

Data de publicação: 20 de maio de 2020



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS DE
PROFESSORES**

MAIO 2020 V.16 N.5



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 5

Maio 2020

Publicação

Mensal (maio)

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. 16, n. 5 (2020) - São

Paulo: SL Editora, 2020 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/05/2020

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O ABSTRACIONISMO	
<i>Adriano Silva de Almeida</i>	5
PAULO FREIRE: HISTÓRIA, LUTAS, CONQUISTAS E RECONHECIMENTO	
<i>Alexandre Ernani dos Santos</i>	21
ESTUDOS GEOGRÁFICOS COMO FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO TERRITORIAL E REGIONAL DO ESTADO MATO GROSSO DO SUL	
<i>Carlos Batista da Silva</i>	34
POLÍTICA E PROMOÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL NAS ESCOLAS	
<i>Carmen Lourdes de Oliveira</i>	51
O FUSTAL FEMININO: TODO O PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO PAÍS DO FUTEBOL	
<i>Claudemir Mancini</i>	58
O JOGO NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA	
<i>Danubia Queiroz de Carvalho</i>	96
LIVROS DIDÁTICOS E A NOVA PRAGMÁTICA	
<i>Dayse Misiti Tumonis</i>	120
CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	
<i>Denise Aleksiejuk Costa</i>	144
ARTE E LITERATURA: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS DE ATÉ 6 ANOS	
<i>Eliene Gonçalves Micalle Rodrigues</i>	223
FUNDAMENTOS DA CULTURA AFRO E A SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA	
<i>Elisângela Michele de Oliveira</i>	241
IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Givaneide Mendes Kardel</i>	264
ARTES VISUAIS: INSTRUMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
<i>Iolanda Ribeiro Vieira</i>	280
A MULHER E O PODER NA ANTIGUIDADE	
<i>Ivone Marques Umbelino Teixeira</i>	295
A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA EDUCAÇÃO	
<i>Joyce de Oliveira Batista</i>	307
O REALISMO NO BRASIL	
<i>Juliana Costa Vieira Claudino</i>	335
A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FÍSICO NO APRENDIZADO DOS ALUNOS NA ESCOLA PÚBLICA	
<i>Karina Simoni de Freitas</i>	348
UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM CHAMADA DISLEXIA	
<i>Laudicéia Gonçalves de Lima</i>	370
O CLIMA URBANO DE PIRAPOZINHO – SP: EVENTOS DE ILHAS DE CALOR URBANAS EM EPISÓDIOS DE VERÃO	
<i>Liliane Pimentel da Silva</i>	385
ENSINAR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DO LÚDICO	
<i>Lívia Cabral Tozzetti</i>	411
ATIVIDADE LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	
<i>Luciana de Fátima Nickel</i>	436
OBJETIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU OBJETO DE ESTUDO	
<i>Luis Ricardo Acedo</i>	456
ESTUDOS DE PIAGET E VIGOTSKY SOBRE O BRINCAR	
<i>Maria Inês Guereschi</i>	471
CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E SOCIAL: NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	
<i>Maristela de Lima Garcia</i>	486
O PAPEL DA ESCOLA E A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO	
<i>Mauro Alexandre Alvarez</i>	508
A TRAJETÓRIA DO ESPORTE NO BRASIL	

<i>Monica Angelica Silva</i>	530
ARTETERAPIA X ARTE-EDUCAÇÃO	
<i>Cinthia de Carvalho Santos Seidel</i>	542
VIOLÊNCIA NA ESCOLA	
<i>Douglas Antonio dos Reis</i>	559
FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
<i>Fabiano da Silva Pinto</i>	581
MINERAÇÃO E A TRAGÉDIA EM MARIANA	
<i>Gabriella Mendonça Julião</i>	593
ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGO APÓS A LEI 15.719	
<i>Mônica Cristiane de Barros</i>	607
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE	
<i>Patrícia Ferreira da Silva</i>	622
ENTRE HOMENS E ABELHAS	
<i>Paulo de França Silva</i>	641
A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Regina Márcia Casamayor</i>	663
O ESPORTE EDUCACIONAL: ÉTICA E VALORES HUMANOS UNIVERSAIS	
<i>Renan de Syllós Lima</i>	690
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Renata Belini Iche Chaves</i>	756
O LÚDICO SEGUNDO GRANDES TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO	
<i>Renata Brito Ferreira da Luz</i>	775
CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAL	
<i>Renata Fernandes Borrozzino Marques</i>	805
MUSEUS E CRIANÇAS: VIVÊNCIAS MUSEAIS NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Rita de Cássia de Souza</i>	819
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Rosana da Silva Augusto</i>	846
TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO	
<i>Roseli Aparecida Franco Esteves</i>	858
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Sandra Regina Reis</i>	880
OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO	
<i>Selma Braga da Silva Rêgo</i>	900
OBRIGATORIEDADE DO ENSINO INFANTIL NO BRASIL: NECESSIDADE EDUCACIONAL	
<i>Sidnei Lopes da Silva</i>	927
RESOLVENDO FUNÇÕES COM AUXÍLIO DA CRIPTOGRAFIA	
<i>Simone Paes Gonçalves Nogueira</i>	947
A INTERDISCIPLINARIDADE FRENTE A EVASÃO ESCOLAR	
<i>Solange Hitomi Kurozaki</i>	955
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
<i>Suzana Reche Nogueira de Andrade</i>	993
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	
<i>Tatiane Clair Santos da Silva</i>	1007
O APRENDIZADO A PARTIR DA LINGUAGEM ESCOLAR	
<i>Thiago Nunes de Abreu</i>	1015
O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Valdineia Chaves da Silva</i>	1034
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA	
<i>Vanessa Moreira Neiva</i>	1056
O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Adriana de Souza</i>	1069
OS BENEFÍCIOS DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA	
<i>Elayne Maria Minuzzo de Barros</i>	1086

UMA BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA	
<i>Eliane de Jesus Araujo.....</i>	1104
A FUNÇÃO DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
<i>Érica Regina Dias de Freitas.....</i>	1120
CONCEITO SOCIAL SOBRE DEFICIÊNCIAS HUMANAS E INCLUSÃO	
<i>Maria Aparecida da Silva.....</i>	1141
SOCIABILIDADE E QUESTÃO SOCIAL	
<i>Maria Aparecida Sillas de Freitas.....</i>	1161
CONTOS DE FADAS NA PRÁTICA ESCOLAR	
<i>Verônica Borba.....</i>	1189
A LUDOTERAPIA COMO MECANISMO PARA AJUDAR A ENTENDER PROBLEMAS EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS	
<i>Klerton Medeiros Pereira.....</i>	1204
A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO	
<i>Rosângela Rodrigues dos Santos.....</i>	1229
ARTE URBANA EM SÃO PAULO	
<i>Elaine Cristina Brazolim Padeiro de Souza.....</i>	1304
ANÁLISE JURÍDICA SOBRE AS MANIFESTAÇÕES QUE PEDEM “INTERVENÇÃO MILITAR” NO BRASIL: CARACTERIZA CRIME?	
<i>Claudio Mikio Suzuki e Hans Robert Dalbello Braga.....</i>	1330
APOSENTADORIA X SAÚDE: A REALIDADE NO BRASIL	
<i>Luana Moraes Vieira.....</i>	1357
SE EU FOSSE ESCOLHER UMA ESCOLA.	
<i>Carolina Elizabeth Lopes Lauria Rodrigues da Costa.....</i>	1373
CAMINHOS DA INCLUSÃO NO BRASIL	
<i>Daniela Navarro Inácio.....</i>	1396
LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES NA EXECUÇÃO DE PROJETOS EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Maria Cristiane Bezerra Santos.....</i>	1409
ANÁLISE DO MODELO DE GESTÃO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	
<i>Marco Aurélio de Souza.....</i>	1425
O TEATRO NA EMEF PAULO DUARTE	
<i>Lirismar de Oliveira.....</i>	1469
A ARTE: CAMINHOS E POSSIBILIDADES	
<i>Cristiane Aparecida Calabro Severo.....</i>	1503
EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DESAFIO DA INCLUSÃO	
<i>Sirlene dos Santos Silva.....</i>	1512
ESPAÇOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Erika Marques de Oliveira Dias.....</i>	1537

O ABSTRACIONISMO

Adriano Silva de Almeida

O movimento abstracionista surgiu em meados de 1910, e deu-se a partir da necessidade do homem em representar algo que não fosse figurativo, ou seja, a representação de paisagens, seres animados e até mesmo o uso de formas geométricas com aplicações de técnicas de luz e sombra e perspectiva. A idéia central é fazer com que o público se questione sobre o porquê de tal representação, e suas características enquanto pintura são as formas e cores que não adquirem relação a imagens ou aparência da realidade exterior.

Começa então a se perceber uma necessidade de autonomia, nota-se um desejo latente em concentrar a atenção nas virtudes de suas obras se destacarem diante das representações do mundo exterior, concentrando-se no interior de suas criações.



Fig. 01 Wassily Kandinsky, Composição VII, 1913.

Em 1930 alguns dos precursores do abstracionismo pensaram em trocar a nomenclatura arte abstrata, pois notaram que o termo abstrair, derivado do latim *ab* e *trahere*, tem como significado extrair, tirar algo da realidade, e justamente esta arte em nada se encaixa com este termo, pois o intuito dos artistas era representar uma nova realidade, que saia de seu interior, sendo assim, alguns autores e críticos afirmavam que o melhor termo para esse movimento artístico seria “arte concreta”, todavia esta troca com mais de duas décadas de retardamento, com inúmeros artigos e manifestos publicados só acarretaria numa enorme confusão, portanto o termo abstracionismo se fixou, e o uso dessa expressão espalhou-se de tal forma que mesmo incorreta, já se sabia o que queria dizer.

[...] o abstracionismo poderia constituir-se no estilo universal comum e acessível a todos os homens, acima das diversidades raciais e particularismos sociais, que os separam e diferenciam, pelo fato de dirigir-se à percepção sensível e não à percepção intelectual ou racional. (Cavalcanti, 1975, p. 143).

O que percebemos em pesquisas realizadas é que alguns artistas não compartilhavam da mesma idéia. Podemos usar como exemplo o grande pintor realista Gustave Courbet, que manifestou uma das opiniões mais severas sobre o abstracionismo e diz: “A pintura não pode consistir senão na representação das coisas reais e existentes: um objeto abstrato, invisível e inexistente, não pertence ao campo da pintura”. (Courbet, apud Vicens, 1979, p.25), esse radicalismo é encarado com uma certa normalidade, devido à tradição ocidental ser totalmente figurativa.

Porém Cavalcanti (1975) defende que o movimento abstracionista não está relacionado com técnicas intelectuais, que visam expressar sempre elementos da realidade externa. A idéia que se traz juntamente com outros autores e até mesmo o próprio Kandinsky em suas pesquisas, é que a cor ganha força e impulso para exprimir a sensibilidade do pintor, em outras palavras, a cor não fica limitada às composições da natureza, pelo contrário cada

pincelada estava liberta para manifestar os mais instintivos e diversos sentimentos do artista.

Todas as coisas possuem sua envoltura e seu osso, aparência e essência, máscara e verdade. Se alcançarmos apenas a envoltura, ao invés da essência das coisas, se sua máscara nos cega a ponto de impedirmos de encontrar a verdade, em que medida isto nos influi na clareza interior das coisas? [...] (Marc apud Vicens, 1979, p.26).

Todo esse estudo levou a vários questionamentos por parte dos artistas, sobre essa mudança de pensamento, esse abstracionismo, que não era uma arte inédita, porém veio nesse momento com um conceito inovador, chegaram agora a um consenso, que as formas e cores tinham autonomia de beleza, não dependendo de uma sincronia ou ajustamento pré-estabelecido. Sendo assim a construção de uma pintura abstrata não é rendida a algumas regras, como por exemplo: uma linha do horizonte, perspectiva, a sombra, todos esses atributos fazem parte da maioria das obras figurativas; em contraposto a obra abstrata se vê livre de certas amarras no processo de construção, as áreas que o artista irá trabalhar serão as que mais lhe causam atração, ou seja, o que o seu instinto ordenar. Em se tratando desse comparativo entre arte

figurativa e arte abstrata, diante de várias características bem peculiares de cada segmento, o que nos é importante ressaltar que uma não é mais importante que a outra, elas simplesmente são diferentes, o que não podemos é fazer distinção, marcando até certa antipatia entre uma e outra, como muitos já fizeram e fazem até hoje, o que nos é importante é usufruir a arte como um todo, e não nos prendermos a este ou aquele movimento, como podemos observar no comparativo abaixo.



Fig. 02 Gustave Courbet, Les cribieuses de blé, 1854.

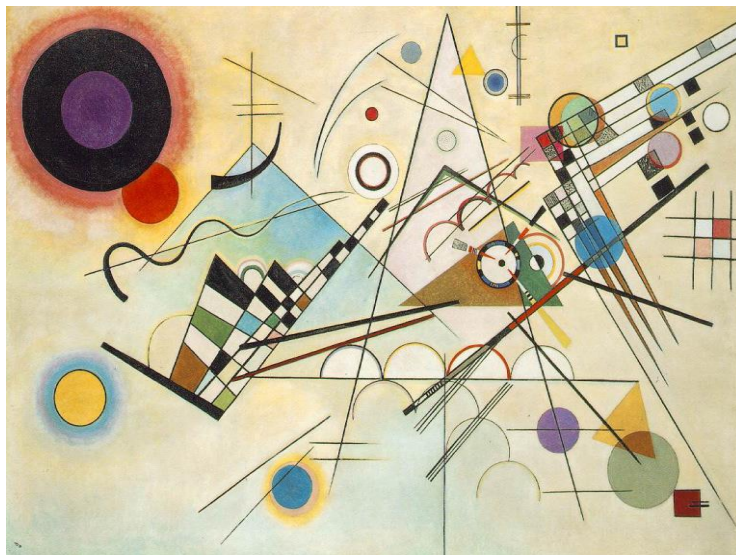


Fig. 03 Wassily Kandinsky, composição VIII, 1923

Nesse momento artístico o abstracionismo se firmava cada vez mais, e artistas continuavam a aderir a estes princípios, logo se dividiu em duas vertentes, por um lado uma tendência geométrica, com formas planas, focando elementos e formas com valores essenciais, onde seguiram artistas movidos para o fator racional e a reflexão, este é denominado abstracionismo geométrico ou formal, em contrapartida encontramos outro segmento, em que as formas são criadas livres, sendo mais instintivo, destacando mais o sentimento, este segmento é denominado abstracionismo sensível ou informal, e trás juntamente consigo outras difusões denominadas: Raionismo, Orfismo, Tachismo e Grafismo, todas essas fazem parte desse movimento,

com seus artistas e particularidades, os quais nos aprofundaremos mais nos itens seguintes.

Raionismo ou Raísmo

Raionismo ou como também pode ser chamado raísmo, é o nome dado a o movimento abstrato de origem russa, criado entre 1912 e 1914, e como seus maiores percussores têm Mikhail Larionov (1881–1964) e Natalia Goncharova (1881–1962). A construção desse estilo pictórico dá se a partir de raios de luz em várias direções cruzando entre si, daí surge o nome raionismo.



Fig. 04 Larionov, pintura raionista, 1913.

A luz e a cor são características peculiares dessas obras, fazemos aqui uma comparação, no

impressionismo usa-se a luz para elevar e dar mais valor as formas figurativas contidas na obra, no raionismo é usada para ocupar o espaço e construir uma imagem sem objetos, organizada de maneira que de um sentido, um ritmo e um movimento a obra, sempre com cores marcantes, e de uma sensibilidade inquestionável.

Como os futuristas e os orfistas, os raionistas procuraram expressar também o dinamismo universal e a vertiginosidade da vida moderna. Chegaram a formas abstratas, cristalinas e luminosas. Foram outros precursores da arte cinética atual, que utiliza ocultos dispositivos eletromagnéticos para produzir movimento, som e luz. (Cavalcanti, 1975, il p.247)

No ano de 1912 foi escrito um manifesto por artistas adeptos a este estilo pictórico, e publicado em 1913 na exposição Alvo em Moscou organizada por Larionov, Gontcharova e Malevitch (1878–1935), esses artistas afirmavam que o raionismo era uma forma de resumo de outros três movimentos, o cubismo, o futurismo e o orfismo, o cubismo e a sua desmaterialização da forma, o futurismo e a busca pelo movimento, tudo isso associado a temas líricos, característica do orfismo.

Orfismo

O orfismo é um estilo pictórico dentro da abstração de origem cubista, que começa a se manifestar em Paris entre 1911 e 1914, e tem como seus principais adeptos Robert Delaunay (1885-1941), Fernand Léger (1881-1955), Marcel Duchamp (1887-1968), Francis Picabia (1879-1953) e também Frank Kupka (1871-1957) que além de pintor era artista gráfico.

A princípio usa-se o termo cubismo órfico, termo esse criado pelo crítico e poeta francês Guillaume Apollinaire (1880-1918), devido ao fato de alguns pintores originariamente cubistas estarem partindo cada vez mais para o abstracionismo. A origem do nome vem de Orfeu, que na mitologia grega era um poeta tocador de lira, que buscava sempre o lado mais puro da música, tornando-se assim símbolo da união da música com todo tipo de arte.

Dentre vários artistas que se aventuraram pelo orfismo, percebe-se que Delaunay é o que mais se identifica com este estilo, e passa a adotar essa nomenclatura ao seus trabalhos, que tem por características bem peculiares o uso da cor em uma forma mais pura, procura representar o mundo moderno e suas emoções com uma certa energia, movimento e formas que fugiam do figurativo, sendo assim, observamos musicalidade e sentimento, distinguindo-se do cubismo rígido, intelectual de Pablo Picasso (1881-1973).

Como o futurismo, representa também o Orfismo uma reação à estática do Cubismo partindo das pesquisas luminosas do impressionismo, Robert Delaunay e sua esposa, Sonia Delaunay, exaltam liricamente a luz e a cor, valendo-se de formas circulares, que na verdade sugerem mais impressões musicais do que propriamente plásticas. (Cavalcanti, 1975, p.156).



Fig. 05 Rythme,1934, Robert Delaunay.

Posteriormente o orfismo é deixado de lado por vários pintores, inclusive pelo próprio Apollinaire, autor do termo, porém Robert Delaunay juntamente com sua esposa Sonia Delaunay-Terk (1885-1979) permaneceram a trabalhar dentro do orfismo criando inclusive trabalhos em estamperia, figurinos e cenários de peças teatrais, manifestando sempre suas idéias sobre a cor e a musicalidade, causando influência sobre alguns artistas expressionistas alemães como Franz Marc (1880-1916), August Macke (1887-1914), e Paul Klee (1879-1940).

Tachismo

De acordo com pesquisas realizadas, em principal na obra de Carlos Cavalcanti “*Como entender a pintura moderna*”, verificamos que tachismo é um movimento pictórico dentro da abstração que surge em meio ao pós-Segunda guerra mundial (1939-1945), porém estabilizou-se em 1955, e tem uma forte base no continente europeu. O nome tachismo vem de *tache*, que significa mancha em francês, termo esse criado pelo crítico Michel Tapié (1909-1987) em seu livro *um art autre* (uma arte outra), o que Tapié desejava era encontrar uma forma de explicar esse movimento inovador que não se amparava em qualquer tipo de formalidade, o que observamos como característica marcante em suas obras é a criação a partir de manchas, lançadas na tela através de gestos impulsivos, improvisados e instintivos, e é justamente isto que o abstracionismo,

e nesse momento em especial a tachismo trazem de interessante, é essa informalidade, sem estar preso a gestos conservadores, ou motivos tradicionais.

Os tachistas são abstratos informais ou sensíveis, instintivos ou patéticos, que criam tantas vezes impulsivamente, num estado de verdadeiro automatismo psíquico. Aplicam pinceladas largas e impetuosas, verdadeiras manchas (taches, em francês). O gesto de pincelar concorre para intensificar a expressão, porque se trata do transbordamento não propriamente de emoções, mas de energias. (Cavalcanti, 1975, il p.252)

Dentre vários pintores que adotaram o tachismo como características em suas obras citamos dois de maior relevância dentro do movimento, o alemão naturalizado francês Hans Hartung (1904-1989) e o francês Pierre Jean Louis Soulages (1919), como vemos na obra abaixo, a ação impulsiva nas pinceladas aliada a gestos de certa forma agressivos supera a racionalidade e o intelecto, linhas grosseiras e borrões em sua maioria negros rompem a tela e se fazem presentes nas obras destes artistas.

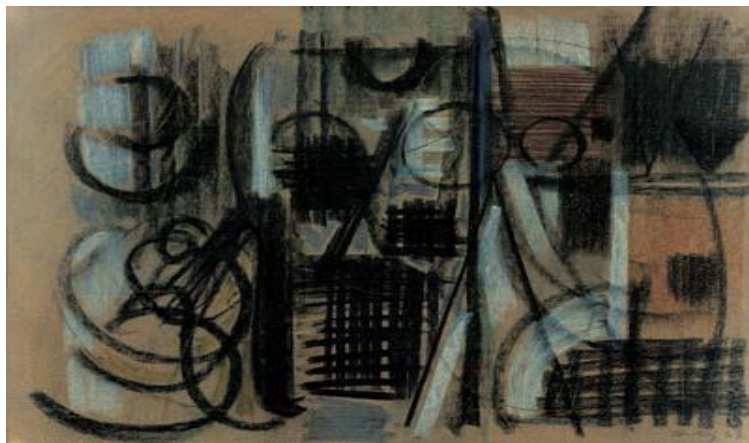


Fig. 06 Hans Hartung, linhas e curvas, 1956.

Grafismo

O grafismo é uma tendência impulsiva proveniente do tachismo, assim o mesmo se apresenta por meio de manchas ou pinceladas com características gráficas de linhas e traços. O grafismo tem sua maior representação na caligrafia oriental, as obras grafistas podem ser representadas por pequenos signos e até mesmo por intenções obscuras, cada artista representa o grafismo de uma forma peculiar, ele nos aparece dinâmico, linear, tenso e explosivo conforme a tendência de cada artista.

Entre os principais percussores encontramos o norte americano Jackson Pollock (1912-1956), um artista apontado como criador do grafismo, suas obras se caracterizavam por serem obras que transpareciam espontaneidade na forma em que

eram produzidas e chegavam ao extremo da ação, seus trabalhos como marca do grafismo apresentavam formas lineares, ao observarmos Pollock trabalhando, nota-se uma destreza no manuseio de seu material, intercalava formas e cores, agindo aos olhos leigos de forma estranha, com pulos, passos sem destinos e tendo como instrumentos seus pinceis, bules ou regadores e as próprias mãos, e a forma em que eram produzidas era algo admirável, ele usava suas mãos para arremessar as tintas no quadro desprovido de qualquer regra, essa era sua maneira de se expressar nas telas e de demonstrar o grafismo.

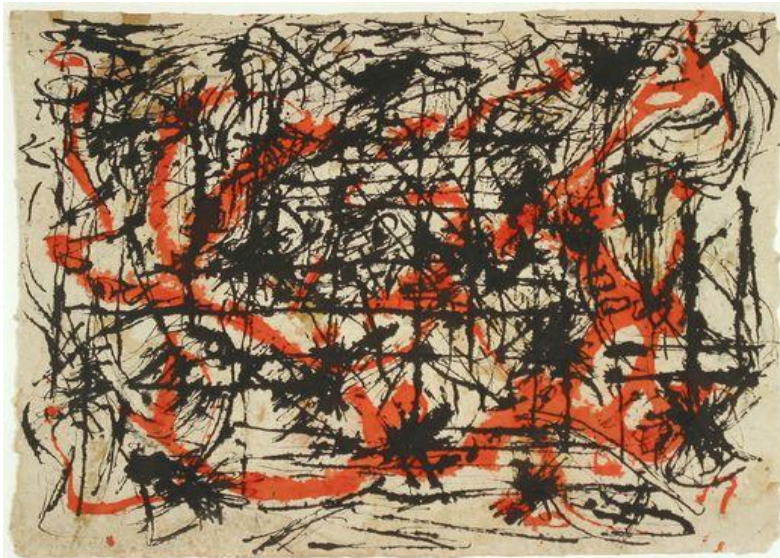


Fig. 07 Jackson Pollock, Painting. (1953-54).

Na verdade, através de formas abstratas e lineares, perseguiu o

mesmo automatismo psíquico dos dadaístas e surrealistas. Como que se atirava contra a tela, agredindo-a e tentando comunicar às linhas e cores do dinamismo do próprio gesto físico de executá-las. Movimentava-se, andava, pulava, armado de longos pincéis, regadores ou bules cheios de tinta ou lançando-a com a mão, em torno de suas grandes telas, geralmente estendidas no chão. A própria ação, febril e rápida da execução, estaria deste modo também traduzida. (Cavalcanti, 1975, p.181).

Iremos nos deparar com outros artistas que seguem a tendência do grafismo sendo um deles Franz Kline (1910-1962), ele imortalizou suas obras representando-as como inspiração na caligrafia japonesa, suas reproduções tiveram destaque por suas dimensões enormes com cores em preto e branco, e em seus espaços propiciavam um estado pleno de tensão, e características emotivas em suas obras.

Após abordarmos o abstracionismo sensível ou informal e suas tendências, abriremos espaço para uma outra difusão do abstracionismo conhecido como: abstracionismo geométrico ou formal, com suas tendências, características e artistas que precederam e repercutiram essa arte tão presente entre nós.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCN-ARTE) Brasil, Ministério da Educação, MEC/SEF, 1999.

BRITO, Ronaldo. Neoconcretismo, Vértice e Ruptura do Projeto Construtivo Brasileiro. Edições, Cosac & Naify, São Paulo, 2002.

CAVALCANTI, Carlos. Como Entender a Pintura Moderna. Editora, Rio, Rio de Janeiro, 1975.

DEGAND, León. Do Figuritismo ao Abstracionismo. Editora, Museu de Arte Moderna, São Paulo, 1949.

GULLAR, Ferreira. Etapas da Arte Contemporânea. Do Cubismo a Arte Neoconcreta. Editora, Revan, Rio de Janeiro, 1999.

PULS, Mauricio. O Significado da Pintura Abstrata. Editora, Perspectiva, São Paulo, 1998.

TREVISAN, Armindo. A Dança do Sozinho. Editora, Perspectiva, São Paulo, 1988.

VICENS, Francês. Arte Abstrata e Arte Figurativa. Editora, Salvat, Rio de Janeiro, 1979.

PAULO FREIRE: HISTÓRIA, LUTAS, CONQUISTAS E RECONHECIMENTO

Alexandre Ernani dos Santos

Resumo

A história, as lutas, as conquistas, o reconhecimento como Patrono da Educação Brasileira e o legado do educador mais cobrado em concursos voltados para educação, mais citado em trabalhos nacionais e internacionais e conhecido nacionalmente e internacionalmente por sua luta não apenas por uma educação de qualidade, mas também pela conquista de direitos a favor dos mais necessitados, assim ele chamava os mais pobres e carentes esquecidos pela classe dominante, que para ele eram os governantes, políticos e empresários cujos ideais só visavam o lucro

Paulo Freire nasceu na cidade de Recife, órfão de pai aos treze anos, sua educação inicial foi no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife onde mais tarde tornou-se auxiliar de disciplina e professor de Língua Portuguesa. Anos mais tarde ingressou no curso de Direito da Universidade de Recife, algum tempo depois se casou com sua primeira esposa, a professora Elza Oliveira. Iniciou um trabalho

de alfabetização de jovens e adultos carentes e de trabalhadores da indústria.

Paulo Freire passou no processo seletivo para a cátedra de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade de Recife, tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais, da Universidade de Recife, o que o possibilitou realizar as primeiras experiências mais amplas com alfabetização de adultos, que culminaram na experiência de Angicos. Por possibilitar a alfabetização de jovens e adultos em cerca de 40 horas e com baixos custos, o método desenvolvido por Paulo Freire inspirou o Plano Nacional de Alfabetização, que poderia levar o letramento a até seis milhões de brasileiros, fatores decisivos para sua prisão e também seu exilamento, sendo que uma greve de trabalhadores foi o início para a acusação de comunismo contra o projeto de alfabetização freireano. Freire fez viagens a diversos países e implementou importantes projetos educativos em Guiné-Bissau, Moçambique, Zâmbia e Cabo Verde. Anos mais tarde retornou ao Brasil, passou a lecionar na PUC-SP e na Unicamp, após alguns anos foi nomeado secretário de educação do município de São Paulo. Morreu aos 76 anos de problemas cardíacos e, em vida e postumamente foi condecorado com 48 títulos honoríficos. Deixou um vasto repertório literário tanto no campo da educação quanto no campo da filosofia, suas obras são

conhecidas e estudadas mundialmente e atualmente é reconhecido como Patrono da Educação Brasileira.

Origem simples e estudos

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, capital de Pernambuco. Filho, junto com seus dois irmãos e uma irmã, de um policial militar e de uma dona de casa, Paulo Freire ficou órfão de pai aos treze anos. Sua educação inicial contou com o ingresso no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, por meio de bolsa concedida pelo diretor. Mais tarde, Freire tornou-se auxiliar de disciplina e, após formação, professor de Língua Portuguesa.

Em 1943, ingressou no curso de Direito da Universidade de Recife e, em 1944, casou-se com sua primeira esposa, a professora Elza Maia Costa de Oliveira, casamento que durou até o falecimento de Elza, em 1986. Em 1947, Freire foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Cultura, do Serviço Social da Indústria, iniciando um trabalho com a alfabetização de jovens e adultos carentes e de trabalhadores da indústria.

