos dificultadores e facilitadores são os objetivos desse trabalho e para sua produção foi realizada uma pesquisa bibliográfica que propiciou os conhecimentos e as informações necessárias ao desenvolvimento do trabalho.

IDENTIDADE, UMA PRIMEIRA NECESSIDADE SOCIAL

Enquanto parte integrante de uma sociedade, uma das primeiras necessidades de uma pessoa é construir e reconhecer sua identidade.

Durante o processo de construção da identidade uma pessoa precisa encontrar semelhanças – culturais, físicas, religiosas, ideológicas, linguísticas – em um grupo da sociedade. Esse grupo, com todo o seu histórico étnico-social, acaba por integrar essa pessoa que possui características semelhantes às outras pessoas que nele também se identificam. Cada pessoa, ao se

identificar com esse grupo, também reconhece as diferenças existentes entre todas as pessoas, distingue suas características próprias – dentre elas sua personalidade e seus princípios – e constrói sua identidade.

A vida em sociedade permite a convivência com diversos grupos étnicos e desse modo é possível que uma pessoa identifique-se com mais de um grupo étnico, constituindo assim sua identidade com elementos pertencentes a diferentes etnias. Outro fator que interfere na construção de uma identidade baseada em diferentes culturas e etnias é a miscigenação, que no Brasil é predominante. A descendência oriunda da mistura de diferentes povos acarreta na formação de uma sociedade permeada pelo multiculturalismo, com culturas, crenças, religiões, línguas e características diferentes, permitindo que por vezes, uma pessoa busque referências culturais distintas, pratique diferentes religiões simultaneamente, incorpore palavras e estruturas de diferentes línguas à sua comunicação,

possua características e aptidões físicas de diferentes origens étnicas, formando sua própria identidade de acordo com sua realidade, descendências e contexto histórico-social.

Além disso, uma pessoa pode modificar suas referências de identidade com o tempo, nas diferentes fases de sua vida. Dubar afirma que “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (1997, p. 104).

O mais importante é que essa pessoa consiga estabelecer sua identidade e exercer sua cidadania sem conflitos interiores que gerem angústias, sentindo-se plena como ser humano.

Muitas vezes algumas esferas da sociedade querem transmitir – seja por meio midiático, publicitário entre outros - um perfil de pessoa ideal, de beleza, de superioridade; e esse perfil possui características específicas de acordo com a região. No Brasil, por exemplo, ainda é comum encontrar um imaginário de beleza relacionada a uma pessoa de

pele branca, cabelos lisos, olhos claros e corpo atlético.

“Isso faz com que as crianças negras sejam capturadas pela ideologia do branqueamento, quando acabam internalizando uma imagem positiva do outro, o branco, tomado como modelo de beleza e de capacidade. Ao mesmo tempo, ela cria uma imagem negativa de si por não possuir tais atributos” (ABRAMOWICZ, et al, 2006, p.69).

A dificuldade em modificar essa visão está arraigada no sentimento daquelas pessoas que ainda não reconheceram a beleza ou a qualidade exclusiva da sua etnia além do fato de que entre seres humanos não há superioridade, mas sim uma rica diversidade, pois uma vez que nenhum ser humano é completamente dotado ou desprovido de qualidades e de defeitos, bem como as características e aptidões físicas também se diferenciam em cada pessoa; cada ser humano possui seus encantos, habilidades, talentos e características próprias, a serem por si

mesmo e pelos outros ao redor reconhecidas e valorizadas.

Para que essa valorização ocorra é necessário realizar um trabalho para o reconhecimento, a construção e a consolidação da identidade e da alta auto-estima, e o melhor momento para iniciar esse trabalho está na educação infantil, quando a criança está apta para a formação desses princípios.

UM PASSO PARA A ALTERIDADE

A construção da identidade se dá na interação com o outro, e para a vida em sociedade não basta ter consciência apenas de si mesmo, é preciso reconhecer, respeitar e valorizar o outro. Uma vez compreendido o fato de que todas as pessoas são dotadas de diferenças e semelhanças, e cada uma delas tem seu espaço no mundo, torna-se necessário aprender a reconhecer e compreender o

outro, livre de pré-conceitos ou estereótipos, vendo-o não como ele parece ser ou como alguém o denominou, mas sim como ele realmente é, como se identifica.

“Em primeiro lugar, em qualquer parte do mundo, os povos indígenas são sioux, crow, kamayurá, xokleng, guarani, avá e outros, mas não são índios, categoria inventada pelos brancos para, desrespeitando a especificidade de cada grupo, colocá-los todos, no mesmo saco. - Indiozinhos, sioux ou crow, isto é, tanto faz, são índios - para os brancos. Desconsidera-se aí, o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos como componentes de uma história singular de grupo que tem suas próprias marcas, portadoras de significados, sentidos e visão de mundo, únicos porque só seu. Chamá-los de índios indistintamente é negar-lhes o que de mais interior os habita e que dizem deles por aquilo que são: kamayurá, ticuna, xavantes, etc...” (GUSMÃO, 1999, p.44).

Somente é possível reconhecer e compreender o outro quando se obtém o princípio da alteridade. Segundo Frei Beto, alteridade é “ser capaz

de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos a alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem” (FREI BETTO, 2007).

As crianças que frequentam uma escola de educação infantil encontram nesse espaço a oportunidade de praticar a socialização, de conviver com outras crianças, de dividir e compartilhar os brinquedos, os materiais, os espaços, a atenção do professor, de aprender a solucionar conflitos por meio do diálogo entre outras aprendizagens. Esses saberes são desenvolvidos durante diversas atividades realizadas no cotidiano da educação infantil, seja no momento da brincadeira ou de outra atividade dirigida. Esses momentos de aprendizagem possibilitam que a criança aprenda a pensar no outro e não apenas em si mesma, permite que a criança identifique as diferenças de cada um e descubra que é possível conviver harmoniosamente no mesmo

espaço com um grupo de pessoas que podem ser diferentes e semelhantes em diversos aspectos.

Uma criança que aprende a conviver com respeito e tolerância, valorizando as diferenças e características próprias e das outras pessoas, provavelmente se tornará um adulto e um cidadão capaz de construir boas relações pessoais, sociais e profissionais.

O PRECONCEITO E AS IDEOLOGIAS QUE O REFORÇAM NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Embora o Brasil seja um país miscigenado e pessoas de diferentes etnias convivam nos espaços públicos, nas instituições religiosas, nos ambientes de trabalho e em todas as esferas sociais; pensamentos racistas e preconceituosos – baseados em estereótipos e historicamente perpetuados por gerações – ainda são recorrentes a muitas pessoas, o que acaba por gerar ações

discriminatórias, mesmo sob pena das legislações em vigor.

“Essas situações ocorrem cotidianamente, de forma velada ou explícita, em vários âmbitos da sociedade. Na escola, as crianças negras têm um desempenho inferior em relação às brancas, ou seja, são as que mais fracassam. No mercado de trabalho, há a exigência da “boa aparência”, que é um modelo hegemônico de estética da qual os negros não fazem parte. Além disso, sabemos que, estatisticamente, os negros recebem salários inferiores, principalmente as mulheres negras. Os negros estão sempre entre os mais pobres e miseráveis na pirâmide socioeconômica brasileira. Esses dados podem ser observados em estatísticas realizadas por diversos órgãos ou transmitidas regularmente pelos meios de comunicação e indicam que o racismo está presente em nossa sociedade” (ABRAMOWICZ, et al, 2006, p.59).

O preconceito, a ignorância e a discriminação geram consequências na vida de muitas pessoas, que diariamente se deparam com situações

problema cuja causa encontra-se nas características físicas ou na etnia das pessoas, colocando pessoas contra pessoas, que se indispõem devidos as suas diferenças étnico-raciais.

Essas situações podem ocorrer de diversas maneiras e por diferentes fatores. O preconceito tanto pode partir de pessoas cujo grupo étnico historicamente oprimiu outros grupos tentando impor uma superioridade como também pode partir de pessoas descendentes de povos que foram vítimas dessas opressões e agora sempre enxergam as pessoas com características dos grupos que antes foram opressores com certa desconfiança, crendo que seu grupo étnico é superior aos descendentes dos grupos que em dado momento foi opressor.

Desse modo, tanto pode ocorrer preconceito de pessoas brancas em relação a pessoas negras, como o preconceito também pode partir de pessoas negras em relação a pessoas brancas; e ainda é possível que uma

pessoa tenha preconceito em relação a pessoas de sua mesma etnia e sobre sua própria identidade, inferiorizando seu grupo étnico e buscando se tornar semelhante ao grupo étnico que julga ser superior.

Entretanto, visto que a identidade é construída de acordo com o contexto social da pessoa, e que ela se inclui em um grupo étnico, talvez não por sua descendência ou pelas suas características físicas, mas sim pelas suas crenças, por sua cultura e por seus valores morais, caracteriza-se como errônea a atitude de atribuir a uma pessoa a responsabilidade por atos injustos de outras pessoas de um grupo étnico ao qual ela é relacionada pelos membros da sociedade.

Da mesma forma é imoral manter um posicionamento preconceituoso em relação a um grupo étnico devido ao que alguns de seus descendentes fizeram no passado, uma vez que esses grupos são constituídos por pessoas que se transformam e que não são imutáveis, que não mantêm a mesma ideologia e os mesmos preceitos de seus antepassados.

Além disso, é comum no Brasil ver em uma mesma família pessoas que não se enquadrariam a um único grupo étnico segundo os padrões da sociedade, portanto, julgar uma pessoa e ter um pensamento preconceituoso por considerar que ela pertence a um grupo étnico diferente é ignorar quem essa pessoa realmente é e discriminá-la injustamente.

É preciso compreender os grupos étnicos como grupos de pessoas que se assemelham em determinadas características, reconhecendo os erros cometidos no passado como ações que não mais devem prevalecer e valorizando os conhecimentos, a cultura e as demais contribuições positivas que esses grupos trazem para a sociedade.

A EDUCAÇÃO CONTRA O PRECONCEITO E EM FAVOR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Uma vez que a sociedade ainda é permeada por pensamentos e ações preconceituosas, constata-se como primordial necessidade a realização de um trabalho sobre

a etnicidade desde a educação infantil já que a escola é a base da sociedade, considerando que o ambiente educacional tem importante contribuição na formação dos cidadãos. A escola representa um espaço de acesso e compartilhamento de cultura e conhecimento, e é capaz de contribuir para o desenvolvimento da comunidade que a cerca. Desse modo, é missão da escola buscar meios para que as pessoas da comunidade desenvolvam seus conhecimentos e ajam para minimizar as mazelas da sociedade, como o preconceito étnico-racial.

“O imaginário construído em torno da ideia de que vivemos harmoniosamente em uma democracia racial ainda é forte em nossa sociedade e precisa ser discutido e analisado com maior atenção caso se queira construir uma sociedade que reconheça as diferenças e a diversidade entre os grupos étnico-raciais sem que isso implique a perpetuação das desigualdades existentes entre eles” (ABRAMOWICZ, et al, 2006, p.60).

Quando se abrem discussões sobre as formas de preconceito e as relações étnico-raciais é

preciso ter cautela para que as pessoas não se prendam tanto ao seu grupo étnico e as dificuldades por ele enfrentadas a ponto de exacerbarem um discurso em defesa de sua etnicidade de um modo que acaba isolando ainda mais seu grupo étnico, ressaltando suas diferenças e valorizando-as ao extremo, por vezes, chegando a defender uma superioridade do grupo com o qual se identifica. É preciso sim reconhecer e valorizar as diferenças, mas sem a supremacia de qualquer grupo étnico. Também não há mal em identificar-se em um grupo e demonstrar orgulho por a ele pertencer, mostrando à sociedade as qualidades e características pertencentes e/ou exclusivas a esse grupo, o único mal surge quando uma pessoa busca tanto o reconhecimento e valorização de sua etnia que acaba situando-o acima das demais etnias ou tendo uma postura preconceituosa diante dos demais grupos étnicos. Discutir e pensar as relações étnico-raciais implica reconhecer e valorizar todos os grupos étnicos; por isso é tão importante que se reflita na escola sobre a diversidade, sem exaltar determinado grupo, mas sim a igualdade de direitos e condições entre todos os membros da espécie humana.

“Falar sobre relações étnico-raciais não quer significar tratar de um grupo específico, mas da interação entre os vários grupos. Não se propõe substituir uma educação eurocêntrica por uma afrocêntrica; antes, pretende-se repensar o currículo a partir da diversidade existente na sociedade brasileira, considerando as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, asiáticos, africanos e europeus” (ABRAMOWICZ, et al, 2006, p.32).

Alguns mitos preconceituosos foram perpassados ao longo dos séculos entre os povos, de modo que algumas pessoas os preservam até hoje, como por exemplo, relacionar uma boneca negra a um boneco de vodu de uma maneira negativa, o que ocorre no imaginário de algumas pessoas. Assim, se uma criança negra ganha uma boneca negra e sua mãe guarda em seu imaginário um conceito ruim sobre esse objeto, isso pode causar um conflito entre os pensamentos da criança que naturalmente tende a se identificar com a boneca que apresenta traços oriundos da sua etnia. Portanto, mais uma vez, a

escola tem o papel de transpor as discussões acerca das relações étnico-raciais, do preconceito, dos estereótipos e do multiculturalismo para além das salas de aula, levando essas discussões para as famílias de seus alunos e para toda a comunidade, direcionando-os a reflexões que superem o pensamento preconceituoso, transformando a sociedade em um ambiente livre de preconceitos.

Além de trabalhar para a construção da identidade e da alteridade os professores de educação infantil precisam realizar atividades e projetos que explorem a cultura dos diferentes povos e suas contribuições para a formação da cultura brasileira, realizando também rodas de conversa e leituras compartilhadas sobre a história desses povos.

“As crianças negras não encontram na escola modelos que legitimem ou afirmem positivamente a cor de sua pele. Elas aprendem que seus antepassados viviam em tribos e eram povos bárbaros. São chamadas por apelidos pejorativos, como ‘pretinho’, ‘urubu’ e ‘tição’. Não

desempenham papéis de protagonistas nas festas escolares. São pouco solicitadas pelos professores para tarefas destinadas aos “melhores alunos”, considerados “os mais capazes”. Todas essas situações fazem as crianças negras se sentirem menos capazes, menos bonitas, menos queridas” (ABRAMOWICZ, et al, 2006, p.68).

Um exemplo de atividade que pode ser realizada com as turmas de educação infantil para contrapor o preconceito com objetos relacionados à cultura africana é a construção das bonecas abayomis, de origem africana, confeccionadas por meio de nós de sobras de tecidos.

“A boneca abayomi era confeccionada como amuleto de proteção espiritual de saúde e prosperidade e também como brinquedo. Conta-se que, nos navios negreiros, as mulheres rasgavam as barras das saias e faziam abayomis para as crianças brincarem” (Woitowicz; Miola).

Ao produzir uma oficina para a confecção das bonecas abayomis os professores podem falar sobre a história africana, sobre a resistência e luta pela sobrevivência de seus descendentes diante da escravidão, e relatar que essas bonecas demonstravam a afeição das mães por seus filhos em momentos difíceis e tornaram-se uma bela herança cultural do povo africano para a humanidade.

É importante que as crianças e toda a sociedade tenham consciência da história – como de fato ocorreu – de todos os povos, para que reconheçam e valorizem suas contribuições para a formação da cultura nacional bem como seus grandes feitos, tal como a luta pela liberdade e por igualdade de direitos dos afrodescendentes ou como o vasto conhecimento e a íntima ligação dos indígenas sobre os recursos naturais de suas terras; e assim, possam exercer plenamente enquanto cidadãos brasileiros seus princípios de identidade e alteridade, fazendo prevalecer o respeito e a valorização sobre as relações étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notória a existência do preconceito e de atos discriminatórios na sociedade brasileira, mesmo que de forma velada ou não reconhecida por quem os comete. Também é perceptível a baixa autoestima e as dificuldades encontradas, especialmente na trajetória escolar, por pessoas pertencentes a grupos étnicos que foram fortemente oprimidos em algum momento histórico ou que trazem características muito diferentes do que a sociedade julga comum.

Por esses motivos é essencial que os professores realizem trabalhos em prol das relações étnico-raciais, especialmente na educação infantil – quando as crianças socializam-se, constroem sua identidade e o princípio da alteridade – contribuindo para que a sociedade supere suas mazelas sobre as relações étnico-raciais.

Somente haverá igualdade entre os povos e inexistência de qualquer forma de preconceito quando não houver intenção de superestimar um

grupo étnico em relação ao outro, reforçando sua segregação dos demais; quando as diferenças forem vistas como um caminho para a igualdade entre seres de uma única espécie, a espécie humana, com pessoas singulares em suas diferenças e semelhantes enquanto seres humanos.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores que contribuíram para minha formação e a todas as pessoas queridas que sempre me apoiam.

SOBRE A AUTORA

Debora Oliveira Andrade é graduada em Letras e graduanda em Pedagogia, Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na PMSP – Prefeitura da Cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo; Moderna, 2006.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer CNE 003/2004. “**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**”, de 10 de março de 2004.

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. In A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FREI BETTO. **Alteridade**. Disponível em

<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=7063> . Acesso em: 28 out. 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. In Cadernos de Pesquisa, n 107, p.41-78. Unicamp. 1999.

Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf> . Acesso em: 28 out. 2013.

WOITOWICZ, Karina Janz e MIOLA, Ana Carolina.

Artesanato de bonecas: Marcas culturais e identidades nas representações femininas. Disponível em

<http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/f/fa/2011GT3-1.pdf> . Acesso em: 27 out. 2013.