A experiência de Angicos

Em 1959, Paulo Freire passou no processo seletivo para a cátedra de História e Filosofia da Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade de Recife, com a tese Educação e atualidade brasileira. Em 1961, o professor tornou-se diretor do

Departamento de Extensões Culturais, da Universidade de Recife, o que o possibilitou realizar as primeiras experiências mais amplas com alfabetização de adultos, que culminaram na experiência de Angicos.

Por possibilitar a alfabetização de jovens e adultos em cerca de 40 horas e com baixos custos, o método desenvolvido por Paulo Freire inspirou o Plano Nacional de Alfabetização, que começou a ser encabeçado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda no governo de João Goulart. A experiência de Angicos causou alvoroço na cidade.

Uma greve de trabalhadores de uma obra que se recusaram a trabalhar enquanto não tivessem seus direitos garantidos, como descanso semanal remunerado e uma jornada de trabalho que respeitasse a jornada estabelecida



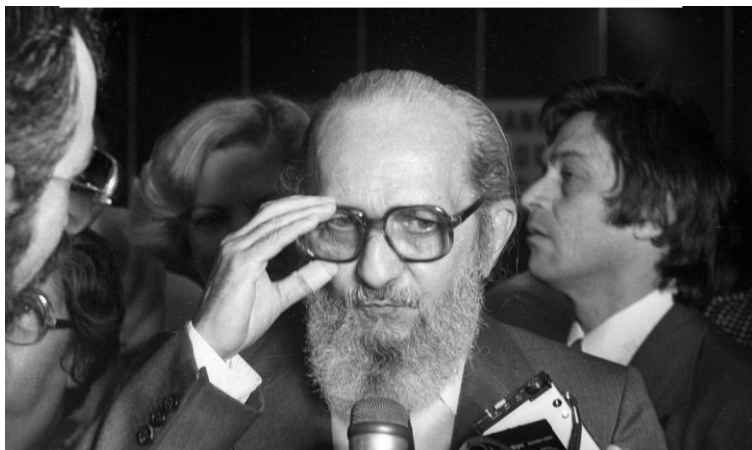
pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), foi o início para a acusação de comunismo contra o projeto de alfabetização freireano.

Exílio

Empresários e fazendeiros, primeiramente do Rio Grande do Norte, não aceitaram a reivindicação dos trabalhadores, antes analfabetos e agora entendedores de seus direitos.

Outra questão entrou em jogo no cenário político: na época, somente poderia votar quem fosse alfabetizado. O Plano Nacional de Alfabetização poderia levar o letramento a até seis milhões de brasileiros, o que significaria seis milhões de novos eleitores fora das classes dominantes. Esses fatores foram decisivos para que, ainda em abril de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização fosse cancelado. Esses também foram fatores decisivos para a prisão de Paulo Freire, Marcos Guerra (advogado e um dos coordenadores do projeto em Angicos) e dezenas de outras pessoas, que, como no caso de Freire, também foram exiladas.

Figura 2: Paulo Freire voltando do exílio



Fonte: <https://epoca.globo.com/coluna-o-novo-exilio-de-paulo-freire-23923787>

Carreira Internacional

Paulo Freire passou 70 dias preso e foi exilado. No exílio, foi primeiramente para o Chile, onde coordenou projetos de alfabetização de adultos, pelo Instituto Chileno da Reforma Agrária, por cinco anos. Em 1969, o professor pernambucano foi convidado a lecionar na Universidade de Harvard. Em 1970, foi consultor e coordenador emérito do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), com sede em Genebra, na Suíça.

Até o seu retorno ao Brasil, em 1980, Freire fez viagens a mais de 30 países pelo CMI, prestando consultoria educacional e implementando projetos de educação voltados para a alfabetização, para a redução

da desigualdade social e para a garantia de direitos. Foi nesse período em que o pensador brasileiro implementou importantes projetos educativos em Guiné-Bissau, Moçambique, Zâmbia e Cabo Verde.

Retorno ao Brasil

Em 1978, a Lei da Anistia permitiu o retorno de exilados políticos. Em 1980, Freire retornou ao Brasil. Após isso, passou a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade de Campinas (Unicamp). Em 1986, sua primeira esposa, Elza, com quem teve cinco filhos, morreu. Em 1988, Freire casou-se com sua segunda esposa, Ana Maria Araújo, com quem permaneceu até a sua morte, em 1997.

Entre 1988 e 1991, Freire foi nomeado secretário de educação do município de São Paulo pela então prefeita, Luiza Erundina, na época filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ao sair do cargo antes do término da gestão, Mário Sérgio Cortella, então assessor de Freire e mais tarde seu orientando de doutorado na PUC-SP, ocupou o cargo até o ano de 1992.

No dia 2 de maio de 1997, Paulo Freire morreu, aos 76 anos, após passar por uma angioplastia e apresentar um complexo quadro de saúde devido a problemas no sistema circulatório. Em vida e

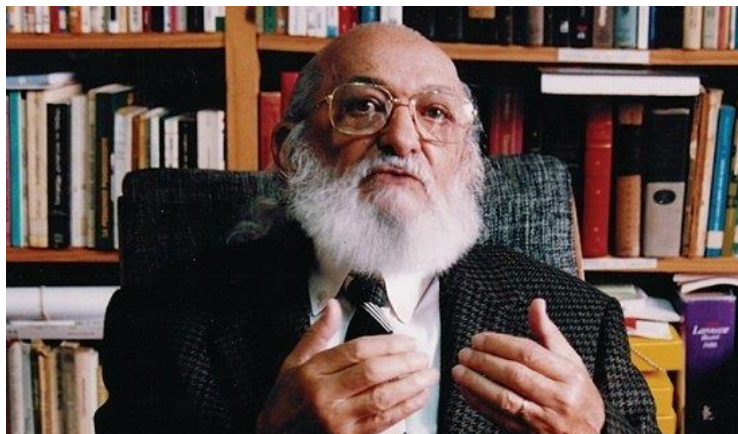
postumamente, o professor Paulo Freire foi condecorado com 48 títulos honoríficos.

O RECONHECIMENTO

Em todo o mundo, cerca de 350 escolas e instituições, como bibliotecas e universidades, levam o seu nome como forma de homenagem. Em 2005, a deputada Luiza Erundina criou um projeto de lei para reconhecer Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. O projeto de lei somente sancionado em 2012, por meio da Lei 12.612/12, pela então presidente Dilma Rousseff.

Segundo levantamento feito, em 2016, por Elliot Green, pesquisador especialista em estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem da London *School of Economics*, a obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, é o terceiro livro mais citado em trabalhos da área de humanidades no mundo. Até o ano do levantamento, o livro de Freire já havia sido citado 72.359 vezes, estando à frente no ranking de pensadores como Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Karl Marx. À frente de Freire estavam apenas Thomas Kuhn e Everett Rogers.

Figura 3: Paulo Freire



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/4939/paulo-freire-ontem-hoje-e-amanha>

Principais Obras

Entre publicações em vida, publicações póstumas, cartas, entrevistas, ensaios e artigos, somam-se em sua obra quase 40 livros publicados. Os mais importantes, para a compreensão da trajetória intelectual do filósofo e educador, são as seguintes:

- *Pedagogia do oprimido*: escrito ainda no início do exílio, quando Freire estava no Chile, o livro propõe uma revisão da relação entre educadores e educandos. O diálogo deve ser a base primeira para a constituição do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire, “o diálogo é uma exigência existencial”. Com base nesse pressuposto, ele reconhece que a educação dialógica é a chave

para levar uma educação libertadora às massas, sem excluir a própria massa do processo educativo. Em sua reflexão, Freire questiona-se: “Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?”. Reconhecendo as massas e os outros e respeitando a diferença dos outros é como o educador deve atuar. Freire defende que a finalidade desse trabalhoso processo é propiciar uma libertação: a emancipação das massas de oprimidos por meio da educação.

- *Educação como prática da liberdade*: escrito no exílio após o término de *Pedagogia do oprimido*, esse livro é uma autocrítica de sua atuação e uma proposta de educação que visa a acabar com a exclusão. Ele aponta a relação intrínseca entre educação, conscientização e inclusão.

- *Cartas à Guiné-Bissau*: livro escrito entre 1976 e 1977, período em que Freire atuou no projeto de alfabetização popular promovido em Guiné-Bissau após a sua independência. O conjunto de cartas que compõem a obra tem um objetivo mais reflexivo de apontar a potência, a paixão e a criação daquele povo recém-independente e a aproximação da realidade social africana com a brasileira da época.

- *Pedagogia da autonomia*: Freire tem um objetivo muito claro nesse livro de apresentar um conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis a qualquer educador. Como o próprio autor anuncia no escrito, não importa se se trata de um professor ou professora progressista ou reacionário, deve-se saber daquele conjunto básico. O livro carrega em seu primeiro capítulo o título que resume grande parte da defesa de Freire no reconhecimento da alteridade e do respeito à individualidade do educando: “Não há docência sem discência”. Um desses elementos básicos é o reconhecimento da importante relação entre teoria e prática que deve ser primordial e indissolúvel.

Conclusão

As contribuições que Paulo Freire deixou para a educação brasileira foram imensas, verifica-se isso pelas dezenas de obras escritas, aportes teóricos, ideias políticas e filosóficas disseminadas em cursos de educação e na política municipal, estadual e federal de educação e nos diversos concursos públicos nacionais onde cobram suas obras.

Já em seu primeiro trabalho como professor de língua portuguesa se preocupava com a alfabetização de jovens e adultos mais carentes, ou seja, já tinha um pensamento político voltado para os mais necessitados e que eram invisíveis aos olhos da classe dominante.

Ao se tornar professor universitário conseguiu desenvolver de forma ímpar seu plano de alfabetização para os mais necessitados, conseguiu alfabetizar jovens e adultos em tempo recorde, o que lhe notoriedade e reconhecimento, porém também trouxe o incômodo da classe dominante, a qual ele fazia diversas críticas e travou esse grande luta educacional.

Todo seu cerceamento e exilamento causado por essa classe dominante fez com que ele tivesse uma carreira internacional muito vasta e notória, pois pode levar seus ideais educacionais e políticos a outros países que também falam português e inclusive lecionou em universidades renomadas. O que mostra que seus ideais educacionais e políticos agradavam e iam de encontro com os ideais de grandes pensadores, universidades e centros de estudo internacionais.

Por fim, toda sua dedicação a uma educação de qualidade voltada para a classe mais necessitada, bem como suas lutas e seus ideais políticos e filosóficos contra a classe dominante fizeram com que ele tivesse um justo reconhecimento, por mais que esse reconhecimento só viesse após vários anos de sua morte. É importante que o tenhamos como Patrono da Educação Brasileira.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

Porfírio, Francisco. "Paulo Freire"; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>>. Acesso em 01 de abril de 2020.

WIKPEDIA, A enciclopédia livre. Paulo Freire Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire>. Acesso em: 01 de abril de 2020

ESTUDOS GEOGRÁFICOS COMO FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO TERRITORIAL E REGIONAL DO ESTADO MATO GROSSO DO SUL

Carlos Batista da Silva

Resumo: A falta de políticas de planejamento territorial e regional dos espaços federados do Brasil sempre foi um dos graves problemas geográficos. Muitos destes problemas agravaram-se o desenvolvimento econômico e social de muitos dos nossos estados e das nossas meso-macro e micro regiões produtivas. As “ilhas econômicas” – que também são “ilhas sociais” onde faltam serviços básicos como segurança, saúde, cultura e educação – sempre se apresentaram como gargalos de integração plena do Brasil. Um dos exemplos de falta de política pública de planejamento e desenvolvimento regional pode ser dado usando o Estado do Mato Grosso do Sul. A sanção presidencial de Ernesto Geisel em outubro de 1977 levou a divisão do Estado do Mato Grosso em duas grandes unidades federadas: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A proposta da divisão territorial em múltiplas unidades federadas era descentralizar o poder para garantir o crescimento econômico e social de uma importante região de fronteira da América do Sul. A

divisão ocorreu com sucesso, porém, muitas atividades vinculadas a questão do planejamento de desenvolvimento meso e microrregional permanecem até hoje com sérios problemas.

Desde os primórdios da civilização humana e independentemente de se tratar desta ou daquela cultura, o humano tem desenvolvido técnicas cuja finalidade é a previsão dos acontecimentos. Leroi-Gourhan (1965, p. 121 e 122) chama de Domesticação do Tempo e do Espaço a atividade humana por excelência e não a domesticação de plantas e animais. Assim, tanto na história grega micênica que testemunhamos nos textos de Homero, onde se analisavam cuidadosamente as vísceras de animais imolados na busca desse conhecimento previsível, quanto na história dos indígenas brasileiros que respeitavam a figura do pajé só até o momento em que ele acertasse em suas profecias (CASTRO, 2002), o homem procura conhecer os fatos futuros para, provavelmente, se posicionar em função deles.

O humano veio se constituindo a partir de sociedades cada vez mais complexas, ou seja, através da Divisão do Trabalho. Então, onde antes havia aquelas comunidades, nas quais cada família fazia o conjunto das atividades sociais em sua própria morada – com algumas exceções, como a guerra, que sempre exigiu a ação de um grupo que englobasse vários indivíduos de várias famílias –, passou a haver

as sociedades propriamente ditas. Obviamente uma modificação morfológica veio a produzir-se com essa revolução! Queremos dizer que a passagem duma sociedade organizada em famílias a uma outra, organizada em povos, produziu um outro lugar para que essa quantidade muito ampliada de pessoas viesse residir e estruturar-se; esse outro lugar é a cidade. É uma das proposições centrais do livro de Mumford (1998) que a cidade é a materialização de um certo grau da Divisão do Trabalho. É claro que se trata de um elevado grau dessa divisão. Por outro lado, a partir de uma certa etapa histórica, essas cidades vão resultar em organizações maiores, ou seja, nos Estados-Nação.

É importante observarmos que ambos os entes: a cidade e o estado-nação são, não só instituições sociais, mas instituições sociais de natureza espacial. Essa é uma constatação óbvia, ambos os entes não podem ser imaginados se não o forem no espaço. Não há cidade em “Lugar Nenhum”; e o mesmo se dá com o estado-nação. Mas não é só isso. Uma outra característica – essa ainda mais importante – desses dois entes é sua territorialidade.

Partindo do texto de Milton Santos (2002, p. 84) e sua definição entre a mediação que o território exerce entre o externo e o interno, na política, podemos dizer que o território (nacional, por exemplo) é a materialização do Estado (nacional) e, conseqüentemente, o Estado não faz sentido sem

seu território. Naturalmente estamos nos referindo à noção de Estado como aquela instituição legitimamente posta (legítima porque todos concordam com sua existência, e mesmo que discordando, se omitam) que pode fazer uso da força de maneira que achar conveniente para assegurar sua manutenção (HOBBS, p. 106). Assim, o poder do Estado encontra seu limite onde existe uma fronteira que demarca seu limite territorial.

Voltando agora ao penúltimo parágrafo, podemos afirmar que a cidade e o estado-nação são territórios e que um território é uma instituição social de caráter espacial. Essa é uma definição muito importante para nossa argumentação futura. Por ora, devemos ressaltar o importante fato de que esses espaços são produzidos socialmente. Parece banal essa afirmação, porém grande parte da Sociologia Urbana, do Urbanismo e de outras ciências que, eventualmente se dedicaram a entender o fenômeno urbano, defendeu a hipótese de que a cidade tem uma dinâmica própria, que independe do conjunto da sociedade. Gottdiener (1993) nos explica que a cidade é produto e, ao mesmo tempo, produtora do Modo de Produção no qual se insere e que esse fato nunca foi reconhecido pela Escola de Chicago, ou seja, a Ecologia Urbana.

Pois bem, se as cidades e os estados-nação podem ser considerados produtos sociais e, mais especificamente, oriundos do Modo de Produção

vigente e, como destacamos no início desse texto, o humano (sua espécie) tem se caracterizado historicamente por uma vontade (e capacidade) de desenvolver técnicas para lidar com circunstâncias não atuais, é lícito supor que esses produtos sociais obedecem à mesma lógica do aprovisionamento! Dito de outra forma: se o homem desenvolveu tanto as técnicas de lidar com o futuro (de se preparar para o mesmo), quanto esses territórios, existirá alguma relação entre eles? Mais especificamente, para o que aqui nos interessa, essa lida com o devir, essa tecnologia toda de equacionar problemas que ainda não surgiram, se comunica à produção dos espaços supracitados, ou seja, as cidades e os estados-nação?

Só tem uma forma de responder a essa questão: a história. Essa, por sua vez nos mostra que, de um modo geral, a construção das cidades e dos estados-nação e, mais importante, sua manutenção, obedeceu ou não a um plano, um projeto, nesta ou naquela sociedade. Assim, esse não é um fato universal. Entretanto, quando nos concentramos na história mais recente, sobretudo na vigência do Modo de Produção Capitalista, assistimos à difusão do planejamento – verdade seja dita, menos urbano e regional que econômico *strito sensu* – que corresponde, mais ou menos, à própria gênese da Ciência Econômica.

O *laissez-faire* e a “mão invisível” nunca existiram de fato ou, como acentua Caio Prado Júnior (1966, p. 46):

“É aquela norma reguladora da produção e distribuição dos bens econômicos, ou “lei natural” a que se refere Marx [Le Capital. Trad. J. Molitor. Paris: 1930; XIV, 213. 4.], resultante do livre jogo da ação individual e do arbítrio da cada um; norma essa que foi constituindo e impondo no curso do processo de mercantilização das relações econômicas de produção e de distribuição, e que se afirma plenamente quando tal processo chega a termo e envolve afinal toda a atividade econômica até as suas raízes no ato direto e imediato da produção [...]”

Não foi a desenrolar de teleologia antiga como os textos sagrado do velho testamento ou da mas deísmo, mas sim um processo lento que, finalmente, produziu o liberalismo. Naturalmente não precisamos acentuar o fato de que a burguesia comercial – seguida da industrial – se viu livre da nobreza, das corporações de ofício etc., logo, a livre iniciativa concerne a eles e não ao conjunto da sociedade. Dizer isso pareceria tão óbvio, que nos absteremos. Por outro lado, devemos nos prender ao fato de que o planejamento é o cerne do capitalismo, sendo que, verdade seja dita, mais do tempo que do espaço.

Nas páginas que vão de 79 a 109, Caio Prado Júnior (1966) define com clareza a natureza do sobre valor que é, em si mesmo, o objetivo e o sujeito do Modo Capitalista de Produção. Se, nos modos de produção anteriores, se produzia para o consumo (suntuoso e de subsistência, respectivamente, da classe dominante e da classe dominada), no Capitalismo, ano a ano – ou “ciclo” a “ciclo”, se preferirem – o **Valor Socialmente Produzido** vai sendo invertido em benefício do aumento da produção e produtividade, como podemos, num exemplo simples, traduzir no gráfico:

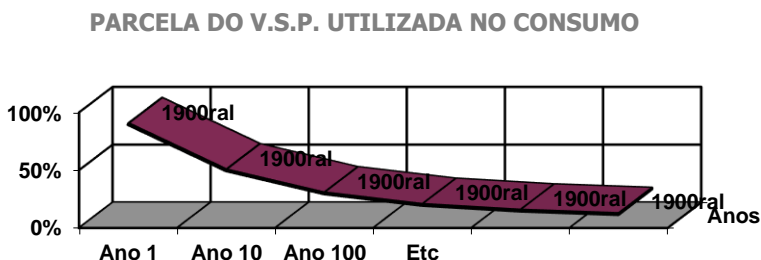


Fig. 1

É óbvio, em nosso exemplo, que no ano “N” o percentual do V.S.P. consumido será menor que no ano “6” (o último do gráfico); e no ano “N+1” esse percentual será menor ainda. Porém, por dedução, sabemos que ele nunca chegará a zero, mas apenas “tende a zero”. A questão crucial, aqui, é entender como é possível gerar-se sempre mais valor sem demanda efetiva, ou melhor, com ela cada vez menor? É o que Caio Prado Júnior explica (ainda na

mesma citação) a partir de uma crítica ao Modelo keynesiano segundo o qual a poupança é a principal fonte de inversões para a produção. Para Caio Prado, o lucro alimenta a produção, posto que a principal consequência dessa mesma produção é gerar mais lucro. O segredo dessa “engenharia” é, justamente, o controle do tempo, pois a curto prazo, a insolvência de toda essa oferta agregada iria retrair o sistema. Surge então aquela palavrinha mágica: “elasticidade”. Os economistas dizem que a demanda é “elástica” querendo dizer com isso que o sistema creditício permite ao consumidor gerar uma demanda insolvente a curto prazo. É óbvio que o consumidor vai se endividar e, como é como nos Estados Unidos de hoje, lançar mão até de hipoteca para poder consumir mais. De todo modo, ao controlar o tempo (encurtando-o aqui, esticando-o acolá) o Capitalismo tem conseguido reproduzir-se, contra todos os prognósticos marxistas.

Vemos aí um complexo plano econômico, sem o qual esse controle não se daria porque ele não é uma “lei natural”. Mas, além do controle do tempo, não podemos ignorar uma outra tendência do Capitalismo que é o controle do espaço com a finalidade de se reproduzir com maior eficácia.

Neil Smith (1990) coloca a questão da produção da natureza no Capitalismo e a partir da própria lógica desse modo de produção. A finalidade disso seria infra-estrutural e superestrutural – em

termos marxistas mesmo. Infra-estrutural porque o espaço é parte do capital e, por outro lado, porque ele também é um produto e pode ser consumido e coisa assim, é superestrutural.

David Harvey (GOTTDIENER, 1993, p. 102 e 103), partindo da hipótese dos Circuitos de Capital (pensada por Lefebvre), argumenta, nessa mesma linha do espaço como produto, que o para o capitalismo superar momentos de crise, ele tem lançado mão do Circuito Secundário que é, *mutatis mutandis*, o ambiente construído. Isso explicaria a construção dos *sky-scrapers* como: o Sea-Towers, em Chicago; o W.T.C. (demolido pela Al-kaeda), no *Lower Manhattan*; e o G.E. Building, no *Theater District*.

Enquanto que na linha do espaço como capital, Lefebvre (GOTTDIENER, 1993, p. 130 e 131) chama nossa atenção para a proliferação do espaço abstrato em detrimento do espaço social, sendo que essa é uma das principais características do Capitalismo. O espaço abstrato é, no caso, aquele associado ao **valor de troca** e o social, ao **valor de uso**. O Capitalismo encontrou, no espaço, um meio de se reproduzir fora do Circuito Primário (da indústria) e isso constitui uma metamorfose (ou reserva de valor peculiar). Mas o espaço é, sobretudo, para Lefebvre o *design* de que o Estado lança mão para legitimar o *status quo* e, a iniciativa privada, como vantagem comparativa e capital fixo.

Para que o espaço lhe sirva de anteparo, o Capitalismo – chegado a uma fase em que se diz tardio, ou monopolista – portanto, lança mão de uma estratégia suplementar ao planejamento do tempo, qual seja o planejamento do espaço. Esse planejamento já está colocado por Marx quando ele trata das escalas espaciais do capital:

“Particularly in his earlier writing, Marx traced the development of the division from its roots in nature up to the complex division experienced under capitalism. In “Capital” he distinguished between three separate scales at which the division of labour took place. He distinguished between the **general** division of labour (the division between major activities such as industry and agriculture), the division of labour in **particular** (the various subdivisions between different sectors of these general divisions), and the **detail** division of labour that takes place in the workshop between different detailed work processes.”¹ (SMITH, 1990, p. 106).

¹ “Particularmente nos seus primeiros escritos, Marx traçou o desenvolvimento da divisão do trabalho, desde suas raízes naturais até a divisão complexa experimentada sob o capitalismo. Em “O Capital” ele distinguiu entre três escalas separadas, nas quais ocorre a divisão do trabalho. Ele distinguiu entre a divisão geral do trabalho (a divisão entre atividades principais como indústria e agricultura), a divisão particular do trabalho (as várias subdivisões entre setores diferentes destas divisões gerais), e a divisão específica do trabalho, que acontece na oficina, entre diferentes processos de trabalho”.

Marx distingue, assim, entre a Divisão do Trabalho em Setores (primário, secundário, terciário e, atualmente, o quaternário); a Divisão do Trabalho em Indústrias – *lato sensu* –, ou seja, no setor primário temos a cultura da cana, a do milho etc., enquanto que no secundário temos a fábrica de alfinetes (do Adam Smith), a fábrica de carros etc.; e a Divisão do Trabalho em Atividades (na fábrica de carros, por exemplo, temos a atividade do gerente, da copeira, do operário etc.). Nem precisa dizer que as fábricas planejam em detalhe suas atividades. No entanto, nas duas primeiras divisões, nem sempre existe planejamento.

Aqui, finalmente, chegamos ao ponto em que, conhecidos os pressupostos, podemos falar em planejamento regional. Esse se mostra, sobretudo, na escala da Divisão Particular do Trabalho, ou seja, na divisão em indústrias.

Tradicionalmente, tem-se associado planejamento regional a desenvolvimento, sendo que o desenvolvimento é interpretado como crescimento econômico (crescimento numérico do Produto Interno). No Brasil, inclusive, essa idéia (de desenvolvimento = crescimento econômico) é muito difundida e encontrou seu auge nas décadas de 50 (defendida, sobretudo, pela CEPAL), 60 (defendida, segundo perspectivas próprias, pelos isebianos e pelos uspianos do Grupo d'O Capital) e 70 (oficialmente), quando foi praticada com mais vigor

(LAHUERTA, 2005). Porquanto as políticas desenvolvimentistas sempre estiveram ligadas, diretamente, a elementos como a geração de emprego e de renda, com o aumento das desigualdades inter-regionais surgem as propostas de desenvolvimento para “equilibrar” as regiões.

Historicamente, vemos que o Brasil acumulou, sobretudo entre os anos 40 e 70 do século XX, uma experiência razoável em matéria de planejamento. Desde os primeiros exercícios, logo após a Segunda Guerra, por meio, entre outros, do Plano Salte (saúde, alimentação, transportes e energia), e, mais adiante, com o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, até os mais recentes planos plurianuais, determinados constitucionalmente, o Estado brasileiro empreendeu, ao longo destas últimas cinco ou seis décadas, diversas tentativas de planejamento do futuro e de organização do processo de desenvolvimento econômico.

Estruturadas mais frequentemente em torno de grandes objetivos econômicos e, em alguns casos, formuladas para atender necessidades de estabilização econômica ou de desenvolvimento regional (como a Sudene), essas experiências de planejamento econômico – das quais as mais conhecidas e ambiciosas foram, no auge do regime militar, os dois planos nacionais de desenvolvimento – conseguiram atingir algumas das metas propostas, mas tiveram pouco impacto na situação social da

nação. O país se tornou maduro do ponto de vista industrial e avançou no plano tecnológico ao longo desses planos, mas, não obstante progressos setoriais, a sociedade permaneceu inaceitavelmente desigual (o que nos remete à idéia da coexistência entre o arcaico e o moderno: LAHUERTA, 2005).

Como indicou um dos principais formuladores e atores da experiência brasileira nessa área, Roberto Campos, o conceito de planejamento sempre padeceu de uma grande imprecisão terminológica, tendo sido utilizado tanto para o micro planejamento setorial como para o planejamento macroeconômico mais integrado. Num esforço de precisão semântica, ele propunha distinguir “entre simples declarações de política, programas de desenvolvimento e planos de desenvolvimento”. No primeiro caso, temos uma simples declaração de uma estratégia e metas de desenvolvimento.

Um programa de desenvolvimento compreenderia, além da definição de metas, a atribuição de prioridades setoriais e regionais e a formulação de incentivos e desincentivos relacionados com essas prioridades. Um plano de desenvolvimento avançaria ainda mais pela especificação de um cronograma de implementação, pela designação do agente econômico (público ou privado) e pela alocação de recursos financeiros e materiais. A palavra ‘projeto’ seria reservada para o

detalhamento operacional de planos ou programas.” (1974, p. 47).

Embora hoje plenamente integrada ao processo de ação governamental, sobretudo a partir da criação, em 1964, do Ministério de Planejamento e Coordenação Geral, o qual unificou encargos e atribuições que estavam dispersos em núcleos de assessoria governamental, comissões, conselhos e coordenações, a ideia de planejamento emerge de modo global e integrado a partir dessa época. Ela já tinha experimentado, antes, alguns esforços políticos de âmbito variado e de alcance desigual. Em um trabalho pouco difundido, o professor de economia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, José Truda Palazzo traçou uma cronologia desse itinerário até o regime militar, dividindo o período pós-1930 em quatro segmentos: o primeiro, iria de 1934 a 1945, abrangendo o Estado Novo e tendo como órgão central o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), ademais de algumas comissões criadas, sobretudo, durante a Segunda Guerra Mundial; o segundo, iria de 1946 a 1956, e representaria, de certa forma, uma transição entre tentativas de implantação de um órgão central de planejamento e uma intensa fase de reorganização administrativa; o terceiro, situou-se entre 1956 e 1963, “caracterizando-se pela criação de órgãos centrais estabelecidos em função de planos, mais do que de planejamento”; e, finalmente, o quarto período, que tem início em 1964, com os governos

militares, representando um esforço inédito de planejamento global, com o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), depois continuado por meio dos PND I e II. (PALAZZO, 1977).

Depois de vários planos de estabilização econômica (tentativas, na verdade), ao longo dos anos 80 e 90, pode-se, a título de complementação cronológica, estabelecer um quinto período na história do planejamento no Brasil, agora marcado pela determinação da Constituição de 1988, no sentido de serem implementados planos plurianuais como forma de balizar a alocação de gastos públicos no decorrer de um prazo maior – neste caso, ao longo de quatro anos, entre o segundo ano de uma administração e o início da seguinte – do que o permitido pela execução orçamentária em bases anuais.

Pode-se, igualmente, para dar uma idéia das dificuldades e dos problemas técnicos com que se debatiam os primeiros planejadores governamentais do Brasil, nas décadas imediatamente subseqüentes à Segunda Guerra Mundial, transcrever os fatores que Roberto Campos listava, no início dos anos 70, como indicativos daqueles obstáculos institucionais e estruturais: “(A) deficiências estatísticas no tocante a dados fundamentais como o emprego de mão-de-obra, o investimento do setor privado e as relações inter-industriais; (B) a escassez de planejadores experimentados; (C) o importante peso do setor

agrícola, no qual o planejamento é difícil pela proliferação de pequenas unidades decisórias, para não falar em fatores climáticos; (D) a importância do setor externo (exportações e ingresso de capitais), sujeito a agudas flutuações, particularmente no caso do comércio exterior, dependente até pouco tempo de uma pequena faixa de produtos de exportação sujeitos a grande instabilidade de preços.” (CAMPOS, 1974, p. 50 e 51).

De qualquer forma, o planejamento entendido estritamente como uma política pública microeconômica, ou seja, com um alcance bem restrito em termos territoriais, pode ter, no exemplo da construção de uma hidrelétrica ou de uma rodovia, um resultado local muito significativo. É certo, por outro lado, que tal política pública não está politicamente (ideologicamente?) condicionada, ou seja, é uma prática tanto em regimes democráticos como em regimes de exceção e, também, não está conjunturalmente condicionada, ou seja, independe de ciclos e de fases do sistema econômico. E é esse modo de planejamento que nos ocupará a partir deste capítulo, e que constitui a parte mais importante deste texto.

Referências Bibliográficas

CAMPOS, R. A experiência brasileira de planejamento. In: SIMONSEN, M. H. & CAMPOS, R.

O. **A Nova Economia Brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1974.

CASTRO, E. V. “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”. In: **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

GOTTDIENER, M. **A Produção Social do Espaço Urbano**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1993.

HOBBS, T. **Leviatã**. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. Coleção Os Pensadores. 3. Ed. São Paulo; Abril Cultural, 1983.

LAHUERTA, M. **Em busca da formação social brasileira: marxismo e vida acadêmica**. Perspectivas, São Paulo, 28: 157-186, 2005.

LEROI-GOURHAN, A. **O Gesto e a Palavra**. Trad. Emanuel Godinho. Vol. 2. Edições 70. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

MUMFORD, L. **A Cidade na História**. Trad. Neil R. da Silva. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PALAZZO, J. T. **O Planejamento do Desenvolvimento Econômico – o caso brasileiro**. (Tese de Doutorado) Porto Alegre: Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis da UFRGS, 1977.

SANTOS, M. “A revanche do território”. In: **O País Distorcido**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SMITH, N. **Uneven Development**. 2. Ed. Oxford (U.K.): Basil Blackwell, 1990.

POLÍTICA E PROMOÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL NAS ESCOLAS

Carmen Lourdes de Oliveira

Trabalho apresentado como requisito de avaliação na disciplina fundamentos da Cultura Africana do Curso de Pós Graduação, Cultura e arte afro-brasileira e indígena na Educação da Faculdade Casa Branca - FACAB, sob a orientação do Professora Luciene Boracine Parra Trevelin

Introdução

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir, os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de

governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.

Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações que a raça é uma invenção social e não biológica, apesar de alguns brasileiros têm pele clara, isso não significa que eles não são ascendência Africana.

A escola, ao analisar o passado de um povo, baseada unicamente nos preceitos de seus torturadores, ou quando trabalha de forma não crítica na informação sobre sua formação real, é o mesmo que silenciar o estado de ignorância em que a maioria é encontrada. de aprendizes sobre as diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

Desenvolvimento

A análise de Silva nos ajuda a entender as distorções nas relações étnico-raciais no Brasil, quando afirma que:

Em uma sociedade onde os grupos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e sociais desiguais, a diferença não é reconhecida e é transmutada em inferioridade. Isso porque reconhecer as diferenças significa reconhecer as desigualdades de oportunidade a que estão submetidas (SILVA, 1996, p. 121).

De acordo com Costa (2006: 43), "deve-se considerar que uma grande parte das violações dos direitos humanos observadas em muitas regiões não se deve à ausência de mecanismos democráticos" 3, n. 6, dec / 2013, a acusação de opinião e vontade, mas a falta de eficácia da lei ". O autor sustenta que" nesses casos, a violação dos direitos humanos ocorre não no plano constitucional, mas no âmbito de relações sociais "(COSTA, 2006, p.43).

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, implementaram projetos educacionais e socioeducacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações , fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. O Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um

padrão estético e cultural branco europeu, porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros(de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

"E o currículo escolar, sem considerar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, contribui para a manutenção e reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas racistas nos grupos mais desfavorecidos e historicamente estigmatizados".

Assim, pergunta-se: qual a visão e o posicionamento dos professores diante de tal situação? Através existência de vários movimentos sociais diferentes, que buscam reverter a situação de desigualdade social em que os grupos desfavorecidos e estigmatizados, em particular a população afro-descendente, se encontram na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, implementaram projetos educacionais e socioeducacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações , fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Conclusão

Para a aceitação das diferenças, para permitir a participação ativa desses povos em termos econômicos e de prestígio da nação. Onde se encontram a escola é o espaço por excelência onde a diversidade étnico-racial e cultural é, portanto, "permitir o diálogo entre diferentes culturas e visões do mundo, dar aos sujeitos educacionais a oportunidade de conhecer, conhecer, enfrentar e abordar a riqueza cultural que existe neste ambiente é construir uma educação cidadã" (Gomes, 2001, p.91), para construir uma educação libertadora, como Paulo Freire apontou.

. Mesmo em cidades com uma população predominantemente afrodes. Mesmo assim, pode-se afirmar que a educação da Bahia tem sido proeminente a nível nacional para a promoção de projetos e diretrizes que servem de subsídios para professores na discussão e implementação do tema das relações étnico-raciais na sala de aula.

De acordo com Macedo (2008, página 78),

A repercussão dos saberes culturais no sistema de saber formal é uma novidade que pode repercutir imensamente na atratividade da escola, na sua qualidade em produzir cidadãos conscientes da realidade local e universal. Pode também dar instrumentos de poder às populações cujos conhecimentos tradicionais são transmitidos apenas por seu próprio esforço informal.

Também se acredita que é necessário transformar os diferentes espaços educacionais em configurações de inclusão; combater relações prejudiciais e discriminatórias; troca de ideias; de incentivos a mudanças de pensamentos e atitudes negativas sobre o outro e sua cultura, considerada inferior; respeito pela diversidade.

Os autores Brandão (1996) e Libâneo (2002) dão importantes contribuições sobre a educação. Ambos, em seus respectivos livros, conceituam a educação e defendem que em todo grupo social ela está relacionada com sua cultura, com isso eles querem dizer que os costumes de um povo refletem em sua educação.

Referências Bibliográficas

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.

MUNANGA, K; GOMES, N.L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo, 2006.

O FUSTAL FEMININO: TODO O PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO PAÍS DO FUTEBOL

Claudemir Mancini

Introdução

A história sempre foi fascinante e por milênios vem nos ensinando através dos acontecimentos no mundo como as sociedades se posicionam a respeito das convicções, padrões, costumes, tabus, comportamentos e culturas. Ao longo dessa história percebemos que certos conceitos são criados e enraizados, postos a partir de padrões de comportamento, fazendo parte de uma cultura, onde não seguir os mesmos faz com que o indivíduo seja considerado fora dos padrões e conseqüentemente acaba sofrendo as conseqüências por esses atos.

As mulheres por muito tempo e infelizmente ainda hoje não possuem uma condição de igualdade em relação aos homens. Por muitos séculos era obrigada a assumir um papel de inferioridade em relação ao homem, situação essa que permeava todos os setores da sociedade. No meio esportivo isso não foi diferente, onde certos esportes seriam adequados para as mulheres e outros não, muitas vezes amparados por teorias biológicas para serem

validados por uma sociedade machista, preconceituosa e patriarcal.

Esse estudo se justifica pela necessidade de demonstrar que o preconceito com a mulher dentro do esporte ainda existe, é visível e acompanha a mesma desde a mais tenra idade com padrões e conceitos que ainda teimam em existir.

Tem o objetivo de demonstrar que o preconceito com a mulher no esporte existe e tem uma explicação histórica e que entender e conhecer esse terrível cenário é o caminho para uma mudança. Como objetivo específico, faz um estudo das condições e história da difícil jornada da mulher e da jovem quando pratica um esporte no Brasil, tão comum e fácil de praticar (devido ao local de sua prática e número reduzido de componentes), o futebol de salão, que mesmo com sua presença gigantesca dentro do meio escolar ainda apresenta sinais de discriminação de gênero.

Como metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, registros eletrônicos, sobre a discriminação e o preconceito (definições necessárias), compêndios sobre o machismo no esporte ao longo do tempo e essa desigualdade de gêneros quando relatamos sobre a prática do futebol de salão no Brasil. As pesquisas em diversos autores trazem ao trabalho em questão o devido cunho científico, afastando de forma necessária qualquer relação com o senso comum.

A história é prove viva dessa discriminação com a mulheres, nos diferentes setores da sociedade e também no meio esportivo, onde a mesma deve servir para que a consciência e o conceitos sejam mudados, onde a igualdade realmente exista e tome o lugar do sexismo e do machismo.

Preconceito e discriminação

Para descrevermos sobre o preconceito que a mulher ou a garota sofre aqui no Brasil quando pratica o futsal, de forma recreativa ou não, devemos antes de tudo, entender conceitos que falamos tanto, mais que muitas vezes não discernimos sobre suas definições e particularidades.

Buscas suas definições é um valoroso início para o entendimento de como o preconceito e a discriminação pairam em nossa sociedade desde os tempos mais remotos e teimam em permanecer mesmo diante de toda a evolução atual.

As pessoas não herdam, geneticamente, ideias de preconceitos e modo de exercitar a discriminação. As pessoas aprendem, desenvolvem, tornam-se preconceituosas e discriminadoras em relação ao outro.

Preconceito como a própria palavra relata, é fazer um julgamento, um conceito antecipado, baseado no que a pessoa acredita que é certo ou socialmente correto, ou seja, conceito de algo que

não conhecemos ainda, conceito que fazemos de imediato.

O preconceito não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou alguma coisa, revelando um imaginário social. Nossa atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada em um conjunto de representações, promovendo uma opinião já formada a respeito de um determinado assunto, pessoa ou objeto. (ITANI, 1988, p. 125)

É assim que tudo começa gerando conflitos devido a intolerância e a falta de respeito as opiniões contrárias já que se não conheço e faço meus próprios conceitos posso fazê-los bom ou ruim isso pode variar de acordo com os estereótipos que possuo em minha bagagem cultural, pois nenhum ser humano nasce preconceituoso.

O preconceito é aprendido quando ainda estamos passando pelo processo de socialização no seio da família, e nas entidades sociais tais como a igreja, a escola, nos grupos de amigos, ou seja, no meio em que crescemos e vivemos.

Aí podemos considerar que surge outro conceito, muito discutido até hoje também: os estereótipos.

“Estereótipos são preconceitos cristalizados em imagens ou

expressões verbais. Constituem em apreender de maneira simplista e reduzida os grupos humanos, atribuindo-lhes traços de personalidades ou comportamento.” (BORGES, D’ADESKY e MEDEIROS, 2000, p. 43)

A sociedade brasileira é carregada de estereótipos em suas ideologias, seja sócio econômico, de gênero ou étnico-raciais, promovendo as chamadas desigualdades sociais, tão presentes em nossas sociedades ao longo dos tempos. Vem novamente dos meios em que crescemos e desenvolvemos, da sociedade do qual fazemos parte e aceitamos passivamente suas regras e convenções segregacionistas.

Assim, estereótipos são generalizações que as pessoas fazem sobre comportamentos ou características de outros baseados em generalizações de situações que aconteceram anteriormente, que ao longo dos tempos as antigas gerações vão consolidando, mas sem ligação com a atual, e muitas vezes eles acontecem sem ter conhecimento sobre grupos sociais ou características de indivíduos.

No caso das mulheres, do gênero, cansamos de ouvir frases como: “sexo frágil”, “rainha do lar”, “a mulher nasceu para ser mãe”, “ser mãe é padecer no paraíso”, a mulher deve seguir seu varão (marido) ”,

“atrás de um grande homem sempre existiu uma grande mulher”....

Tudo isso intensificando a diferença entre os homens e as mulheres em nossa sociedade, onde elas sempre terão um papel secundário, de escada para eles, submissas, dependentes e com obrigações e comportamentos pré-definidos. Ainda hoje esses pensamentos preconceituosos ainda existem e na prática são terríveis, chegando ao conceito de se tratar de um ato discriminatório. Podemos considerar a discriminação como o preconceito em ação.

Discriminação é o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outras. (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p.15).

Discriminar significa fazer uma distinção. As discriminações mais comuns são as sociais: racial, religiosa, sexual e étnica. Há duas formas de discriminar, a primeira é a visível, reprovável de imediato; a segunda é a indireta, que diz respeito à prática de atos aparentemente neutros, mas que produzem efeitos diversos sobre determinados grupos.

Existe a discriminação positiva e negativa. Negativa ocorre quando se dá um tratamento diferenciado a um grupo, ou categoria de pessoas,

visando menosprezá-las. Positiva ocorre quando tratar de ações que visam equiparar grupos ou pessoas que são discriminadas negativamente, de modo a trazê-las para a sociedade de uma forma igualitária. Como exemplo, temos a ação afirmativa que procura minimizar as desigualdades existentes entre grupos discriminados negativamente ao longo da história, através da aplicação de políticas públicas.

O preconceito manifesta-se em brincadeiras ou apelidos alusivos as diferenças. E esta discriminação e preconceito vão acompanhando tanto homens quanto mulheres para o resto de suas vidas, como se ser mulher significasse submissão ou secundarismo.

O PRECONCEITO NO MEIO ESPORTIVO

A partir da definição de preconceito, discriminação e os seus tipos, não podemos esquecer eles estão presentes em todos os setores e nas mais variadas sociedades, com inúmeros exemplos ao longo do tempo.

O corpo é a base de nossa maneira de estar no mundo, de lidar com as diferenças e semelhanças, adotando comportamentos na organização da vida humana. É por meio dele que questionamos as estruturas políticas, econômicas e sociais, materializadas por intermédio dos poderes, saberes e prazeres que os corpos se permitem viver e transformar. Na construção de noções de corporalidade feminina,

entrelaçam-se relações de classe, raça e gênero (LOURO, 2000 p. 48).

O preconceito dentro do esporte pode também ser variado, ou seja, de gênero, raça, orientação social, condição econômica e social, religiosa e assim por diante, acontecendo a nível nacional e internacional.

O próprio futebol brasileiro foi no seu início um instrumento intensificador de preconceito racial e social, a partir do momento que era praticado pela elite branca da época, no começo do século XX, não permitindo inicialmente em seus torneios e jogos a participação dos negros e pobres. Essa questão sobre o preconceito no futebol brasileiro poderá ser melhor entendida no último capítulo desse estudo científico.

As olimpíadas sempre foram palco para a discussão dessas questões que envolvem o preconceito, começando pela não participação feminina no início, mesmo durante as olimpíadas da era antiga como da era moderna, como será descrito no item referente ao preconceito com a mulher no esporte. Como também nas questões raciais, beirando até a xenofobia.

Um dos casos mais famosos vem de uma grande figura no cenário olímpico, o Barão Pierre de Coubertin, grande incentivador do retorno dos jogos olímpicos na era moderna, era terminantemente contra a participação das mulheres nessa

competição, pois as mesmas ao seu ver não poderiam realizar atividades que incentivassem o exercício físico extenuante. Na realidade ele compactuava do errôneo conceito de que a mulher era fisicamente mais frágil, desprovida dessa capacidade de desenvolvimento físico. Com essa teoria higienista, ele escondia seu verdadeiro pensamento machista e preconceituoso.

Os negros também são um capítulo à parte, quando descrevemos sobre o preconceito dentro do meio esportivo. Podemos citar casos individuais e até situações que envolveram nações, que tinham o comportamento preconceituoso e discriminatório.

O lendário Jesse Owens se tornou um dos capítulos mais importantes da história do negro nas Olimpíadas. O “antílope de ébano”, como ficou conhecido por sua velocidade, saiu de Mississipi, estado norte-americano onde foram cometidas muitas atrocidades em nome do preconceito racial contra os negros, para ganhar quatro medalhas de ouro, nas provas de 100m rasos, 200m rasos, revezamento 4x100m e salto em distância. Este feito aconteceu na Olimpíada de Berlim, em 1936, justamente quando Hitler tentava propagar a ideia da supremacia da raça ariana, utilizando a Olimpíada como veículo de propaganda ideológica. (OLIVEIRA, 2008, p. 39)

“No caso de uma nação, podemos citar a longa proibição de atletas da África do Sul de participarem de competições internacionais, inclusive dos Jogos Olímpicos, desde 1964 até 1988, em função do regime de apartheid”. (PIRES, 1998, p. 29)

No Brasil podemos citar vários de casos de preconceito, de várias formas e em vários esportes. De uma forma em geral vamos citar alguns nesse trabalho no intuito de demonstrar como isso ainda persiste em nossa sociedade recentemente e até nos dias de hoje.

Em 2011, um jogador de vôlei sofreu preconceito da torcida adversária do seu time, durante uma partida em um torneio em nosso país. Michael foi chamado de “veado” todas as vezes que tocou na bola, e o pior, a torcida que estava insultando o jogador, era formada por homens, mulheres e crianças, que já são direcionadas para esse tipo de preconceito, herdado dos pais. Michael foi vítima do preconceito, de pessoas homofóbicas, mas não se deixou abalar. Na semana seguinte do jogo, assumiu a sua homossexualidade e afirmou não ter feito ainda, porque não sentia a necessidade de expor a sua vida privada publicamente. Foi uma resposta firme para os preconceituosos, e os verdadeiros torcedores, deram a resposta, e lotaram o estádio no jogo seguinte para apoiar o atleta.

Novamente futebol serviu como desculpa para pessoas colocarem para fora todo o preconceito que

já existe dentro delas. O jogador brasileiro Roberto Carlos, foi o primeiro a passar pelo problema, ele que defendia o Anzhi na Rússia, sofreu preconceito racial por parte dos torcedores do Zenit, que lançaram uma banana para o lateral-esquerdo antes de começar uma partida.

O mesmo aconteceu com o lateral direito Daniel Alves, quando jogava no Barcelona e foi cobrar um escanteio. Jogaram uma banana perto dele e como forma de repúdio e resposta o mesmo comeu a banana ali mesmo. Essa ação gerou outra ação muito positiva nas mídias sociais, onde milhares de pessoas manifestaram seu apoio, com o jargão “somos tomos macacos”, uma alusão a agressão moral que o jogador sofreu em campo, um exemplo nefasto de racismo.

Esses dois exemplos acima, por incrível que pareça aconteceram em pleno século XXI, onde apesar de toda a evolução da humanidade, parece que emperramos ainda em alguns pontos primordiais para a convivência harmoniosa e uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Nos últimos anos, embora de forma lenta, os velhos estereótipos estão caindo. Tanto no Brasil como em todo o mundo vários acontecimentos vêm rompendo com certas representações, tanto no campo social como no campo esportivo. Muitos indivíduos de descendência negra conseguem se

destacar em esportes que até então eram de domínio absoluto de atletas brancos das altas camadas sociais. Podem ser citados vários exemplos, como o caso das irmãs Williams no tênis, no golfe com Tiger Woods e até mesmo em um dos esportes mais caros do mundo, considerado um lugar de gente rica e branca, que é a Fórmula- 1 com Lewis Hamilton. (OLIVEIRA 2008, p. 56)

No Brasil também temos casos de atletas negros se destacando em esportes de elite como Rogério Clementino no hipismo, Edvaldo Valério na natação, entre outros.

Essa denominação “esporte de elite” nos remete a outro tipo de preconceito e discriminação, o preconceito social, relacionado as classes sociais que existem em uma determinada sociedade e em um determinado período histórico.

A discriminação de classe se dá através das condições para que a prática esportiva seja realizada. Os recursos financeiros, patrocínios, incentivos, tipos de treinamento, material esportivo, profissionais capacitados para o apoio à prática esportiva são bem distintos entre as classes sociais. O atleta que tem baixo poder aquisitivo dificilmente tem acesso à infraestrutura adequada, aos materiais mais sofisticados para a prática do esporte e aos profissionais

que são essenciais para uma boa performance como médicos, fisiologistas, fisioterapeutas, nutricionistas, técnicos e psicólogos. Dependendo da modalidade esportiva, essa discrepância entre as classes sociais fica mais acentuada. (ASSUNÇÃO, et al, 2010, p. 95)

Sendo assim podemos perceber que essa questão incentiva e solidifica ainda mais o preconceito de algumas pessoas para determinadas práticas esportivas, cerceando muitas vezes a possibilidade do aparecimento de atletas e por que não, verdadeiros talentos esportivos no futuro.

Esses indivíduos são cerceados nessas práticas, impedidos muitas vezes de fazer da prática desses esportes a melhor forma de melhorar sua condição de vida, de estudo, no geral, como parte integrante dessa sociedade.

O machismo no esporte

Ao invés de descrevermos sobre o racismo que é um dos preconceitos mais comuns ainda hoje, vamos relatar o mesmo no viés do esporte, que na realidade se constitui no objetivo principal desse estudo científico.

“As mulheres atletas sempre tiveram de encarar o preconceito social de dois tipos: primeiro, que suas diferenças físicas as faziam muito menos competentes para o esporte do que os homens; e,

segundo, que a prática esportiva as masculinizava”. (FESTLE, 1996, p. 40)

O preconceito em relação a mulher e o esporte vai muito além do que se imagina e permeia a sociedade muito antes da criação de muitos esportes, das guerras e até da formação de cidades e estados.

Desde a Antiguidade, o acesso da mulher ao esporte foi difícil. Nos jogos Olímpicos da antiga Atenas as mulheres não podiam participar dos jogos nem como espectadoras, ameaçadas de serem jogadas de um penhasco, até que uma corajosa mãe de atleta resolveu assistir a uma disputa de seu filho. Ao ser descoberta, só não foi morta porque seu filho vencera a prova. (ROMERO, 2003, p. 82)

Nos primeiros Jogos Olímpicos da era moderna em 1896 em Atenas, por exemplo, só os homens podiam participar, pois Pierre de Coubertin era da opinião de que o esporte feminino infringia as leis da natureza.

Em virtude da igualdade de direitos e decorrente redução dos papéis específicos dos sexos (estereótipos sexuais) durante os últimos anos, abriram-se novas possibilidades para a mulher praticar esportes e também o esporte competitivo. Um resultado desta mudança social é a fulminante melhora da capacidade de

desempenho da mulher, que se expressa entre outros, numa menor diferença entre o desempenho dos homens e das mulheres. Nos Jogos Olímpicos de 1912 em Estocolmo, as mulheres puderam participar pela primeira vez das provas de natação. As mulheres alcançaram 77% do desempenho dos homens nos 100 metros livres e hoje chega a mais de 90%. (WEINECK, 2000, p. 354)

A mulher no esporte significava uma quebra total de padrões, onde a mesma estava apenas relegada a uma posição inferior, realizando práticas esportivas que remetessem movimentos delicados e harmoniosos, como ginástica feminina, dança e assim por diante. Esportes coletivos e de contato eram considerados inapropriados para a prática feminina, ou melhor, a mulher é que era considerada inapropriada para essas atividades e socialmente inadequada.

Apenas em 1932, nas Olimpíadas de Los Angeles que a imagem da mulher atleta começou a surgir e conceitos higienistas começaram a surgir, tendo a ideia da prática esportiva para o fortalecimento de um estilo de vida mais higiênico e para a maternidade. Então podemos perceber que apesar de uma relativa evolução, o papel secundário da mulher na sociedade, apenas como mãe e servidora do marido ainda era presente e influenciava o esporte.

Aos poucos as mulheres passaram a praticar esportes coletivos e individuais de uma forma mais competitiva, como a natação, o voleibol, o tênis. Porém isso não significa que o caminho para essa emancipação seria livre e harmonioso e isso podemos observar em um fato ocorrido aqui no Brasil.

Na década de 30 ocorreu o primeiro campeonato feminino de bola ao cesto em São Paulo, sendo considerado o marco inicial da esportivização em território nacional. Contudo problemas e percalços surgiram de forma incisiva e agressiva.

Em 1941 o General Newton Cavalcanti apresentou algumas restrições ao Conselho Nacional de Desporto quanto à prática feminina de alguns esportes, dentre eles o futebol e o futsal, pois estes eram considerados violentos, afetando a feminilidade e a sexualidade. (GOELLNER, 2005, p. 87)

“Essa lei só foi abolida em 1979, ou seja, 38 anos após sua proibição.” (TEIXEIRA JR., 2006, p. 50)

As explicações para essas proibições estapafúrdias eram de origem biológica, pois se alegava que a prática desses esportes considerados mais “viris” levariam a uma masculinização da mulher. Com isso, buscava-se camuflar o preconceito tão enraizado e presente ao longo da humanidade.

Atualmente em muitos países do Oriente Médio a mulher ainda tem cerceada a sua possibilidade de praticar um esporte e até de assistir, devido ao seu papel secundário nessas sociedades.

Excluir a mulher da prática de um esporte nada mais é do que demonstrar claramente como a sociedade sempre foi machista e discriminatória, e a extensão da cultura que a excluiu do mercado de trabalho, das decisões, e que reforçaram características de gênero que a impediam de desenvolver atividades que lhes permitissem alguma identificação maior com o homem e características padrões de seu gênero. A mulher que deveria servir para amamentar seus filhos e cuidar do marido como atividades prioritárias, e não desenvolver atividades físicas, correr ou competir.

Afinal a mulher ideal deveria ser calma, serena, deveria fazer crochê, tricô, não fazer questionamentos e sujeitar-se a qualquer decisão tomada sobre ela. Sua família a bastava, não precisava dessas coisas. Com certeza esse não era um paradigma raro e até nos dias atuais não deve ser, infelizmente e conseqüentemente atingindo a área esportiva e no caso desse estudo científico o futsal, um esporte ainda considerado atualmente masculino.

Sabemos e vimos a olhos nus, que houve uma certa evolução, hoje a mulher pratica os mais variados esportes, seja no âmbito nacional como internacional,

mais assim como em muitos setores, o Brasil também precisa melhorar nesse quesito.

Apesar do carente incentivo político ao esporte, o Brasil é um dos países que mais contribui com a participação de mulheres nos Jogos Olímpicos. Segundo Mourão (2003), em Sidney, sua delegação de mulheres era de 46%, um número de 94 mulheres, para 110 homens, superando a média feminina de outros países que era de 38%. Porém, a falta de suporte das empresas no Brasil, bem como a pouca cobertura dada pela mídia às atletas femininas reflete e reforça o preconceito contra a mulher nos campos esportivos. (MOURÃO, 2003, p. 92)

Atualmente o preconceito contra a mulher ainda existe e está presente nos detalhes e até nas pequenas coisas, em atitudes desde a infância, seguindo classificações permissivas, como: “isso é de menino” e “isso é de menina”, ou pior, como “meninas usam rosa” e “meninos usam azul”. Parece ser inverosímil se pensarmos que estamos em pleno século XXI, porém a reprodução de certos padrões culturais misóginos teimam em existir em território nacional.

As mulheres enfrentam, desde a infância, preconceitos que a impedem de participar de esportes tipicamente masculinos: enquanto é elogiada por

ser charmosa, criativa e ter dotes manuais e artísticos é criticada por sua competitividade e agressividade, ocorrendo o inverso com os homens. A educação dos homens prepara os mais para a participação esportiva, com bolas, carrinhos, com a competitividade do que para as mulheres, as quais geralmente são estimuladas a brincar de boneca, casinha e comidinha em contraste com as atividades esportivas. Para serem tratadas como mulheres, as meninas são obrigadas, muitas vezes, a reprimir sua espontaneidade. São proibidas de praticar exercícios violentos porque não podem “agir como menino” (SILVA, 2001, p. 63).

Ainda hoje nas escolas vemos o preconceito sobre a menina que pratica bem os esportes, que se destaca na aula de educação física, sendo taxada muitas vezes de masculina, de “moleque”. Preconceito esse que é realizado muitas vezes pelos alunos e por incrível que pareça até pelos educadores. Soma-se a isso a falta de apoio da família que na maioria das vezes segue um modelo patriarcal de educação, limitando essa garota e impedindo a mesma de praticar um esporte que gosta e até de se tornar uma futura atleta profissional.