NOTAÇÃO MATEMÁTICA: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO

Ronaldo Fineza Borges

A Matemática pode ser entendida como um conjunto de ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da ciência e vem sendo cada vez mais aperfeiçoadas pelos homens, de acordo com as necessidades. No entanto, em uma análise mais adequada constata-se que a organização do universo e o desenvolvimento de suas linguagens seguem modelos simbólicos e, a sua compreensão através de modelos fixados com o decorrer do tempo facilita a compreensão de quem as lê independentemente de suas origens linguísticas.

Para ser compreendida em sua plenitude, a Matemática precisa ser estudada levando em conta a dinâmica de seu desenvolvimento enquanto ciência ao longo da evolução da humanidade. Compreender a história e o desenvolvimento da matemática e dos números e a forma como a mesma foi transmitida através de gerações, constitui parte importante no entendimento do processo da evolução desta ciência e seus conteúdos.

A percepção de formas, a linguagem dos números e outras noções matemáticas tiveram papel fundamental no desenvolvimento das civilizações humanas. As formas e simetrias encontradas em documentos antigos já indicavam um caminho para a

escrita simbólica da matemática e seu direcionamento para uma linguagem universal.

Este trabalho busca, por meio de uma análise do período histórico, verificar o enraizamento de algumas vertentes da matemática através dos números e simbologias que caracterizam a linguagem matemática utilizada na solução de problemas e aprimoramento dos conhecimentos nela existentes, para que o ensino da matemática e o entendimento da necessidade da notação matemática se tornem ferramentas de acesso à pesquisa e melhor entendimento de seus estudos.

Para Zuffi e Souza (2009), muitas pessoas que estudam Matemática encontram dificuldades em seus estudos, no entanto elas devem ter consciência de que as dificuldades são normais e possíveis de superar. A bibliografia utilizada neste trabalho mostra o desenvolvimento de um conteúdo útil e pertinente aos aspectos motivacionais da matemática buscando estratégias úteis também para o ensino. O termo estratégia será conceituado referendando Okane (2004).

Estratégia é toda organização e condução de ações e idéias para se alcançar um objetivo a partir de uma situação dada, poderíamos dizer que todos os procedimentos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem podem ser considerados como estratégias (OKANE, 2004).

Acompanhar a história da Matemática é fundamental para seu entendimento e conhecer a importância de vários aspectos do desenvolvimento desta ciência tão antiga torna a matemática mais simples.

A complexidade destas ações é inegável, pois este tema provoca inúmeras questões, no entanto, toda pesquisa está direta ou indiretamente ligada à tentativa de buscar uma resposta para as indagações que surgem durante o desenvolvimento do assunto em questão. Por outro lado, todo problema está ligado a um contexto muito amplo para ser completamente bem estudado, para Lüdke e Andre (1986), cabe ao pesquisador fazer esta seleção.

A metodologia adotada no desenvolvimento deste trabalho será o levantamento bibliográfico através do qual será realizado um estudo buscando uma base epistemológica para as possíveis conclusões. O estudo teórico é importante para que pontos de vista se apresentem respaldados e consistentes. A preocupação com a busca de subsídios teóricos está presente em qualquer processo de pesquisa, pois independentemente do problema da pesquisa proposto, sempre algo já foi escrito sobre o assunto. Para Santos (2004), a pesquisa bibliográfica não oferece dados inéditos, mas oferece a possibilidade de raciocínios originais e reflexões diferenciadas que podem surgir a partir de

conceitos já conhecidos. Esta pesquisa busca trazer reflexões baseadas no que existe na literatura sobre a História da Matemática e a linguagem utilizada para sua melhor compreensão.

O objetivo é perceber a importância da notação matemática como pesquisa, ensino de teorias e simbologias surgidas através de necessidades de uma linguagem que atendesse às necessidades de comunicação e sistematização de conteúdos existentes.

RELATOS DA PRÉ-HISTÓRIA

A pré-história não estabelece documentos oficiais que comprovem sua existência, porém com a tecnologia de arqueólogos e pesquisas antropólogas, a existência deste período está evidente. O homem em sua essência vivia basicamente da caça e colheita e o pensamento intelectual era substituído pela rotina de sobrevivência. Nesse período, tem-se a seguinte divisão, sendo a terceira a que contempla o objetivo deste trabalho:

PALEOLÍTICO OU IDADE DA PEDRA LASCADA (5.000.000 – 10.000 a.C)

Período em que o ser humano vivia nas cavernas e em pequenos grupos. Sua alimentação era baseada em colheitas de raízes, frutos silvestres, pesca, caça de animais de pequeno e médio porte e, quando não havia mais recursos, era obrigado a migrar para outras regiões, daí sua característica

nômade. Na caça, utilizava-se a pele dos animais para se proteger do frio, além de produzir objetos cortantes para matar as presas, como martelos, arpões, lanças, anzóis feitos de pedra, madeira ou osso. Na religião, acreditava-se na vida após a morte, os mortos eram enterrados em sambaquis divinizando deuses da natureza. A comunicação só se realizava através de gestos e poucos sons, e, principalmente, em pinturas rupestres.

MESOLÍTICO OU IDADE MÉDIA DA PEDRA (10.000 – 7.000 a.C.)

Época em que o ser humano dominava o fogo e o utilizava como artifício para afastar animais perigosos, cozinhar, iluminar as habitações, assim ainda era nômade, mas com ambientes fixos para temporadas de inverno. Neste período, a forma de sobrevivência se torna mais segura com a solidificação de pequenos grupos que se organiza através das divisões de tarefas: homens cuidam da segurança e caça e mulheres da criação dos filhos já com a preocupação envolvendo habitação e alimentação. Foi o período de grandes mudanças climáticas glaciais e novas adaptações de fauna e flora.

NEOLÍTICO OU IDADE DA PEDRA POLIDA (7.000 – 3.000 a.C.)

O homem, neste período, encontra dificuldades para se alimentar devido à caça cada vez

mais escassa, apesar de já dispor de instrumentos mais eficientes feitos com pedras polidas e bem acabadas. Como consequência, busca o cultivo de alimentos e a exploração da agricultura doméstica envolvendo animais como porcos, ovelhas e gados criando assim seu próprio alimento. A partir destas características deixa de ser considerados nômades e se inicia o processo de habitações em territórios fixos.

A ideia de número e o desenvolvimento de contas surgiram há muito tempo (registros de evidências arqueológicas há 50.000 a.C.), porém o processo da aplicação matemática é posterior e decorre do desenvolvimento da agricultura através da necessidade de saber a quantidade de ovelhas presentes no pasto, e também das descobertas de ossadas e outros objetos que precisavam ser organizados de forma sistêmica. Portanto, no período Neolítico já se observa indícios de pensamento matemático.

AS FORMAS DE CONTAGEM

SISTEMA DE NUMERAÇÃO

No sistema cronológico da matemática, o conteúdo apresentado por Tales de Mileto em 600 a.C. é identificado como um importante fator de introdução a diversos estudos posteriores. Mas nessa linha de pensamento este fator não é o primeiro de que podemos introduzir como início da história da matemática. Talvez nas civilizações pré-helênicas no

Egito? Resposta: não. Hindus, Etruscos, Lícios, Maias? Ou recuar pelo homem pré-histórico na ideia de grandeza, número? Os animais com senso numérico na época pré-humana? A resposta de Platão representa bem uma explicação: “Sempre existiu estando meramente a aguardar sua descoberta” (EVES, 2005, p.25).

A CONTAGEM PRIMITIVA

Por volta de 10.000 a.C., com o início da cultura agrícola, o homem não tinha a necessidade de deslocamento devido às plantações e colheitas de raízes e frutos silvestres, mudando o seu estilo de vida para moradias fixas. Isto possibilitou inclusive, a domesticação de animais em territórios fechados. Porém, mesmo com a fiscalização dos donos de ovelhas, por exemplo, ficava vaga a ideia de memorização em grandes quantidades ou abatimentos e procriações, embora antes do surgimento da escrita, o homem utilizasse outros métodos, como sons que representasse uma quantidade de ovelhas ou dedos dobrados para representar cada animal.

Certamente a mão do homem foi o principal suporte concreto da contagem e do cálculo, sendo necessária a utilização da memorização, o que nem sempre era viável, pois guardar uma quantidade de números durante um intenso período de tempo era um problema, além da comunicação restrita entre as tribos.

Os nós em barbantes foi uma técnica importante para a resolução destes problemas. Na tribo dos Incas, o chamado *Quipu* (do inca que significa “nó”), consistia num cordão com nós em intervalos regulares:

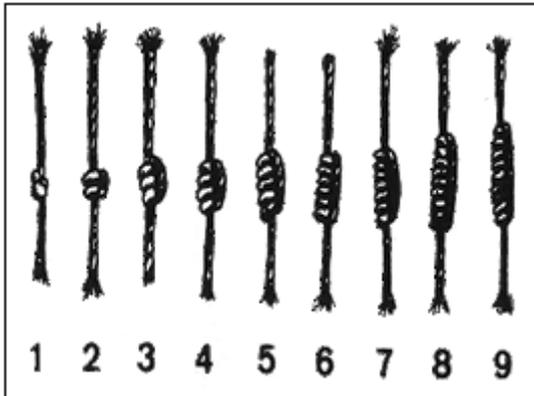


Figura1: Os nós de Quipu

Fonte:<<http://www.hipernova.cl/LibrosResumidos/Historia/LosIncas/CivilizacionesPreIncas.html>>. Acesso em 19 Agos. 2010

Os *Quipus* também puderam representar valores altos, onde nestas cordas eram dados nós de baixo para cima com intervalos visíveis para separar unidades de dezenas, dezenas de centenas, e assim por diante. Desse modo, o número 648 era feito da seguinte maneira (de cima para baixo): 8 nós, espaço considerável, 4 nós, espaço considerável e por fim, 6 nós, sustentados por uma base fixa.

Além da marcação em ossos que foi utilizado essencialmente por antigos pescadores para exprimir a quantidade de peixes capturados (GUELLI, 2003,

p.09).



Figura 2: Ossos de Ishango

Fonte: Introdução à história da Matemática, Howard Eves (2005).

Outra representação foi o Cálculo (*calculus* igual a pedra), que consiste em pedrinhas para representar uma quantidade de animais. Como os pastores utilizavam: controlar os rebanhos após o pastoreio de uma tarde, assim se a quantidade de pedras fosse igual à de ovelhas, nenhuma delas estaria perdida.



Figura 3: Calculo com pedras

Fonte: Contando a história da matemática – A invenção dos Números, Oscar Guelli (2003).

Quando a contagem se tornou difícil por métodos simples citados acima, o homem se viu na necessidade de representar grandezas de uma maneira mais simples ao invés de dezenas de riscos, pedras ou nós (EVES, 2005, p.27).

PRINCÍPIO DA BASE

O princípio da base consiste em simbolizar números ou grupos de números básicos escolhidos frequentemente como padrão utilizados no cotidiano, sistematizando-os. Deste modo, para uma quantidade de meia dúzia de ovelhas, por exemplo, o homem dobrava o dedo anelar. Este método utilizava diversas maneiras para representar conjuntos de um, dois, três, quatro ou cinco números (representação

manual) ou unidades animais. Ou seja, esta identificação estava restrita a poucos elementos, no caso de dez unidades (dedos da mão) e 20 (soma dos dedos de mãos e pés).

Para resolver este problema, surgiu a representação para altos valores em simbologias manuais, e esta estava restrita de acordo com as tribos e ideologias.

A seguir, a figura onde as três primeiras colunas representam a mão esquerda, as outras três à mão direita, retiradas da soma de Pacioli, 1491 (EVES, 2005, p.30).

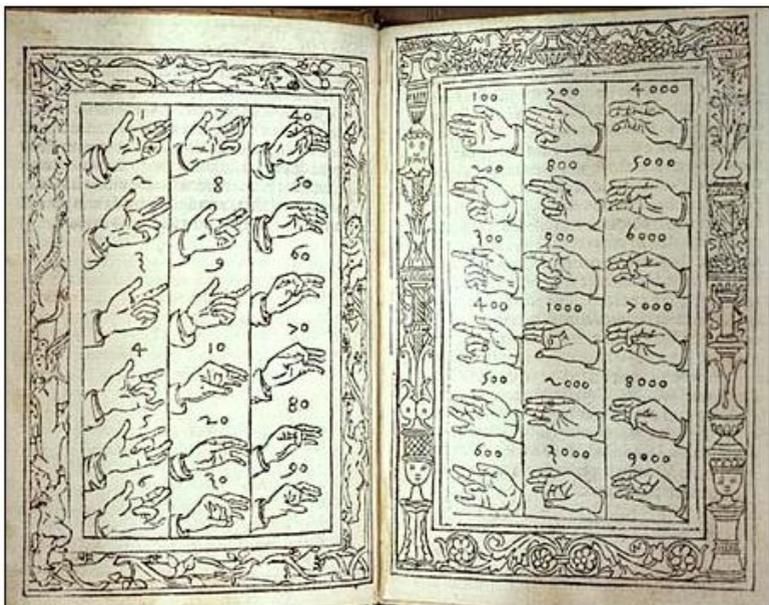


Figura 4: Números digitais – Suma de Pacioli

Fonte: Introdução à história da Matemática, Howard Eves (2005).

Era 4.000 a.C., e o homem descobria a idade do ferro e do bronze. As comunidades nas margens dos rios estavam surgindo juntamente com o comércio. Na agricultura, a produção era cada vez maior. Surgiram os artesãos das roupas de peles de animais, administradores, produtores, e o essencial para o fim do período Neolítico e da pré-história: a escrita.

SISTEMA DE AGRUPAMENTOS – OS SÍMBOLOS

O costume de divisão da humanidade em períodos é apenas para ter referências em níveis de cultura e desenvolvimento. Ao passo que o homem descobria novas formas de convivência e melhorias no seu estilo de vida, a escrita surgia de uma forma mais complexa do que simples marcações em ossos e pedras.

Surgiam diversas culturas e formas diversificadas de representação numeral.

ALGUMAS CULTURAS MATEMÁTICAS

EGITO

No ano 4000 a.C. as aldeias á volta do Nilo iam se desenvolvendo com a utilização de ferramentas de ferro e bronze, transformando-se em cidades. A necessidade de contar se tornou importante e, a representação dessa atividade, fundamental para a elevação da escrita egípcia.

Notação hieroglífica

O sistema hieroglífico baseia-se na escala da dezena, usando um esquema de símbolos para representações numéricas destas sequencias. Inicialmente, foi feito para codificar (hieroglíficos, isto é, “inscrições sagradas”) mensagens escritas. Como na Pedra de Rosetta, descoberta pelos homens de Napoleão, em 1799, sendo sua decifração facilmente descoberta pelo inglês Thomas Young e pelo francês Champollion (BOYER, 1996, p.07).

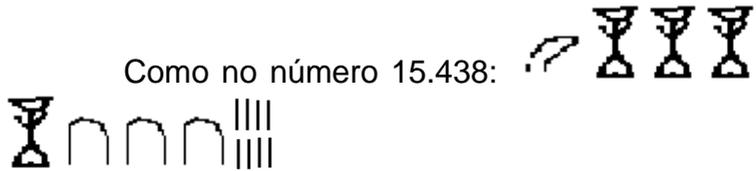
Símbolo Egípcio	Descrição do símbolo	Notação atual
	Bastão	1
	Calcanhar	10
	Rolo de Corda	100
	Flor de Lotus	1.000
	Dedo Dobrado	10.000
	Peixe	100.000
	Figura Ajoelhada	1.000.000

Tabela 1: A notação Hieroglífica

Fonte: Própria

Os símbolos podiam ser dispostos na horizontal e na vertical e, dispostos de forma invertida

ou não, como a figura ajoelhada (para a esquerda ou direita).



Notação hierática

Para representar alguns números na notação hieroglífica é necessário um montante de diversos símbolos, como no exemplo do valor 15.438. Por isso surge a Notação Hierática, para facilitar e agilizar a escrita de documentos e números extensos.

	Algarismos hieroglíficos	Algarismos hieráticos		Algarismos hieroglíficos	Algarismos hieráticos
1	0	1	10		
2	00	2	20		
3	000	3	30		
4	0000	4	40		
5		5	50		
6		6	60		
7		7	70		
8		8	80		
9		9	90		

	Algarismos hieroglíficos	Algarismos hieráticos		Algarismos hieroglíficos	Algarismos hieráticos
100			1 000		
200			2 000		
300			3 000		
400			4 000		
500			5 000		
600			6 000		
700			7 000		
800			8 000		
900			9 000		

Tabela 2: A notação Hierática

Fonte: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/algarismos/egipto.htm>>. Acesso em: 27 Fev.2010

O papiro de Ahmes ou Rhind

O papiro de Ahmes é um documento egípcio que foi encomendado por um Faraó a um súdito chamado Aahmesu, mais conhecido como Ahmes, autor deste papiro e, talvez, mais conhecido que muitos faraós do Antigo Egito. Nele, há a resolução de 85 problemas de geometria, aritmética, frações, volumes, áreas, progressões e, no geral, exercícios

que se referem à vida cotidiana dos egípcios, como alimentação de gados, proporções de grãos de trigo, preço do pão. Este papiro resistiu cerca de três milênios e meio de anos com cerca de 0,30 metros de largura e 5 metros de comprimento.

Este documento também é citado atualmente como Papiro de Rhind, em homenagem ao antiquário escocês que, em 1858, comprou este documento.

Atualmente, o papiro de Ahmes está exposto no *British Museum*, em Londres, sendo uma pequena parte fragmentada encontrada no *Brooklyn Museum*, Estados Unidos.