A mulher esportista, que atua em esporte de alto rendimento, o qual exige mais esforço físico, está sujeita à curiosidade das pessoas, as quais,

despertadas por conceitos machistas e pelas notícias da mídia, buscam analisar a realidade que cerca essas mulheres. As pessoas se questionam sobre o país por meio da elite jovem brasileira, mas rapidamente alcançou a sua popularização a classes sociais mais baixas. a feminilidade e outras características de gênero. Muitas vezes elas são chamadas de lésbicas e há toda uma suposição sobre suas vidas pessoais, e preferências sexuais. (SIMÕES, 2003, p. 59)

Como já foi dito, dentre os esportes “essencialmente masculinos” tem-se o futebol, esporte no qual descrevemos nesse trabalho científico e de como as mulheres sofrem em pleno século XXI preconceito pela sua prática. A participação da mulher nesse esporte, seja ele de campo ou de salão, traz discussões interessantes, muitas delas já expostas como os preconceitos e os estereótipos envolvidos e arraigados pela sociedade. O futebol como sua história demonstra, foi considerado, pela sociedade, inadequado para as mulheres, por exigir resistência viril e músculos fortes.

Porém se o futebol é um esporte coletivo como muitos outros, onde o esforço físico é igual ou até superior, porque não se tem tanto preconceito para a inclusão da mulher atleta para os mesmos nele?

Em esportes como basquete e judô, dentre outros, não se observa tanto preconceito como no

futebol. A cultura parece ser um dos fatores mais determinantes nessa diferenciação, associando-se o esporte futebol ao gênero masculino, usando-se como uma “justificativa” a desigualdade física.

Esses rótulos são carregados de simbolismos negativos, preconceitos estigmatizantes, como uma censura cultural pela pessoa não corresponder ao que se espera dela como homem ou como mulher, sendo ainda transmitidos de geração em geração, apesar de todas as conquistas tecnológicas da humanidade. A despeito da ação dos movimentos feministas, esses argumentos tradicionais demoram para serem abolidos, pois foram internalizados, ensinados, aprendidos e praticados como verdadeiros e imutáveis, tendo contribuído para a condição de inferioridade das mulheres em nossa sociedade. (STREY, 2002, p. 30)

Essa comprovação ou não poderá ser observada posteriormente, ou melhor, no próximo capítulo, desse estudo científico, onde poderá ser observado através de uma revisão histórica como o machismo e o racismo foram pontos preponderantes no futebol, desde que esse esporte veio para o Brasil e em muitas situações até hoje, seja na torcida, dentro do campo ou da quadra e nos bastidores esportivos.

Acreditar que os atos machistas e racistas dentro do meio esportivo, mais precisamente no

futebol, são questões isoladas, apenas fortalece toda a discriminação existente, intensifica o preconceito, estimula a intolerância, a involução de toda uma sociedade. É dentro de uma partida que vemos o retrato real da convivência em sociedade: a competição, o trabalho em equipe, o respeito as diferenças, a igualdade de gêneros, de raças, de credos e assim por diante.

O preconceito de gênero no futebol brasileiro

Desde que veio para território brasileiro, trazido por Charles Muller, o futebol era considerado um esporte de elite, praticado por nobres, brancos e homens. Na realidade, isso era uma cruel mais real leitura da sociedade da época.

A necessidade de analisar-se o futebol como área exclusiva masculina parte do pressuposto de entender-se também como se processa a construção dos papéis sociais colocados para a mulher, relacionando-a com o espaço de exclusão/inclusão no universo futebolístico. (MOURA, 2005, p. 132)

A questão de gênero promove inúmeras e intensas discussões até hoje e muitos confundem esse conceito com o termo sexo.

“Gênero é uma categoria social, da mesma forma que classe e raça, estabelecendo padrões diferenciados de relacionamento entre as pessoas.” (MOURA, 2005, p. 133)

Uma categoria social é delimitada por costumes, conjecturas, modelos que a sociedade da época determina, renegando e recriminando qualquer pessoa que não siga esses padrões pré-determinados. Sendo assim, a mulher devia ser submissa, se ater em atividades delicadas e ao mesmo tempo jamais ser protagonista de ações que não envolvam cuidar da casa e dos filhos. Infelizmente ainda hoje muitos indivíduos compartilham desses conceitos, sendo que em pleno século XXI o machismo ainda impera.

O futebol, em relação aos demais esportes, foi o que apresentou maior resistência da sociedade em relação à inserção da mulher, por representar um esporte de contato ligado totalmente ao ideal masculino, arrogante e fisicamente forte. (MOURÃO e MOUREL, 2005, p. 40)

Essa relutância na aceitação do futebol feminino estava ligada “à subversão de papéis promovida pelas jovens que o praticavam, uma vez que elas acabaram abandonando suas ‘funções naturais’ para invadirem o espaço dos homens. (FRANZINI, 2005, p.5)

Para que houvesse um real impedimento da prática futebolística por parte das mulheres foram elencados argumentos que ultrapassassem o âmbito social e alcançassem o meio médico. Mesmo sendo absurdo atualmente, torna-se importante destacar

que especialistas médicos nas primeiras décadas do século XX desaprovavam a prática do futebol, argumentando que representava um esporte incompatível com a delicada fisiologia da mulher, que comprometia sua saúde e órgãos reprodutores, além de propiciar um antiestético e desproporcional desenvolvimento dos membros inferiores, deixando-as com pernas mais grossas e masculinizadas.

Esses argumentos e opiniões eram publicados em revistas científicas de educação física, com intenso caráter machista, onde a medicina esportiva durante muito tempo serviu para cercear a mulher no que se refere a prática esportiva e mais precisamente o futebol. Por outro lado, a mulher não poderia ser sedentária, teria que praticar atividades físicas para que ficasse saudável para poder desempenhar seu papel social, ser mãe, reprodutora e do lar. Seriam exercícios leves sem nenhum caráter competitivo ou de contato físico.

Atualmente esse argumento é considerado ultrapassado e até estapafúrdio, porém era na época um grande aliado para que a mulher não praticasse futebol e que esse esporte não tivesse nenhum tipo de torneio para o sexo feminino.

“Em 1935, por exemplo, foram promovidos os Jogos Femininos do Estado de São Paulo, e o futebol não estava incluído entre as modalidades. ”
(MOURÃO E MOUREL, 2005, p. 52)

A partir da citação acima, podemos observar mais um exemplo, onde a sociedade buscava através de conceitos científicos e médicos estapafúrdios, ou seja, recorriam a uma errônea biologia, para justificar todo o machismo que proliferava no meio esportivo e que retratava fielmente essa sociedade misógina e preconceituosa.

Infelizmente ainda hoje essas ideias ainda permeiam em alguns setores da sociedade e no mundo esportivo, confirmando o preconceito que ainda existe para as mulheres que praticam o futebol, e são taxadas, ou pior, categorizadas como masculinas, grosseiras e outros adjetivos inadequados, que enveredam pelo campo da homofobia e da discriminação.

“No futebol, como em outros esportes, mulheres atletas têm de lutar constantemente com a ideia de que sua feminilidade e graciosidade estarão irreparavelmente comprometidas em função da opção pela prática esportiva. ” (DEVIDE, 2005, p. 29)

Quantas meninas ainda sofrem com o preconceito por praticarem ou apenas terem vontade de jogar futsal ou futebol e acabam sendo alvo de comentários jocosos e maldosos, quantas são proibidas de praticar esse esporte pela própria família, por acreditar que se trata de um esporte masculino e inadequado para as mesmas.

O preconceito no futebol feminino, pode se apresentar de diversas formas, seja nas questões de gênero, em que se pensa que as mulheres não sabem jogar bola, nas questões de vestuário associado aos papéis de gênero, onde mulheres que se vestem como homens, ou ainda nas questões como a sexualidade, onde as mulheres que jogam futebol/futsal são estereotipadas como homossexuais. (OLIVEIRA, 2008, p. 24)

Quebrar esses paradigmas e derrubar esses tabus que teimam em existir é dever de todos, não apenas daqueles envolvidos com o esporte ou com a educação.

Histórico do futebol de salão feminino no Brasil

Da mesma forma que o futebol de campo, onde as mulheres não tinham espaço e eram marginalizadas caso quisessem praticar, o futsal não foi diferente e ainda pior, já que além de ser praticado apenas pelos homens nas ruas, clubes e praças, na escola (local onde esse esporte tinha seu espaço) também era relegado apenas no gênero masculino.

Assim como as minorias, negros, pobres e mulatos, as mulheres jogavam futebol desde que esse esporte adentrou em território nacional, praticado oficialmente apenas pela chamada “elite branca”, nas ruas, quintais, praças ou onde desse.

O grupo feminino sempre pertenceu às classes menos favorecidas, razão pela qual as atletas apresentarem comportamentos bastante parecidos com os de seus colegas homens, comportamentos repudiados pela elite, numa atitude de negação, recebendo julgamentos como “falta de classe”, “mau cheiro”, “povo grosseiro” e outras denominações atribuídas àquela camada da população duplamente marginalizada: do ponto de vista geográfico (pois geralmente essa camada social mora na periferia) tanto do ponto de vista social e político. (BRUHNS, 2000, p.74)

Essa marginalização continuou a ser incentivada juntamente no desporto escolar principalmente com medidas advindas do governo que instalou uma ditadura militar em nosso país a partir de 1964 a partir do golpe militar e a retirada de um presidente civil do poder. Com conceitos e costumes rígidos, baseados em uma doutrina militar, a mulher é relegada ao papel de dona de casa e mãe, não podendo praticar certos esportes por serem considerados “masculinizados”, sendo incentivada a prática de atividades que se aproximassem de movimentos graciosos, rítmicos e que preparavam a mesma para os papéis descritos acima e já pré-estabelecidos pela sociedade da época.

Na época da ditadura militar, a legislação brasileira através do

Conselho Nacional de Desportos (CND) baixa instruções às entidades desportivas do Brasil sobre a prática de desportos pelas mulheres. A Deliberação CND - Nº. 7/65: Nº 1 dizia que às mulheres se permitirá a prática de desportos na forma, modalidades e condições estabelecidas pelas entidades internacionais dirigentes de cada desporto, inclusive em competições, observado o disposto na presente deliberação. Também que não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, pólo aquático, rúgbi, halterofilismo e baseball. (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 81)

Com isso, chegamos a horrorosa classificação dentro da educação física na escola, do que é de menino e do que é de menina, intensificando a diferença de gênero, o machismo, cerceando as possibilidades de prática esportiva por parte do público feminino. Impedindo a prática desses esportes a nível escolar, automaticamente estaria sendo impedido o desenvolvimento da prática desses esportes em outros níveis, seja amador ou profissional. E a educação física fazia isso bem antes do que se imagina.

No período republicano, quando a Educação Física foi introduzida na escola, o fato das mulheres poderem participar da atividade prática também, foi veementemente rechaçado pela

opinião pública, onde mesmo com a possibilidade de perder o ano escolar, alguns pais proibiram suas filhas da prática de atividades físicas. (SOUZA e DARIDO, 2002, p. 63)

Ao longo de sua história a educação foi sofrendo modificações, muitas vezes influenciada pelo regime político, outras pelos costumes da sociedade e da época e por fim pela própria modernidade. Se nos anos 70 a educação física escolar seguia os moldes de um treinamento esportivo, na década de 80 começou a ter um caráter mais expansivo e geral, onde era dever e direito a participação de todos, independentemente das suas habilidades ou inabilidades atléticas. Já na década de 90 as brincadeiras começaram a fazer parte das aulas, independente da sua caracterização de gênero.

O futsal, o futebol jogado nas quadras também teve seu momento preconceituoso, repleto de concepções inadequadas mais que sacramentavam o machismo enraizado no Brasil.

Em relação ao futsal, a prática feminina foi autorizada pela Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA) em 23 de abril de 1983. Após 25 anos observa-se uma evolução significativa: em âmbito nacional, além da tradicional Taça Brasil de Clubes, formou-se pela primeira vez uma Seleção Brasileira

do gênero mais precisamente em 07/12/2001 e promoveu-se, em 2002, o I Campeonato Brasileiro de Seleções. Atualmente no Brasil parte das atletas, é remunerada para treinar e competir em futsal. (SANTANA e REIS, 2003, p. 37)

Através dessa citação podemos perceber como demorou a oficialização desse esporte no âmbito feminino, resultado da sua falta de apoio e organização, amparados por um preconceito decorrente das questões sociais e culturais que permeiam as sociedades ao longo do tempo.

“A afirmação feminina nesse espaço eminentemente masculino ainda é recente, porém houve uma rápida e impressionante expansão desse esporte entre as mulheres, mundialmente registrada a partir da década de 1980.” (FRANZINI, 2005, p.4)

Por necessitar de um menor número de participantes por equipe e espaços, o futsal feminino é intensamente praticado atualmente no Brasil, possuindo campeonatos de diversas confederações e amplitudes. Como foi citado anteriormente, a prática feminina de futsal foi autorizada somente em 1983 pela FIFUSA, a Federação Internacional de Futebol de salão. Parece algo inconcebível, que um esporte só tenha sido legalizado no que se refere a questão de gênero apenas na década de 80 em pleno século XX.

Após 25 anos observa-se uma evolução significativa: em âmbito nacional, além da tradicional Taça Brasil de Clubes, formou-se pela primeira vez uma Seleção Brasileira do gênero mais precisamente em 07/12/2001 e promoveu-se, em 2002, o I Campeonato Brasileiro de Seleções. Atualmente no Brasil, parte das atletas, é remunerada para treinar e competir em futsal. (SANTANA e REIS, 2003, p. 63)

Com o advento da Seleção Brasileira da categoria principal, a Confederação Brasileira de Futsal (CBFS) demonstra o seu interesse em fomentar intercâmbios internacionais. Esses são os primeiros passos para a realização, num futuro próximo, de um Campeonato Mundial. Há, inclusive, uma necessidade de se expandir o futsal feminino em âmbito internacional, isso porque, para tornar-se olímpico, a modalidade tem de ser praticada pelo sexo masculino e feminino. Frente a isso, o futsal feminino vive o seu mais bem-sucedido momento histórico. (SANTANA e REIS, 2003, p. 64)

Dentre inúmeras equipes de futsal feminino em território nacional não podemos deixar de destacar uma, que além do tempo de existência nesse esporte, acabou se tornando uma referência pelos títulos conquistados. A equipe nacional feminina da Sabesp em São Paulo, que dentre inúmeros título, conquistou

o Campeonato Sul-americano de Clubes em 2002 no Chile.

O número de mulheres brasileiras que hoje pratica o futebol em clubes e áreas de lazer aumentaram se comparado às décadas anteriores, bem como são significativas as conquistas da seleção feminina que, desde o final dos anos 90, vem marcando sua história em eventos de grande projeção internacional. (DACOSTA, 2005)

Apenas em 2001 a seleção Brasileira de Futsal feminino se reuniu pela primeira vez. No ano seguinte, foi realizado o I Campeonato Brasileiro de Seleções de Futsal Feminino. Recentemente no Brasil, setembro de 2009, a UNICAMP teve o privilégio de sediar o III Campeonato Sul Americano de Futsal feminino.

Atualmente diversas universidades possuem seus times de futsal feminino, onde disputam campeonatos universitários e outros não universitários. Infelizmente muitas dessas atletas não possuem um salário fixo e jogam em troca de uma porcentagem de bolsa de estudos.

Da mesma forma que ocorre no futebol de campo, o futsal masculino possui uma valorização maior de seus atletas, não apenas financeiramente, mais também pela mídia, onde a TV aberta acaba

transmitindo inúmeros jogos e a TV fechada, transmite até os campeonatos.

Sendo assim, o futsal feminino ainda caminha pelo amadorismo, falta de apoio, restando relegar sua existência pela persistência de corajosos abnegados e abnegadas, que são apaixonados por esse esporte, já que como o futebol de campo ainda sofre com o preconceito de uma sociedade brasileira machista e discriminatória.

Isso ocorreu devido a prática desse esporte a nível escolar desde as séries iniciais do ensino fundamental, passando pelo ensino médio até o âmbito universitário, que possui diversos campeonatos da modalidade.

Conclusão

O Brasil, considerado o país do futebol, pode parecer até estranho escrever sobre preconceito nesse esporte, ainda mais em pleno século XXI, onde a evolução demanda novas perspectivas e novos conceitos, e por outro lado, onde o machismo e as ideias patriarcais ainda teimam em existir.

O machismo dentro do futebol pode ser comprovado e entendido através de sua história em território tupiniquim, onde veio de forma excludente e elitista. Apenas brancos e ricos, deixando os negros e as mulheres relegados a práticas menos favorecidas e até às escondidas.

Parece inacreditável, mais a prática do futsal pelas mulheres em nosso país só foi reconhecida na década de 80, e mesmo depois disso, ainda observamos um abismo entre as condições de prática e remuneração quando comparado o desenvolvimento dessa modalidade esportiva no âmbito masculino e feminino.

Na escola, o futsal está mais presente do que nunca, pois trata-se de uma modalidade facilmente praticada, pois não necessita de espaço como o campo ou de muitos jogadores. Muito querido pelos alunos, extenuamente requisitado pelos mesmos ao professor de educação física, parte integrante em qualquer planejamento como conteúdo desse componente curricular.

Observando esse cenário dentro do âmbito escolar o conceito de uma prática dessa modalidade sem qualquer preconceito referente ao gênero parece estar exterminado. Mas na prática, percebe-se que o machismo ainda persiste em plena escola do século XXI, onde a igualdade é trabalhada de forma incisiva e constante. Meninas que jogam o futsal na escola e o fazem bem, podem ainda sofrer com o machismo, serem rotuladas de mens femininas e até enfrentarem dificuldades em exercer a sua prática esportiva por parte de alguns pais.

A escola é o verdadeiro laboratório para a vida, preparando o indivíduo para viver e fazer parte de uma sociedade, e mais do que isso, fazer do mesmo

um ser capaz de agir como um real transformador de uma época, onde não há mais espaço para qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Quando o futsal aparece na escola ele deve ser percebido não apenas como um esporte de grande aceitação por parte dos alunos desde a mais tenra idade, mais também um valoroso instrumento para que as amarras do machismo e do preconceito comecem a ser quebradas. Trabalhar a história desse esporte, trazendo seu início excludente é primordial, juntamente com práticas diferenciadas nas aulas de educação física pode ser mais um caminho para uma verdadeira mudança de conceitos e padrões, que muitas vezes acompanham os alunos, vindos de seus pais ou do seu ambiente familiar.

A educação é a única arma real e efetiva que temos e que sempre teremos para construir um mundo mais justo, igualitário e sociável.

Referências Bibliográficas

ASSUMPÇÃO T. O. L, et al Temas e questões fundamentais na Sociologia do esporte. Brasília.

Revista Brasileira de Ciência e Movimento. 18 n. 2, abril/2010, p. 92-99.

BORGES, E., D'ADESKY, J., MEDEIROS, A. C. **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BRUHNS, T. H. Futebol, carnaval e capoeira: entre as gingas do corpo brasileiro. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: A História que não se conta. Campinas. Papyrus.1988.

DACOSTA, P. L. Atlas do Esporte no Brasil: Atlas do esporte, educação física, atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

DEVIDE, P. F. Gênero e mulheres no esporte: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FESTLE, M. J. Playing Nice: politics and apologies in Women's Sports. New York: Columbia University Press, 1996.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. Revista brasileira de história. São Paulo, v. 25, n. 50, jul/dez 2005.

GOELLNER, S. Mulher e Esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem a história. Revista Pensar a Prática, São Paulo, v. 8, n. 1, abril/2005, p. 165-186.

ITANI, A. Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1988.

LOURO, G..L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOURA, L. E. **O futebol como área reservada masculina: Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MOURÃO, L. **Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas**. São Paulo: Manole, 2003.

MOURÃO, L.; MOREL, M. As narrativas sobre o futebol feminino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 2, 2005. p. 73-86

PIRES, L. G. Breve introdução ao estudo dos processos de apropriação social do fenômeno esporte. Santa Catarina. **Revista da Educação Física**, v. 9 n. 1, maio /1998, p. 25-34.

OLIVEIRA, C. **Mulheres em quadra: o futsal feminino fora do armário**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande, 2008.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça: Todos pela Igualdade de Oportunidades: Teoria e Prática**. Brasília: MTB- A/ Assessoria Internacional, 1988.

ROMERO, E. **Essas mulheres maravilhosas: nadadoras e ginastas**. São Paulo: Manole, 2003.

SANTANA, C. W., REIS, B. H. H. Futsal feminino: perfil e implicações pedagógicas. **Revista Brasileira**

de Ciência e Movimento, Brasília, v. 11, n. 4, p. 45-50, out. /Dez. 2003.

SILVA, R. R. L. **Treinamento com Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Phorte, 2006.

SIMÕES, C. A. **A mulher em busca de seus limites no esporte moderno: Mulher e Esporte – Mitos e Verdades**. São Paulo: Manole, 2003.

SOUZA JR, O.M.; DARIDO, S.C. **A Prática do Futebol Feminino no Ensino Fundamental**. 2002. p.2-3 <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n1/>
Acesso em 16 de fevereiro de 2020.

STREY, M.N. **Aprendendo a ser inferior: as hierarquias de gênero** In Strey, M.N., Lyra, A.V., & Ximenes, L.M.S. (Orgs.). **Gênero e questões culturais: a vida de mulheres e homens na cultura**. Recife: Universitária, 2002.

TEIXEIRA JR. A. **Mulheres no Futebol: a introdução do charme**. Porto Alegre: Brasul, 2006.

WEINECK, J. **Biologia do Esporte**. São Paulo: Manole, 2000.

O JOGO NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

Danubia Queiroz de Carvalho

Desde a antiguidade o jogo foi elemento de discussão para o ensino, acreditava-se que por meio do mesmo, o ato de educar pudesse tomar rumos que abrangia a imaginação, a curiosidade e a própria aprendizagem de maneira alegre e eficaz.

Sendo os jogos utilizados por diversos povos, como egípcios, romanos e maias. Para esses povos os jogos tinham a finalidade de ensinar valores, normas e padrões de vida advindos das gerações antecedentes.

As relações com o lúdico se fazem presente em diversas áreas do conhecimento, na filosofia, Platão citado por Almeida apud Alves (2001, p.16), diz que “o aprender brincando” era mais importante e deveria ser ressaltado no lugar. Considerava ainda que todas as crianças deveriam estudar a matemática de forma atrativa, sugerindo como alternativa a forma de jogo.

Os etólogos classificam como brincadeiras, os comportamentos que não visam a satisfação das necessidades vitais, alimentares ou sexuais, mas que apresentam um caráter aparente de gratuidade; estas

atividades de interação social como abordagens, correr perseguindo, lutas amigáveis, brincadeiras solitárias com ou sem objetos, são observadas principalmente entre animais jovens. Já no homem, o jogo não se limita á infância, ás vezes faz investimentos financeiros para (jogos esportivos como futebol, tênis, olímpicos ou televisionados...), deixando assim de ser um mero passatempo, tornando-se até uma profissão.

A palavra jogo pode apresentar muitas definições e existem vários significados para ela, por exemplo, no (Aurélio, 2004), jogo é: “atividade física ou mental fundada em sistemas de regras que definem perda ou ganho, passatempo, jogo, vício de jogar, série de coisas que formam um todo, balanço, oscilação, manha, astúcia”. (Huizinga, 1980), define jogo como: “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana”. Enfim, são várias as definições e até sinônimos para o mesmo.

A mesma atitude pode ser jogo ou não jogo, dependendo da cultura ou da forma que se faz entendimento. Para algumas pessoas, o jogo pode ser visto apenas como recreação, ou seja, como bem estar para aqueles que jogam, enquanto que para

outras pode ser visto como um suporte na aquisição do conhecimento ou, ainda, há os que pensam que os jogos são uma preparação para a

Pesquisa na área da Educação Matemática tem mostrado a inadequação dos métodos expositivos e a ideia de que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno receptor para o ensino da matemática. Essa percepção faz com que seja necessário repensar e utilizar recursos diferenciados em sala de aula, buscando, uma maior participação dos nossos alunos. Muitos docentes já reconhecem que há uma carência lúdica, para envolver os alunos numa aprendizagem significativa, utilizando técnicas alternativas, ao se trabalhar o jogo com o aluno, o mesmo estará aprendendo sem a linguagem formal da matemática.

As possibilidades de trabalho são muitas, na qual o educador poderá construir sua própria prática. Sendo assim, o jogo se torna um recurso que fornece os contextos do problema e ao mesmo tempo, faz com que o aluno desenvolva estratégias para solucioná-lo.

O jogo deve ser visto como um importante instrumento pedagógico, para favorecer a aprendizagem do aluno, em especial a aprendizagem matemática e através dos jogos, os educandos vão percebendo que é possível aprender de forma divertida, passando assim, a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no

processo de ensino aprendizagem, tendo um melhor aprendizado em relação aos conteúdos vistos e que a escola não é o único local de realização de atividades matemáticas.

Uma prática pedagógica que utilize atividades lúdicas irá favorecer a autonomia dos educandos. Segundo Piaget, citado por Kamii (1991, p.54),

Uma educação conformista ou escola tradicional não encoraja o pensamento crítico nem o independente. As escolas precisam encorajar a autonomia do princípio, se quiserem, eventualmente, serem bem sucedidas em ajudar indivíduos a atingirem níveis mais altos de desenvolvimento emocional e cognitivo.

Aprender matemática através de jogos para nossos educandos não é considerado como um momento para a aprendizagem, pois o aluno não identifica a ligação entre a atividade lúdica e a possibilidade de se aprender a matemática. Para a maioria dos nossos alunos, o intervalo é ligado ao momento de descontração, conversa, jogos e a aprendizagem são ligados ao contexto de trabalho.

Com a utilização dos jogos, os alunos se esforçam para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais, sendo que se estão motivados, ficam mais ativos mentalmente. Sendo o jogo livre de pressões e avaliações faz com que haja uma maior aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1999, p.96), “Sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia a experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências”.

Segundo Alves (2007, p.26), “para Moura (1994), o jogo tem a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas,” onde o educando tem a oportunidade de aprender os conteúdos matemáticos e ao mesmo tempo construir instrumentos necessários á ação de aprender.

Ao se trabalhar com as atividades lúdicas, o aluno aprende brincando, sem obrigatoriedade ou imposição do educador, motivando-se para uma nova aprendizagem e fixação de noções já conhecidas. Desafiar nossos alunos com os jogos faz com que haja um progresso na aprendizagem do aluno, desenvolvendo competências para a resolução de problemas.

Para Araújo, H (2002, p 276) a motivação é o móvel da ação humana, inclusive para a aprendizagem, é algo recorrente e deve sempre estar presente no ensino de forma criativa trazendo consigo desafios em nível adequado aos alunos que ao obter êxito sua autoeficácia é aumentada e “passam a mostrar comportamentos mais complexos de explorar, manipular, pesquisar, persistir, indagar e

procurar novos desafios”. Acrescenta o autor, que a motivação intrínseca é a ideal, mas que esta nem sempre ocorre ou está presente e vai emanar dos interesses naturais do aluno, da curiosidade despertada, do desejo de sucesso e de auto realização.

Quanto à motivação extrínseca, Araújo, H, alerta quanto a sua utilidade de forma trivial para não perder o efeito e seu excesso traz resultados negativos, como reforçar a dependência de controle externo. “compete ao professor adotar uma postura realista e equilibrada. Em qualquer caso, o uso de motivação extrínseca para estudar e aprender deve sempre ter em vista sua eventual substituição por fatores motivacionais intrínsecos”. (2002, p. 276)

Na concepção de José e Coelho (1997, p.14), motivação “é tudo aquilo que está por trás de nossos comportamentos; corresponde às razões de cada um de nossos atos”. Em todo seu desenvolvimento o jovem precisa perceber que ele é capaz, inteligente, enfim, ter um bom autoconceito de si mesmo, sentir-se admirado, aceito pelos outros.

O aprender se torna fácil e agradável quando há o desejo impulsionado dentro de si, a predisposição torna o aprender mais significativo. “Para que alguém aprenda é necessário que queira aprender” Piletti (2003, p. 33), e cabe ao que vai ensinar equipar-se de recursos variados e atualizar-se.

Conhecer seus alunos e seus interesses atuais, identificar um fator de motivação mais condizente, adaptando-se aos meios disponíveis para se obter o êxito desejado.

“Afirma Drouet (1997 p.10), que o sentimento no jovem de “querer aprender” é garantia de sucesso no momento da aquisição dos seus conhecimentos, habilidades ou técnicas”. Os motivos para aprender se referem aos vários níveis biológico, psicológico e social do desenvolvimento humano. Como ao realizar exercício físico para liberar energia e ou apresentar boas notas para evitar a punição dos pais e adquirir status diante dos amigos. A admiração da família ou dos amigos é também um impulso de gerar no indivíduo o desejo de aprender.

Quanto mais a criança espera de si mesma e quanto mais acha que os outros esperam dela, maiores serão seus motivos para atingir um objetivo. Sabendo isso podemos entender melhor porque um auto conceito positivo é tão importante para que o adolescente melhore sua capacidade de aprendizagem. (JOSÉ e COELHO 1997 p.15).

A emoção nos impulsiona à ação, nos faz sair do estado de acomodação superando nossos limites. “Na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo e prazer no que fazemos – ou mesmo por um grau ideal de ansiedade -, esses sentimentos nos levam a conquistas”. (ROSSINI,

2005 p. 75) Como menciona Rossini, (2005 p.19) “o homem é um ser complexo” que possui várias formas de inteligência. Portanto é preciso acreditar no potencial humano. A criatividade humana tem que ser desenvolvida na sua imaginação, no seu conhecimento, no seu domínio das relações intra e interpessoais

. E também “saber lidar, de forma eficaz, com os sentimentos que afligem as pessoas, não permitindo que elas percam a vontade e o otimismo ao enfrentar desafios. O aluno ao escutar constantemente que não tem habilidade para determinada atividade, inconscientemente vai criar uma expectativa de fracasso diante de tal atividade”. (2005, p. 43).

O professor que poliniza mentes e almas cria condições para estimular a criatividade dos alunos. Além da segurança, dá a liberdade psicológica necessária ao processo criativo. Faz com que seus alunos acreditem que são capazes de criar: seu programa educacional tem espaço para estimular a criatividade de seus alunos. (ROSSINI, 2005 p. 72).

Para Baker (2005, p.166), “são necessárias duas pessoas para criar o conhecimento pessoal”, nós seres humanos precisamos nos relacionar com os outros porque não podemos viver isolados. Adquirimos a sensação psicológica de bem estar quando passamos pela experiência de sermos

conhecidos tal como somos e entendidos pelo outro com o qual compartil

Uma classe de alunos é uma caixa de surpresa, jovens com facilidade para aprender, e outros não. Independente dos fatores que facilitaram ou bloquearam o aprendizado, as expectativas do professor deve ser sempre de que há uma maneira de levar esse aluno a aprender, superar seus limites e driblar a falta de motivação pela insatisfação de suas necessidades como a alimentação, o descanso e o afeto, fatores que antecedem a necessidade do conhecimento, portanto a motivação precisa iniciar-se na pessoa do professor que atuando não só pelo que diz e faz, mas pelo que se vive tornando um agente de mudança na vida de seus alunos. Todos nós precisamos estar motivados, tanto professores quanto alunos.

A utilização de jogos no ensino da matemática tem papel relevante em situações de aprendizagem, pois contribui para o desenvolvimento de capacidades físicas – manipulação de materiais, objetos, desenvolvimento do corpo, capacidades afetivas, valores, atitudes, interesses e apreciações; e capacidades cognitivas – aquisição de determinados conhecimentos.

Essas capacidades contribuem para a formação de um indivíduo complexo e preparado.

Entre as várias contribuições que o jogo

proporciona, vale destacar a operacionalização da criança, que começa quando ela se depara com situações concretas que exigem soluções, levando-as a construir a capacidade de criar soluções lógicas e coerentes, desenvolver potencialidades, avaliar resultados e compará-los com a vida real.

Devemos conhecer os seus anseios, e o que eles realmente necessitam para sentirem-se motivado, fazendo com que não desistam de seus sonhos e continuem sempre caminhando.

O ensino de qualidade não só trabalha o raciocínio, mas também a parte emocional, transformando estes alunos em pessoas mais completas que por si só irão atingir os seus objetivos, para um futuro melhor.

O desenvolvimento mental da criança, após dos seis anos de idade, de acordo com Piaget (1971) pode ser sensivelmente estimulado através de jogos e brincadeiras, pois representam tanto atividades cognitivas quanto sociais. Através das mesmas, as crianças exercitam suas habilidades físicas, aprendem a interagir com outras crianças, constroem novos conhecimentos e crescem cognitivamente. Para Piaget (1971) existem três tipos de conhecimentos: o conhecimento físico, o conhecimento social e o conhecimento lógico matemático.

O conhecimento físico é o conhecimento das

características do objeto (cor, forma, espessura, textura, tamanho, flexibilidade, etc). Estas características se encontram no próprio objeto. Portanto, a criança só adquire este conhecimento através da sua ação sobre os objetos: explorando, observando, jogando, amassando, quebrando, etc. Assim, a fonte do conhecimento físico é externa no indivíduo.

Está no próprio objeto.

Na teoria de Piaget, a abstração da cor a partir dos objetos é considerada de natureza muito diferente da abstração do número. As duas são, de fato, tão diferentes que até se distinguem por termos diferentes. Para a abstração das propriedades a partir dos objetos, Piaget usou o termo abstração empírica (ou simples). Para a abstração do número, ele usou o termo abstração reflexivo.

O conhecimento social o nome e a escrita dos numerais é adquirido através da transmissão social, são valores, normas sociais, regras. A fonte do conhecimento social é essencialmente externa.

Entretanto levar a criança apenas a memorizar o nome e a escrita dos números sem que ela tenha construído o concreto de número, não vai levá-lo a construir esse conceito.

O conhecimento lógico-matemático, por outro lado se refere às relações criadas pelo indivíduo entre os objetos. Por exemplo, quando comparamos duas

bolas de tamanhos diferentes, estabelecemos uma relação entre elas: uma bola pode ser maior ou menor que outra. A diferença que existe entre elas não se encontra nem em uma nem em outra bola, mas sim na relação que criamos mentalmente entre elas.

Portanto, a fonte do conhecimento lógico matemático não se encontra no objeto, mas sim, no próprio pensamento do indivíduo. É uma fonte interna, assim, para construir esse tipo de conhecimento é necessário que o indivíduo estabeleça a relação entre vários objetos.

No seu processo de desenvolvimento, a criança vai criando várias relações entre os objetos (mais, menos, mesmo tanto, parecidos, diferentes, mais pesados, iguais) e 10 coordenando, de forma cada vez mais complexa, estas relações (exemplo: ao coordenar as relações igual, diferente e mais, a criança é capaz de deduzir que existem mais frutas na feira do que laranjas).

O trabalho de Matemática na educação deve, dessa forma, garantir que as crianças façam mais do que recitar números e decorar os nomes de figuras geométricas. É preciso que possam, partindo dos conhecimentos prévios de cada uma, avançar em seus conhecimentos mediante situações significativas de aprendizagem.

Várias são as possibilidades para que isso ocorra: as situações de jogos; as resoluções de

problemas; as atividades lógicas etc.

O que vai garantir um aprendizado efetivo é que a criança possa ser o protagonista desse processo, ou seja, um ser ativo que busca respostas a questões verdadeiras e instigantes.

O uso de jogos no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os estudantes gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do estudante.

A aprendizagem por meio de jogos, como dominó, palavras cruzadas, tangran, dobradura, uno, hora do rush, “palitinho”, memória, e outros, permitem que o estudante faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, eles devem ser utilizados como recursos para enriquecer e facilitar a construção do conhecimento na atividade escolar diária.

Neste sentido verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São eles, o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais.

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos estudantes que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de

jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996, p. 53).

Os jogos contribuem para o desenvolvimento intelectual, pois através da manipulação de materiais variados a criança poderá reinventar coisas, reconstruir objetos, fazer relações com situações reais, aprender as regras dos mais velhos, desenvolver sua linguagem.

Na sala de aula podem promover a relação entre parceiros e grupos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante os jogos a criança estabelece decisões. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. (apud, VYGOTSKY , 2003, p. 23).

Através do lúdico as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a memória, a imaginação, concentração, conservação, seriação, reversibilidade, análise e síntese, interpretação, argumentação, organização.

Para compreender a origem dos jogos

tradicionais infantis no Brasil, é preciso uma minuciosa investigação das raízes folclóricas responsáveis pelo seu surgimento. Estudos classificam que a população brasileira se originou do cruzamento de três grupos de etnias, onde cada um carregava seus costumes e suas características originais.

Devido à grandiosidade da terra (Brasil) e um número pequeno de habitantes, os negros vindos da África para substituir a mão-de-obra indígena, que habitavam a terra, e os brancos formados pelos portugueses, responsáveis pela colonização, houve uma facilitação para a mistura dessas raças, surgindo assim, mestiços que levaram consigo costumes e crenças.

Nesse contexto a criança desenvolve a autonomia e a capacidade de resolver problemas de maneira prazerosa como participante ativo do seu processo de aprendizagem e é por meio da brincadeira que a criança se desenvolve socialmente conhecendo as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social.

A utilização de jogos na escola não é algo novo, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem.

O jogo na escola foi muitas vezes negligenciado por ser visto como uma atividade de descanso ou apenas

como um passatempo. Jogos ou brincadeiras pedagógicas são desenvolvidos com a intenção implícita de provocar uma aprendizagem significativa estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operaria [...] aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica. (ANTUNES, 1998, p. 38)

Quando o professor de educação fundamental olha o ensino matemático por esse prisma, e o coloca em prática em sua sala de aula, começa-se a criar aquela escola de uma educação democrática e, conseqüentemente, de qualidade.

Os jogos possibilitam situações problemas que exigem soluções imediatas e ajudam a desenvolver um raciocínio rápido. Isto facilita o planejamento na construção e ações positivas diante dos erros, podendo explorar o espírito questionador dos alunos mostrando que os jogos matemáticos, poderão ajudá-lo na solução de problemas do dia a dia e das atividades proposta pelo professor, instigando a investigação científica e assim sendo um instrumento valioso para compreensão do mundo.

A participação nos jogos também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante.

O principal objetivo deste trabalho é descrever

sobre a importância do lúdico para o aprendizado do aluno, como os jogos podem contribuir para o desenvolvimento, em especial no que diz respeito ao conhecimento matemático,

sempre levando em consideração a influência que tais atividades podem exercer sobre o processo de ensino aprendizagem. Têm-se como objetivos específicos:

Conclusão

O ensino que se utiliza de meios lúdicos permite criar ambientes gratificantes e atraentes, servindo como estímulo para o desenvolvimento e das habilidades.

A partir da análise feita, pode-se constatar que as professoras reconhecem a contribuição dos jogos como facilitador no ensino da Matemática, e buscam trabalhar com eles em sala de aula.

Cabe então ressaltar a importância do professor em buscar inovar suas práticas pedagógicas, uma vez que o ensino de matemática requer atenção do aluno e diante disso o professor deve sempre pesquisar, se informar das novidades existentes para conseguir estimular o aluno a aprender por gosto, por prazer, como acontece com a aprendizagem diante a utilização dos jogos, propiciando uma aprendizagem significativa.

O que ajudaria muito na inovação das práticas escolares dos professores seria a formação

continuada, que também contribui muito para manter o professor atualizado e a obter grandes resultados na sua atuação como professora.

O apoio da escola em se empenhar a desenvolver junto aos professores métodos, espaços, que favoreçam ajudar a criança nas dificuldades existentes no aprendizado de matemática, é de suma importância, assim, o professor se sente mais livre, sem se sentir com a total responsabilidade de fazer o aluno a aprender.

No lúdico, os jogos matemáticos provocam e estimulam nos discentes o pensamento independente, o desenvolvimento do raciocínio lógico, e a capacidade de resolver problemas.

Assim sendo, verifica-se que ensinar através de jogos é um excelente começo, não só para aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, mas também para uma aproximação entre educando e educador, despertando neste aluno a vontade de freqüentar assiduamente o ambiente escolar, já que aprende e se diverte ao mesmo tempo. Alguns autores e estudiosos, afirmam que é através do brinquedo que a criança aprende se tornando livre para determinar suas próprias ações e que este ainda estimula a curiosidade e autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, da concentração, do pensamento e da atenção.

Jogar não é estudar, nem ao menos trabalhar, porque jogando, a aluno aprende, sobretudo, a compreender e conhecer o mundo social que o rodeia, sendo que jogar só é educativo, quando o jogo permite a aprendizagem, para que em sala de aula o educador possa potencialmente explorar todo o seu conteúdo, preparando o aluno. Podemos observar que nas crianças o estímulo tem um melhor resultado e, conseqüentemente, melhor retorno, quando, em formação, a adaptação a novos hábitos é tão nova quanto tudo o que se aprende. A estimulação precoce faz com que a criança cresça com maior facilidade de desenvolvimento em toda parte sensório-motora, possibilitando resultados mais rápidos e completos a qualquer atividade iniciada.

Observamos dessa maneira a importância que os jogos matemáticos têm nos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo que os discentes aprendam brincando, e supere as dificuldades concernentes a Matemática, obtendo resultados e aprendizagens mais rápidas e completas. De acordo com Starepravo (2009, p. 49):

O jogo é, por natureza, uma atividade autotélica, ou seja, que não apresenta qualquer finalidade ou objetivo fora ou para além de si mesmo. Neste sentido, é puramente lúdico, pois as crianças precisam ter a oportunidade de jogar pelo simples prazer de jogar, ou seja, como um momento de diversão e não de estudo. Entretanto, enquanto as

crianças se divertem jogando, o professor deve trabalhar observando como jogam. O jogo não deve ser escolhido ao acaso, mas fazer parte de um projeto de ensino do professor, que possui intencionalidade com essa atividade.

No entanto, a utilização dos jogos no âmbito escolar exige um planejamento detalhado em que todos os passos devem ser previamente analisados e definidos.

É Preciso que se tenham claras todas as etapas do trabalho bem como instrumentos que possibilitem o acompanhamento do progresso dos alunos e uma integração dos objetivos dos jogos com os objetivos pensados para cada etapa de trabalho. Isso é importante para que o jogo seja parte de um planejamento coerente e não apenas um espaço de diversão em sala de aula, ou seja, é necessário que o professor disponha de mecanismos que validem o jogo como prática pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos.

Por esse motivo jogos educacionais matemáticos são elaborados e aqui foram aplicados, com a finalidade de abranger fatores em um contexto lúdico e educacional, auxiliando o professor no ensino das habilidades a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Ainda, verificou-se através deste estudo e pesquisa, que educador e educando são totalmente favoráveis ao uso dos jogos nas atribuições,

condições básicas para que os educandos possam construir conhecimentos de forma significativa.

Nesse aspecto, merece especial destaque os jogos, pois têm papel importante no processo ensino aprendizagem dos educandos quando propostos com objetivos e critérios pedagógicos, ou seja, favorecem resultados exitosos.

E através dos jogos matemáticos, com seu caráter lúdico e um recurso indispensável, que desenvolve muitas habilidades é de grande importância para o ser humano em qualquer idade. Portanto, propiciar situações com jogos é investir no prazer, no desafio e no melhor desempenho dos alunos.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, P. O teatro ensina a viver. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/artes/pratica-pedagogica/teatro-ensina-viver-424918.shtml>

Acesso em: 23 de Nov 2018.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A Ludicidade e o Ensino de Matemática: Uma Prática Possível. 4 ed. Campinas, SP, Papirus, 2007.

BAKER, M. Jesus o maior psicólogo que já existiu. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. Rio Claro (SP), Unesp, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERQUETTI-ABERKANE, Françoise; BERDONNEAU, Catherine. O ensino da Matemática na Educação Infantil. Trad. Eunice Gruman. – Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.

CONTIN, Rita de Cássia; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Jogos: Instrumento Pedagógico no Ensino da Matemática. Disponível em: http://cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=76 Acesso em: 15 dez. 2018

D'AMBROSIO, U. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DROUET, R. Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997. Série Educação

FONTANA, R. CRUZ, N. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo – SP: 43 ATUAL, 1997.

GOES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: Cadernos CEDES 24 - Pensamento e linguagem, 2.ed. Campinas, Papirus, 1991. p.17-24

GOES, M. C. R. Os modos de participação do outro

nos processos de significação do sujeito. *Temas em Psicologia*, 1(1), 1-5, 1993.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. *Revista Nova Escola*. Vygotsky: o teórico social da inteligência. [online], 2001, nº. 139. Disponível em < acesso em 16 dez. 2018>.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189

JOSÉ, E.; COELHO, M. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997. Série Educação

KAMII, Constance. Piaget para a educação pré-escolar. Trad. Maria Alice Bad Denise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo : Cortez,1999.

Muniz, Cristiano Alberto. Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

PILETTI, C. Didática geral. São Paulo: Ática, 1999.

ROSSINI, M. Educar para ser escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Matemática. Curitiba: editora, SEED, 2008.

SMOLE, K. C. S. & DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

SKOVSMOSE, O. Educação Matemática Crítica: A questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SOARES, E. S. Ensinar Matemática: desafios e possibilidades. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

STAREPRAVO, A. R. Jogando com a matemática, números e operações. Curitiba: Aymarã, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. (Trad.) Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed,2003.

LIVROS DIDÁTICOS E A NOVA PRAGMÁTICA

Dayse Misiti Tumonis

Serão explícitos os critérios que o Programa Nacional do Livro Didático usa para a aprovação de um livro e como devem ser neles abordados os conteúdos curriculares básicos do ensino da Língua Portuguesa. E também, o que se espera de um livro para que sejam desenvolvidos nos alunos certos conhecimentos, não deixando de lado, a ética para a cidadania.

Além disso, neste capítulo, constarão análises de dois livros didáticos para identificar como os autores estão abordando um mesmo tópico gramatical em cada um dos livros, verificando a metodologia usada para atingir esse novo paradigma para o ensino no Brasil.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

É o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é

voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil.

Além de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos em quantidade suficiente para atender todos os alunos da rede pública do ensino fundamental, o PNLD ainda compra 3% de reserva técnica, para garantir o atendimento a escolas e alunos novos. Cada aluno do ensino fundamental tem direito a um exemplar de cada disciplina.

Os livros didáticos para esse programa são aprovados por uma equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, subordinada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País.

É um programa muito importante para a educação brasileira, sem ele muitos alunos não teriam condições financeiras para adquirir materiais didáticos e não acompanhariam com êxito as propostas pedagógicas da escola que fizesse uso desses materiais.

Para a aprovação de livros didáticos são programados focos de análise, como o ensino através de textos, discursos e situações contextualizadas. Também são focados os requisitos metodológicos, preceitos éticos e o tratamento dado às tendências metodológicas.

Ensino através dos livros: textos, discursos e situações contextualizadas

Para um ensino através de um livro didático aprovado, são analisados critérios diretamente relacionados aos objetivos estabelecidos para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, os quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os objetivos centrais para os conteúdos curriculares citados acima, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, de acordo com o PNLD, devem ser:

-A proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de textos representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social

-A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;

-O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação lingüística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o

preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística;

-O *domínio das normas urbanas de prestígio*, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;

-A *práticas de análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se revelam pertinentes, seja para (re) construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (2010, p.20)

Os livros didáticos devem estar de acordo com a nova pragmática da educação, aconselhada pelos linguistas e não só pelos gramáticos que só vêm uma maneira correta do uso da língua.

Contudo, os livros devem priorizar em suas propostas de atividades de práticas para o uso da linguagem (leitura, compreensão de textos, produção escrita, compreensão oral) com situações contextualizadas, cujo aluno perceba e respeite as variações lingüísticas e domínio da norma culta dependendo da situação para uso.

A reflexão sobre a língua e linguagem, a construção de conhecimentos lingüísticos e a descrição gramatical devem se exercer sobre textos e discursos, na medida em que se façam necessárias

e significativas para a (re) construção dos sentidos dos textos.

Requisitos Metodológicos e Preceitos éticos

Ler, escrever e falar de acordo com as regras e necessidades socialmente estabelecidas requer a articulação de uma série de capacidades e competências básicas – de natureza discursiva e lingüística – que, não podendo ser aprendidas espontaneamente, precisam ser ensinadas. Assim, atividades de leitura, produção de textos e prática oral, quando mal conduzidas, tanto comprometem o desenvolvimento de estratégias, capacidades e competências fundamentais quanto levam à construção de procedimentos ineficazes ou prejudiciais.

Nesse sentido, o livro didático não pode deixar de atender a cinco requisitos metodológicos básicos em suas propostas. Esses cinco requisitos são: explicitar sua proposta metodológica, abordando os preceitos básicos que lhe dão identidade; considerando-se as opções teórico-metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo dos volumes da coleção, de maneira coerente, nas diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem; mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, como a compreensão, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses, o planejamento e a

argumentação, envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem; apresentar articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integrem uma coleção; contribuir para a percepção das relações entre o conhecimento construído e suas funções na vida social.

Na teoria é muito elegante dizer que nas novas propostas para a educação deve-se ensinar a língua portuguesa sem classificação de palavras, e sim, a identificação e a discussão através do sentido. O grande risco é não ter material bom e/ou não saber trabalhar com essa nova pragmática. Por isso, os livros devem ter propostas sequenciais para não “perderem”, durante suas coleções, o foco das necessidades dos alunos de cada série. Além disso, se o professor não for guiado corretamente pelo livro didático e não ter consciência dos objetivos que deve atingir, o aprendizado dos alunos pode ser nulo.

São vários os assuntos abordados em livros didáticos para a formação de cidadãos, por isso não pode conter nenhuma informação que não leve aos alunos à ética.

A contribuição com o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:

-Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a

discriminações de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais;

-Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação;

-Não fazer do livro didático um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;

-Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade lingüística;

-Colaborar para a construção da ética democrática e plural (formação de atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações.

A escola é um local onde o aluno cria possibilidades para desenvolver seu cognitivo, partindo do princípio que as escolas querem formar cidadãos críticos e pensantes. No entanto, em livros didáticos não podem aparecer ideias como: preconceitos, discriminação e violência. Se isso acontecer, que cidadãos estarão se formando?

O tratamento didático dado às tendências metodológicas

Segundo o PNDL, para os livros serem aprovados devem abordar as quatro tendências metodológicas:

Vivência: O tratamento didático dado a um conteúdo curricular é *vivencial* quando investe na idéia de que o aluno o aprende vivenciando situações escolares em que esse conteúdo está diretamente envolvido.

É o que se verifica, por exemplo, em atividades que apostam na idéia de que “é lendo que se aprende a ler”. Bons resultados, nessa perspectiva, pressupõem que alunos e professores saibam quais objetos de ensino-aprendizagem estão propostos, e possam reconhecê-los a cada passo. Caso contrário, essa opção didática pode se tornar contraproducente: se o professor não sabe o que está ensinando e o aluno não sabe o que está aprendendo, o processo tende a se tornar dispersivo e não conquistar o necessário envolvimento do aluno. (2010, p.27)

Para a efetivação dessa tendência é fundamental que o professor saiba o que está ensinando para seus alunos de determinados grupos sociais, fazendo com que ancorem o assunto com a realidade, pois se a ação não for mediada pelo professor, mesmo o assunto sendo de conhecimento vivencial do aluno, a atividade fica sem sentido.

Uso situado: Dizemos que o tratamento didático de um determinado conteúdo recorre ao *uso*

situado quando o ensino parte de um uso socialmente contextualizado desse conteúdo. É o que acontece quando se aprende a escrever um relato de viagem tomando como referência situações sociais em que faz sentido escrever um texto desse gênero. A eficácia de uma abordagem metodológica como esta pressupõe que os “usos” selecionados como referência sejam socialmente autênticos e adequadamente “situados”. (2010, p.28)

A vivência e o uso situado estão relacionados, pois quando há no livro conteúdo que os alunos não sabem onde usarão para a vida e/ou não conseguem ancorar o conteúdo com a realidade a ação metodológica fica sem sucesso. Os alunos têm de perceber para que aprender e em que será útil na sua formação. Se isso não acontecer os alunos não darão credibilidade à matéria, nem ao livro, nem ao professor.

Com isso se depara a questão: “Para que saber isso?”, “Onde usarei isso?”. Uma alternativa de resposta: “Para os vestibulares.”. Para que os vestibulares cobram o que nunca mais será usado na vida do aluno depois do ingresso na Universidade? Por isso, nos livros, é possível encontrar uma metodologia que transmite conteúdo. O problema é: se ensina para a vida ou para ser aprovado no

vestibular? Se a opção for apenas ensinar para a vida, o aluno não passa no vestibular?

Transmissão: A metodologia é *transmissiva* quando a proposta de ensino acredita que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos adotados. Este é o caso do ensino de gramática que se dá por meio da definição de conceitos e regras, seguida de exemplos e exercícios de aplicação. Bons resultados, nesse tipo de abordagem, exigem uma *organização rigorosamente lógica* da matéria e, sobretudo, uma adequada *transposição didática* de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos e as possibilidades dos alunos". (2010, p.28)

Existem professores que ensinam o que gostam de ensinar, não importando a série em qual leciona, e por incrível que pareça, algumas escolas não acompanham o planejamento pedagógico do professor. O que pode acontecer com um aluno que se transferiu de escola naquele determinado ano e que a matéria vista já fora ensinada ou não, ainda não fora ensinada nem os tópicos que antecederiam a matéria?

Se a transmissão na língua portuguesa já não é bem vista pelos alunos, imagine quando um aluno fica sem uma ordem lógica sobre o assunto! Os livros devem obedecer a uma ordem sequencial que guie muito bem o professor, para que esse tenha consciência e obediência ao conteúdo que tem de ser abordado em cada série.

Construção/Reflexão: A metodologia pode ser considerada *construtivo-reflexiva* se o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos, para posteriormente *inferir*, com base em análise devidamente orientada pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão. A eficácia desta alternativa demanda uma organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da sequência proposta, que reproduza o movimento “natural” da aprendizagem. O processo deve possibilitar que o próprio aluno seja capaz de sistematizar os conhecimentos construídos, demonstrando que sabe o que aprendeu. Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano sequencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também,

o percurso de ensino proposto. (2010, p.28)

Nessa tendência metodológica se visa à formação do aluno reflexivo, sendo apenas mediado pelo professor. Assim, não se tem um professor transmissor e com o poder do saber, mas sim um educador que cria situações para fazer os alunos pensarem nas possibilidades e situações para construírem seus próprios conhecimentos.

Análise de livros didáticos

Para finalizar o presente trabalho, dois livros designados ao Ensino Fundamental II, especificamente ao 6º ano serão analisados. O primeiro chama-se *Português: Linguagens* da editora Atual, escrito pelos autores: Thereza A. C. Magalhães e William Roberto Cereja. Já o segundo chama-se *Novo Diálogo: Língua Portuguesa* da editora FTD, escrita pelas autoras: Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho.

Serão usados os seguintes critérios para a análise:

1. Análise e interpretação da divisão das unidades.
2. Análise e interpretação de um conteúdo gramatical.

Com as análises, será possível observar como as metodologias das coleções abordam o conteúdo gramatical “Artigos”, assim como as atividades que

são trabalhadas para a identificação das variações lingüísticas e apreciação da norma culta.

Ambas as coleções tentarão adequar os conteúdos a uma proposta metodológica de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e conseqüentemente, com o Programa Nacional do Livro Didático. Porém, depois das análises, será possível perceber que as diferenças entre as coleções.

Português: Linguagens

A coletânea representa a diversidade de gêneros presente em nossa sociedade, a abordagem dada aos temas busca mostrar diversidade de pontos de vista e contribuir para a formação da cidadania, bem como para o encaminhamento de seqüências didáticas que favorecem a construção de uma visão crítica da realidade e ampliação dos horizontes dos alunos. Além disso, os temas são pertinentes à faixa etária e aos interesses dos estudantes.

Um exemplo é no livro do 6º ano em que é abordado o tema “Preservação animal”. O texto cujo título é: “Da utilidade dos animais” tem a cena em uma sala de aula, onde a professora comenta sobre a utilização dos animais e ao mesmo tempo diz que temos de preservá-los. O aluno se identifica com a situação que o texto traz e percebe, pelo discurso da professora, a incoerência entre utilidade e preservação. No final do texto, acham interessante a

ironia que um personagem da história, no caso, um aluno, faz sobre o assunto.

Essa ideia se complementa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) onde está escrito que a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles.

Divisão das unidades

Cada volume se divide em quatro unidades temáticas, subdivididas em três capítulos. Ao final de cada unidade, um capítulo especial, denominado *Intervalo* que orienta a realização de projetos coletivos.

A coleção encaminha a adequação das atividades ao calendário escolar, prevendo a realização de projeto para o final de cada bimestre letivo e indicando o número de aulas a ser gasto com os capítulos e com as unidades.

As seções abaixo compõem os capítulos do livro:

- *Estudo do texto*: volta-se para a compreensão, interpretação e discussão do texto verbal e não-verbal e para a análise de sua linguagem;

- *Produção de texto*: trabalha o gênero a ser produzido por escrito ou oralmente;

- *Para escrever com expressividade*: analisa recursos de linguagem do gênero em estudo;

- *Para escrever com adequação*: propõe regras da variedade padrão;

- *Para escrever com coerência e coesão*: focaliza aspectos textuais do gênero a ser produzido;

- *A língua em foco*: expõe conteúdos gramaticais;

- *Divirta-se*: jogos, curiosidades, tirinhas, charges.

Essas seções aparecem em cada unidade do livro durante os capítulos, mas não têm presença e nem ordem fixa, pois varia conforme o tema e propósito da unidade.

A divisão das seções é organizada, seguem a mesma estrutura, fazendo com que o professor e o aluno se acostumem com a seção e trabalhem sempre melhor com ela. Já a questão das seções não terem ordem fixa significa que a metodologia segue uma didática com naturalidade, adequando-se sempre o objetivo do momento à determinada atividade.

Conteúdo gramatical

Na seção chamada “Língua em foco”, onde são expostos conteúdos gramaticais, trata-se sobre “Artigos” no capítulo 2 da terceira unidade do livro.

Primeiramente, os autores tentam construir o conceito através de uma tira, a qual contém marcas da oralidade e está de acordo com a norma padrão. Faz perguntas relevantes para que o aluno perceba a diferença de um artigo definido e de um indefinido em um contexto significativo. Com apenas cinco perguntas, o aluno já tem clara a importância de artigos nos discursos.

A seguir, conceitua o que é um artigo e mostra tanto a flexão como a classificação dos artigos.

O capítulo segue com exercícios. No primeiro só há identificação e classificação, já no segundo tem de colocar os artigos corretamente, dependendo do contexto e, depois, refletir as situações em que foram empregados determinados tipos de artigos.

A seção é encerrada como os seguintes tópicos: “O artigo na construção do texto” e “Semântica e discurso”. O primeiro contém seis questões que abordam tanto a identificação/classificação como o sentido dos artigos em uma poesia. Já o segundo, aborda o sentido dos artigos em frases soltas, mas pertinentes e significativas ao objetivo.