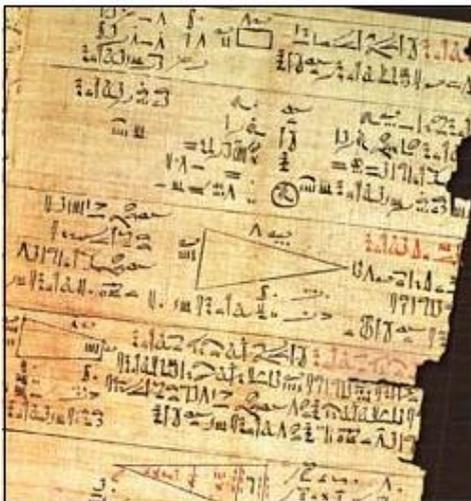


Figura 5: Papiro de Ahmes

Fonte: Contando a história da matemática – A invenção dos Números, Oscar Guelli (2003).

Há outro documento histórico: o papiro de

Moscú, que foi escrito por volta de 1890 a.C. em um rolo de couro com 5,5 metros de comprimento e 8 centímetros de largura, grafados em escrita hierática sendo sua autoria desconhecida. Contém 25 problemas da vida prática, inclusive a fórmula correta para a resolução do volume de um tronco de pirâmide.

MESOPOTÂMIA

No vale mesopotâmico (2000 – 600 a.C.) ocorreu um grande desenvolvimento matemático do povo babilônico, principalmente algébrico, com uma civilização de alto nível artesanal. Nesta região havia abundância de argila, onde os sumérios construíram habitações e templos decorados com cerâmica e mosaicos artísticos em desenhos geométricos com a mais antiga forma de comunicação escrita (BOYER, 1996, p.16).

Atualmente, cerca de meio milhão de tábuas foram encontrados na Mesopotâmia por arqueólogos e dessas quase 400 são de conteúdos e listas de problemas matemáticos.

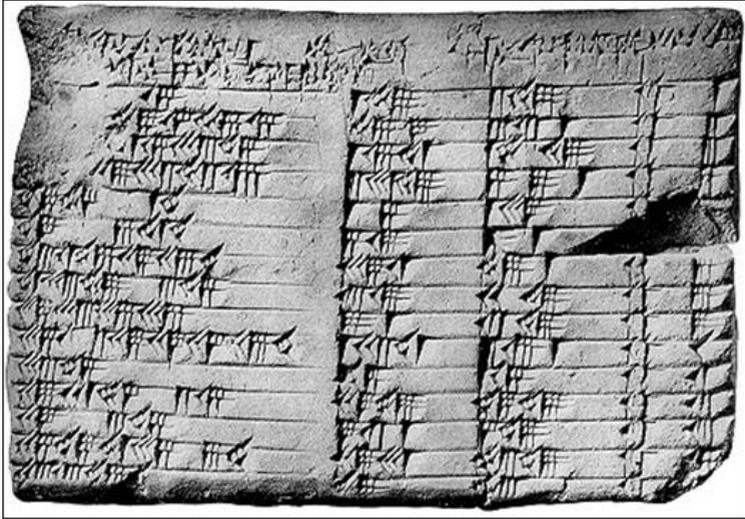


Figura 6: Plimpton 322

Fonte: História da matemática, Carl B. Boyer (1996).

Plimpton 322 – a Tábua babilônica que se encontra na Universidade de Columbia, catalogada sob o número 322. Provavelmente escrita por volta de 1900 a.C. a 1600 a.C. (EVES, 2005, p.65).

Sistema sexagesimal

Na notação matemática, a representação era cuneiforme com os símbolos na forma de cunhas (dos Assírios, persas e medos), desenvolvido pelos sumérios no quarto milênio.

O sistema de numeração mesopotâmico consistia na base sessenta como fundamental ou sistema sexagesimal cuneiforme sumério:

1	𐎶	11	𐎶𐎶	21	𐎶𐎶𐎶	31	𐎶𐎶𐎶𐎶	41	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	51	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
2	𐎶𐎶	12	𐎶𐎶𐎶	22	𐎶𐎶𐎶𐎶	32	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	42	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	52	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
3	𐎶𐎶𐎶	13	𐎶𐎶𐎶𐎶	23	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	33	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	43	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	53	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
4	𐎶𐎶𐎶𐎶	14	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	24	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	34	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	44	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	54	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
5	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	15	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	25	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	35	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	45	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	55	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
6	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	16	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	26	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	36	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	46	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	56	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
7	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	17	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	27	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	37	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	47	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	57	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
8	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	18	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	28	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	38	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	48	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	58	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
9	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	19	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	29	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	39	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	49	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶	59	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶
10	𐎶	20	𐎶𐎶	30	𐎶𐎶𐎶	40	𐎶𐎶𐎶𐎶	50	𐎶𐎶𐎶𐎶𐎶		

Figura7: Sistema sexagesimal

Fonte: <<http://www.hipernova.cl/LibrosResumidos/Historia/LosIncas/CivilizacionesPreIncas.html>>. Acesso em 27 Agos. 2010

O sistema sexagesimal foi criado pelos sumérios e, apesar de parecer um número diferente de nossa atual base numérica (decimal), os divisores de 60 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 15, 20, 30, 60) tem grande utilidade, inclusive utilizado atualmente nas medidas angulares.

Para a representação do numeral 62, por exemplo, como os dois possuem a mesma imagem (prego na vertical), sem distinção, levou aos escribas a deixar um espaço nítido entre os dois números para diferenciar dos demais números: 𐎶𐎶 𐎶𐎶 (para $62 \rightarrow 2(60) + 2$).

Além de que o número 60 tem como divisores

Em 800 a.C. a cultura em torno dos rios Nilo, Tigre e Eufrates torna-se cada vez menor em relação ao Mediterrâneo, sendo ainda a escrita e papiros a predominante até mesmo em épocas posteriores. Surge a época do ferro, superando o bronze, no qual é denominada de Era Helênica, a primeira da Idade Tessálica, sendo ainda alguns gregos chamados de helenos (BOYER, 1996, p.30).

Esta história grega, cerca de 2000 a.C. não se dá por inovações e ideias individuais e, sim o aprimoramento de estudos aprendidos e melhorias no que já haviam estudado anteriormente.

Os documentos desta época histórica não estão focalizados em fatos propriamente matemáticos, por exemplo, Homero e Hesíodo, juntos deixaram obras literárias: *Ilíada*, *Odisséia* (Homero); *Teogonia*, *Os trabalhos e os dias* (Hesíodo), com obras ainda preservadas, o que se contraria de Tales de Mileto e Pitágoras de Samos, que não possuem documento de seus feitos e, sim a tradição passada de geração a geração de seus feitos.

Tales de Mileto

Não se sabe sobre a exata data de nascimento de Tales, no entanto estudos relacionam sua maturidade com uma passagem de eclipse há 585 a.C. e sua morte aos 78 anos, o que implica, com certo erro de aproximação ou não o nascimento em 624 ou 625 e morte aos 547 a.C..

Nasceu em Mileto (Tales de Mileto – sua origem e, não seu sobrenome) e é considerado o primeiro filósofo dos Sete Sábios da Grécia Antiga. Foi o primeiro matemático a introduzir a organização da geometria e a formular outros teoremas: um círculo é bissectado por um diâmetro; os ângulos da base de um triângulo isósceles são iguais; Os pares de ângulos opostos formados por duas retas que se cortam são iguais; Se dois triângulos são tais que dois ângulos e um lado de um são iguais respectivamente a dois ângulos e um lado de outro, então os triângulos são congruentes.

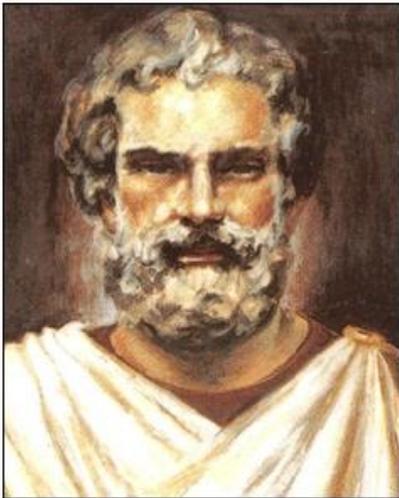


Figura 8: Tales de Mileto

Fonte: <<http://www.hipernova.cl/LibrosResumidos/Historia/LosIncas/CivilizacionesPreIncas.html>>. Acesso em 19 Agos. 2010

Outros relatos: a medição de uma pirâmide através da sombra do comprimento de um bastão na

vertical no momento em que as alturas das sombras eram iguais; medir as distâncias dos navios no mar; previu eclipses, com estudos aprendidos no Egito, do Sol e da Lua através de intervalos de tempo constantes; explicou inundações do rio Nilo, com a teoria do vento soprado contra o mar eleva as massas do rio e seu escoamento; a trajetória e alvo de munições de canhões.

Tales também foi o primeiro a provar a conjectura da geometria demonstrativa com diversos problemas demonstrados durante sua convivência e sua vida diária em passeios, em que relatos ditam a demonstração do teorema dos ângulos opostos feitos na areia para um curioso. Talvez, foi o primeiro matemático a ser atribuído as descobertas matemáticas em uma ordem racional de conteúdos e organização.

Pitágoras de Samos

Nascido em Samos (cerca de 570 – 496 a.C.), uma das ilhas do Dodecaneso, Pitágoras foi um matemático e filósofo repleto de lendas e apoteoses. Possivelmente foi discípulo de Tales, pela proximidade em que moravam e o conhecimento derivado da cultura egípcia que ambos apresentavam por viagens feitas ao Egito (EVES, 2005, p.96).

Ao retornar em uma dessas viagens à terra dos faraós, por situações políticas, Pitágoras encontrou a cidade dominada pelos persas e nas

mãos de Polícrates, o que o fez migrar para uma colônia grega situada ao sul da Itália, onde fundou sua famosa escola que levou seu nome. Esta, por sua vez, se destinava aos estudos de filosofia, matemática e ciências naturais. Segundo relatos, a influência aristocrática fez derrubar esta escola, quando Pitágoras tinha cerca de 60 a 70 anos de idade. Porém, a irmandade permaneceu por mais de dois séculos.

Os pitagóricos acreditavam na característica humana da matéria em apenas números inteiros, ou seja, “tudo é número”, além da importância das artes na cultura: a aritmética, a geometria, a música, a astronomia – o *quadrvium*; a gramática, a lógica e retórica – o *trivium*.

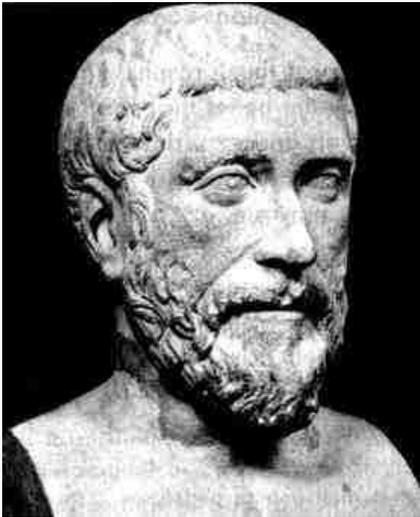


Figura 9: Pitágoras de Samos

Fonte: Introdução à história da Matemática, Howard Eves (2005).

A aritmética pitagórica

A aritmética pitagórica consistia em ideologias, feitiçarias, magias, astrologias e nas determinações de horóscopos relacionados aos números. Como os números amigos, 284 e 220, pois os divisores próprios de 220 que são 1, 2, 4, 5, 10, 11, 20, 22, 44, 55 e 110 – são somados na quantia de 284, na mesma ideologia que os divisores próprios de 284 que são 1, 2, 4, 71 e 142 cuja soma é 220; Os números perfeitos, ou seja, aqueles em que os divisores somados formavam o próprio número: 28 -> 1, 2, 4, 7, 14 – cuja soma é o próprio 28. Os números perfeitos são: 28, 496, 8128, 33550336 e 8589869056; Os números deficientes, que ao contrário dos perfeitos, a soma não chega ao próprio número e os Abundantes cuja soma é maior que o valor considerado.

O teorema de Pitágoras

O teorema de Pitágoras diz que “o quadrado sobre a hipotenusa de um triângulo retângulo é igual à soma dos quadrados sobre os catetos”, embora o teorema tiver sido usado pelos babilônicos dos tempos de Hamurabi um milênio antes, a demonstração formal foi feita por Pitágoras e a descoberta é atribuída ao seu nome. Embora os pitagóricos atribuíssem suas descobertas ao fundador, não se sabe sobre sua total veracidade.

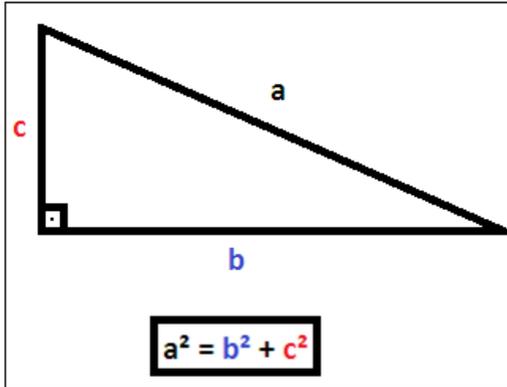


Figura 10: Teorema de Pitágoras

Fonte: Própria

Segundo Granja (2006), “(...)Ele evitava que seus discípulos se envolvessem, logo de início, em teorias abstratas concernentes à matemática e à música, mas fazia, primeiro, com que aprendessem a apreciar as sensações agradáveis, as belas cores e a beleza das formas e dos sons. Após demonstrar-lhes o poder da música no mundo material, explicou-lhes as razões matemáticas invisíveis dessas manifestações (GRANJA, 2006, p.30).”

Como em sua vida, a morte de Pitágoras ainda é repleta de mistérios. Um deles conta que Pitágoras fugiu ao ver sua casa ser tomada pelo fogo – esta foi incendiada por crotonenses, que se viam ameaçados politicamente da soberania pitagórica. No Bosque das Musas, em Metafonte, se deixou morrer de fome.

Numeração Alfabética ou Jônia

O sistema Jônio ou alfabético foi uma substituição ao sistema ático, mais conhecido como herodiano, atribuído a Herodian, um gramático grego, por volta de 45 a 95 a.C. e, foi utilizado por outros diversos povos, como os hebreus, sírios e os semíticos, mas provavelmente foram emprestados da cultura grega (BOYER, 1996, p.40).

A origem deste sistema data-se de 500 a.C, sendo o esquema de nove letras para os inteiros menores que 10, nove letras para os inteiros menores que 100 e nove letras para inteiros menores que 1000 totalizando vinte e sete letras, porém, como o alfabeto grego clássico utiliza-se de vinte e quatro letras, para resolver este problema foram criadas três letras adicionais: Ϝ (vau ou digama), Ϛ (koppa) e Ϟ (sampi).

alpha 1	beta 2	gamma 3	delta 4	epsilon 5	digamma 6	zeta 7	eta 8	theta 9
αA	βB	γΓ	δΔ	εE		ζZ	ηH	θΘ
iota 10	kappa 20	lambda 30	mu 40	nu 50	xi 60	omicron 70	pi 80	koppa 90
ιI	κK	λΛ	μM	νN	ξΞ	οO	πΠ	
rho 100	sigma 200	tau 300	upsilon 400	phi 500	chi 600	psi 700	omega 800	sampi 900
ρP	σΣ	τT	υY	φΦ	χX	ψΨ	ωΩ	

Figura 11: A notação jônia

Fonte: < http://www.polikala.gr/greek/alpha_01.html >.

Acesso em 07 Set. 2010

Para a utilização dos nove números múltiplos de mil, foi utilizada o princípio posicional, com o acento ou risco antecedendo aos números:

$\alpha(1000)$ $\beta(2000)$ $\gamma(3000)$ $\delta(4000)$ $\epsilon(5000)$ $\zeta(6000)$ $\eta(7000)$ $\theta(8000)$ $\iota(9000)$

Para os valores acima de 10.000, a notação jônia utilizava um princípio multiplicativo, que para um inteiro acima de 9.999, o símbolo (letra M seguida de um ponto) indicava o produto considerado pelo valor 10.000, a miríade grega. Assim o valor 22.222.222 seria: M $\beta\alpha\kappa\beta$ $\beta\alpha\kappa\beta$.

ROMA

As equivalências do sistema numérico decimal com o romano:

Sistema Decimal	1	5	10	50	100	500	1000
Sistema Romano	I	V	X	L	C	D	M

Tabela 3: Sistema decimal e Sistema romano

Fonte: Própria

O sistema de numeração romano era representado por letras maiúsculas I, V, X, L, C, D, M, já que não existia na Roma Antiga o alfabeto minúsculo. As letras eram agrupadas e formavam qualquer tipo de número seguindo a ordem posicional da direita para a esquerda, do maior para o menor.

Cada símbolo é repetido três vezes seguindo a ordem crescente numérica: 1(I), 2(II), 3(III); 5(V), 6(VI = 5 + 1 = 6), 7 (VII = 5 + 2), 8(VIII = 5 + 3); 10(X), 11(XI = 10 + 1), 12(XII = 10 + 2), 13(XIII = 10 + 3), 16(XVI = 10 + 5 + 1), e assim com outros valores 58(LVIII 50 + 5 + 3); 86(LXXXVI = 50 + 30 + 5 + 3 = 88).

Para representar valores como o 4 (não se pode repetir 4 vezes o "I" e o "V" é maior), os romanos então utilizavam da regra em que, se o símbolo apresentado for menor que o seguinte, então o valor maior subtrairá o valor menor que o antecede. Assim, IV em que a leitura da esquerda para a direita não se compreende do maior para o menor, então retira-se uma unidade de cinco que é igual a quatro. Outros valores: 90(XC = 100 - 10), 99(XCIX = (100 - 10) + (10 - 1)), 449(CDXLIX = (500 - 100) + (50 - 10) + (10 - 1)), 904(CMIV = (1000 - 100) + (5 - 1)).

Os valores acima de dez mil eram denotados com um traço acima das letras existentes. Assim: \overline{X} (10.000); \overline{L} (50.000); \overline{C} (100.000); \overline{D} (500.000); \overline{M} (1.000.000); \overline{CXX} (120.000); \overline{DCC} (700.000); \overline{CMXCIX} (999.000). Ou dois ou mais traços, aumentando os valores correspondentes: $\overline{\overline{X}}$ (10.000.000); $\overline{\overline{D}}$ (500.000.000).

Mesmo com essa simplificação de

simbologia e de pouca memorização, os algarismos romanos eram de difícil compreensão quanto à simples operações básicas.

CHINA

Como na arte egípcia, em que muitas resoluções eram forçadas para tais resultados já estabelecidos, ou resoluções indefinidas, os chineses também usavam regras parecidas, além de que, como os babilônios, compilavam soluções de problemas específicos (BOYER, 1996, p.133).

O mais antigo livro de matemática chinês, o Chui-Chang Suan-Shu, ou Nove capítulos sobre a Arte da Matemática, contém 246 problemas sobre agricultura, engenharias, impostos, cálculo e resoluções de equações.

Os chineses tinham ótimas preferências por diagramas, como o registro do primeiro quadrado mágico, que tem origens desconhecidas, mas sabe-se de sua antiguidade:

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Figura 12: Diagrama chinês

Fonte: Própria

Neste quadrado, a soma vertical, horizontal e diagonal é sempre igual a 15.

Numerais em Barras

Neste sistema chinês, inventado cerca de 2700 anos atrás, os numerais de um a nove apareciam na forma de barra na vertical: I, II, III, IIII, IIIII, T, TT, TTT, TTTT, sucessivamente. E os nove primeiros múltiplos de dez apareciam na forma horizontal, como: —, =, ≡, ≡≡, ≡≡≡, ⊥, ⊥⊥, ⊥⊥⊥, ⊥⊥⊥⊥. Assim, por exemplo, o número 56.789 aparecia na forma:

IIII ⊥ TT ⊥ TTT, ou seja, os números são vistos da esquerda para a direita sendo possível escrever números de extensas quantidades.

Esta representação numérica que foi utilizada pelos chineses é conhecida como *Suab Zi* (“cálculo mediante barras”), no qual a base era 10. O surgimento desta escritura foi descoberto a partir de vestígios de ossos e cascos de tartarugas em ambientes arqueológicos conhecidos de Xiao dun em Henan, China.

Outro tipo de representação numeral chinesa, utilizada até nos dias atuais, é a Tradicional Numeração Chinesa, em que são aplicados treze sinais fundamentais:

一	二	三	四	五	六	七	八	九
1	2	3	4	5	6	7	8	9
十		百		千		萬		
10		100		1.000		10.000		

Figura 13: Tradicional numeração chinesa

Fonte: Própria

Estes eram empregados na forma multiplicativa, ou seja, o número trinta, por exemplo, escreve um do lado do outro o símbolo de 3 e 10. Assim, o número 98.754 seria:

九萬 八千七百五十四 ($9 \times 10.000 + 8 \times 1.000 + 7 \times 100 + 5 \times 10 + 4$).

O ábaco

Para a efetuação de cálculos, por volta de 300 a.C, eram utilizados instrumentos pesados, barras de bambus, marfim ou ferro que eram carregados com dificuldades por seus manipuladores. Talvez daí o surgimento de um instrumento de fácil manipulação fez surgir atividades com bases fixas e barras móveis, o ábaco.

A palavra *Abacus*, vem da palavra semítica *Abq* ou pó, indicando que as suas primeiras utilizações foram em bandejas de areia, que desenhavam e adicionavam números

ocasionalmente.

Para os cálculos de frações, os chineses conheciam bem as operações comuns com o procedimento do denominador comum, além dos números negativos presentes nas barras de cálculo com duas barras verticais – com vermelho para os números devedores (negativos) e preto para os positivos.

O número PI

O número π (“pi”) é uma incógnita em sua criação, pois ele representa uma irracionalidade discutida por vários pensadores (Berlingoff e Gouvêa, 2008, p.110):

c. 1650 a.C,	O papiro de Rhind, do Egito Antigo, ofereceu um procedimento para calcular a área que usava a constante $4\left(\frac{8}{9}\right)^2$.
c. 240 a.C.	Arquimedes mostrou que ele está entre $3\frac{10}{71}$ e $3\frac{10}{70} = 3\frac{1}{7}$. Mais tarde, Heron popularizou o uso de $3\frac{1}{7}$ em muitos textos práticos.
c.150 d.C.	Ptolomeu, um astrônomo grego, usou $\frac{377}{120}$ para ele.
c. 480	O sábio chinês Zu Chongzhi usou $\frac{355}{113}$ para ele.
c. 530	O matemático hindu Aryabhata usou $\frac{62832}{20000}$ para ele.
c. 1600	Foi calculado um valor decimal para ele com 35 casas.

1706	William Jones, um matemático britânico, foi o primeiro a usar a letra grega π como nome desse número.
1873	William Shanks da Inglaterra calculou, à mão, um valor decimal de π com 607 casas.
1949	John von Neumann usou o computador ENIAC do governo norte-americano para calcular π com 2.035 casas decimais (70 horas).
1987	O professor Yasumasa Kanada, da Universidade de Tóquio, calculou π com 134.217.000 casas decimais em um supercomputador NEC SX-2.
1991	Gregory e David Chudnovsky calcularam π com 2.260.321.336 casas decimais em 250 horas usando um supercomputador construído em casa, em Nova York.
1999	O time do professor Kanada calculou π com 206.158.430.000 casas decimais.

Tabela 4: A cronologia do número pi

Fonte: A matemática através dos tempos, W. P. Berlingoff e F. Q. Gouvêa (2008).

Porém, nenhuma dessas aproximações está correta, pois em 1765 o matemático Johann Lambert demonstrou que π é irracional, ou seja, não pode ser escrito por mais extenso que forem os números na forma de uma razão entre dois inteiros.

ÍNDIA

Na Índia, existem poucos documentos históricos de seu desenvolvimento matemático, porém foi uma civilização que criou um sistema de

numeração que gerou o utilizado atualmente, o sistema de numeração decimal.

Um desses poucos registros data-se há 5000 anos, onde uma pequena ruína preservada, em Mohenjo Daro, indica uma civilização que teve suas próprias habitações e escrita, porém não se tem registros do fim desse povoado. Outro registro, há 4000 anos, em que muitos nômades- os arianos- invadem a região da Índia e desenvolvem a língua sânscrita, na escrita e na fala.

No século IV a.C. os persas invadem a Índia sem grande sucesso de domínio e, também nesse período que surgiram os *Sulvasutras*, que significa “regra das cordas”, que se trata de estudos das regras geométricas através do esticamento das cordas, identificando um conhecimento das ideias pitagóricas.

Por volta de 272 a.C. no governo de Açoka, o grande rei dos maurias, foram construídas diversas colunas que se preservam até os dias atuais com notações matemáticas com simbologias modernas.

Em 232 a.C. após o governo Açoka, a Índia viveu um período de grande valorização do conhecimento científico com a dinastia Gupta, principalmente da cultura sânscrita na qual os *Siddhantas* se destacam pela importante contribuição na introdução da função seno: os escritores dos *Siddhantas* fizeram um estudo da razão entre metade de uma corda de um círculo e metade do ângulo

subentendido no centro pela corda toda.

Aryabhata

Depois do sexto século após o *Siddhantas*, viveu um matemático chamado Aryabhata (476-550), astrônomo e matemático, que reuniu uma compilação de estudos anteriores na qual denominou Aryabhatiya, um dos mais antigos documentos indianos. O Aryabhatiya é uma obra com 123 estrofes metrificadas, com conteúdo de astronomia e matemática, esta última sem lógica ou procedimentos dedutivos. Uma mensuração do Aryabhatiya (BOYER, 1996, p.143): “Soma-se 4 a 100, multiplique-se por 8, e some-se 62.000. O resultado é aproximadamente a circunferência de uma círculo cujo diâmetro é 20.000”.

O sistema de numeração indo-arábico

O sistema indo-arábico foi inventado pelos hindus e divulgado pelos árabes e, abrange o sistema posicional dos algarismos, com o valor numérico de acordo com a posição que ocupa no numeral representado, assim como ocorreu também no sistema numeral egípcio e no sistema chinês.

O califa Al-Mamun que reinou em Bagdá de 813 a 833 tinha uma personalidade muito vaidosa: “Não há ninguém mais culto em todos os ramos do saber do que eu” e, com essa convicção e paixão pela ciência decidiu, em seu governo, reunir os mais sábios muçulmanos daquela época. Entre eles, se

destacou o matemático e astrônomo Abu-Abdullah Muhammed Ibn Musa Al-Khwarizmi, que mais tarde daria origem à palavra algarismo.

Procurando simplificar a leitura e a compreensão dos seus leitores, Al-Khwarizmi preocupou-se com as simbologias. E, trabalhando com documentos traduzidos - os hindus tinham fascínio em traduções - ele criou a obra de número *hindorum* (Sobre a arte hindu de calcular). Uma obra que não cita suas origens, mas expõe os numerais hindus de forma completa, sendo considerado o autor dessa notação.

As notações antecedentes das feitas por Al-Khwarizmi datam-se, por volta de 250 a.C. e a simbologia para o número zero não existia:

HINDU 300 a.C.	-	=	≡	୩	୪	୫	୬	୭	୮	୯	୦
HINDU 500 d.C.	୩	୪	୫	୬	୭	୮	୯	୦			
ÁRABE 900 d.C.	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	٠	
ÁRABE (ESPANHA) 1000 d.C.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
ITALIANO 1400 d.C.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
ATUAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	

Figura 14: A notação decimal

Fonte:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23508>>. Acesso em: 27 Fev.2011

O símbolo zero

O zero foi um dos fatores referenciais das descobertas da matemática moderna. Atribuída a formalização desse elemento ao sistema decimal indo-arábico, o número zero teve participação em cálculos de outras civilizações (Berlingoff e Gouvêa, 2008, p.79).

Na cultura maia, por volta de IV a.C., houve a representação para o nada. Como o sistema numérico era baseado em barras horizontais e pontos, o valor para o zero foi simbolizado por um eclipse lembrando um olho meio-aberto nas representações numéricas, que prevalecia a notação posicional, além da representação simbólica nos seus calendários de acordo com intervalos de tempo de datas. A figura DO Códex De Desdren dos maias representado os números:

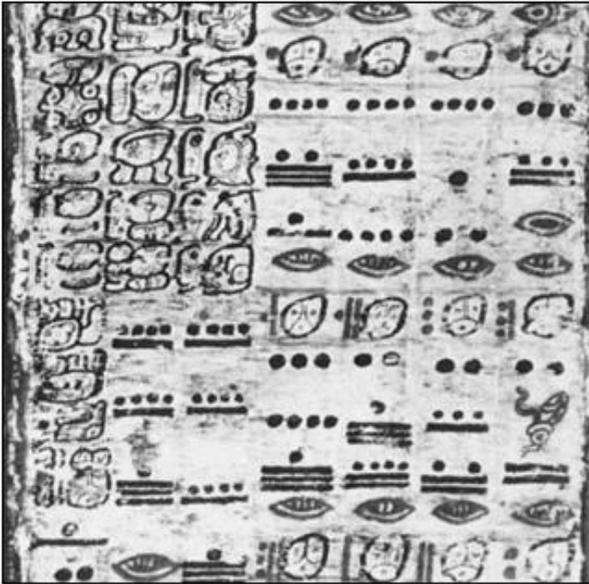


Figura 15: O número zero

Fonte: História da matemática, Carl B. Boyer (1996).

Com a notação posicional, os babilônicos também tinha a ideia de zero. Porém, nessa cultura a representação do 907, por exemplo, era feita de maneira em que deixavam um espaço vazio entre a centena 9 e a unidade 7 – “9_7”. Um espaço vazio maior para 9007 – “9__7” e assim por diante. O que se tornou inviável, pois a representação se tornou difícil, pois cada indivíduo representava o espaço de maneira particular, cabendo ao leitor quase que adivinhar a quantidade de zeros existentes no numeral.

Os hindus introduziram o décimo numeral com um ovo de ganso para simboliza-lo, mas antes já

tinham a ideia de vazio encontrado em dicionários de sânscrito em que detalhava a palavra *shúnia* – o vácuo, a inexistência, o nada – que acabou se tornando *shirf*, em árabe e, no latim se tornou *zephirum*, depois *zéfiro* e por fim zero. Estava completo o sistema de numeração decimal.

Referências

ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L.G.C.. *Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7ª edição. Joinville: Univille, 2007.

BERLINGHOFF, William P.; GOUVÊA, Fernando Q. *A matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas*. Edição ampliada. São Paulo: Edgard Blücher, 2008.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa em educação matemática: concepção e perspectivas*. 1ª edição. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BOYER, Carl Benjamin. *História da matemática*. 2ª edição. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

D'AMBROSIO, Beatriz S. *Formação de professores de matemática para o século XXI: O grande desafio. Pro-Posições n.1, v.4, p. 35-41, mar 1993*.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o método*. Bauru: Edipro, 1996.

EVES, Howard. *Introdução à história da matemática*. Campinas: Editora UNICAMP, 2005.

GRANJA, C.E.S.C . *Musicaliando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.

GUELLI, Oscar. *A invenção dos números: contando a história da matemática 1*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. A. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens quantitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MARANHÃO, C; CAMEJO; MACHADO, S.. *Olhares de professores sobre a Produção de alunos do Ensino Fundamental*. In: **Educação Matemática em Revista**.ano13, nº 23. São Paulo, SBEM, 2008.

OKANE, Eliana Suemi Handa. *O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem*. 2004. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática – uma análise da influência francesa*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G. C.. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

SADOVSKY, Patrícia. *O Ensino de Matemática Hoje: enfoques, sentidos e desafios*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SANTOS; A. R. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 6ª edição revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ZUFFI, Edna Maura; SOUZA, Patrícia de. *Percepções sobre a História da Matemática num curso de Formação Inicial de Professores*. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 37- 45, 2008.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Daniela Aparecida Pereira do Nascimento

Em se tratando da sexualidade as crianças são muito curiosas, há alguns dias atrás ao participar de uma reunião de pais na escola do meu filho de quatro anos ,a professora falou para tomarmos cuidado em questão do que as crianças andam assistindo na televisão em casa, pois os mesmos andam com a sexualidade muito aflorada na sala, eles querem saber porque os adultos beijam na boca, tem curiosidade em relação a seus órgãos genitais. A mesma confessou que ela ficou sem reação devido a eles serem muito pequenos para tais curiosidades e jogou completamente a responsabilidade de comentarem sobre o assunto para os pais, dando a entender que ela não tinha preparo para lidar com esse tipo de acontecimento. Louro diz que:

É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz, [...].(1997, pag. 80-81)

Explorando nossa questão, como o/a professor/a de educação infantil trabalha a questão do gênero e da sexualidade em sala de aula? Será que eles estão preparados para lidar com essa questão? Ou será que eles jogam essa bola para os professores do ensino fundamental, achando que

essa é a idade mais adequada para introduzir esse assunto? Ou como Lopes disse, acham que essa é uma responsabilidade da família?

Desde pequenos somos ensinados o que podemos ou não fazer, usar, vestir e entre muitas outras coisas, de acordo com nosso gênero, meninas usam vestidos de princesas e meninos roupas de super-heróis. Segundo Guacira Louro (1997) a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos. Enquanto as meninas ganham jogos de panelas e bonecas, os meninos certamente brincam com seus carrinhos, desde muito pequenos somos ensinados de forma indireta ou até mesmo diretamente, que a cor rosa é destinada à meninas e a cor azul somente aos meninos.

Para Louro (1997) a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes, para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Ao analisarmos estes fatos verifica-se que na maioria das vezes, isso

ocorre porque a cultura a qual estamos inseridos tem uma forte ideologia de gênero sendo disseminada pela sociedade, nos ambientes de lazer, nas famílias brasileiras, sejam elas tradicionais ou não e até mesmo nos ambientes e nas práticas escolares.

Em suas considerações Louro (1997)

indaga:

“Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem “para brincar ou trabalhar”? É de esperar que os desenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando

encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando “desvios” de comportamento? ”
(pag. 63-64)

É evidente que devemos colocar as nossas ações como educadores em questionamento, Louro (1997) afirma que é necessário desconfiar o que é tomado como “natural”, ao realizarmos a reflexão de nossa posição como educadores, estamos proporcionando á nossas crianças vivências escolares proveitosas, sem fazer distinção entre si próprias, sem impor que brinquem com determinados brinquedos e realizem atividades estabelecidas pelo gênero.

A palavra gênero pode ser definida como aquilo que identifica e diferenciam os homens e as mulheres, Souza (2005) ressalta que a categoria “gênero” tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe assim um caráter

mais dinâmico. Debater gênero e sexualidade na escola é conscientizar as crianças da diversidade que as rodeiam, e desfazer alguns conceitos já pré-estabelecidos anteriormente. Não discutir acerca desses temas é omitir uma educação fundamentada nos quatro pilares apresentados por Jacques Delors (*Um Tesouro a Descobrir*, 1998), conceitos estes de fundamentos da educação baseados no relatório á UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, onde em um dos pilares, aprender a conviver traduz o desenvolvimento, a compreensão ao próximo e a percepção das interdependências.

Guaciara Lopes (2000) afirma que as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade, essa mesma autora critica o conceito de identidade marcadamente fixa unificada e estável, ao dizer que:

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa idéia, fica sem sentido argumentar

a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza... A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. (pag. 5-6)

Desta forma, tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações (Souza, 1998),

transformações estas que cabe ao educador enxergar a sua necessidade e colocá-las em prática, Louro (1997) defende a idéia de que se torna temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos.