Pode-se perceber, então, que embora haja preocupação de ter atividades significativas para os alunos, as quais mexem com os efeitos de sentido da gramática no texto, a coleção também se ocupa da tradição gramatical, adotando exposição de conceitos

e deixando os textos algumas vezes como pretextos para exercícios gramaticais.

Em um exercício dessa seção houve o trabalho com a variação lingüística através de frases em situações informais. O aluno deve escrever qual o sentido que o artigo tem naquela determinada frase, já que adquiri um sentido diferente. Esse sentido é colocado no enunciado como *diferente*, não se identificando preconceito lingüístico na atividade.

Novo Diálogo: Língua Portuguesa

Esse livro possui atividades que colaboram para a formação do leitor, com destaque para o leitor de literatura, pois a coletânea de textos permite uma boa discussão temática e reflexões sobre os efeitos de sentido de recursos usados na composição do texto. Algumas questões de leitura também aparecem nas seções que exploram os conhecimentos gramaticais e nas atividades de produção de texto.

Em relação a produções de textos orais há poucas propostas, mas já há boas propostas de produção de textos escritos, definem o contexto de produção e circulação dos textos e orientam adequadamente o planejamento, a pesquisa, a escrita e reescrita dos textos. E o interessante é que mostra uma atenção especial para o processo de circulação dos textos, não ficando limitados à simples correção do professor.

Um exemplo é a seção “Projeto de Redação” do primeiro módulo. Durante todo o módulo, o aluno foi induzido a analisar características e compreender textos narrativos e, no final, de uma maneira organizada passo a passo irá produzir sua redação. A orientação para a socialização do texto também é dada com detalhes.

Divisão das unidades

Cada volume se organiza em sete módulos didáticos que exploram temas específicos, tais como questões ambientais, esportes, (i) migração, projetos de vida, relacionamentos amorosos, cidadania, adolescência e consumo. Os temas escolhidos destacam a diversidade social e cultural do país e são desenvolvidos em seções didáticas específicas para cada eixo de ensino, especialmente em atividades de leitura e produção de texto.

Os módulos se dividem em duas ou três partes, cada uma delas organizada em torno de um texto principal. A coleção adéqua as atividades ao calendário escolar, prevendo a utilização de um módulo e meio ao final de cada bimestre.

As principais seções dos módulos são:

-Trabalhando a gramática, Trabalhando a ortografia e Trabalhando a linguagem: ampliam a coletânea com textos curtos como propagandas, tirinhas, cartazes, além de apresentar os conhecimentos gramaticais e ortográficos.

- *Dialogando com a imagem e Dialogando com o cinema*: estimulam a conversa em sala de aula em torno da articulação entre textos verbais e não verbais como pinturas, esculturas, fotografias, filmes.

- *Projeto de redação*: fecha cada módulo com uma proposta relacionada ao tema, aos gêneros e aos conhecimentos linguísticos abordados, estabelecendo, assim, uma articulação entre os diversos eixos de ensino.

Por mais que a quantidade de partes que cada módulo possui seja diferente, em alguns são duas e em outros são três partes, a estrutura é igual. Isso é interessante para o professor e aluno se acostumarem com a sequência didática do livro.

Os tópicos das seções apresentam uma ordem na questão de leitura, compreensão de texto e gramática, mudando os nomes do último tópico para: “Trabalhando a Gramática”, “Trabalhando a ortografia” ou “Trabalhando a linguagem”. Só que às vezes coloca entre a leitura e a compreensão de texto, um tópico chamado de “Leitura de imagem”. Seria bom que esse tópico fosse permanente, já que é importante o aluno associar a linguagem verbal com a não-verbal.

O projeto de redação no final de cada módulo convida os alunos a se engajarem em um conjunto diverso de atividades que tem como objetivo uma

produção final. O aluno tem orientações detalhadas, passo a passo, para a produção de texto.

Conteúdo gramatical

Na seção “Trabalhando a gramática”, na terceira parte do quinto módulo, encontra-se o estudo dos “Artigos”.

É colocada uma tira, na qual as personagens usam a variedade não padrão. A pergunta que está em seguida relaciona o local e roupa com a variedade da língua usada. É importante, no momento da realização desse exercício, o professor esclarecer qualquer tipo de preconceito mesmo que o livro não induza a isso.

Continua o exercício apontado para o efeito de sentido que os artigos causam em frases, mas termina no exercício 4, em que o aluno analisa através de esquema, além do artigo e do substantivo, o sujeito e o núcleo do sujeito da frase. Não sendo o bastante, coloca um box explicando o que é adjunto adnominal e finaliza com uma pergunta sobre função sintática.

Na página seguinte, conceitua o que é artigo definido/indefinido e faz análise sintática mostrando o artigo como adjunto adnominal. Na próxima página mostra que o artigo define o gênero de substantivos, mudando o sentido.

Após toda a teoria, há mais exercícios de identificação e definição, entendimento de provérbios, análise de efeito de sentido do artigo na frase.

O que se pode perceber é que em um primeiro momento, um conjunto de textos curtos, como tirinhas, propagandas, poemas são colocados para explorar alguns efeitos de sentido e apresentar o objeto de ensino. Mas, logo depois, na seção “Conceituando”, a proposta volta-se para a transmissão de definições e conceitos, com pouco espaço para a reflexão por parte dos alunos, mesmo havendo esses diferentes tipos de textos.

Como nessa abordagem a leitura é superficial, se comprova o escrito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que diz que boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. Por exemplo, não importa o gênero textual, como texto jornalístico, poesia ou prosa, a atividade que segue não dará subsídios para a exploração do gênero, e sim, fará perguntas de interpretação de texto separadamente da análise gramatical.

Comparação dos livros didáticos

O livro *Português: Linguagens* está próximo de concretizar o esperado para a nova pragmática, mesmo que ainda use a transmissão e classificação

em suas atividades. Mesmo assim, com as atividades de leituras contextualizadas e análise dos efeitos de sentido produzido pela gramática pode ser possível formar cidadãos pensantes, críticos e obter uma educação de sucesso.

É um livro que prega os dizeres dos Parâmetros Curriculares: explica o uso da variedade padrão sem discriminar as variedades não padrão, sem deixar de mostrar a norma culta por mais que façam através de transmissão de regras gramaticais. Tentam complementar essa transmissão permitindo com que o aluno perceba o motivo pelo qual aquela palavra, que foi nomeada pela gramática, está empregada no texto e o efeito que proporciona na mensagem.

Já o livro *Novo diálogo: língua portuguesa* se prioriza a exposição de conceitos e a aplicação de exercícios, por mais que coloquem textos para o aluno identificar o efeito de sentido da gramática em um contexto.

Nesse livro há uma mistura de conceitos que não há no *Português: Linguagens*. No caso do tópico gramatical analisado, o *Português: Linguagens* apenas trabalha com artigos (flexão e classificação), deixando análise sintática para o 7º ano. Já o *Novo diálogo: língua portuguesa*, além de trabalhar o artigo, complementa com análise sintática (sujeito, núcleo do sujeito e adjunto adnominal). A teoria é muita para poucos exercícios significativos.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 50 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

A língua de Eulália: Novela Sociolingüística. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BELTÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Novo Diálogo: Língua Portuguesa – 6º ano*. São Paulo: FTD, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada e o ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza A.C. *Português Linguagens – 6º ano*. 3 ed. São Paulo: Atual, 2006.

BASTOS, Neusa Barbosa. “Educação Lingüística e a formação de professores: conceitos, reflexões, propostas”. In: CILENTO, Ângela Zamora; INOCÊNCIO, Doralice; MASSON, Terezinha Jacelen. *Licenciaturas em debate: ciência, ensino e aprendizagem*. 2 v. São Paulo: Plêiade, 2009.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua Portuguesa, 5º a 8º séries. Brasília: MEC, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, SÍRIO. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 10 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

CENTRALIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Denise Aleksiejuk Costa

A escolha do tema “descentralização; municipalização e políticas educacionais” surgiram de uma junção de fatores, tais como: cumprimento da matéria de “Políticas Educacionais”, do Curso de Especialização em Administração Educacional, o desejo de entendimento, de como se realizou o processo dos Conceitos Históricos, para possuir uma consciência crítica acerca do tema, a fim de não reproduzir o que está muito comum em nossa sociedade, que é a rotulação existente das políticas educacionais que apresentam determinadas dificuldades, principalmente no ambiente legislativo, ocasionando muitas vezes a exclusão social dos professores, pais e alunos, bem como dos profissionais da área educacional.

Logo a seguir, através do auxílio da Professora Doutora responsável pela disciplina: Políticas Educacionais, em nos auxiliar nos livros a serem analisados, possuindo a literatura condizente com a realização das atividades, foi fundamental para maior compreensão do tema; da organização e do bom andamento do trabalho.

Para o desenvolvimento do trabalho, realizamos estudos, pesquisas e contatos via on line, com os Conceitos Históricos; Processos Evolutivos; Carta Régia, ou então, as Constituições Federais do Brasil; História do Desenvolvimento do Ministério da Educação e Cultura, Desenvolvimento e evolução das LDB's; Conselho Nacional de Educação – CNE e Conselho Municipal de Educação – CME. Inicialmente discorreremos sobre o processo do entendimento dos, até então considerados fenômenos, que na realidade são apenas centralizações e descentralizações e logo após, através do processo evolutivo dos direitos humanos, a escola como direito constitucional e gratuita para depois analisarmos e concluirmos a sua contribuição no sistema educacional.

Conceitos históricos

Ao analisarmos o desenvolvimento do texto: Descentralização, Municipalização e Políticas Educacionais, não somente como cumprimento da matéria de Políticas Educacionais, do Curso de Pós-Graduação em: Administração Educacional, mas sim, em entender verdadeiramente como ocorre o processo. Ressaltamos que, hoje em dia falam-se muito neste processo: centralização e descentralização das atividades do ser hominídeo, porém, o que o próprio ser humano ainda não percebeu, ou melhor, não tinha percebido, é que este

procedimento não é nenhuma novidade dentro do oportuno sistema que ele julga ter desenvolvido.

“Uma ciência que se respeita faz remontar sua origem a Heródoto ou, pelo menos, a Aristóteles. Se a idade é sinal de distinção, tem a etnografia direito a todas as considerações. O primeiro homem da Idade da Pedra que, em torno da fogueira, provocou as risadas de seus companheiros contando-lhes os costumes incríveis e cômicos das hordas vizinhas, é em certo sentido, o pai da etnografia, isto é, da Descrição dos Povos” KAJ BIRKET SMITH, 1965 p. 16.

Como podemos perceber na fala de Kaj Bierket Smith, esses homens da idade da pedra que vivia em torno da fogueira contando os casos dos costumes incríveis e cômicos, das hordas vizinhas, demonstram que estavam vivendo em forma centralizadas, assim como os próprios vizinhos também. Esta mesma ressalva nos levou a realizar uma série de análises, mais apurada, dentro do próprio conceito da historicidade, como demonstrado pelos autores dos textos em questão, mas, não exemplificada ou demonstrada pelos próprios, o que nos levou a, de certa forma, ficar intrigados com o tema em questão, pois: Em certo período da história antiga de Roma, Horácio (65 a.C. / 8 d.C.) há dois mil anos comentou:

“[...] a palavra escrita permanece [...]”.

Assim sendo, já que a história fica registrada em forma de escrita, cabe-nos o direito de conhecê-las, somente que, para isto devemos pesquisar; analisar e concluirmos através dos próprios conceitos da Historicidade: Estudar o passado para entender o presente e realizar a projeção do futuro, embora, não deveríamos esquecer que, mesmo dentro do conceito da historicidade existem duas, a saber: a história dos vitoriosos e a dos derrotados, e neste caso o que prevalece é o senso ético e moral em saber distinguir as duas, e ao mesmo tempo em interpretar as suas denúncias sociais.

O primeiro ato da descentralização, do que poderíamos chamar, ou, determinar como sendo o próprio ato do “Poder Supremo”, neste caso em questão passa a ser a própria criação do Universo. Do ato Supremo em gerar todos os sistemas, que teoricamente julgamos ser conhecedores. E deste momento para a eternidade percebemos que a centralização e a descentralização estão contidas em todas as atividades existentes, e em muitos casos, acreditamos e julgamos ser o grande fenômeno, por não possuímos a visão geral do sistema, e isto, de certa forma prova a limitação do próprio ser hominídeo, em outras palavras: Tudo é desenvolvido de acordo com as necessidades e desenvolvimento pessoais e coletivos, tais exemplos podem ser observados na: Teoria do Macro ao Micro.

TEORIA MACRO: Se os fatos históricos dos estudiosos e cientistas estiverem certos, o surgimento de Deus para a sua criação foi iniciado numa fração de tempo, de 10 elevado a -35 segundo e foi chamada por eles de: “*O Grande Big Bang*”, com esta explosão o universo iniciaria sua grande reação química e física, e não pararia mais, formam-se então as galáxias; as constelações; o sistema solar, e em torno deles os planetas com suas luas e satélites orbitais, podemos então afirmar que foi a primeira descentralização.

Dentro do próprio conceito histórico comprováveis através do início das narrativas, estudados e analisados há quatro mil anos atrás. Tudo isto só pode ser analisado porque neste período foi desenvolvido o primeiro sistema de escrita, a cuneiforme, logo após os hieróglifos, expressando as evoluções que as civilizações e culturas conquistavam ao longo do tempo.

Neste mesmo período quem mais colaborou para que hoje nós tivéssemos acesso a esses registros, que se transformaram em documentos oficial e pertencente à humanidade foram os egípcios e os hebreus, que em seu processo de evolução encontravam-se centralizadas, e logo após, quis o destino que houvesse a descentralização delas, que até mesmo poderíamos classifica-las como o processo de miscigenação, mas os povos desta época ainda não estavam preparados para entender

esse processo evolutivo. Conviveram juntos aproximadamente quatrocentos anos, e depois praticaram a descentralização novamente. Chegamos então ao período onde há a necessidade da expansão social, cultural e comercial, passamos então para o período do “**Fértil Crescente**”, onde as civilizações se transformam em escravas umas das outras, respeitando um código de ética existente, de Ur-Namur; Ishtar; Hamurabi ou de Levítico.

Surge então à Grécia, como um dos prováveis berços da humanidade, trazendo os grandes homens pensadores da humanidade, que colaboraram muito para o processo evolucionista do planeta, que também, através do processo de descentralização de seus conhecimentos e suas escolas educacionais também pôde proporcionar grandes avanços científicos.

Anaxágoras (500 a.C. -428 a.C.): Filósofo grego. Introduziu o conceito de nous na filosofia, mais tarde adotado por Aristóteles. Este conceito afirma que a ordem surgida no princípio do caos era efeito da atuação de uma Inteligência eterna (nous). A idéia dos átomos, elaborada por Anaxágoras, precede a teoria atômica do filósofo Demócrito.

Empédocles (493 a.C. -433 a.C.): Filósofo grego. Foi discípulo de Pitágoras e Parmênides. Afirmava que todos os objetos são compostos por quatro elementos: terra, ar, fogo e água. Duas forças ativas e opostas, amor e ódio, atuam sobre eles

combinando-os ou separando-os. Formulou, também, uma primitiva teoria da evolução. Isto, de certa forma, equivale a dizer que: centralização e a descentralização se encontram em todos os processos.

Demócrito (c. 460 a.C. -370 a.C.): Filósofo grego. Segundo Demócrito, para explicar a infinita variedade de fenômenos Naturais e sua transformação, não é necessário recorrer a outros elementos. Eternos, indestrutíveis e imutáveis, os átomos se distinguem pela forma, grandeza, ordem e posição, propriedade quantitativa da qual depende o aspecto qualitativo dos mesmos.

Deus criou o universo, assim dizem os livros sagrados, mas, o que às vezes não é observado é como Ele tenha realizado esta tarefa, assim dizem: em sete etapas, que não podemos quantificar cada uma delas, porém os ditos livros digam em sete dias, outros em prováveis sete “heras”, embora não quantifiquem o tempo das “heras”, já os cientistas como, por exemplo: o astrônomo grego Cláudio Ptolomeu (100 a 170 d.C.), que a terra era imóvel, portanto passava a ser o centro do Universo, esta teoria foi desfeita pelo Polonês Nicolau Copérnico (1473-1543), que propôs então, o sol como sendo o centro do sistema e os planetas giravam em torno dele (descentralização), já o Alemão Johannes Kepler (1571-1630), propunha as formas elípticas, este mesmo desenvolvimento foi realizado pelo astrônomo

holandês Willen de Sitter (1700-1782) com seu Universo estático, que também foi adotado pelo matemático russo Alexander Friedmann (1888-1925), porém, foi somente com os desenvolvimentos do sacerdote belga Georges Lemaitre (1894-1966), que as ideias atuais tomaram forma, introduzindo o conceito do núcleo primordial, afirmando também que as galáxias são fragmentos da grande explosão deste núcleo, e logo a seguir o russo-ucraniano George Gamow (1904-1968), aperfeiçoando as idéias do sacerdote Lemaitre desenvolve a teoria do big bang, tornando-se a mais aceitável até o presente momento, como processo evolutivo natural. Observamos então que esses desenvolvimentos ocorreram naturalmente, e de forma descentralizada, de acordo com as necessidades sociais.

Logo a seguir, em primeira instancia expansiva, não se sabe até onde continuará se expandindo (descentralização), e depois em segunda instancia não se sabe se irá retrair (centralização), a única certeza que possuímos é que esta evolução ocorre de forma natural, de acordo com a programação de Deus, em relação à construção do Universo. Embora saibamos também da existência da articulação antropomórfica e antropopática, é assim que os povos e as grandes nações acreditam no processo evolutivo. Este processo evolutivo criou as nebulosas; os sistemas galácticos, as estrelas, o sistema solar e os planetas, que dentre este último sistema foi criado e desenvolvido o planeta Terra.

Como podemos observar tudo dentro do processo natural evolutivo, extraindo desta forma todo o processo ideológico e mitológico. Neste mesmo planeta foram desenvolvidos e criados diversos tipos de criações, dentre uma delas encontramos o sistema hominídeo e seu alto grau de complexidade, iniciado aproximadamente há 15 mil anos, passamos por várias etapas de desenvolvimento na estrutura biopsicosocial.

TEORIA MICRO: Encontramos a Filosofia do tempo para a justificativa do micro. Deus e o tempo real, o Hominídeo e o tempo irreal, como abstração do próprio ser, bem como a visão das respostas dadas pelos filósofos ao problema da sucessão temporal, ao do contraste entre o que passa mudou, e o eterno continua imóvel e permanente. Trata-se da necessidade de explicar ou resolver problemas comuns a diferentes épocas: a fugacidade da vida, o caráter inevitável da morte, o mistério mesmo da condição do homem enfrentado à sua finitude. O conceito da imortalidade hereditária, bem como o próprio conceito de família centralizada, e logo depois descentralizada.

O Conceito de centralização e Descentralização, já não é nenhuma novidade dentro das considerações científicas, tanto na área das ciências humanas como nas exatas. Por se tratar de ser uma lei Universal, e de certa forma pode até mesmo ser comparado também com o encontro dos

iguais, que ao longo do tempo promovem a Desigualdade. Desigualdade esta tanto do poder político; econômico, ou, intelectual.

Esta reflexão nos faz lembrar e retornar a sociologia de Émile Durkheim (DA DIVISÃO DO TRABALHO SOCIAL - OS PENSADPORES, 1978) evidenciando que o menor conceito de sociedade não é a “instituição família”, mas sim o corpo do ser humano, confirmando o funcionamento social através dos órgãos do corpo, onde cada um deles realiza suas funções sociais independente da atividade do outro, sem segundas ou terceiras intenções, e também em não aceitar suborno, cada qual realizando suas atividades sem se importar se os outros realizam ou não suas atividades, mas se algum desses órgãos pararem de realizar suas funções compromete todos os outros e até mesmo o sistema inteiro, isto também ocorre no conceito social, cada ser humano embora aparentemente sejam iguais, não o são, as atividades funcionais também, com isto, subtende-se que dentro de uma sala de aula do mesmo ano letivo todos com a mesma potencialidade não são iguais, então porque considerá-los como se fossem?

Bem como os trabalhos realizados pelo Lorde Ernest Rutherford (1871-1937): Físico britânico. Recebeu o Prêmio Nobel de Física em 1908, por seu trabalho em física nuclear e por sua teoria da estrutura atômica, que descreve o átomo como um

núcleo denso centralizado, e rodeado de elétrons de forma descentralizados, como podemos perceber e concluir: o macro sendo realizado dentro do micro, ou ainda, o micro sendo realizado dentro do macro. Depois deste processo muitos trabalhos foram realizados pela classe dos cientistas, que ficaríamos horas; dias; meses e até mesmo anos narrando.

Retornando aos conceitos da historicidade, dá se inicia aos estudos do período mais crítico da história da humanidade, que ficou conhecido como idade média, ou ainda, idade das trevas. A igreja Católica Apostólica Romana, que principia a sua história a partir do primeiro século após a crucificação de Yeshua haMashiah (Jesus Cristo), espalha-se com os discípulos e apóstolos, surge também Agostinho de Hipona e outros personagens com o intuito de: primeiro descentralizar os dogmas do cristianismo. Esses personagens ficaram conhecidos historicamente como os doutores da Igreja, e logo a seguir, iniciaram a centralização, o comando e o poder social, com isto tudo ficava sobre as rédeas curtas da Igreja. Não podemos deixar de destacar que nesta época houve também o período filosófico da Escolástica, que ficou mais conhecido como o movimento das escolas e universidades na Europa nos meados do século X. Esses acontecimentos tomaram amplas proporções, impedindo os grandes desenvolvimentos em todos os setores durante aproximadamente mil anos.

Esses fatos colaboraram muito para que a Europa entrasse num processo degenerativo social, e somente nos meados do século XV, onde grandes pensadores com o movimento renascentista começaram a mudar esse panorama. Surgem também as escolas filosóficas de pensamentos racionalistas; empiristas bem como os próprios movimentos populares, embora, mesmo que com a vinda do iluminismo, ou, século das luzes, e tenha se propagado também na própria aristocracia, inicia-se o processo de fragmentação da Igreja.

Desta forma, com o declínio da Igreja Católica, iniciam-se movimentos em todos os setores na Europa em geral, que na realidade seria outro período da descentralização, esse mesmo movimento deu origem também ao conjunto de desenvolvimento das escolas náuticas, dentre uma das mais conhecidas está a Escola de Sagres, com o intuito de descobrir novas formas de crescimento na tentativa de desfazer a centralização criada há tempos atrás. Esses atos e fatos deram origem à descoberta de novas terras e continentes, que ficaram mais conhecidos como América do Norte; Central e do Sul, e dentre essas terras encontra-se o Brasil. Logo após a este início nas novas terras e continentes que, podemos considerar como sendo o princípio de novas centralizações ou descentralizações, tudo dependendo como se olha, foi dado início ao reconhecimento das terras em questão, período este reconhecido entre os anos de 1500 a 1532. Este

início, do princípio de centralização foi percebido como sendo austero demais, assim sendo, o sistema foi sendo aperfeiçoado e transformado em descentralização, ou melhor, em capitânias hereditárias, por volta do ano de 1534, através da realização de um contrato denominado como sendo “Foral” (foro = fórum = praça pública). Insatisfeitos ainda com os movimentos de descentralização, novamente, partindo da vontade; dos desejos e anseios populares deu-se início à exploração ao interior do Brasil, esse movimento também podemos denominá-lo como sendo a descentralização da periferia para o interior do país durante o período colonial e ficou mais conhecido como sendo: Entradas e bandeiras, ao qual os seus integrantes ficaram conhecidos como os bandeirantes, por volta do século XVI, é lógico e evidente que havia outras nações dividindo essas terras, no caso em questão a Espanha, que de certa forma estava protegida inicialmente pelo Tratado de Tordesilhas.

Por ordem do Rei de Portugal, na tentativa de organizar e centralizar tudo novamente, foi criado o governo Geral, que no decorrer da história foi transformado em dois: Salvador e Rio de Janeiro. Analisando sobre esse prisma percebemos então a ocorrência de grandes movimentos:

1º - Na Europa em geral, estava ocorrendo a grande descentralização.

2º - Nos locais aonde eles chegavam e julgavam ter descobertos novas terras e atividades que, eles transferiam de seus continentes para o novo, como fato estava ocorrendo à centralização.

3º - Para os nativos que ali já se encontravam a um bom tempo, tudo de certa forma estava centralizado, com algumas divergências locais, entre as pequenas comunidades.

4º - Para os nativos desses locais, que estavam ali há muito tempo, com a vinda desses novos habitantes estrangeiros, com toda a certeza promoveram a descentralização, mesmo que para os habitantes locais fosse um ato incompreensível.

Com essas perspectivas percebemos que a centralização e descentralização são questões inicialmente pessoais, passando para as esferas federais, estaduais e municipais, para os países em processo de evolução, tudo então, é uma questão de ponto de vista e de referência, de como é que se enxergam os fatos e a história. Para muitos, até mesmo podem ser considerados como sendo: fenômeno, mas a realidade chama a esses fatos de: evolução social do homínídeo. Desses grandes movimentos dos direitos sociais, nasce à insatisfação com o ato de governar sem defender a causa dos necessitados: a população em geral. Com isto outros movimentos são iniciados, até chegarmos ao desenvolvimento da Carta Régia de cada nação, mais conhecidas como: Constituição.

Federação, Estados e Municípios

Estes mesmos princípios, de centralização e descentralização também são observados dentro das estruturas federais, estaduais e municipais. O país é regido pelo sistema federativo, que em outras palavras significa a indissolubilidade dos estados, municípios e distrito federal, constituído dentro do Estado Democrático de direito, que estão na Constituição Federal do Brasil, nos artigos 1º ao 4º, do voto direto, secreto universal e periódico, bem como os direitos e garantias individuais.

A Constituição, como ato político, passa a ser denominada como sendo as leis fundamentais, escrita ou não, porém, fundamentais para a existência de um Estado soberano. Estabelecida ou aceita como guia para o seu governo. A Constituição fixa os limites e define as relações entre os poderes: Legislativo; Executivo e Judiciário do Estado, que são totalmente independentes, estabelecendo assim as bases para o Governo, garantindo determinados direitos e obrigações ao povo.

Esses atos e fatos se repetem em cada Estado Federal: Legislativo (unicameral que é exercido pela Assembleia Legislativa). Executivo (dirigido pelo Governador). Judiciário (compostos pelos Juízes e Tribunais Estaduais). Repete-se em cada município: Legislativo (unicameral que é exercido pela Câmara de Vereadores). Executivo (dirigido pelo Prefeito), mas, não há justiça municipal. Desta forma,

apresenta os direitos e garantias individuais e coletivas que estão no artigo 5º, os direitos sociais nos artigos 6º ao 11º, e os direitos políticos nos artigos 14º ao 16º. O significado da palavra “Município” em seu verdadeiro sentido, entre os antigos romanos, era a cidade que tinha o privilégio de governar-se segundo suas próprias leis, porém, nem todos os habitantes possuíam os mesmos direitos, demonstrando autonomia e o direito à descentralização, o que hoje não ocorre em nosso país.

Constituição

O conceito de constitucionalidade inicia-se com a “Revolução Inglesa”, mais conhecida internacionalmente como “Glorius Revolution”, transformando a monarquia absoluta dos Stuart em uma monarquia constitucional e parlamentar, no ano de 1688, Jaime II ordenou que fosse assegurada a “liberdade de culto religioso”, isto, em outras palavras pode proporcionar a liberdade de expressão, e como consequência do pensamento, o direito à vida, à integridade física e moral, assim como o próprio desenvolvimento dos bens públicos. Logo a seguir quem contribuiu para a expansão e divulgação dos direitos humanos são os Estados Unidos das Américas - USA, representados pela Constituição Americana através da “Revolução Americana” no ano de 1776, acompanhada no momento seguinte pela França através da “Revolução Francesa” no ano de

1789 (ENCARTA ENCICLOPEDIA DIGITAL, 2002, MICROSOFT).

Por volta do ano de 1812, Portugal cria a Carta Régia de Cadis. A Lei fundamental votada pelas Cortes Constituintes reunidas, em Lisboa em 1821, sob o influxo da chamada revolução de 1820. O texto é de 23 de Setembro de 1822, e foi jurado pelo rei, D. João VI, em 1º de Outubro seguinte, no ano da Independência do Brasil 1822, Portugal edita sua Constituição, que em seu título IV, capítulo dedicado ao reino unido (Brasil), a constituição atribuíam largas autonomias políticas e administrativas, para o Brasil, com os quais se estabeleceu uma união real, já o capítulo II, que rege no Brasil, representados pelos artigos 128 a 132, o que torna mais emocionante nesta constituição é sobre o capítulo IV, que fala dos estabelecimentos de instrução pública e de caridade, que estão expressas nos artigos 237 a 239.

O que se deve entender por “Constituição” de uma Nação é que ela é a maior lei de Estado, sendo superior às outras leis, mas, entender-se como Estado à associação de homens; mulheres e crianças mais consideradas como sendo a “Nação”, que vivam e deixe viver em território próprio (solo pátrio), organizados eticamente e politicamente, supervisionados e comandados por um “governo soberano”, com personalidade própria e reconhecida internacionalmente, representada pelos contornos

geográficos, mais considerados como sendo um país, no qual a Nação ou o Estado se organiza.

Com o decorrer dos anos, essas mesmas insatisfações sociais tomaram proporções no Brasil, e como já era de se esperar a descentralização do poder de Portugal sobre a colônia ultramarina Brasil chegaria a causar também a Independência do mesmo. Neste mesmo ano, para Portugal significaria novamente outra descentralização, já para o Brasil a centralização, na tentativa de reorganizar o país, com autonomia e articulações políticas próprias, mas, parece-me, que esses atos e fatos não serviram de grandes lições, pois, em 1824 o Brasil editaria a sua primeira Constituição, somente que, uma provável copia mal feita da Constituição de Portugal, que não se sabe ao certo os motivos de não se colocar nenhum capítulo sobre o ensino e as instruções públicas, assim como na Constituição de Portugal já possuía capítulo especial.

Subtende-se também como Estado ou Nação a organização ética da cidade, exercendo sua autoridade sobre o país, “Solo Pátrio”, possuindo suas propriedades essenciais como reconhecimento interno (Nacional), isto é, a própria Nação bem como externo (internacional), tornando-se então Governo Federal, e esses reconhecimentos só se torna possíveis pela quantidade de governos externos que reconhecem essa transposição, hoje o processo é reconhecido pelas Nações Unidas.

No desenvolvimento Pátrio, o comprometimento da Nação é proporcionar um padrão de normas e regulamentos, mais conhecido como lei, e a resolução em que os seres humanos facultam as suas vivencias de acordo com os seus hábitos e costumes, maneira segura, colaborando, cooperando e conduzindo todos os assuntos que considere de sua obrigação. Todos os estados dentro da Nação tendem, portanto a possuir certas instituições, tais como tribunais, polícia, etc., para uso interno do estado, bem como de forças armadas, Exército, Marinha e Aeronáutica para sua segurança interna e externa, funções, com isto fica configurado o sistema de arrecadação de taxas e imposto destinados à manutenção do sistema, da nação e do País. Por volta dos séculos XIX e XX, os estados aceitaram a determinação de sua independência e responsabilidade pública, dando origem ao conceito de estado do bem-estar.

Os conceitos atuais, de compreender a organização do Estado ou da Nação, bem como limitar os poderes atribuídos a ele, o Estado e a Nação, em prol dos seres humanos, representa-los em suas diversas classes sociais e econômicas, constituindo as diretrizes e bases da vida econômica e social, com ética, moral e caráter, encontraremos dois tipos de Constituição:

A Constituição outorgada é a que parte do soberano, ou autoridade que governa, e é atribuída

ao povo. O Brasil possui até o presente momento as seguintes Constituições outorgadas a de 1824, 1937 e a de 1969. Já a Constituição promulgada ou pragmática é a que resulta das Assembleias Populares. É também chamada pelo qualificativo de imposta porque o povo, através dos seus representantes legais, impõe à autoridade que governa. O Brasil possui até o presente momento as seguintes Constituições promulgadas, a de 1891, 1934, 1946 e a atual de 1988. Por outro lado a Constituição de 1967 não é considerada nem uma e nem outra, por possuir o caráter militar, com o golpe de estado em 1967, pelas forças armadas, por isso ela ficou mais conhecida como: Semi-Outorgada.

A exatidão do nome atribuído, só merece o nome de Constituição, a promulgada. Com essa postura pode-se concluir que a “Constituição” assume o significado de: Construir ou estabelecer, decidir, decretar e prescrever o soerguimento do povo e do país estabelecendo métodos, deveres e obrigações para cada cidadão, dentro da comunidade em comum acordo, entre os representantes escolhidos pelo povo e os governadores que antes era representado pelos reis, príncipes imperadores, etc.

Sinopse constitucional

Como visto anteriormente, quem iniciou o sistema de Carta Régia, ou ainda, da criação de Constituição, foi exatamente a Inglaterra, com a Revolução Gloriosa, acompanhado em um momento

à frente, pela revolução Americana, Francesa, Portuguesa e logo após através da independência brasileira, foi também conquistado os mesmos direitos nacionais e internacionais.

Constituição de 1824: A primeira Constituição brasileira deu-se exatamente por influências políticas após a sua Independência, em 7 de setembro de 1822. Conflitos esses gerados pelos radicais e conservadores da Assembleia Constituinte, pois, o ato de sua Independência não havia se concretizado com os fatos, mas sim, com a formulação de sua Constituição. Com isto, em 25 de março do ano de 1824 é promulgada a primeira constituição do Brasil, nascido então, dos desejos e anseios, com a representatividade e autoridade governamental, do soberano para o povo.

- Governo monarquia unitária e hereditária;
- Quatro poderes: o legislativo, o executivo, o judiciário e o moderador;
- Estado adotava o catolicismo como religião oficial;
- Quem é considerado cidadão brasileiro;
- As eleições eram censitárias, abertas e indiretas.
- Submissão Igreja e Estado
- Foi uma das primeiras do mundo a incluir em seu texto, artigo 179, um rol de direitos e garantias

individuais, dentre as quais, em seu inciso 32 cita: que a instrução, é gratuita a todos os cidadãos. Como se pode observar ela não fala no termo: Educação.

Constituição de 1891: Não satisfeitos ainda com o desenvolvimento social, e mais as políticas públicas, iniciou-se grandes movimentos que se iniciaram nas periferias e se transformaram em movimentos sociais para a transformação do sistema, que até então se encontrava centralizado. A descentralização do poder foi transformada em Brasil republicano, com isto, a proclamação da república deu-se em 15 de novembro do ano de 1889. Logo após montou-se o governo provisório presidido por Deodoro da Fonseca, que convoca uma nova Assembleia Constituinte, com a finalidade de elaborar uma nova constituição, iniciada em 1890, sendo promulgada em 24 de fevereiro de 1891, com os objetivos claros de fundamentar juridicamente a primeira constituição republicana brasileira, mesmo que, ela seja estruturada na Constituição Americana, embora os princípios liberais e democráticos contidos na carta Americana foram amplamente suprimidos, mas o grande fato é que somente poucas pessoas na época perceberam que neste processo também de descentralização do poder imperial, é que logo após o fato ser consumado, o poder continuou nas mãos dos mesmos. Mesmo assim trouxeram grandes contribuições:

- Abolição das instituições monárquicas;

- Os Senadores deixaram de ter cargo vitalício;
- Sistema de governo presidencialista;
- O presidente da República passou a ser o chefe do Poder Executivo;
- As eleições passaram a ser pelo voto direto, a descoberto (voto aberto);
- Os mandatos tinham duração de quatro anos;
- Não haveria reeleição;
- Os candidatos a voto eletivo seriam escolhidos por homens maiores de 21 anos, com exceção de analfabetos, mendigos, praças de pré e religiosos sujeitos ao voto de obediência;
- Ao Congresso Nacional cabia o Poder Legislativo, composto pelo Senado e Câmara de Deputados;
- As Províncias passaram a ser Estados de uma Federação com maior autonomia;
- Os Estados da Federação passaram a ter suas Constituições hierarquicamente organizadas em relação à Constituição Federal;
- Os presidentes das Províncias passaram a ser presidentes dos Estados e eleitos pelo voto direto à semelhança do Presidente da República;
- A Igreja Católica foi desmembrada do Estado Brasileiro, deixando de ser a religião oficial do país.

Ainda assim em seu artigo 72, paragrafo 6º, ela afirma: Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Como se pode observar ela não fala no termo: Educação.

Constituição de 1934: A Revolução Constitucionalista traduziu a insatisfação da elite paulista pela perda do prestígio que o estado tivera durante a República Velha (1889-1930), além do descontentamento popular com a demora da redemocratização prometida por Getúlio Vargas. Liderada pelo próprio interventor Pedro de Toledo e tendo como comandante militar o general Bertoldo Klinger, a revolução resistiu por três meses sendo dominada poucos meses depois, mediante forte pressão governamental.

Após o termino da Revolução Constitucionalista de 1932, do enfrentamento da polícia de São Paulo, que na época se chamada: Força Pública, contra as Forças Armadas Federais, no caso em questão: Exército Brasileiro. Contra um dos principais motivos: o regime político social, assim sendo tornou-se transparente, e com isto, forçou-se as eleições para a realização da Assembleia Constituinte, no mês de maio, do ano de 1933, no qual se aprovou a nova Constituição, desta forma substitui-se a de 1891, que devidos à evolução nos sistemas sócios políticos tornaram-se ultrapassada mediante a realidade brasileira, e esses fatos levaram a promulgação da nova Constituição do Brasil em 13

de julho de 1934, para organizar um regime Democrático, que assegure à Nação a unidade; a liberdade; a justiça e o bem estar social e econômico, conforme rege em seu próprio corpo, ou melhor, no parágrafo de abertura. Desta forma obtivemos grandes avanços em:

- Voto secreto;
- Religião Católica se torna a religião oficial do país, que antes, na constituição de 1891, era considerado estado laico;
- Nacionalização das Riquezas do subsolo e quedas d'água no país;
- Voto obrigatório à maiores de 18 anos;
- Criação da Justiça Eleitoral;
- Criação da Justiça do Trabalho;
- Promoveu o voto eleitoral feminino.

Somente nesta constituição é que se percebe nitidamente a evolução no sistema de ensino, onde surge pela primeira vez o termo: Educação. Trazendo verdadeiras expressões à regulamentação da educação e cultura, em seu Capítulo II - Da Educação e da Cultura, artigos 148 a 157.

Constituição de 1937: Esta nova Constituição dedica um capítulo inteiro à Educação, trazendo à União a responsabilidade de "direcionar as diretrizes da educação nacional", encontramos esse ponto de apoio referência no artigo 5º, e "fixar o plano nacional

de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país", articulados através do artigo 150. Através da unidade gerada por um plano nacional de educação e da escolaridade primária obrigatória pretendia-se combater a ausência de unidade política entre as unidades federativas, sem com isso tirar a autonomia dos estados na implantação de seus sistemas de ensino. Somente que, para ser mais precisa haveria a necessidade de se especificar o que é a: Educação, pois não basta somente comentar, tem-se que definir, para que haja o desenvolvimento do conjunto.

A este início de democracia liberal, talvez não fosse muito compreendido em sua época, que na realidade era a continuidade da descentralização democrática no país. Outra vez pequenos movimentos se transformam em grandes, e deste sempre surge um líder, que neste caso foi Getúlio Vargas, com o golpe de Estado, em 10 de novembro de 1937, até aproximadamente 29 de outubro de 1945, e ficou configurado como sendo o Estado Novo, ficando registrado na história como: Ditadura. Para que este movimento possuísse expressão política, foi elaborada então uma nova constituição, que foi outorgada em 10 de novembro de 1937, embora possua características democráticas, não podemos deixar de citar, até mesmo por questões éticas, de citar que ela foi estruturada na Constituição da

Polônia, por esse motivo ela também é conhecida pejorativamente como: Constituição Polaca. Desta forma, comparando a Constituição de 1934, com esta nova Constituição de 1937, percebe-se nitidamente que houve um grande retrocesso no processo de descentralização da Educação no país, que podem ser observados no título: Da Educação e da Família, artigos 128 a 134, em outras palavras: era o início do movimento e educação tecnicista.

Constituição de 1946: Logo após a derrubada do movimento Getulista e o fim do Estado Novo, isto em outubro de 1945, foram convocadas novas eleições para a Assembleia Constituinte, paralelamente à eleição presidencial. Como se pode perceber, alguns avanços foram realizados, porém, outros foram retirados, sofreram regressões, assim sendo, surge à necessidade de se rever os conceitos conquistados e retirados, para isto nova assembleia foi realizada para analisar e conceber a nova Constituição Promulgada, em 18 de setembro de 1946, promovendo a liberdade expressa na Constituição de 1934, que não se sabe por quais motivos foram retiradas em 1937, e, também trazendo outros benefícios:

- Igualdade de todos perante a lei;
- Liberdade de manifestação de pensamento, sem censura, a não ser em espetáculos e diversões públicas;

- Inviolabilidade do sigilo de correspondência;
- Liberdade de consciência, de crença e de exercício de cultos religiosos;
- Liberdade de associação para fins lícitos;
- Inviolabilidade da casa como asilo do indivíduo;
- Prisão só em flagrante delito ou por ordem escrita de autoridade competente e a garantia ampla de defesa do acusado.

Com esses novos parâmetros e os que já haviam conquistados em Constituições passadas, esta nova, passava a ser considerada como a mais avançada para a sua época, denotando verdadeiramente o Estado Democrático e a Liberdade individual do sujeito considerado como sendo social. No qual ela regula no título VI, capítulo II – Da Educação e da Cultura, através de seus artigos 166 a 175.

Constituição de 1967: O que se deve entender como sendo Governo militar? Pode ser a administração de um território inimigo, ou não, ocupado, no qual impera a lei marcial. Por extensão, aplica-se também ao governo de um militar, ou grupo de militares, alcançado através de um golpe de estado. A situação no Brasil já não vinha muito bem, tanto economicamente como politicamente, já se arrastava desde o governo de Jânio Quadros, de discordâncias entre os dois partidos que havia: o da

Aliança Renovadora Nacional-ARENA, e o Movimento Democrático Brasileiro-MDB. Na disputa eleitoral para o mandato de presidente do país, a ARENA apresentou o Ministro da Guerra, o General Costa e Silva, e o MDB queria apresentar também seu candidato, mas a oposição não aceitava o seu candidato, pois, presumia que iriam perder as eleições, então a própria ARENA indicou um nome do partido do MDB, no qual não aceitaram e também não indicaram mais nenhum nome para este evento, com isto Artur da Costa e Silva foi eleito como o novo presidente do Brasil.

Com esses fatos o Congresso Nacional, transformado em Assembleia Nacional Constituinte e, logo após, com os membros da oposição afastados, elaborou sobre coação dos militares a Carta Constitucional, que neste caso passou a ser mais conhecida com: semi-outorgada, e aprovada em 24 de janeiro de 1967, buscando a legalização e institucionalização da ditadura militar, período este compreendido entre 1964 a 1985, trazendo consigo, no título IV, Da Família, da Educação e da Cultura, em seus artigos 167 a 172.

Constituição de 1988: O Brasil é uma república constituída pelos estados federativos e o distrito federal. A atual Constituição foi promulgada em outubro de 1988, substituindo a de 1967. Os estados da federação têm seus próprios governos, com competências em todas as matérias não

especificamente reservadas à União. A Constituição de 1988 aboliu a Lei de Segurança Nacional, empregada para reprimir os dissidentes políticos, proibiu a tortura, previu várias formas de plebiscitos populares, iniciativas e referendos; proibiu virtualmente todas as formas de censura; garantiu os direitos individuais e a propriedade privada, além de estender o direito de greve a todos os trabalhadores.

Essa nova constituição cortou os laços anteriores, com a lógica autoritária do sistema político anterior, representada através da Constituição de 1967, a Carta Magna qualificou como crimes inafiançáveis a tortura e as ações armadas contra o estado democrático e a ordem constitucional, o que não foi respeitado durante o governo militar, com isto criação dispositivos protegidos pela nova constituição, para bloquear golpes de quaisquer naturezas. Proporcionaram a eleição direta para a presidência da República, dos governadores dos Estados e prefeitos, além de prever as responsabilidades fiscais. A nova constituição expandiu os poderes do Congresso Nacional transformando o Brasil um país mais democrático. Onde ficam também registrados no capítulo III – Da Educação, Da Cultura, e do Desporto, Seção I - Da Educação, representados pelos artigos 205 a 214

Ministério da Educação e Cultura

No Brasil as principais escolas existentes no período da colonização também foram de ordens

religiosas, tal demonstração é tão verdadeira que quem dá início a essas evidências é o espanhol Inigo Lopes de Recalde 1491 / 1556, militar da corte espanhola, que na batalha de Pamplona foi ferido por duas vezes, perdendo a aparência física, ficou isolado no castelo de seu pai em Guspúscoa durante dois anos se recuperando das cirurgias realizadas, e também onde foi instruído pelo clero, realizava práticas de autoflagelo, disciplinando-se três vezes ao dia com uma cadeia de ferro no pescoço, sofria alucinações e caía no chão com a boca cheia de terra, parecia ter enlouquecido e tentou o suicídio (CESARE CANTÚ, HISTÓRIA UNIVERSAL, VOL. 13, p.417).

Nessa situação horrenda encontra uma vidente chamada Manresa, que lhe cobrou ânimo e partiu com ela para Barcelona, onde adotou o nome falso de Inácio de Loyola, tornou-se sacerdote e logo após fundou a ordem dos Jesuítas e quem vem a participar desta ordem é o Padre Manoel da Nóbrega, e logo após José de Anchieta. Inácio de Loyola foi canonizado pelo Papa Gregório no ano de 1621 (ENCICLOPÉDIA BRITÂNIA, VOL. 13, p.631).

Dentro do conceito evolucionista só é possível existir a evolução social a partir do momento em que existe o problema social. Exercida de uma generalidade, com as pressões sociais, proporcionada pela coletividade, de âmbito governamental e nacional, onde há a necessidade de um plano social e político para se chegar a uma

solução, através de uma percepção coletiva. Assim sendo, a história da educação no Brasil se desenvolve com os seguintes conceitos sociais: Com a descoberta do Brasil, o primeiro sistema educacional vindo para a colônia foi em princípio o mesmo sistema adotado no país de origem: Portugal.

O sistema que se apresenta para os colonos, no Brasil, por volta do ano de 1554 a 1570, era dividido em dois sistemas, Instrução Elementar, com cinco escolas fundadas em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo e São Vicente, com seis anos de duração e a grade curricular de retórica, humanidades, gramática portuguesa, latim e grego.

O segundo sistema era a Instrução colegial, com três escolas fundadas, no Rio de Janeiro, Pernambuco e na Bahia, com três anos de duração, mantendo a grade curricular constando matemática, física, filosofia com lógica, moral e metafísica, gramática, latim e grego.

Aproximadamente, no ano de 1710, certa quantidade de soldados franceses, mais conhecidos como corsários, invadiram o Rio de Janeiro, quando, de forma inesperada pela população local, um grupo de jovens estudantes, dos conventos e colégios religiosos enfrentaram os corsários franceses, venceram e expulsaram os invasores. Logo após a expulsão dos jesuítas, por volta do ano de 1759 outras ordens religiosas entrou no Brasil, tais como os Beneditinos e os Franciscanos, e como consequência

em 1792, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marques do Pombal implanta o ensino público oficial através das aulas Regias, de disciplinas isoladas, e em 1808, com a vinda da família real é implantado o nível superior, através da Academia Real da Marinha, com as atividades Médicas – Cirúrgica na Bahia e em 1809 no Rio de Janeiro.

Esses atos proporcionaram o surgimento de cursos técnicos em economia, botânica, geologia e mineralogia, mas, através do ato adicional de 1834, atribuindo à criação e a manutenção do ensino primário, e logo após surgem os colégios particulares, que na sua maioria eram católicos. Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, possibilitando o surgimento de colégios protestantes e positivistas (ENCICLOPEDIA DIGITAL MICROSOFT ENCARTA. 2002). Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de nítida orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação como prática anuladora das tensões sociais (ENCICLOPEDIA DIGITAL MICROSOFT ENCARTA. 2002).

Com as dificuldades impostas pelo sistema dogmático da Igreja Católica, em dificultar a evolução social, proporcionando profundas modificações nos sistemas econômicos, sociais e político, dentro do

contexto Europeu, isto, por volta do século XVIII e XIX, somando com o desenvolvimento da revolução industrial, a transferência da agrícola tradicional, para uma caracterização da produção por processos mecânicos, com uma demanda muito forte, e mais a consequência da I grande guerra mundial.

Esses fatos narrados acima abriram as portas para o sistema capitalista, proporcionando novos fenômenos sociais, culturais, e também na educação, mas, por outro lado, grandes benefícios surgiram, um deles é a libertação do pensamento medieval, dogmático, da Igreja Católica, trazendo também a evolução muito rápida e de certa forma a população não estava preparada para tal evento, assim como ocorre hoje, a era da “ação global”, sendo que quem mais se desenvolveu neste período foram às ciências naturais e humanas. Dentro deste desenvolvimento, é lógico que havia a necessidade de se administrar os recursos e as comunidades gerais, para isto, dentro das até então denominadas Constituições, eram previstos a criação de órgãos que pudessem realizar esta tarefa, que estavam centralizados, dentro do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, havendo então a necessidade de se realizar a descentralização.

Cronologia do MEC

Com a Independência, as estruturas sociais também foram reformuladas, recriando o conceito que se possuía sobre a justiça social, assim sendo o

Ministério da Justiça foi estruturado através do Decreto Lei de 3 de julho de 1822, do Príncipe-Regente D. Pedro de Bragança, criando a Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça. A Lei n. 23, de 30 de outubro de 1891, mudou a denominação para Ministério da Justiça e Negócios Interiores. E dentro desta própria estrutura também se possuía a Secretaria que cuidava dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em outras palavras tudo estava na condição centralizada, e conforme a própria estrutura se desenvolvia havia a necessidade de se descentralizar. Esses fatos levaram a disvinculação das duas secretarias.

Esta mesma secretaria foi se ampliando e conquistando a própria autonomia, a partir de 14 de novembro de 1930, teve suas origens no Decreto Lei n.º 19.402, que criou a Secretaria de Estado com a denominação de: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e pelo Decreto n.º 19.444, foram definidos alguns serviços, porém, o processo de descentralização e centralização sempre ocorre de acordo com as conveniências e inconveniências pessoais e sociais. Neste mesmo ano, pelo Decreto n.º 19.518, de 22 de dezembro, passaram a ser subordinados ao mesmo, repartições que faziam parte do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e deste momento para a frente, estas adaptações e modificações não pararia mais.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 19.560, de 5 de janeiro de 1931, aprovou o regulamento que organizava a "Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saúde Pública".

- O Ministério da Educação - MEC, pela Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde com atividades relativas à educação escolar, educação extra-escolar, saúde pública e assistência médico-social.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto-lei n.º 8.535, de 2 de janeiro de 1946, teve as Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação transformada em Diretorias subordinadas diretamente ao Ministro da Educação e Saúde.

- O Ministério da Educação - MEC, em decorrência da criação do Ministério da Saúde pela Lei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953, passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto-lei n.º 200, de 25 de fevereiro de 1967, passou a ter por definição a seguinte área de competência:

- Educação, ensino, exceto ensino militar, e magistério;

- Cultura, letras e artes;

- Patrimônio histórico e arqueológico;
- Patrimônio científico, cultural e artístico;
- Desportos.

Neste mesmo ano, pelo Decreto n.º 60.731, de 17 de maio, todos os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Ministério da Agricultura passaram a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 66.967, de 27 de julho de 1970, passou por uma nova organização administrativa.

-O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 72.614, de 15 de agosto de 1973, passou por uma profunda reforma estrutural.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 81.454, de 17 de março de 1978, passou por mudanças na sua estrutura básica.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 85.843, de 25 de março de 1981, foi objeto de ampla reorganização administrativa.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 91.144, de 15 de março de 1985, que criou o Ministério da Cultura - MinC e transferiu para esse todos os assuntos da área cultural e por consequência passou a denominar-se Ministério da Educação, mas mantendo a sigla MEC.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 99.244, de 10 de maio de 1990, que tratou da reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, passou por uma mudança estrutural significativa. Neste mesmo ano, pelo Decreto n.º 99.678, de 8 de novembro, foi aprovada a Estrutura Regimental do Ministério da Educação, criando unidades não previstas na estrutura anterior. Dessa forma, a área de competência do Ministério da Educação ficou assim estabelecida:

- Política nacional de educação;

- Educação, ensino civil, pesquisa e extensão universitárias;

- Magistério;

- Educação especial.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 99.244, de 10 de maio de 1990, que tratou da reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, passou por uma mudança estrutural significativa. Neste mesmo ano, pelo Decreto n.º 99.678, de 8 de novembro, foi aprovada a Estrutura Regimental do Ministério da Educação, criando unidades não previstas na estrutura anterior. Dessa forma, a área de competência do Ministério da Educação ficou assim estabelecida:

- Política nacional de educação;

- Educação, ensino civil, pesquisa e extensão universitárias;

- Magistério;

- Educação especial.

- O Ministério da Educação - MEC, pela Lei n.º 8.490, de 19 de novembro de 1992 passou a denominar-se Ministério da Educação e do Desporto, absorvendo as atividades da Secretaria dos Desportos, e ficando, assim, estabelecidas as seguintes áreas de competência:

- Política nacional de educação e política nacional do desporto;

- Educação pré-escolar, educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino supletivo, educação tecnológica e educação especial;

- Pesquisa educacional;

- Pesquisa e extensão universitária;

- Magistério;

- Coordenação de programas de atenção integral a crianças e adolescentes;

- Fomento e supervisão do desenvolvimento dos desportos no país.

- O Ministério da Educação - MEC pela Medida Provisória n.º 813, de 1º de janeiro de 1995, passa a ter as seguintes competências:

- Política nacional de educação e política nacional do desporto;
- Educação pré-escolar;
- Educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino supletivo, educação tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;
- Pesquisa educacional;
- Pesquisa e extensão universitária;
- Magistério;
- Coordenação de programas de atenção integral a crianças e adolescentes.

- Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 1.917, de 27 de maio de 1996 aprovou uma nova Estrutura Regimental.

- O Ministério da Educação - MEC, em 14 de fevereiro de 1997, passou pelas seguintes transformações na sua Estrutura: pela Medida Provisória n.º 1.549-27, teve extinguido a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, tendo suas competências transferidas para o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE; pela Medida Provisória n.º 1.568, teve transformado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP de órgão específico singular para autarquia e pelo Decreto n.º 2.147, teve aprovada sua Estrutura que retratou as ações das Medidas já citadas, como

também, a extinção das Secretarias de Política Educacional e de Avaliação e Informação Educacional.

- O Ministério da Educação - MEC, pela Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998, teve suas competências ratificadas na conversão da Medida Provisória n.º 813, de 1º de janeiro de 1995. Neste mesmo ano, pelo Decreto n.º 2.890, de 21 de dezembro, teve extinguido as Delegacias Estaduais do Ministério, criadas as Representações nos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro e estabelecida as seguintes competências:

- Política nacional de educação e política nacional do desporto;

- Educação pré-escolar;

- Educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino supletivo, educação tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;

- Pesquisa educacional;

- pesquisa e extensão universitárias;

- Magistério;

- Coordenação de programas de atenção integral a crianças e adolescentes.

- O Ministério da Educação - MEC, pelo Decreto n.º 3.501, de 12 de junho de 2000, teve

aprovada a sua Estrutura Regimental, e dessa forma, sua área de competência ficou assim estabelecida:

- Política nacional de educação;
 - Educação infantil,
 - Educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;
 - Avaliação, informação e pesquisa educacional;
 - Pesquisa e extensão universitária;
 - Magistério.
- O Ministério da Educação – MEC, com o Decreto n.º 3.772, de 14 de março de 2001, tem aprovada a sua Estrutura Regimental. Dessa forma, a área de competência do Ministério da Educação ficou assim estabelecida:

- Política nacional de educação;
- Educação infantil;
- Educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;

- Avaliação, informação e pesquisa educacional;

- Pesquisa e extensão universitária;

- Magistério;

- Assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

- O Ministério da Educação – MEC, com o Decreto nº 4.791, de 22 de julho de 2003, tem aprovada a sua Estrutura Regimental. Dessa forma, a área de competência do Ministério da Educação ficou assim estabelecida:

- Política nacional de educação;

- Educação infantil;

- Educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar;

- Avaliação, informação e pesquisa educacional;

- Pesquisa e extensão universitária;

- Magistério;

- Assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Hoje a estrutura do Ministério da Educação possui o seguinte organograma.

Lei de Diretrizes e Bases

Tanto a primeira como a segunda Constituição (1824 e 1891), pouco trata do tema em questão: educação, por primar pela autonomia das unidades federativas. Ficava subentendido que a legislação nessa matéria deveria ser resolvida no âmbito dos estados. Cabia à Federação apenas o ensino superior da capital, conforme articulação do artigo 34, a instrução militar conforme artigo 87 e a tarefa, não exclusiva, de animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências conforme artigo 35. Não havendo nem sequer a menção da palavra educação. Até a década de 1930, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino ligado ao Ministério da Justiça.

O desenvolvimento das leis de diretrizes e bases só se tornou real após a publicação da Constituição Promulgada de 1934, dois grupos disputavam qual seria a filosofia por trás da primeira LDB. De um lado estavam os estadistas, ligados principalmente aos partidos de esquerda. Partindo do princípio que o Estado precede o indivíduo na ordem de valores e que a finalidade da educação é preparar o indivíduo para o bem da sociedade, defendiam que só o Estado deve educar. Escolas particulares podem existir, mas com a concessão do poder público.

O outro grupo, denominado de liberalistas e ligado aos partidos de centro e direita, sustentava que a pessoa possui direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou nega-los, mas simplesmente respeitá-los. A educação é um dever da família que deve escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir por intermédio de bolsas o acesso às escolas particulares para as pessoas de famílias de baixa renda.

O primeiro projeto de lei encaminhado pelo poder executivo ao legislativo, foi realizado somente em 1948, no qual foram necessários treze anos de muito debate e discussões até o texto final, desta forma a primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo até então Presidente João Goulart, trazendo as principais características:

- Dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC (art. 10);

- Regulamenta a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9);

- Garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92);

- Dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95);

- Obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30);

- Formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53);

- Formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59);

- Ano letivo de 180 dias (art. 72);

- Ensino religioso facultativo (art. 97);

- Permite o ensino experimental (art. 104).