Assim, a sexualidade deve ser encarada como uma construção social, uma coisa inventada historicamente, já que o valor e a totalidade que lhe é concedido são ajustados em posição sociais concretas.

Notamos que por mais que o assunto sobre gênero e sexualidade tem sido bastante discutido nas últimas décadas ainda há certo controle relacionado á família e a escola em falar sobre o tema.

Desta forma, é possível compreender a importância dos professores reverem suas práticas, pois estas podem contribuir para a formação de um sujeito cidadão, sem pré-conceitos já definidos e que, seja capaz de conviver com as diferenças e respeitar as inúmeras diversidades a qual estamos inseridos, sendo esse tipo de experiência muito positiva no

desenvolvimento da educação infantil. É necessário o romper com o papel de educadores como apenas transmissores de conhecimentos, Souza (1998) ressalta que, é necessário, ampliar a definição de pedagogia e currículo, não se limitando simplesmente ao domínio de técnicas e metodologias, a autora também defende a idéia de que é importante analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos, sendo a linguagem o principal meio de comunicação do educador.

A missão de estabelecer as identidades de gênero em nossos pequenos está sobre as nossas mãos, como educadores e também dos pais, sendo essa uma parceria muito importante. Com os pais fica o imenso desafio de reaprender a ensinar os seus filhos, sem a ignorância do autoritarismo, mas com regras e limites afetivos. Nas escolas, o preconceito deve ser desarmado em todos os momentos e situações, onde não só aquele que é visto e exposto, mas o preconceito entre simplesmente ser diferente.

Percebemos que não é fácil trabalhar com o assunto sexualidade, principalmente em se tratando de um público como as crianças com idade entre zero á seis anos, uma vez que, as instituições que oferecem os cursos de formação pedagógica, por muitas vezes, deixam a desejar uma formação que permita os educadores lidar com competência e segurança com as questões relativas a está temática no espaço escolar. Outro fator que dificulta a exposição desse assunto são os pais que não aceitam ou a importância dessa discussão em sala aula.

As informações sobre a sexualidade quando são mediadas em sala de aula, por algumas vezes são trabalhadas de forma equivocada deixando transparecer a falta de conhecimento do educador perante alguns questionamentos. Assim Louro (2000) ressalta que:

Talvez seja possível, contudo, traçar alguns pontos comuns para sustentação das respostas. O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e

política. o segundo, ao fato de que a sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos.(2000 pag.5)

Provavelmente essa falta de conhecimento faça com que as escolas de educação infantil não pensem sobre o assunto ao planejar os projetos pedagógicos, deixando de lado um tema que é tão importante para construção da identidade cognitiva das crianças, e que influencia diretamente no seu jeito de ser, de viver e até mesmo de se projetar na sociedade.

Assim, Louro relata: “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir".(1997, pag.81). Não dá para a escola tampar os olhos e fingir que não são responsáveis por discutir tal assunto com os pequenos, pois a sexualidade se inicia desde os primeiros anos de vida nesse período as crianças fazem bastantes descobertas, a identidade de gênero, a compreensão amorosa entre casais levanta questionamentos sobre a concepção de como foi que

eu vim ao mundo, como eu nasci? E perante essas questões cabe ao adulto controlar a ansiedade e oferecer somente as informações que foram requisitadas pela criança é isso que fará sentido para eles.

Nessa faixa etária que abrange a educação infantil é normal que as crianças tenham curiosidades principalmente referentes aos seus órgãos genitais. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Outra consequência que decorre do controle esfinteriano é o favorecimento da exploração dos órgãos genitais, antes escondidos pelas fraldas. Aumenta a curiosidade por seus próprios órgãos, podendo entregar-se a manipulações por meio das quais pesquisam as sensações e o prazer que produzem. Paralelamente, cresce também o interesse pelos órgãos das outras crianças que também podem se tornar objeto de manipulação e de exploração, em interações sociais dos mais diversos tipos: na hora do banho, em brincadeiras de médico etc. (RCNEI 1998, pag.17)

As crianças, diferentes de nós adultos tem outra concepção sobre a sexualidade, por isso não devemos transpor isso a elas como algo errado, como professor/a temos que explicar a elas que certas coisas não podem ser feitas ou mostradas em público, e certas partes do nosso corpo são muito intimas e que não devem deixar que outras pessoas as toquem, tentando fazer isso da maneira mais natural possível para que a criança não se sinta culpada ou constrangidas. Assim quando o educador perceber a manifestação da sexualidade da criança, não se pode reprimir, mas sim explicar de forma simples de acordo com sua idade. O professor/a deve aproveitar os momentos de curiosidade, sendo algo normal em se tratando de crianças para falarem sobre isso, é importante lembrar que elas não têm malícia, pois a sexualidade faz parte do se desenvolvimento saudável.

Tanto nas famílias como na instituição, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdo dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobretudo se virem na curiosidade e exploração

das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo “anormal”. A tendência é que, quanto mais tranquila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis. (RCNEI, 1998, pag.18)

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, e que tem como um dos objetivos servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira, aponta que:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas

tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (RCNEI 1998, pag. 41-42)

Assim o/a professor/a tem que estar bem atento, observando e analisando o comportamento de seus alunos , principalmente nos seus momentos de brincadeiras, pois geralmente é nessa hora que os alunos tendem a imitar os adultos explorando os seus papeis sócias que são evidenciados pelo convívio com familiares e com a sociedade, assim cabe ao educador fazer as intervenções quando se achar necessário, como por exemplo: explicando que não é errado os meninos brincarem de boneca ou de casinha pois hoje em dia onde cada vez mais as mulheres deixam de ser donas de casas para se inserir no mercado de trabalho e cada vez mais é

comum que os serviços domésticos, o cuidar dos filhos e o sustento da casa sejam divididos entre os homens e as mulheres. Sendo assim ninguém vai deixar de ser menino por gostar de brincar de boneca, ou deixar de ser menina por gostar de brincar de carrinho.

E para que haja um reforço sobre o que é trabalhado em sala de aula referente ao tema gênero e sexualidade, é de suma importância que o professor busque a interação dos familiares junto com a escola.

O trabalho com a identidade representa mais um importante espaço para a integração entre família e instituição. Desenvolver atitudes de respeito às particularidades de cada grupo familiar favorece, por exemplo, que o professor e os outros profissionais de educação infantil compreendam a dificuldade de uma criança em usar talheres, quando em sua casa o costume é comer com as mãos. Ao lado dessa atitude permanente de respeito e compreensão, podem-se planejar momentos específicos de colaboração entre a instituição e as famílias. (RCNEI 1998, pag.42)

A educadora Jimena Furlani especializada em estudos sobre a sexualidade em seu livro Educação sexual na sala de aula - Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças, lista oito princípios para uma educação na escola de respeito às diferenças:

1º- A educação sexual deve começar na infância e, portanto, fazer parte do currículo escolar. 2º- As manifestações da sexualidade não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução” 3º- A descoberta corporal é expressão da sexualidade. 4º- Não deve haver segregação de gênero nos conhecimentos apresentados a meninas e meninos; portanto a prática **pedagógica da** educação sexual deve acontecer sempre em coeducação. 5º- Meninos e meninas devem/podem ter os mesmos brinquedos. 6º- A linguagem plural, usada na educação sexual, deve contemplar tanto conhecimento científico quanto conhecimento familiar/popular/cultural. 7º- Há muitos modos de a sexualidade e o gênero se empresarem em cada pessoa; portanto, eu posso ter alunos/as se constituindo homossexuais. 8º- A educação

sexual pode discutir valores como, respeito, solidariedade direitos humanos. (FURLANI,2011, pag. 65-70)

Dessa forma consideramos esses oito princípios como um de inúmeros manuais onde os professores podem consultar para encontrar respostas perante suas dúvidas em relação ao tema, já que não teve uma formação necessária ou suficiente para encarar esses assuntos com segurança e autonomia.

Acreditamos, também, que diálogos entre especialistas na área da sexologia e da psicologia juntamente com os educadores, sobre a identidade de gênero ea sexualidade infantil, seriam promissores para uma gradativa desconstrução de padrões tradicionais e preconceituosos relativos a esta temática, e ajudaria muito na construção de um aprendizado significativo em sala de aula preenchendo alguns abismos formados por professores sem esse conhecimento.

Assim esperamos que o presente estudo possibilite aos/às futuros professores da educação infantil um debate pautado em reflexões e discussões

críticas acerca dos temas gênero e sexualidade, que se manifesta nas experiências familiares, no contexto escolar e, sobretudo, na Educação Infantil. E que tenham em mente que como educadores devem levar em consideração que os processos de descoberta e vivência da sexualidade são inerentes aos seres humanos desde o nascimento e são, portanto, uma importante esfera do desenvolvimento saudável do ser, aponta-se para a necessidade de discutir-se o direito à educação sexual desde os primeiros anos de escolaridade e suas abordagens. Não cabe mais ficar empurrando essa discussão para os familiares ou para séries mais avançadas, com a desculpa que durante sua formação não tiveram uma base que os dessem um alicerce perante o tema.

Referências Bibliográficas

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

CANZONIERI, Ana Maria. Metodologia da Pesquisa Qualitativa na Saúde. RJ: Vozes, 2010.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual na Sala de Aula: relação de gênero, orientação sexual, e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (pag. 65-70)

LOURO Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____.(Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONTEIRO, André M. e outros. Pesquisa Qualitativa e Psicodrama. SP: Agora, 2006.

Renca, R.R.R. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionado. Disponível em: <http://bdigital.ipq.pt/dspace/bitstream/10314/2133/1/PES%20-%20Rute%20R%20R%20Renca.pdf>. Acesso em 03 de set. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. SP: Cortez, 23ª. edição: 2007.reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SOUZA, Jane Felipe Ferreira de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações

para a educação infantil. In: 22ª Reunião Anual da ANPED GT7 - Educação infantil, setembro de 1998.

VIANNA, Claudia. **Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar**. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 119 – 129.

ARTE E POLÍTICA NO MONUMENTO ÀS BANDEIRAS DE VICTOR BRECHERET

Bárbara Cecília dos Santos Nicocelli

Victor Brecheret nasceu na Itália, e migrou para o Brasil com seus tios em 1904. Foi para Roma em 1913 para estudar, aprendendo a esculpir com Arturo Dazzi, um dos mais influentes escultores da Itália naquele momento. Em 1920 regressou para o Brasil, logo sendo descoberto por jovens modernistas. Em 1921, ganhou uma bolsa para estudar em Paris. Regressou novamente a São Paulo em 1930, já com o propósito de criar o “Monumento às Bandeiras”. Em 1951 é nomeado como o melhor escultor brasileiro pela Bienal de São Paulo, e com sua morte, quatro anos depois, teve uma sala especial dedicada a seu trabalho na IV Bienal.



Bruno Giorgi e Brecheret na montagem da 1ª Bienal, 1951.

O Monumento às Bandeiras (fig. 20) foi idealizado por Brecheret para as comemorações do Centenário da Independência brasileira, em 1922. Porém, só foi inaugurado pouco mais de trinta anos depois, em 1954, tendo sido aprovado pelo Governo do Estado de São Paulo apenas em 1936, quando Armando de Salles Oliveira, atual governador do estado, decidiu colocá-lo no Parque do Ibirapuera.

A escultura tem onze metros de altura no total, oito metros de largura e quarenta e três metros de profundidade. Em uma de suas laterais leva o seguinte escrito, em uma placa:

“GLÓRIA AOS HERÓIS QUE
TRAÇARAM

O NOSSO DESTINO NA GEOGRAFIA
DO MUNDO LIVRE,

SEM ELES O BRASIL NÃO SERIA
GRANDE COMO É.

CASSIANO RICARDO¹

A obra de Brecheret diz respeito às expedições dos Bandeirantes, que saíram pelo Brasil, na companhia de índios, a “desbravar novos territórios”, afim também de descobrir novas riquezas. Brecheret retrata não só os bandeirantes, como também os índios, os negros e os mamelucos, incluindo a si mesmo no trabalho, representando o imigrante. Apesar de existir na história nomes muito famosos ligados à essas expedições, o artista preferiu representar todos, menos a si próprio, anônimos, o que representaria a formação da identidade brasileira.



Monumento às Bandeiras e Victor Brecheret, 1922-1954

¹ Inscrição retirada do site da Prefeitura de São Paulo. Link de acesso:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrim>

onio_historico/adote_obra/index.php?p=4526 (Data de acesso: 10/11)

Porém, o monumento de Brecheret divide os espectadores atuais. Irene Barbosa de Moura pontua que a figura do bandeirante está associada à imagem que representa “o esforço conjunto em prol do crescimento econômico” (MOURA, 2011, pág. 5), porém, que dado o distanciamento histórico acerca do ocorrido, ela tem outras possíveis representações além dessa, ainda vinculadas a figura do bandeirante, porém desvinculando-se necessariamente da ideia de crescimento econômico. A autora defende que o monumento de Brecheret, devido a seu tamanho e localização, não passa despercebido, que ele evoca memórias, reaviva emoções e desencadeia narrativas. Deleuze assume, em trecho citado por Rancière, que o monumento tem um caráter de atualização relacionado à luta que ele representa, que essa luta ultrapassa a barreira do tempo e reverbera do passado, onde foi criado, para o presente. Porém, essa luta, no caso específico do monumento analisado, representa à quais homens? Quais novas narrativas são possíveis em conversa com a concepção de um monumento conectado à ação dos bandeirantes?

Narrativas possíveis: Intervenções urbanas, manifestações indígenas

Monumentos como o de Brecheret, que ficam ao ar livre, estão sujeitos a alterações climáticas e

intervenções urbanas diversas, como pixações ou outras interferências. Essas intervenções têm diversas motivações e motivos, dentre estes, novas interpretações do que seria o legado dos bandeirantes, novas perspectivas dessa mesma história.

Uma das leituras possíveis é sob a perspectiva dos índios, que já habitavam a terra “descoberta” por Pedro Álvares Cabral e desbravada pelos bandeirantes. Sob a ótica de Guilherme Leite Cunha, o monumento representa o triunfo daquele que venceu, que é o que vai aparecer e ser representado na história, como denota o trecho a seguir, em publicação para o Portal Fórum, em outubro de 2013.

As estátuas e os monumentos públicos são, em sua maioria, a realização material de uma ação conservadora: *a abstração e fetichização da história*. São a negação do processo histórico, de suas lutas e contradições, por parte dos vencedores. Que fincam ali o seu poder em pedra, cimento e granito, com uma dupla função didática: convencer-nos sobre uma suposta irreversibilidade da história e nos educar sobre quem são os vencedores. O “monumento” se configura como um poder final que atua no reconhecimento público do dominador e na naturalização de sua dominação, querendo se configurar

como um patrimônio público, total, da nação, dos vencedores, mas também, e fundamentalmente, dos vencidos. ²

Guilherme Leite Cunha, em sua publicação, evidencia que o monumento representa a luta dos homens, porém, a luta dos que a história nos ensina que são os vencedores, consolidando a repressão dos já reprimidos, como é o caso do Monumento às Bandeiras. Ele representa um grupo, os bandeirantes, que, em função do descobrimento territorial e de riquezas e do crescimento econômico da colônia, massacra milhares de nativos. É possível colocar os índios, então, como vencidos, já que foram escravizados, doutrinados e utilizados nessas expedições, ao mesmo tempo em que no monumento, há a figura do índio como formador da identidade brasileira.

Em outubro de 2013, no mesmo mês em que a publicação é criada, ocorrem diversas manifestações do povo indígena contra a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 215, que tinha por objetivo colocar em poder dos deputados e senadores a distribuição das terras nas quais os índios moravam, função desenvolvida até aquele momento pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio). “Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de

demarcação serão regulamentados por lei.”² Em carta de posicionamento escrita pela coordenação da Associação Kurikama Yanomami, em 26 de outubro de 2013, a visão dos índios denota uma possível contra história, uma nova perspectiva sobre a história que é documentada, conforme é possível destacar o seguinte trecho.

Quando Pedro Alvares Cabral chegou a esta terra, quando apareceu o nome Brasil, os Brancos disseram que foram os primeiros a conhecer esta terra. Mas quem são os verdadeiros donos? Cabral veio e destruiu os povos indígenas: uma longa história de violência física e psicológica, e a luta continua ainda. Hoje somos considerados cidadãos brasileiros. Mas os Brancos não respeitam nossas terras, mesmo quando demarcadas e homologadas.³

¹ Trecho retirado da publicação na Revista Fórum, em 7 de outubro de 2013. Link de acesso: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/empurra-empurra-sobre-a-morte-das-estatuas/>

(Data de acesso: 10/11)

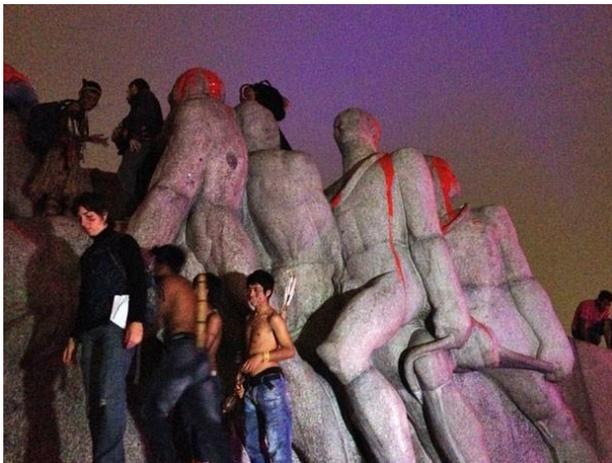
² Explicação da ementa constitucional 215. Link de acesso: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>

(Data de acesso: 10/11)

³ Trecho da carta redigida em 26 de outubro de 2013. Link de acesso:

http://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/posicionamento_da_kurikama_sobre_a_proposta_de_emenda_constitucional_pec_215.pdf (Data de acesso: 10/11)

Além da carta, outra manifestação ocorreu no dia primeiro de outubro, contra a PEC 215, tendo sido iniciada na Avenida Paulista e terminada em frente ao Monumento às Bandeiras, local em que os manifestantes deram um abraço simbólico na obra de Brecheret. Nessa mesma data, o monumento foi pixado com as frases “bandeirantes assassinos” e referências à PEC. Porém, no dia seguinte, em nova manifestação, mesmo monumento teve tinta vermelha atirada contra ele.



Tinta vermelha no Monumento às Bandeiras. Reprodução:
Marcelo Mora

A tinta vermelha, nesse caso, tem um simbolismo muito forte, primeiramente por estar associada ao sangue, representando a violência vivida pelos índios durante as expedições. O contexto de desenvolvimento econômico que justifica essas expedições faz possível um paralelo entre tinta vermelha do protesto, e a tinta vermelha que Slavoj Zizek, filósofo contemporâneo, menciona em seu discurso no Occupy Wall Street. Esse evento trava uma luta contra o capitalismo, que é pautado pela divisão desigual de riquezas dos países que vivem sob esse regime, no caso focando a situação dos EUA. Há nesse regime uma nítida preocupação em priorizar um seleto grupo detentor das riquezas em detrimento da maioria da população.

Um homem foi enviado da Alemanha Oriental para trabalhar na Sibéria. Ele sabia que seu correio seria lido pelos censores. Então, ele falou a seu amigo: Vamos estabelecer um código. Se a carta que você receber de mim estiver escrita em tinta azul, é verdade o que eu disse. Se estiver escrita em tinta vermelha, é mentira. Depois de um mês, seu amigo recebe a primeira carta. Tudo está em azul. Esta carta diz: tudo é maravilhoso aqui. As lojas estão cheias de boas comidas. Cinemas mostram bons filmes do Ocidente. Os apartamentos são grandes e luxuosos. A única coisa que não podemos comprar é tinta vermelha.⁴

A relação que Zizek estabelece com a tinta vermelha é que ela representa a mentira que pode ser expressa, por falta de liberdade, por uma censura a qual as pessoas são sujeitadas. “É assim que nós vivemos. Nós temos todas as liberdades que queremos. Mas o que nós não temos é tinta vermelha. A linguagem para articular nossa não-liberdade.”⁵. Ao tingir o Monumento às Bandeiras em vermelho, não apenas evidencia-se a violência, mas denota um ato político, um ato, conforme sugere Rancière em sua definição de política, que dá voz para quem não é ouvido, que mostra essa não- liberdade. Que dá voz à essa liberdade pressuposta. Conforme Cunha, o ato de jogar a tinta no monumento revela um sentido novo, da barbárie que ele representa: “Desvelados pela tinta guarani, ela nada mais é que um *documento de exaltação a essa barbárie*, exposta claramente, no vértice de grandes avenidas, da subjugação de negros, índios e mestiços, que, como escravos, trabalham exaustivamente para a glória de seus proprietários.”⁶



“Guarani Resiste”, Manifestação na Paulista, 2013. Registro:
Marcelo Mora

⁴ Trecho retirado do discurso transcrito de Slavoj Zizek, traduzido do texto original disponível no site do movimento Occupy Wall Street, disponível em

<https://ocupabrasil.wordpress.com/2011/10/11/discurso-de-slavoj-zizek-na-ocupacao/>

(Data de acesso: 10/11)

⁵ IDEM.

⁶ Trecho retirado da publicação na Revista Fórum, em 7 de outubro de 2013. Link de acesso: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/empurra-empurra-sobre-a-morte-das-estatuas/>

(Data de acesso: 10/11)

Em relato de **Marcos dos Santos Tupã**, líder indígena e Coordenador Tenondé da Comissão Guarani Yvyrupa (CGY) no ano de 2013, sobre a

manifestação, pode-se perceber que a visão que os índios têm da intervenção, conforme trecho a seguir.

Saindo da Av. Paulista, marchamos em direção a essa estátua de pedra, chamada de Monumento às Bandeiras, que homenageia aqueles que nos massacraram no passado. Lá subimos com nossas faixas, e hasteamos um pano vermelho que representa o sangue dos nossos antepassados, que foi derramado pelos bandeirantes, dos quais os brancos parecem ter tanto orgulho. Alguns apoiadores não-indígenas entenderam a força do nosso ato simbólico, e pintaram com tinta vermelha o monumento. Apesar da crítica de alguns, as imagens publicadas nos jornais falam por si só: com esse gesto, eles nos ajudaram a transformar o corpo dessa obra ao menos por um dia. Ela deixou de ser pedra e sangrou. Deixou de ser um monumento em homenagem aos genocidas que dizimaram nosso povo e transformou-se em um monumento à nossa resistência.⁷

Se, conforme Rancière, a obra de arte precisa ser concebida como outra coisa para resistir, a intervenção não é concebida originalmente como arte, mas sim, como protesto. A aproximação da arte e da política que o autor sugere, estabelece que talvez essa intervenção, anônima, seja uma

manifestação artística com linguagem de manifestação política. As duas vozes se confundem e se mesclam, como Rancièr aponta que seria o ideal: a arte e a política são a mesma coisa, não é possível separar o ato político do artís-



Tinta vermelha no Monumento às Bandeiras

⁷ Trecho retirado da matéria publicada na Revista Fórum. Link de acesso:

<http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/monumento-as-bandeiras-homenageia-genocidas-que-dizimaram-nosso-povo-diz-lideranca-indigena/> (Data de acesso: 10/11)

tico. Tal como a defesa de que a obra deixa de existir para dar lugar ao ato, que críticos e artistas como Frederico de Moraes, Lygia Clark e tantos outros buscam evidenciar sobre a produção contemporânea brasileira, se tratando dos anos 60 e 70, ato esse possivelmente presente também em forma de manifestação ou protesto.

Isso tudo colabora para a análise o ocorrido talvez como arte, mas certamente como um ato de

resistência. Sua crítica está alterando a forma do monumento para modificar seu conteúdo, dar-lhe uma nova leitura possível, leitura essa, que, conforme o relato de Marcos dos Santos Tupã, representa a evidenciação da resistência indígena.

A mensagem dos registros fotográficos fará com que a interpretação desse monumento jamais seja a mesma para o povo que há de vir. Esse povo não apenas irá percebê-lo como o resultado glorioso das expedições bandeirantes, mas como também um marco da resistência indígena à sociedade, que insiste em torná-los cidadãos como o homem branco que lhe oprimiu.

Narrativas possíveis: Intervenções urbanas, A Revolta dos Burros

O Coletivo Nova Pasta, formado por diversos artistas brasileiros, também contribuiu com uma nova narrativa e interpretação para o Monumento às Bandeiras.

A criação coletiva tem um grande potencial político. Através dela é possível celebrar a multiplicidade, em que diversas experiências artísticas se confrontam para uma criação comum. É o que diz Gloria Ferreira (2006), quando fala sobre o coletivo de Julio Le Parc, o GRAV, “recusava a dependência do mercado da arte e as referências culturais e estéticas tradicionais, valorizando o anonimato e a criação coletiva, enfatizando a noção

de múltiplo e a participação do público” (FERREIRA, 2006, pág. 27).

O Coletivo Nova Pasta realizou a intervenção “Revolta dos Burros” no Monumento às Bandeiras de Brecheret. O grupo encaixou no monumento, sobre as cabeças dos cavalos, orelhas de burro (fig. 24). A frase que acompanha a intervenção na publicação sobre o coletivo, parte do projeto “NA BORDA”, é a seguinte: “Aos nossos cavalos, o eterno reconhecimento; aos burros, o esquecimento.”¹ Para o coletivo, a figura do burro é muito importante na história, pois eram os animais que carregavam todo o grupo e toda a carga da expedição, porém, na cena retratada por Brecheret, cavalos os substituíam. Para o coletivo, os cavalos aparecem como figura que representa o status e a potência nas obras de arte, a exemplo da analisada. E os burros, reais desbravadores das terras brasileiras, parecem estar sendo esquecidos pelos brasileiros.

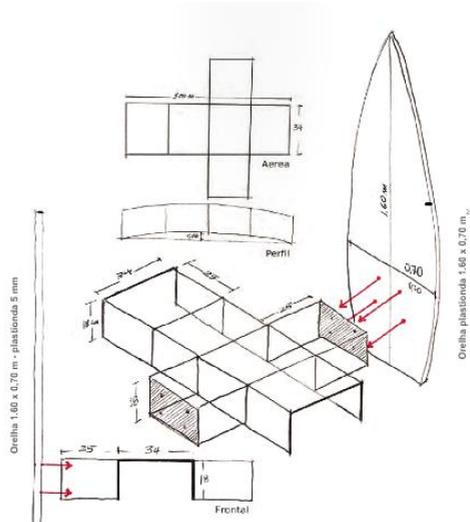
“A ação do coletivo acontece por meio de uma intervenção urbana no espaço público, na qual a escultura de Brecheret é questionada como espaço legítimo de representação do animal burro, no lugar dos cavalos, como comprovam os dados históricos. O desafio seria eleger o burro como novo símbolo do país e resgatar sua importância histórica.”



A Revolta dos Burros

O Coletivo Nova Pasta trabalha através de uma ironia bastante bem humorada, de forma que coloca o cavalo como símbolo estético, ideal, tirando o crédito do árduo trabalho do burro, que não tem parte na glória dos bandeirantes, representando uma figura associada à imbecilidade, à “burrice”, à mera significação de carga. “O burro é aquele cuja existência foi subjugada à razão do homem, o transporte, a distância, a carga, como prêmio, a insignificância e o anonimato.”. A intervenção representa uma ação de contra história, à medida que a arte, com seu sentido documental, é uma referência histórica muito importante para que tenhamos acesso aos tempos antigos, é uma janela para a antiguidade através dos olhos do artista. E substituir a figura do burro pela do cavalo pode ser um exemplo, aparentemente simples ao primeiro olhar, mas que mostra muito bem o efeito da representatividade na nossa sociedade, onde seria possível fazer um

paralelo da figura do burro à figura do índio, que apesar de formar a identidade cultural e étnica brasileira, continua precisando lutar para não perder o direito de exercer sua natureza, e pelo valor que teve nas expedições bandeirantes, que não é evidenciado na história.

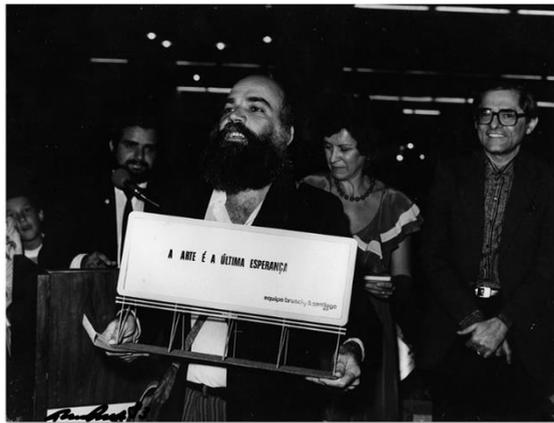


Projeto da orelha do burro, a ser aplicada na cabeça do cavalo

Considerações finais

É de se considerar que seja muito difícil separar a arte da política do engajamento político na contemporaneidade, principalmente nos termos de Rancière, onde a política existe para dar voz há quem não é ouvido. Para Paulo Bruscky, artista brasileiro nascido em Recife, o artista é alguém essencial, que não apenas produz a arte, tendo a capacidade de fazer ver, colocar em evidência aquilo que as pessoas

normalmente não veem, ou ignoram. “O artista existe, porque precisa ensinar as pessoas a ver”, diz, na abertura de sua exposição “A arte é a última esperança”, no Centro Cultural Correios, em 2015. A arte precisa ter engajamento político, pois é o artista o ser capaz de provocar a humanidade, de tirá-la do conforto, apresentar uma nova realidade, quebrar a rotina.

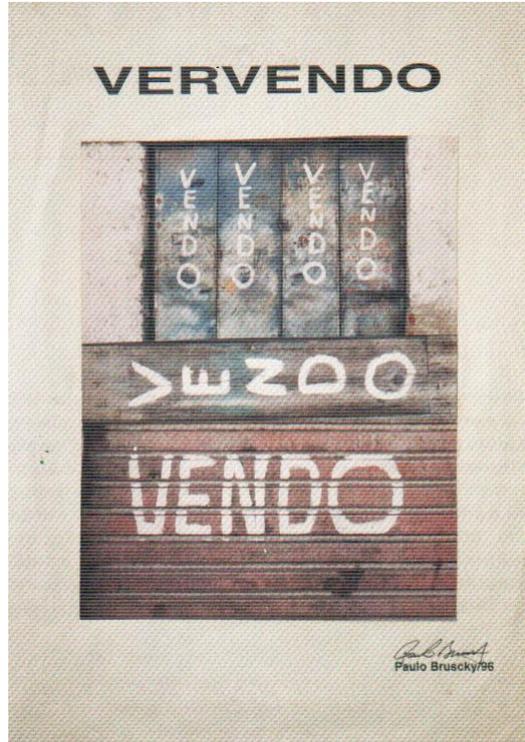


Paulo Bruscky com maquete de sua proposta de intervenção urbana em Recife, 1983

O tema da exposição da obra de Paulo Bruscky conversa intensivamente com a ideia apresentada neste trabalho. A arte tem enorme importância na sociedade, de tornar-se uma esperança de mudança. Mesmo quando censurada, ainda encontra meios diversos de continuar acontecendo. O homem precisa se expressar, e a arte tem sido veículo dessa expressão, mesmo quando é necessário que ela seja em um sentido de indignação, de insatisfação com a

presente situação. Um caso perfeito disso é arte postal, quando em 1969, já não se tinha liberdade para criar, por conta da censura. Enquanto os militares encontravam formas de interceptar a arte e sua propagação nos circuitos comuns, os artistas buscaram um novo circuito, o correio. Na época a distribuição de cartas e postais era manual, então não se podia censurar ou conter a enorme quantidade de correspondências trocadas diariamente.

Dialogando com um sistema de governo capitalista, que, em tese, propõe que os cidadãos sejam livres para tomar suas escolhas e se expressar, a crítica que a arte traz precisa estar contida em sua forma para não ser consumida. A teoria de Adorno aplica-se também ao regime totalitário sofrido no Brasil, onde, no lugar de ser consumida, a arte era censurada. As situações de Artur Barrio propunham uma quebra de rotina por parte do público, que, ao se deparar com as trouxas ensanguentadas, viam a realidade que o regime militar buscava esconder e censurar. Conforme Adorno, a arte, retomando o contexto capitalista, não é censurada, mas sim esvaziada de sentido, se tornando apenas um produto a ser consumido por pessoas cansadas da rotina de trabalho, que não propõe reflexão alguma, apenas entretenimento. Para que isso não aconteça, a arte precisa estar sempre refletindo e criticando, e para tal, não se pode fazer parte do circuito, mas sim estar à margem dele.



Paulo Bruscky, Vervendo, 1996

Essa discussão do artista como um marginal é importante para evidenciar a ideia de que o artista é alguém que já passou pelo cansaço de estar na rotina, mas, por alguma razão, teve condições de ver, conforme propõe Bruscky e outros autores trabalhados, como Rancière e Julio Le Parc. Ele nem sempre esteve à margem e talvez jamais estará (Artur Barrio esteve a margem do sistema, porém Lygia, mesmo inserida intimamente nele, ainda propõe ideias que suscitam a mudança). Um dia, o artista notou sua situação, e moveu-se para uma nova

posição, vezes à margem, vezes inserido ainda no circuito, mas sempre caminhando com cuidado. Pois é fácil voltar a ser controlado, basta as vezes pisar em falso, ou caminhar por um campo de minas, onde não se sabe ao exato a localização de cada uma das bombas.

Por meio deste trabalho, se considera que a arte e a política devem caminhar juntas para que possam resistir ao controle exercido sobre nossas formas de vida, sujeitas ao capital, ou sujeitas a outras formas de dominação que restringem nossos corpos e nossa pluralidade. E é por isso que o protesto ou manifestação assemelha-se, conforme as intervenções no Monumento às Bandeiras, à arte propriamente. Quando se protesta por algo, significa que essa pessoa passou pelo mesmo processo que o artista passou, tendo criado condições de ver, suscitando também mudanças, e tornando as pessoas mais críticas. E dando também aos outros, condições de ver.

Bibliografia

AGUIAR, Wisley Francisco. Adorno e a Dimensão Social da Arte. Revista Urutáguia – revista acadêmica multidisciplinar, 2008.

Disponível em:

<http://www.urutagua.uem.br/015/15aguiar.pdf> (Data de acesso: 24/08)

BARRIO, Artur. Manifesto In Escritos de Artistas: anos 60/70 Glória Ferreira e Cecilia Cotrim org. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Pág 262.

BRITTO, Ludmila da Silva Ribeiro De. LIVRO DO ARTISTA: A ARTE AO ALCANCE DAS MÃOS in A poética multimídia de Paulo Bruscky, 2009

Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9824/8/Ludmila%20.pdf> (Data de acesso 21/09)

CLARK, Lygia. Da supressão do objeto (anotações) in Escritos de Artistas: anos 60/70 Glória Ferreira e Cecilia Cotrim org. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Pág. 350.

CLARK, Lygia. Lygia Clark. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980.

DANNER, Fernando. A Dimensão Estética em Theodor W. Adorno. 2008.