Já a segunda Lei de Diretrizes e Bases foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, durante o mandato Presidencial do General Emílio Garrastazu Médici. Trazendo como estrutura básica e possuindo 88 artigos, organizados conforme demonstrado abaixo da:

- Capítulo I - Do Ensino de 1º e 2º Graus;

- Capítulo II - Do Ensino de 1º Grau;

- Capítulo III - Do Ensino de 2º Grau;

- Capítulo IV - Do Ensino Supletivo;

- Capítulo V - Dos Professôres e Especialistas;

- Capítulo VI - Do Financiamento;

- Capítulo VII - Das Disposições Gerais;

- Capítulo VIII - Das Disposições Transitórias.

Traz também as principais características:

- Prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 4);

- Inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo (art. 7);

- Ano letivo de 180 dias (art. 11)

- Ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos (art. 20);

- Educação a distância como possível modalidade do ensino supletivo (art. 25);

- Formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau (art. 30 e 77);

- Formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior ao nível de graduação (art. 30 e 77);

- Formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação (art. 33);

- Dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 43 e 79);

- Os municípios devem gastar 20% de seu orçamento com educação, não prevê dotação orçamentária para a União ou os estados (art. 59);

- Progressiva substituição do ensino de 2º grau gratuito por sistema de bolsas com restituição (art. 63);

-Permite o ensino experimental (art. 64).

Com as propostas de novos governantes do país, o processo de redemocratização promove a necessidade de uma nova Constituição, no caso em questão à promulgada em 1988. As Leis de Diretrizes e bases anteriores foram consideradas obsoletas, em função destes novos direitos adquiridos pela Carta Régia, com isto novos estudos são realizados para adequar a Lei de Diretrizes e Bases em função da nova Constituição, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

A atual Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, foi aprovada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Fundamentada no princípio do direito universal: educação para todos. Esta nova LDB trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, tal como: a inclusão da educação infantil; creches e pré-escolas como primeira etapa da educação básica.

Principais características

- Darcy Ribeiro foi o relator da lei 9394/96;

- Gestão democrática do ensino público; progressiva autonomia; pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15);
- Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4);
- Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24);
- Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26);
- Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62);
- Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64);
- A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69);
- Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 77);
- Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87).

A LDB 9394/96 possui 96 artigos organizados de acordo com o exposto abaixo:

Título I - Da educação

Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Título IV - Da Organização da Educação Nacional

Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I - Das Disposições Gerais

Seção II - Da Educação Infantil

Seção III - Do Ensino Fundamental

Seção IV - Do Ensino Médio

V - Da Educação de Jovens e Adultos

Capítulo III - Da Educação Profissional

Capítulo IV - Da Educação Superior

Capítulo V - Da Educação Especial

Título VI - Dos Profissionais da Educação

Título VII - Dos Recursos Financeiros

Título VIII - Das Disposições Gerais

Título IX - Das Disposições Transitórias

Conselho Nacional de Educação

O Conselho Nacional de Educação – CNE foi estabelecido pela Lei 9.131, de 24 de dezembro de 1995, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação”, conforme argüição da própria estrutura organizacional, sendo composto por duas Câmaras autônomas, a saber: Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica. Além das Câmaras, o Conselho Nacional de Educação estrutura-se em sua instância institucional máxima como Conselho Pleno. A sua finalidade, por força de norma regimental, consiste no compromisso de perseverar na busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, em sua esfera de competência, assegurar com êxito “a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”. Com efeito, o CNE é um órgão de Estado e não de Governo.

Embora essas designações apontem para esses ideais, que por sua vez, sabemos que a participação da sociedade, neste aperfeiçoamento praticamente nunca existiu, pois, caso contrário, se realmente ocorresse esses fatos, então pra que precisariam do CNE? Como órgão de Estado, é

incumbência do Conselho captar e interpretar as aspirações e os anseios das políticas educacionais praticadas na sociedade, para que se possa representá-la junto ao governo, com atribuições normativas e legislativas, de supervisão e atividade permanente no sistema de ensino da União (§ 1º do Artigo 9º da LDB):

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

A quem compete “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (§ 1º do artigo 8º da LDB):

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, “redistributiva” e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Neste momento percebemos também que o conceito que se possui sobre “redistributiva”, praticamente é o mesmo de descentralização.

Conselho municipal de educação

Como se pôde observar até o presente momento, todas as citações e criação de órgãos públicos, dentro da grande organização sempre estão, e nos remete à Constituição Federal do Brasil, mais especificamente à de 1934, onde realmente houve a grande evolução no processo de democratização no país, e logo a seguir o seu desenvolvimento histórico continua em seu formato de centralizar e descentralizar. O CME de São Paulo foi criado pela Lei Municipal nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988, funcionou esporadicamente até fins de 1989, ocasião em que teve suas atividades suspensas.

Em 1993 o CME foi restabelecido através do Decreto Municipal nº 33.892, de 16 de dezembro de 1993, no qual foi constituído por nove conselheiros titulares e nove suplentes nomeados pelas Portarias Municipais nº 16/94, nº 230/94 e nº 106/95. O mandato de conselheiro é de seis anos, renovando-se um terço do colegiado a cada dois anos. O Regimento Interno foi aprovado pelo Decreto Municipal nº 34.441, de 18 de agosto de 1994, e o Regimento das sessões pela Deliberação CME nº 01/94.

É de competência da União, Estados, Distrito Federal e Municípios se organizarem em regimes de colaboração, conforme citado na CFB artigo 1º, os respectivos Sistemas de Ensino (Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional). O Conselho Municipal de Educação é uma das instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino, que assume responsabilidade compartilhada com os órgãos do Poder Executivo Municipal (Secretaria Municipal de Educação, Delegacias Regionais de Ensino, Escolas etc.) para cumprimento do que estabelece o art. 11 da LDB - Lei 9394, de 20/12/96.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

O Conselho Municipal de Educação - CME de São Paulo é órgão normativo e deliberativo, com estrutura colegiada, composto por representantes do Poder Público, trabalhadores da educação e da comunidade, de acordo com o § 2º do artigo 200 da Lei Orgânica do Município de São Paulo. Com o advento da Lei Federal nº 9.394/96, o sistema municipal de ensino de São Paulo torna-se plenamente autônomo, atuando em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino. Autonomia essa formalmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, conforme Parecer CEE nº 612/

Comentário

No decorrer da análise e estudo realizado sobre o tema Descentralização, Municipalização e políticas educacionais; organizados por Sonia Giubillei, notamos que não se pode falar em descentralização sem antes comentar sobre a centralização, pois, só se descentraliza o que está centralizado. Que ambos podem e devem ser avaliados como sendo uma das leis Universal, pois, encontra-se em todos os sistemas possíveis e imagináveis, de uma maneira ou outra, o que antes era imperceptível, agora se torna real, porém, o que

deve ser considerado em si não são os sistemas que se deseja implantar, no caso em questão a municipalização da educação e ensino escolar.

O que torna de certa forma constrangedor é que tudo o que é apresentado, é em forma do termo: Educação. Palavra está com grande impacto e significado, mas, na hora de defini-la não se consegue, ou então, se torna inconveniente, por se tratar de ser ampla demais, pois, as referências encontram-se num passado longínquo, assim como a própria centralização e descentralização, e por vias de regras gerais, até mesmo por interesses próprios não são citadas suas origens, ou até mesmo não foram percebidas por quase ninguém, mas, na hora de torná-la em prática social, essa mesma palavra assume a postura de ensino, tornando-a sinônimo de educação, embora a grande maioria saiba da não existência de sinonímia, desta forma, concluímos que a teoria é mais ampla do que a prática, mesmo porque muitas entidades educacionais realizam somente a prática, que é o ensino fundamental, deixando de lado a teoria, que é a educação.

Quando analisamos e estudamos a fala dos autores dos textos em questão, percebemos que existe uma grande diferença, em relação à municipalização da educação, em relação à municipalização do ensino, no qual se fala muito na segunda e se evita falar sobre a primeira, ficando a pergunta: por quê?

Quais são as diferenças existentes entre os dois sistemas? Mesmo porque se fala também em educação infantil, ensino fundamental e médio, ficando outra pergunta para ser respondida: Não poderia ser também: educação fundamental e média? Portanto concluímos que deve existir uma diferença entre as duas, qual è? Até mesmo, porque a centralização ou a descentralização deverá ser em relação à educação ou ao ensino? Ou ainda ao próprio sistema educativo, ou quem sabe ao próprio sistema de ensino? E mesmo assim, ainda restaria o sistema político educacional, o que seria pior do que o próprio remendo.

O que se pode perceber é que não é o sistema que se deseja implantar, que irá ou não mudar o panorama social, mas sim, as intenções que ali se encontram, indiferentes das políticas ou dos sistemas, do desejo puro, verdadeiro e humano de se realizar a educação ou o ensino, pois, percebemos também existir grandes diferenças entre saber verdadeiramente o que é a descentralização, em relação à autonomia educacional, embora muitos queiram a própria autonomia política municipal, e não a descentralização da educação ou do ensino, ou vise versa, ainda que outros desejem os três parâmetros: descentralização; autonomia e política, que se resumem em: poder sócio político.

Dentre esses grupos, encontram-se muitos que, idealizam a descentralização simplesmente

como transferências dos cargos políticos e administrativos, dos mesmos que atuam no Estado, trazem consigo os mesmos problemas para os municípios, os mesmos hábitos e costumes adquiridos em outras realidades. A descentralização é muito mais que isto, é na realidade: poder de decisão democrática em saber o que é melhor, e do que a comunidade precisa em si, decidir e trabalhar em prol do bem estar social, com a realidade municipal apoiada e integrada nos mecanismos oficial Estatal e Nacional, sem, porém, ferir o Estado Federativo e a população em geral.

As primeiras observações a serem realizadas no processo de descentralização, não são em relação à educação ou ensino de forma geral, mas sim, na distribuição democrática das competências e responsabilidades públicas municipais, no que tange, a saber, verdadeiramente a diferença entre a descentralização e autonomia, que acaba sendo transformada em antônimo do processo educativo irresponsável, ferindo a liberdade pessoal; social e federal dos indivíduos e da nação, simplesmente para satisfazer o ego do:

- Desejo e vontade política autoritária;
- Transferência de cargos e encargos públicos;
- Transferência do poder de decisão;
- Autonomia financeira própria.

Com isto, observamos também que a descentralização inicia-se de forma a cumprir interesses pessoais, que articulados politicamente transforma-se em coletivas, do encontro dos iguais, que ao longo do tempo se transforma em desiguais, isto, também induz a sociedade municipal a imaginar que os iguais e desiguais são sinônimos de centralização e descentralização, bem como da própria autonomia municipal.

Tudo, de certa forma foi demonstrado, que a desigualdade é que promove o processo de evolução, assim como a própria involução ao ultrapassarmos os valores éticos e morais, pois, todos os sistemas são criados pelos próprios hominídeos, e que ao se juntarem são classificados como grupos sociais, ressaltando desta forma o conceito da escala de crescimento, dentro do próprio conceito observado e percebido ao analisarmos os estudos ao longo da historicidade.

Percebemos aqui, claramente que, o fato de pertencer ao sistema central não significa descentralização, mas sim o inverso, e muito menos autonomia, mas sim, no caso em questão a satisfação a ser dada a quem realmente é de direito, que não é ao Estado, mas ao povo, pois, coloca-se a função Estatal acima dos direitos sociais do cidadão, ficando inatingível tanto para um como para o outro, e isto com certeza também não é observado e muito menos o cumprimento verdadeiro da descentralização.

Embora a descentralização da educação em forma de políticas educacionais seja uma realidade, o que foi percebido, é que cada município se comporta de acordo com os seus administradores, estruturados em suas concepções sócio-políticas, alguns não enxergam com bons olhos, outros, simplesmente como transferência de responsabilidade pública, já outros membros dos conselhos vejam como aumento da receita para os estados ou municípios, desta forma o Estado municipaliza a educação e o ensino com o intuito de futuramente privatizarem, ou ainda, terceirizar a educação ou o ensino público, enquanto isto, o mais importante, que é a educação ou o ensino não é realizado, ou melhor, somente o que é fundamental, e mesmo assim muito inadequadamente, pois, o objetivo central como demonstrado nunca foi à educação, mas sim, os sistemas administrativos, que são criados para suprir as necessidades da classe de pessoas que julgam ser politizados o suficiente para viverem em comunidades sociais, ora fazendo parte de um e de outro sistema político, julgando já conhecer as malhas e as teias que sustentam as políticas sociais.

Embora, com todos os fatos demonstrados, ainda assim, não podemos deixar de citar que existem sim, grupos de pessoas comprometidas com a educação e o ensino social, através do processo da descentralização democrática, do ato legal, iniciado com a emenda constitucional 14/96 da lei 9294/96. Percebemos também que, com todo o processo

desenvolvido, o funcionalismo público vem aumentando a cada dia, até mesmo de forma assustadora, sendo também transformado em processo de centralização do poder público, com determinadas regalias que o setor privado não possui, sem contarmos com a autonomia política de se criar mecanismos de auto interesses, beneficiando toda a classe de funcionalismo público, comprometendo o sistema de arrecadação federal, estatal e municipal. O que ficou muito bem evidenciado não foram os fatores da descentralização, municipalização e as políticas educacionais, mas sim de como se arrecada e se distribuem essas verbas, ou ainda, de como manipula-la, isto em função dos valores obtidos durante a gestão de Paulo Salim Maluf e Celso Pita, desviando dos cofres públicos da educação o valor de um bilhão de reais, e muitos ainda dizem: Ensino Público e Gratuito?

Com isto, quem mais paga é a classe trabalhadora, esses fatos contribuem também para aumentar a luta de classe, tais fatos são tão reais que para este ano de 2007 estão sendo programados à admissão de quarenta mil novos funcionários públicos. Se nenhuma atitude não for tomada, chegará um tempo em que toda a população do país será funcionário público, isto, em outras palavras significa a falência do sistema, se não realizarem também a descentralização do FP. Embora a questão central deste ensaio seja a descentralização, municipalização e políticas educacionais, não

podemos deixar de consternar o outro lado, que muitos preferem não observar, até mesmo por questões de conveniência, que são as consequências desses atos e fatos que se realizam inconsequentemente, não prevendo a provável falência dos mecanismos econômicos, e depois não conseguem entender o porquê se pensa em privatizar ou terceirizar o sistema educacional.

Esse ensino público e gratuito deve ser revisto também, pois, o que deve ser considerado como “Ensino Público Gratuito?” Que é praticado para o público? Ou ainda: Que é praticado pelo público?

Entendemos que o verdadeiro significado da Descentralização, Municipal e educacional nunca existiu que, devemos rever nossos conceitos e redefini-los de forma pura e coesa o significado desta atividade: o ensino público e gratuito. Entendemos como sendo aquele que é realizado por pessoas realmente comprometidas e possuidoras de conhecimento especiais e acadêmicos, que eles possuam suas atividades sociais, em que se especializaram dentro do sistema privado, exercendo suas profissões, ou até mesmo como autônomos, e após a sua jornada de trabalho possuam tempo disponíveis para exercerem a atividade de verdadeiros educadores, sem custo nenhum para o Estado e também para os trabalhadores. E o Estado também comprometido com o seu povo, fornecendo as condições básicas e necessárias para que essas

tarefas sejam executadas, sem custo para os alunos e seus representantes legais e em todos os níveis educacionais, assim como ocorria nas comunidades sociais consideradas primitivas. Embora para muitos lembre bem a cidade de Thomas More, entretanto, percebemos também que graças aos seus pensamentos esta cidade já está sendo construída, que existem sim um comprometimento de poucos e alguns movimentos e organizações dentro do verdadeiro conceito público, é pouco, mas mesmo assim já é um início.

Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anunciação. Por isso, o caráter utópico de nossa teoria e prática educativa é tão permanente como a educação em si, que, para nós, é uma ação cultural. Sua tendência para a denúncia e a anunciação não pode se esgotar quando a realidade, hoje denunciada, amanhã cede seu lugar à realidade previamente anunciada na denúncia. Quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não possui a unidade dramática da denúncia e da anunciação, ou o futuro já não significa nada para os homens, ou estes têm medo de se arriscar a viver o futuro como superação criativa do presente, que já envelheceu.

No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A

espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciado que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva... a esperança utópica é um compromisso cheio de risco. (Paulo Freire, 1997)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas citados acima, não se iniciaram no contexto atual, pois, se justificarmos os atos e fatos históricos, é lógico que os problemas atuais são reflexos do passado.

Como forma de demonstração que, mesmo antes da existência das diversas matérias e cursos acadêmicos, o conceito educacional já existia, tanto na forma das culturas nativas como europeias. Com a vinda dos europeus os diversos conflitos sociais estrangeiros se nacionalizaram também aqui no Brasil, é evidente que o processo de estranhamento entre as diversas culturas tornara-se maior ainda. E ficaram visíveis por meio da percepção de pessoas intelectuais, estudiosos e inteligentes.

A própria história da formação do que hoje é o Brasil, já se inicia com os diversos conflitos sociais:

BRASIL: Descobrimento, Achamento ou Invasão?

Pela História romanceada do Brasil, a resposta inicialmente também é poética, ou seja: Descobrimento. Entretanto, se analisarmos os documentos produzidos pelos europeus, ou melhor,

portugueses e espanhóis, como exemplo a carta de Pero Vaz de Caminhas, ao citar para o rei:

“... o processo de Achamento das terras do Brasil.”

Contudo, se analisarmos outras produções que chegaram ao Brasil contemporâneo, Bartolomeu de Las Casas e outros, percebemos que foi o processo de invasão, pois, existem indícios históricos de que havia em torno de quarenta milhões de habitantes no conjunto denominado Américas, e ao longo do tempo foram exterminados.

Com o processo de Capitânicas Hereditárias e o seu projeto de exploração, e não de povoamento como muitos indicam, o método de colonização do Brasil já se iniciava de forma inadequada, ou seja, todo o processo de desenvolvimento natural das ditas culturas nativas, ao qual, indevidamente chamadas de americanas, foram interrompidas com a prática de genocídio. E com esse parecer foi implantado o sistema europeu. Com esse sistema, o conjunto e o processo da Estrutura da Legalidade que, neste momento, percebe-se e conhece-se a armação da ilegalidade também, porque não havia o comprometimento de se formar o conceito de Nação, País e Estado, com a intensão de verificar que a Estrutura da Legalidade também pode comprometer o processo de desenvolvimento social.

Ficando a ressalva que a mesma estrutura que constrói a Ética e a Moral social, pode até mesmo comprometer a própria Nação, País e Estado, quando o próprio Legislativo, Judiciário e Executivo fazem parte da própria corrupção, porque encontramos a ilegalidade dentro da legalidade.

A própria história europeia diz que o processo de centralização e logo após a descentralização realizada por eles, foi adequado, logico, para eles, pois, para os que aqui se encontravam, foi o extermínio, com a vinda dos degredados. O primeiro sistema a ser utilizado foi Capitania Hereditária, ao qual, não foi bem-sucedida. Logo após a Sesmaria, ou seja, muitas terras para poucos, e muitos sem-terra nenhuma, onde surge à primeira certidão de nascimento nas novas terras, nasce à corrupção, onde cria raízes fortes neste solo fértil.

Outros fatores importantes também que devem ser analisados são os diversos ciclos econômicos brasileiros, tais como Pau-brasil, o processo de escambo e transporte da madeira, realizada de maneira inadequada economicamente e administrada de acordo com suas conveniências. A cana de Açúcar, os moinhos de engenhos e a instabilidade comercial foram provedores de diversos níveis de conflitos, dentre um deles o processo da escravidão negra que foi transformado em atividade comercial também aqui no Brasil, bem como o processo de invasão de outros países europeus. A mineração do

ouro, prata, pedras preciosas e o diamante, todos como forma de oportunismo, roubo, furtos e contrabandos, até mesmo o famoso “Santo do Pau Oco”.

Com o processo de esgotamento da mineração, inicia-se a cultura do algodão, mais conhecido como "ouro branco" que, passa a ser a sucessão econômica dos produtos de exportação a partir do século XVIII e início do XIX, e seus diversos coronéis com seus mandos e desmandos aprendidos de uma cultura estrangeira que serviu de base para a educação local, se espalhando pelo Brasil a fora.

Café, Borracha e outros ciclos que impulsionaram o Brasil como sendo uma das maiores potências econômica, dentre tantas que se despontavam, em todos os seus períodos, todavia, diversos conflitos proporcionados pelo Velho Mundo também adentraram no Brasil, bem como a Revolução Industrial, proporcionando diversos embates sociais.

Trazendo e ensinando a corrupção, tanto por parte dos colonos que vieram de Portugal, bem como pela coroa portuguesa, e ao mesmo tempo dos que aqui se encontravam, ou seja, das diversas contradições sociais europeias que aqui adentraram.

Os diversos conflitos sociais ocorridos no Brasil (anexo 3) declara o processo de expansão do sistema de centralização e descentralização, nos

diversos setores que compõem essa nova nação, como a provável herança do Velho Mundo que, caminha firmemente a um futuro imprevisível.

Após o levantamento dos problemas municipais, estaduais, nacional, federal e global, deve-se determinar um estudo e uma proposta, de acordo com as suas realidades, propor um equilíbrio familiar; escolar e social homogêneo, aos sistemas, para tentar criar, sim, uma etnia (FERREIRA; AURELIO BUARQUE DE HOLANDA, 1986, p.733), com o seu amplo significado de igualdade e desigualdade, para que a definição da palavra “Educação”, com o seu significado, de ser uma palavra e de significado adequado.

Para a realização deste estudo há a necessidade de um empenho muito grande, pois, demoraria um tempo exorbitante, para uma única pessoa realizar tal evento, passaria a ser utópico, ficando desta forma a apresentação deste estudo para uma posteridade.

Já que fica impossível realizar o estudo em curto prazo, sobre as consequências das Políticas Educacionais, o mínimo que se espera de uma sociedade culta e equilibrada, de uma organização que possui o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde e o Ministério da Fazenda, que atribuam condições básicas, para que esses problemas não existam, ou para que sejam o mínimo possível, trabalhando em conjunto com a população e

conscientizar as entidades filantrópicas e privadas desta necessidade, e se não houver esta conscientização nacional, a cada dia que se passa aumentara o significado, acompanhada de novos símbolos e valores criados e implantados inadequadamente no contexto social.

Relação de conflitos e consequências

Século XV

Descobrimento, Achamento ou invasão do Brasil (1500), carta de Pero Vaz de Caminhas.

Século XVI

Entradas e Bandeiras 1531/1572.

Capitanias Hereditárias 1534.

Governo Geral 1549.

França Antártica - francesa, Rio de Janeiro (1555-1567)

Confederação dos Tamoios - revolta indígena no Rio de Janeiro e São Paulo (1556-1567)

Guerra dos Aimorés - índios contra luso-brasileiros, Bahia (1555-1673)

Guerra dos Potiguares - índios contra luso-brasileiros, Paraíba e Rio Grande do Norte (1586-1599)

Guerra de Iguape - em virtude da interpretação do Tratado de Tordesilhas

Século XVII

Bandeirantes, bugreiros, entradas e bandeiras - expedições civis-militares de exploração e captura de indígenas (séculos XVI e XVII)

Quilombos e Guerra dos Palmares - redutos de escravos africanos fugitivos, Nordeste (séculos XVII e XVIII)

França Equinocial - invasão francesa, Cidade de São Luís, Maranhão (1612)

Levante dos Tupinambás - índios contra luso-brasileiros, Espírito Santo e Bahia(1617-1621)

Invasão holandesa, Presença neerlandesa no Brasil, Guerra Luso-Neerlandesa e Insurreição Pernambucana (Guerra da Luz Divina) - conflito entre luso-brasileiros e holandeses, Nordeste (principalmente Pernambuco e Paraíba) (14 de fevereiro de 1630 a 26 de janeiro de 1654)

Revolta de Amador Bueno - insurreição popular, São Paulo (1641)

Motim do Nosso Pai - Pernambuco (1666)

Revolução de Beckman - revolta de comerciantes, Maranhão (25 de fevereiro 1684-1685)

Confederação dos Cariris - índios contra luso-brasileiros, Paraíba e Ceará (1686-1692)

Século XVIII

Guerrilha dos Muras - índios contra luso-brasileiros (século XVIII)

Guerra dos Emboabas - confronto entre bandeirantes, portugueses e reinóis, São Paulo e Minas Gerais (início de 1700)

Revolta do Sal - Santos (1710)

Guerra dos Mascates - confronto entre comerciantes e canavieiros, Pernambuco (1710-1711)

Motins do Maneta - sublevações ocorridas em Salvador contra o monopólio do sal e aumento de impostos (1711)

Revolta de Felipe dos Santos - revolta de mineradores contra política fiscal, Minas Gerais (1720)

Guerra dos Manaus - índios contra luso-brasileiros, Amazonas (1723-1728)

Resistência Guaicuru - índios contra luso-brasileiros, Mato Grosso do Sul (1725-1744)

Guerra Guaranítica - Portugal e Espanha contra jesuítas e guaranis catequizados, Região Sul (1751-1757)

Conspiração do Curvelo - revoltas, Minas Gerais (1760-1763 / 1776)

Inconfidência Mineira - conspiração abortada independentista e republicana, Minas Gerais (1789)

Conjuração Carioca - conspiração abortada independentista, Rio de Janeiro (1794-1795)

Conjuração Baiana/Revolução dos Alfaiates - revolta independentista e abolicionista, Bahia (1798)

Século XIX

Conspiração Suassuna - conspiração abortada independentista, Pernambuco (1801)

Invasão da Guiana Francesa - invasão e ocupação da Guiana Francesa ao Brasil (1809-1817)

Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1815-1822)[editar | editar código-fonte]

Século XIX

Incorporação da Cisplatina - invasão e anexação do Uruguai ao Brasil (1816)

Revolução Pernambucana - revolta independentista e republicana, Pernambuco (1817)

Revolução Liberal de 1821 - revolta independentista, Bahia e Pará (1821)

Independência da Bahia - revolta independentista, Bahia (1821-1823)

Guerra da independência do Brasil - brasileiros contra os militares legalistas portugueses, Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Uruguai (1822-1823)

Século XIX - Brasil Império (1822-1889)

Confederação do Equador - revolta separatista, Nordeste (1823-1824)

Guerra da Cisplatina - Brasil contra Argentina e rebeldes uruguaios (1825-1828)

Revolta dos Mercenários - mercenários contra Império do Brasil, Rio de Janeiro (1828)

Noite das Garrafadas - insurreição popular e confronto entre brasileiros e portugueses, Rio de Janeiro (abril de 1831)

Cabanada - insurreição popular, Pernambuco e Alagoas (1832-1835)

Federação do Guanais - revolta separatista e republicana, Bahia (1832)

Revolta do Ano da Fumaça - Minas Gerais (1833)

Revolta de Carrancas - insurreição escrava, Minas Gerais (1833)

A Rusga - revolta entre conservadores (queriam manter o império) e republicanos, Mato Grosso (1834)

Cabanagem - insurreição popular, Pará (1835-1840)

Revolta dos Malês - insurreição religiosa, Bahia (1835)

Revolução Farroupilha - revolta separatista e republicana, Rio Grande do Sul (1835-1845)

Sabinada - insurreição popular, Bahia (7 de novembro de 1837-1838)

Balaiada - insurreição popular, Maranhão (1838-1841)

Revoltas Liberais - revolta liberal, São Paulo e Minas Gerais (1842)

- Revolta dos Lisos - revolta liberal, Alagoas (1844)
- Motim do Fecha-Fecha - Pernambuco (1844)
- Motim do Mata-Mata - Pernambuco (1847-1848)
- Insurreição Praieira - revolta liberal e republicana, Pernambuco (1848-1850)
- Guerra contra Oribe e Rosas - Brasil, Uruguai e rebeldes argentinos contra Argentina (1850-1852)
- Revolta do Ronco de Abelha - Nordeste (1851-1854)
- Levante dos Marimbondos - Pernambuco (1852)
- Revolta da Fazenda Ibicaba - São Paulo (1857)
- Motim da Carne sem Osso - insurreição popular, Bahia (1858)
- Guerra contra Aguirre - Brasil e rebeldes uruguaios contra Uruguai (1864-1865)
- Guerra do Paraguai - Brasil, Argentina e Uruguai contra Paraguai (1865-1870)
- Revolta dos Muckers - insurreição popular-messiânica, Rio Grande do Sul (1868-1874)
- Revolta do Quebra-Quilos - insurreição popular, Nordeste (1874-1875)
- Guerra das Mulheres - insurreição popular, Nordeste (1875-1876)
- Revolta do Vintém - insurreição popular, Rio de Janeiro (1880) e Curitiba (1883)

Golpe de 15 de novembro - golpe militar, Rio de Janeiro (1889)

Século XIX - República

Revolução Federalista - guerra civil, Rio Grande do Sul (1893-1894)

Revolta da Armada - revolta militar conservadora, Rio de Janeiro, (1894)

República de Cunani - insurreição popular-separatista, Amapá (1895-1900)

Guerra de Canudos - insurreição popular-messiânica, Bahia (1896-1897)

Século XX - Revoluções populares - séculos XIX e XX

Revolução Acreana - guerra pela independência e anexação do Acre ao Brasil, contra a Bolívia, Acre (1898-1903)

Revolta da Vacina - insurreição popular, Rio de Janeiro (1903)

Revolta da Chibata - revolta militar, Rio de Janeiro (