Disponível em:

<http://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/204> (Data de acesso 14/09)

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Palestra “Qu’est-ce que l’acte de création?”. Paris, 1987. Disponível em: http://www.dailymotion.com/video/x1dlfsr_gilles-deleuze-o-que-e-o-ato-de-criacao-legendas-em-portugues_creation (Data de acesso: 01/09)

FABBRINI, Ricardo. Poética do Gesto: Arte e política em Lygia Clark in Arte e Política no Brasil, org. André Egg, Artur Freitas e Rosane Kaminski – São Paulo: Perspectiva, 2014.

FUGERATTI, Silvia. PASSAGENS DA ARTE BRASILEIRA PARA O ESPAÇO EXTRA-MUROS. Experimentações ambientais de Flávio de Carvalho, Hélio Oiticica e Artur Barrio na passagem da modernidade para a contemporaneidade. 2005. UNICAMP.

http://www.iar.unicamp.br/dap/vanguarda/artigos_pdf/sylvia_furegatti.pdf

(8/09)

FREIRE, Cristina. O presente-ausente na arte dos anos 70 in Anos 70: Trajetórias. Antonio Risério org. São Paulo: Iluminuras, 2005.

Disponível em:

<http://www.mac.usp.br/mac/1963GEACC/textos/014.pdf> (Acesso em: 02/09/2015)

LE PARC, Julio – Guerrilha Cultural? In Escritos de Artistas: anos 60/70 Glória Ferreira e Cecilia Cotrim org. – Rio de Janeiro: Zahar, 2006. Pág. 198

MOURA, Irene Barbosa de. O monumento e a cidade – A obra de Brecheret na dinâmica urbana. 2011.

Disponível em:

http://www4.pucsp.br/revistacordis/index_n6.html

(Data de acesso: 10/11)

MORAIS, Frederico. O corpo é o motor da obra. (Publicado originalmente com o título “Contra a arte afluyente” pela revista *Vozes*, janeiro-fevereiro – 1970. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975, p24-34.)

Disponível em: <http://arteref.com/gente-de-arte/o-corpo-e-o-motor-da-obra/> (Data de acesso: 03/09)

PALLAMIN, Vera. Aspectos da relação entre o estético e o político em Jacques Rancière. *Revista de Arquitetura e Urbanismo, USP*. São Paulo

Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44800>

(Data de Acesso: 27/08)

RANCIÈRE, Jacques. Será que a arte resiste a alguma coisa? In *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência: Simpósio Internacional de Filosofia, 2004/ Organizador Daniel Lins – Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. Pág 126.*

REBOUÇAS, Júlia Maia. *artista - corpo - cidade - política – arte - Relatos sobre Artur Barrio e sua obra*. 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem) - Escola de Belas artes – UFMG, Belo Horizonte 2011.

Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/JSSS-8QKHHT/dissertacao_jreboucas_bx.pdf?sequence=1 (Data de acesso: 10/09)

<https://arteetecnologiacom104.wordpress.com/2013/11/21/le-parc-arte-cinetica-e-interativa/> (Data de acesso: 15/09)

<http://arteref.com/gente-de-arte/o-corpo-e-o-motor-da-obra/> (Data de acesso: 1/09)

<http://www.artishock.cl/2012/11/12/el-arte-liberador-de-lygia-clark-en-retrospectiva-en-itaucultural/> (Data de acesso: 5/11)

<http://www.bienal.org.br/post.php?i=127> (Data de acesso: 10/11)

<http://brasileiros.com.br/2015/11/centro-cultural-correios-recebe-mostra-de-paulo-bruscky/> (Data de acesso: 16/11)

<http://casavogue.globo.com/MostrasExpos/noticia/2012/08/sp-ve-retrospectiva-de-lygia-clark.html> (Data de acesso: 5/11)

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa47/artur-barrio> (Data de acesso: 24/08)

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa7783/paulo-bruscky> (Data de acesso: 12/11)

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/10/1350998-apos-pichacao-manifestantes-jogam-tinta-em-monumento-de-sp.shtml> (Data de acesso: 10/11)

<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/10/manifestantes-jogam-tinta-vermelha-no-monumento-bandeiras.html> (Data de acesso: 10/11)

<http://issuu.com/bienal/docs/name423574/61?e=2165059/2829919> (Data de acesso: 10/09)

http://issuu.com/invisiveisproducoes/docs/naborda_100bb (Data de acesso: 25/09)

<http://www.johnwilliamwaterhouse.com/pictures/ulysses-sirens-1891/> (Data de acesso: 13/11)

<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculox/modulo2/modernismo/artistas/brech/index.htm> (Data de acesso: 10/11)

http://muvi.advant.com.br/artistas/a/artur_barrio/artur_barrio.htm (Data de acesso: 10/09)

<http://noticias.uol.com.br/album/2013/10/03/monumento-das-bandeiras-e-pichado-e-sujo-por-tintas.htm#fotoNav=6> (Data de acesso: 10/11)

<https://ocupabrasil.wordpress.com/2011/10/11/discurso-de-slavoj-zizek-na-ocupacao/> (Data de acesso: 10/11)

<http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/07/15/relevancia-de-lygia-clark/> (Data de acesso 31/08)

<http://www.revistaforum.com.br/blog/2013/10/monumento-as-bandeiras-homenageia-genocidas-que-dizimaram-nosso-povo-diz-lideranca-indigena/> (Data de acesso: 10/11)

http://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/turismo_monumentos_bandeiras (Data de acesso: 10/11)

<http://thecharnelhouse.org/2013/10/31/the-tragic-failure-of-adornos-emancipatory-modernism/> (Data de acesso: 13/11)

<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1759,1.shtml> (Data de acesso: 28/09)

A MULHER CONTEMPORÂNEA

Glance Klear Lobo Saugo

A década de 60 contempla significativas transformações no contexto socioeconômico e em instituições que regulam o meio social, tais como a família, o Estado e a Igreja. A respeito deste cenário, Sennett afirma que

a fragmentação das grandes instituições deixou um estado também fragmentário na vida de muitos indivíduos: os lugares onde trabalham mais se parecem com estações ferroviárias do que com aldeias, a vida familiar se viu desorientada pelas exigências do trabalho; a migração tornou-se o verdadeiro ícone da era global, e a palavra de ordem é antes seguir em frente que estabelecer-se. (2006,p.12)

O discurso socialmente legitimado, até este momento histórico, caracterizava o amor no casamento, a divisão do trabalho entre os gêneros e o cuidado com a criança como os elementos que

fundam a família (SINGLY,2007) . Esta lógica do coletivo e da diferença de papéis bem definidos cede lugar à individualidade e ao princípio de igualdade de direitos e deveres. De acordo com o autor, há um sistema de valores que legitima a autonomia do sujeito contemporâneo, que emerge com o rompimento de padrões geracionais e pretende assumir uma postura mais ativa em relação ao seu destino, a partir de suas escolhas. Para Singly, homens e mulheres.

declaram se recusar a seguir os velhos costumes das gerações antigas, ou seja, desempenhar os papéis sociais de marido e esposa. Eles querem se tornar seus próprios agentes. Isso se traduz por um duplo movimento: o de recusar a instituição do casamento e criticar o a divisão do trabalho entre os sexos (2007, p.128)

As transformações da família a partir da década de 60, de acordo com o autor, compreendem a reestruturação das relações conjugais, através da redução dos casamentos, aumento dos divórcios e uniões sem registro formal. A redução do número de nascimentos e a participação da mulher no mercado

de trabalho formal também implicam em mudanças na organização familiar. O advento dos métodos contraceptivos é um marco neste processo de transição do coletivo ao individual, do destino ao desejo. A mulher assume o poder sobre o seu corpo, sobre a sexualidade e a sobre a vida e conforme observa Badinter (2011), elas podem escolher o que antes se tratava de uma obrigação religiosa, um instinto ou ainda um dever de perpetuação da espécie.

Segundo Bradt (2007), a inserção da mulher no mercado de trabalho, o acesso à educação e os mecanismos de controle da natalidade interferem na decisão quanto à maternidade de modo a distanciar o momento do casamento e chegada dos filhos. Nesta direção, Badinter (2011) caracteriza quatro fenômenos referentes a uma nova perspectiva da mulher no meio social: A redução das taxas de natalidade, a maior participação no ambiente organizacional, o adiamento da maternidade e a diversidade de possibilidades da experiência feminina, não mais limitada ao casamento e ao trabalho doméstico.

Há na contemporaneidade um movimento de reivindicação do espaço feminino. A mulher, que sempre se orientou para e pela família, para o desejo, o discurso e para o olhar do outro, busca ser o primeiro lugar, busca a visibilidade e o protagonismo. Busca-se, sobretudo, independência, prestígio e valorização pessoal e o ambiente laboral é um dos refúgios que torna isto possível. O número de filhos reduziu em um terço em 40 anos, o que permite à mulher conciliar duas funções: mãe e trabalhadora (PROBST, 2003).

Conforme Barbosa e Rocha-Coutinho (2007) o meio social é o espaço onde as mulheres representantes das classes médias e altas conseguem se afirmar de modo mais igual em relação aos homens. O trabalho assalariado é uma forma de conquista da autonomia feminina, pois as atividades domésticas são desqualificadas e desqualificantes, sem remuneração e sem reconhecimento do investimento de energia e tempo para sua realização, explicita Singly (2007).

Este grito em favor de sua individualidade é dirigido para os homens e para os filhos de modo a

afirmar que a mulher possui desejos, pondera Badinter (2011). Estes não são, necessariamente, o desejo de ser mãe e cuidadora do lar. São muitas as possibilidades de realização e o investimento feminino se propaga em múltiplas direções para objetos distintos. Outras prioridades podem ser colocadas quando se projeta um ideal de vida: o trabalho, a formação intelectual, a independência financeira, a aquisição de bens, a estabilidade da relação conjugal. Tornar-se mãe é mais do que nunca uma deliberação que compete à mulher em virtude da liberdade e autonomia conquistadas. “O que era uma fatalidade tornou-se uma escolha. E uma escolha das mulheres, também o que constitui uma revolução.” (PERROT, 2008, p.69).

Segundo Barbosa e Rocha-Coutinho (2007), o desejo agora atendido é o da mulher e assim ela pode se orientar para sua satisfação. Ela assume as rédeas do que antes era seu destino para construir e se apropriar do futuro. Especialmente entre as mulheres de classe média e alta, o momento considerado oportuno para a gravidez, quando há o desejo pela maternidade, é aquele em que a mulher se encontra

em um ambiente estável quanto à vida conjugal e profissional. Há, entretanto, um vetor importante que atravessa a construção da carreira e a constituição da família: o tempo cronológico. O tempo necessário para que mulher amadureça profissionalmente, aprimorando sua formação acadêmica, desenvolvendo competências técnicas e experiência prática muitas vezes esbarra no período em que seu aparelho reprodutor está envelhecendo, conforme apresenta Barbosa e Rocha-Coutinho (2007). Assim, a opção pela maternidade perpassa a construção da carreira e as implicações para sua progressão. A mulher precisa fazer escolhas e enfrentar impasses. Após o grande desafio de romper com o regime patriarcal, que sempre limitou o feminino a posições subalternas, eis que a “mãe natureza” se impõe novamente: vocês não podem ter tudo! Ilustrando a teoria temos a publicação do jornal O Estado de São Paulo em 14 de outubro de 2014 que relata a política adotada por duas empresas de referência no mercado da tecnologia mundial, Apple e Google para auxiliar as mulheres nas despesas com

congelamento de óvulos de modo que estas possam priorizar a carreira em detrimento da maternidade.

As questões relativas a uma nova organização da família se apresentam como elementos fundamentais, para a ascensão e estabelecimento da mulher nos espaços de produção e desenvolvimento econômico. São novas possibilidades em relação ao passado. Hoje elas optam entre a adesão, recusa ou conciliação da maternidade com as outras faces de sua identidade. (BADINTER,2011). A queda da fecundidade; a redução do tamanho das famílias; o envelhecimento da população; a maior expectativa de vida das representantes do sexo feminino; o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres e a maior oferta de educação em nível superior são alguns dos fatores, apontados por Bruschini (2007), que delineiam a figura da mulher trabalhadora atual. Essa redução permite que a mulher concilie melhor sua dupla jornada visto que a redução da taxa de fecundidade está atrelada ao estabelecimento feminino nas organizações.

O aumento das instituições de ensino superior e a conseqüente escolarização são fatores

expressivos da ascensão feminina nas organizações, pois permite a ocupação de carreiras e posições antes restritas aos homens, como por exemplo, os cargos executivos. Sobre este aspecto, Probst (op.cit.) conclui que o crescente poder feminino nas organizações decorre do decadente modelo de dominação e liderança exercido pelos homens, marcado historicamente por conflitos e destruição. Desde a ocasião em que a demanda de mão de obra não se restringe à força física, dando lugar ao saber, a mulher ganha espaço, considerando que “na empresa do conhecimento, a mulher terá cada vez mais importância estratégica, pois trabalha naturalmente com a diversidade e processos multifuncionais.” (PROBST, 2003. p.3).

Considerações

Apesar da ideia de sucesso e investimento na vida profissional ser compartilhada entre homens e mulheres em nossa sociedade, os cuidados infantis, bem como as tarefas domésticas, ainda recaem sobre a identidade e responsabilidade feminina, aponta Rocha-Coutinho (2005). As próprias mulheres podem

assumir a maternidade como um estado que lhes diferenciam dos homens, quando se sentem mais capazes para se dedicar e proporcionar o melhor ao seu filho. Nesse sentido, o cotidiano feminino comporta então a dupla jornada, pois “além de trabalhar e ocupar cargos de responsabilidade assim como os homens, ela aglutina tarefas tradicionais: ser mãe, esposa e dona de casa.” (PROBST, 2003, p. 7).

Desse modo, não há uma efetiva transformação do papel da mulher no meio social para a função de agente do meio de produção, mas um complemento de seu papel de cuidadora do lar e dos filhos visto que “a identidade feminina não fora substancialmente alterada, mas sim ampliada para incluir este novo papel da mulher.” (ROCHA-COUTINHO, 2004, p.5)

É provável que a condição feminina atual seja fonte de conflitos internos visto que ao mesmo tempo em que se espera da mulher o sucesso em sua atuação profissional também há a expectativa de que esta seja mãe, e exerça a função que lhe cabe por sua natureza. Rocha-Coutinho (2005) afirma que a maternidade se apresenta como um impasse para as

mulheres visto que a noção de unidade com o filho ainda se estabelece como o ideal a ser cumprido para o bem da criança e para realização feminina. As exigências dos papéis conjugais, parentais e profissionais produzem na subjetividade feminina, segundo Badinter, uma tripla contradição, que compreende as dificuldades de conciliar o meio social, a vida conjugal e a relação da mulher consigo mesma.

A autora conclui que o cenário no qual trabalho feminino se inscreveu ao longo da década de 90, contém traços de progresso uma vez que as mulheres, tendo mais o acesso à educação de nível médio e superior atingiram maior grau de escolaridade e puderam ocupar carreiras e posições executivas antes restritas aos homens. Entretanto, esses progressos não promoveram mudanças suficientes para proporcionarem condições dignas ao desenvolvimento da atividade laboral feminina. Uma parcela significativa da população ainda se encontra em atividades domésticas, sem vínculo formal ou ainda exercendo os afazeres sem remuneração, para o consumo próprio e familiar. O discurso e as práticas

sobre a igualdade entre os gêneros no mercado de trabalho são revividos e discutidos quando a mulher assume a função materna, aponta Bradt (2007).

Os casais que trabalham se colocam algumas questões, por exemplo: as empresas e funções que comportam melhor eventuais ausências em virtude de problemas com as crianças e ainda a problematização sobre a maior ou menor renda da casa que pode ser comprometida caso haja necessidade de priorizar o cuidado da criança em detrimento da atividade profissional. O autor, ao levantar tais questões, aponta que “a imagem de um homem real e uma mulher real não é uma imagem de igualdade, igual competência ou igual responsabilidade na vida doméstica e na vida profissional.” (2007, p.209). Assim, apesar de todo esforço em prol de condições de igualdade entre os gêneros, ainda pesa sobre a mulher a responsabilidade doméstica que se desvela com o nascimento dos filhos e a demanda de cuidado assumida pela mãe.

A dupla jornada que a mulher assume constitui, portanto, uma desvantagem em relação às condições

que ambos os gêneros possuem para investir na carreira dada a limitação a conciliação das duas faces que lhes são objetos de satisfação. (ROCHA-COUTINHO,2005).

Bruschini (2007) compartilha desta conclusão ao propor que a desvantagem feminina se deve à dedicação de muitas horas aos afazeres domésticos e cuidado parental, tornando as mulheres sobrecarregadas. Para a autora, o perfil da mulher trabalhadora atual se caracteriza pela conciliação das “responsabilidades domésticas, familiares e profissionais”, visto que estas são mais velhas, casadas e com filhos e sua taxa de atividade tem aumentado ao longo dos anos, em contraposição às trabalhadoras da década de 70 - jovens, solteiras e sem filhos.

As relações econômicas e humanas na atualidade não são mais orientadas pelo coletivo e pela estabilidade, ou até mesmo pela rigidez das entidades que antes orientavam a vida. É necessária uma organização subjetiva capaz de superar três aspectos para lidar com esta nova configuração cultural, aponta Sennett (2006). A primeira instância a

ser trabalhada é o tempo. O sujeito tem de administrar em paralelo as interações sociais, a relação consigo mesmo e as multitarefa que precisa desempenhar. A seguir, temos a especialização que requer constante renovação e invenção das habilidades individuais, denominadas pelo autor de talento. A contemporaneidade requer múltiplas competências técnicas e comportamentais que precisam ser atualizadas, para atender ao caráter meritocrático instituído nas organizações. Por fim, o terceiro aspecto é o desapego do indivíduo em relação ao passado. Trata-se de uma atitude que descarta o que foi vivenciado, tornando o aqui e agora mais relevante do que as experiências e história progressas.

Sennett afirma que “o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos dos que nelas vivem” (2006.p.15) visto que há o conflito entre a existência do sujeito - suas vontades, interesses e desejos - e aquilo que lhe é exigido para atender à lógica capitalista vigente nas relações.

Em conformidade com a esta ideia, Bauman aborda o conceito de progresso como elemento importante nas relações trabalhistas. Entendido como

o aperfeiçoamento da vida, o progresso determina que os indivíduos comportem a especialização, flexibilidade e disponibilidade para mudança. Estabelece-se, portanto, uma fluidez nas relações, sem muito contorno e limite de modo a reproduzir a lógica de um mercado global. A experiência laboral é marcada por incertezas, considerando que “o trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projeto de vida” (BAUMAN, 2001, p.160).

Se este é imperativo que rege as relações econômicas e produtivas, a maternidade e as exigências de dedicação e exclusividade que lhes são próprias se apresenta na contramão do mundo do trabalho. Assim, a mulher mais uma vez está em posição de desvantagem. De acordo com a “Pesquisa Mensal de Emprego – PME – Mulher no Mercado de Trabalho: Perguntas e Respostas” (2012), publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, as mulheres representam a maioria da população em idade ativa – a partir dos dez anos de idade. As mulheres constituem 45,4% da população ocupada e, embora seja minoria neste indicador, evoluíram em

aproximadamente 5% em relação à sua participação no mercado de trabalho, no período entre 2003 e 2011. Os pesquisadores estimam que, daqui onze anos, 64,3% das mulheres consideradas em idade ativa, com 17 a 70 anos, estarão empregadas ou buscando trabalho. No início dos anos 1990, essa parcela era menor (56,1%). Já a participação masculina deve encolher de 89,6% para 82,7% nessas quatro décadas. As projeções foram feitas a partir de dados da Pesquisa Pnad Contínua, do IBGE. Estes estudos evidenciam o crescimento da participação feminina nas atividades que propulsionam a economia, bem como sua maior participação social.

Desta forma, se aplica a análise de Rocha-Coutinho (2005) ao propor que apesar de diferenças e discriminação entre os gêneros e as mulheres recebem igual educação sendo treinadas para competir no mercado de trabalho e obter sucesso profissional. O trabalho feminino permite à mulher “ter a chave de casa” (Singly, 2007) na medida em que, percorrendo e conquistando os espaços públicos e privados, se afirmar como ser autônomo: no amor, na

parentalidade e no seu sustento financeiro. A mulher atua com criatividade para responder aos imperativos da lógica pós-moderna e, em conjunto, lidar com a herança da cultura de invisibilidade, do serviço e do silêncio a qual foi por séculos subjugada.

Assim, o feminino consegue se estabelecer no meio social enquanto agente produtivo sem deixar de desempenhar seu importante papel no meio familiar. Ela acumula funções, se faz múltipla dentro e fora de casa e seu ideal de mulher passa da princesa dos contos de fada, salva por um homem que lhe desperta e liberta para a vida (SIMÕES,2011), à heroína com superpoderes. (ROCHA-COUTINHO,2004)

Esse processo de emancipação feminina relacionado com as novas relações de mercado transforma a relação entre história e memória das mulheres, que já não aceitam mais as desigualdades sociais e silêncio a qual há tão pouco tempo atrás estavam subordinadas. Perrot (2012, p.155) afirma que o feminismo age em movimentos súbitos, em ondas. É intermitente sincopado, mas ressurgente, pois não se baseia em organizações estáveis

capazes de captá-lo. É um movimento e não um partido.

Analisando essas transformações sociais ao longo da história, fica evidente constatar as mudanças dos usos da memória ocorridas no mundo contemporâneo e conseqüentemente as influências exercidas sobre o jogo de poder e o convívio social. A história da memória tem se voltado para os grupos diretamente sensibilizados pela questão do passado e de seu papel na formação e manutenção de uma identidade coletiva, constituindo enfim um elemento essencial na análise das culturas políticas (ROUSSO, 2001, p. 94)

Le Goff reflete o esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. Ao historiador não cabe fazer papel de ingênuo diante de um documento (1990, p. 431), deve se trabalhar de forma que a memória seja libertária e democrática, permitindo que todos os grupos possam registrar seus feitos e serem conhecidos pelas gerações vindouras.

Nessa conjuntura, a mulher descobriu que seu papel está para além dos afazeres domésticos e que sua vida não está condicionada as paredes do mundo privado, mas a inserção de suas memórias e o fim da hierarquização dos sexos ainda se encontra inacabada, porém as vozes femininas não estão silenciadas e é possível ouvir suas histórias nas ruas, nas mídias, nos encontros familiares e na elaboração de políticas públicas. As vozes femininas ecoam e o uso da memória toma um novo corpo.

Referência

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1988.

ALVES, P. Kant e o feminismo. In: FERREIRA, M. L. R. **O que pensam os filósofos sobre as mulheres**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1988.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

BEAUVOIR. In: **Nova Enciclopédia de Biografias**. Rio de Janeiro: Planalto Editorial, 1979. v. 1. p.120.

BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil. 1914-1940.** São Paulo: USP, 1999.

BLAY, EVA ALTERMAN. **8 de março: conquistas e controvérsias.** *Revista Estudos Feministas*, 2001, vol.9, n.2, pp. 601-607

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BURGUIERE, André. **Dicionário das Ciências Históricas.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da História Novas Perspectivas.** São Paulo: Unesp, 1992.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.T.M.: CODO, W. (org.) **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1984. Cap.2, p.58-75.

CRAVO, V. L. Z. **A Influência da Mulher na Independência.** *Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense*, v. 18, p. 9-17, 1973.

DUBY, Georges e PERROT, Michelle. (orgs.) **Escrever a História das Mulheres.** In: THÉBAUD, Françoise. **História das Mulheres no Ocidente. O século XX.** Porto, Edições Afrontamento, 1995.

GASPARI, Leni Trentim. **Educação e Memória: Imagens Femininas nas “Gêmeas do Iguazú” nos anos 40 e 50.** (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva.** São Paulo, Vértice, 1990.

HOBSBAWN, Eric. Introdução: **A Invenção das Tradições.** In: HOBSBAWN, E., RANGER, T. (org.). A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LE GOFF, Jacques **História e Memória.** Campinas – SP Editora da Unicamp, 1990.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

NORA, Pierre. **Entre Memórias e História: A problemática dos Lugares.** Tradução de Yara Aun Khoury. In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, dez. 1993.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** 2ª ed São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 a. p.167-234 .

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 2012.

PRIORE, M. D. (org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

RAGO, Margareth. "**Os feminismos no Brasil: dos 'anos de chumbo' à era global**". Revista Estudos Feministas, n. 3, jan./jul. 2003. Disponível em: . Acesso em: 25 de abril. 2021.

ROUSSO, Henry. **A Memória não é mais o que era**. In: AMADO, Janaina: FERREIRA. Marieta de Moraes (ORG). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2001.

RIBEIRO, Paulo Silvino. "**O papel da mulher na sociedade**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-papel-mulher-na-sociedade.htm>. Acesso em 05 de maio de 2021.

SANTOS, A. (2009). **Complexidadee transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. In:

SANTOS, A. ; SOMMERMAN (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida.** Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 15-38.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Vol. 2, Jul/Dez. 1995.

SOARES, Vera. **Movimento Feminista – Paradigmas e Desafios.** Estudos Feministas. Ano 2. Florianópolis, 1994.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AFETAR A ETERNIDADE

Débora Costa Silva

RESUMO

A palavra emoção significa movimento, comoção, ato de mover, ou seja, é o comportamento observável, incluindo emoções fisiológicas do sistema nervoso e as mudanças cognitivas, as experiências comportamentais permitem que os sujeitos atribuam significados as experiências.

Palavras-chave: emoções; aprendizagem; escola.

“Os professores afetam a

eternidade; ninguém pode dizer onde a sua influência termina”.

Henry Brooks Adams.

As competências básicas na gestão emocional, citadas por Salovey, são direcionadas aos professores como: O autoconhecimento, que é conhecer as suas próprias emoções e a sua relação com os seus pensamentos e ações lhe permite estar mais consciente. O controle emocional permite que você domine a impulsividade que pode surgir em uma situação de estresse ou falta de controle da classe. A capacidade de motivação, que nos ajuda, a saber, como nos motivarmos, o que também nos permite saber como motivar os alunos. A empatia que permite a interação com os alunos, alcançá-los e compreendê-los. Porque aquele aluno que não abre

o livro na aula talvez tenha pais que estão prestes a se separar e que não prestam atenção nele. E por fim, as habilidades sociais e de liderança que permitem interagir efetivamente com os alunos, aproximando-se deles sem perder a liderança.

Como podemos observar é essencial que os professores estejam preparados para lidar com essas competências. Haim Ginott, salienta ainda que, “Os alunos são como cimento fresco, qualquer coisa que cai sobre eles deixa uma marca”.

Para LeDoux, (1995, citado por Gross, 2002), as emoções são reações subjetivas e idiossincráticas a um determinado evento do ambiente, interno ou externo, que ocorrem em determinadas situações e são sentidas pela pessoa como importantes para a concretização dos seus objetivos pessoais. O autor refere que as emoções são ativadas

automaticamente, ou após a atribuição de um significado, podendo ser emoções envolvidas no estabelecimento prioritários e são tendências biologicamente determinadas para agir em função da avaliação da situação, com base nesses objetivos, aparece a necessidade ou preocupações.

O processo de aprendizagem valoriza a capacidade de adquirir conhecimentos e para isso é fundamental as competências para desenvolver novos saberes, ou seja, é preciso entender as competências cognitivas, que está relacionada aos conteúdos acadêmicos, relacionados à escola, as competências técnicas que é as habilidade, ou capacidade de fazer algo muito bem, destacando -se entre os outros, as competências relacionais que está interligada a facilidade de interação e comunicação em grupo e a competência emocional, que está relacionada a

capacidade de lidar com conflitos positivamente e vinculada a resiliência (maneira em como superamos um desafio ou dificuldade). Por meios dessas competências, podemos destacar a gestão das emoções (forma de lidar com os próprios sentimentos e com as emoções do outro), empatia (se colocar no lugar de outra pessoa, compreendendo-a, sem julgá-la).

Partindo desse ponto de vista, podemos observar que as emoções, sentimentos e pensamentos são os responsáveis pela forma de agir, por esse motivo as competências emocionais necessitam ser bem administradas para trazer benefícios tanto ao aluno quanto para o professor, já que, quando uma pessoa sofre algum dano nessa área torna - se incapaz de adquirir novas aprendizagens ficando vulnerável a sofrer e praticar atos violentos dentro e fora da escola.

Por essa razão, devemos salientar que as competências emocionais quando bem utilizadas em sala de aula, poderá ser de grande valia, por essa razão é fundamental que o educador seja sensível a essa realidade, ajudando e auxiliando seus alunos sempre que necessário.

No dia - a - dia, o professor identifica os alunos com dificuldades no processo de aprendizado, o primeiro questionamento é referente as competências técnicas e cognitiva e posteriormente, quando o educador foi preparado, ele investiga as competências emocionais do educando e se for necessário faz a interferência na aquisição da linguagem, no desenvolvimento lógico matemático e em outras áreas do conhecimento.

Segundo Denham (1998, citado por Amaral, 2015), a capacidade da criança expressar as suas emoções

de modo adequado é fundamental ao longo do seu desenvolvimento, bem como no desenrolar das relações interpessoais, pois à medida que vai conhecendo as expressões emocionais, os comportamentos e as situações que ativam diversas emoções, conseguem armazenar na memória os aspectos relacionados com as expressões de ordem emocional, mostrando-se capaz de compreender as suas emoções e as dos outros.

O aprendizado não está relacionada apenas nas notas obtidas nas avaliações escolar e nem ao nível de conhecimento técnico adquirido ao longo da vida escolar, o aprendizado acontece efetivamente quando o aluno consegue usar seus conhecimentos no seu cotidiano, enfrentando os desafios, aceitando os erros, superando as dificuldade, frustrações e superação, só assim o aprendizado irá fazer sentindo

em sua vida.

Os seres humanos nascem com predisposições inatas perceptivas, motoras, cognitivas, sociais e também emocionais que lhes permitem responder aos acontecimentos mais significativos do crescimento humano. O surgimento do mundo emocional produz-se no mesmo momento do nascimento. O ser humano nasce indefeso e com grande necessidade de ajuda, mas também vem programado para aprender e interessar-se pelos estímulos sociais que recebem dos seus cuidadores, com os quais acabará por se vincular afetivamente. Este vínculo afetivo que a criança estabelece com os seus cuidadores principais são a primeira manifestação emocional, sendo de vital importância uma vez que constitui o sistema racional básico que vai regular os restantes e, sobretudo, vai determinar

o tipo de relação que a criança estabelecerá com as pessoas ao longo da sua vida (Verdet, 2011)

A gestão emocional dos professores é um recurso indispensável, diante a realidade que os mesmos encontram dentro do âmbito escolar, situações de estresse pode provocar grandes impactos no aprendizado dos alunos, levando o educador a desenvolver doenças como síndrome do pânico, depressão e ansiedade. Com esses desafios dentro das instituições escolares, podemos salientar classe conflituosa, muitos alunos por sala, crianças sem motivação de aprender, diante esses fatos, o docente precisa ter um olhar atento para identificar esses conflitos. E não há subsídios governamentais, eficaz, para minimizar essa realidade, muito pelo ao contrário, se os alunos não vão bem na escola, a culpa é do educador.

Observamos ainda, por meios das revisões bibliográficas, que o conhecimento emocional é responsável pela expressão, podendo ser verbal ou não - verbal. E a escola tem um papel primordial diante essa realidade, principalmente na garantia de atender a todos e assegurar o processo de ensino - aprendizagem, além de ter um olhar diferenciado para as crianças que apresentar alguma problemática com propósito de ajudar, auxiliar e não deixar que esse educando possa desmotivar durante sua formação educacional. No decorrer do processo educativo, é necessário que a contribuição do desenvolvimento integral da criança, seja atribuído a todos, escola, comunidade e principalmente a família, nesse sentido deve promover autonomia pessoal para que esse desenvolvimento atinge sua plenitude, essencialmente no aspecto cognitivo, social e

emocional.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da inteligência emocional, primordial nas escolas, está relacionada a autoconsciência, que é conhecer a si próprio para lidar com diversas situações, a automotivação que é a capacidade de concentração e direcionamento das emoções para um objetivo específico, na busca de superar os obstáculos possíveis, autorregulamentação que é o controle sobre as emoções e suas manifestações, mesmo em momentos conflituosos, empatia que está relacionado com as emoções alheias, reconhecendo as necessidades e aflições das pessoas e colocar - se no lugar do outro

e por fim, a sociabilidade que é a capacidade de relacionar - se com as pessoas em vários espaços. Com essas emoções bem gerenciadas é possível ampliar - se a capacidade de percepção e indução trazendo outros benefícios principalmente na vida profissional e pessoal

REFERÊNCIAS

ADAMS, Henry Brooks. A gestão emocional dos professores. Disponível

em:<<https://amenteemaravilhosa.com.br/gestao-emocional-dos-professores/>> Acesso : 28/03/ 2020.

AMARAL, S. (2015). Promovendo a regulação emocional em crianças do 1º ciclo do Ensino

Básico: um programa de competências emocionais e sociais (Tese de Mestrado).

Disponível em:

<<http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3358>>

Acesso em: 24 de mar. de 2020

ARÁNDIGA, A. (2009). **La inteligencia emocional de los padres y de los hijos.** Madrid: Ediciones Pirámide

CASANOVA, Nuno; SEQUEIRA, Sara; SILVA, Vítor Matos e. Emoções, 2009. Trabalho Acadêmico (Psicologia Geral) - Instituto de Ensino Superior Manuel Teixeira Gomes, Portimão, Portugal. Disponível em:

<<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0132.pdf>>.

Acesso em: 17 de mar.de 2020

CHAN, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relations with social coping among gifted adolescent in Hong Kong. Journal of Youth and Adolescence, 32(6), 409–418.

COLLINS, W., Harris, M. & Susman, A. (1995). Parenting during middlechildhood. In M. Bornstein (Ed.) Handbook of parenting: Children and parenting (pp.65-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. 70 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROSS, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. Psychophysiology, 39, 281-291. Disponível em:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1017/S0048577201393198/pdf>> Acesso em: 23 de mar. de 2020

HABILIDADE SOCIOEMOCIONAIS, IMPACTOS, AVALIAÇÃO E RESULTADO. Disponível em <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/GELP/HABILIDADES-SOCIOEMOCIONAIS-IMPACTO-E-AVALIA%C3%87%C3%83O.pdf>> Acesso em: 25 de mar. de 2020

LOPES, I., & Matos, J. (1998). As disposições afectivo-emocionais na aprendizagem da Matemática. Disponível em: <http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1998/1998_05_ICLopes.pdf>. Acesso em: 29 de mar. de 2020

SAARNI, C. (1999). The development of emotional competence. New York: The Guilford Press.

Disponível em:

<https://books.google.pt/books/about/The_Development_of_Emotional_Competence.html?id=nHRqbmVgQK4C&redir_esc=y>

Acesso em: 22 de mar.de 2020

SORDI, Regina Orgler. A Constituição da Inteligência: Uma Abordagem Analítica. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.18, n.3, p.337 - 342, 2005.

TEIXEIRA, M. (2010). Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando

Pessoa, Porto Disponível
em:<[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1463/1/DM
_MarciaTeixeira.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1463/1/DM_MarciaTeixeira.pdf)> Acesso em: 24 de mar. de 2020

VIGOSTSKI, S. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes

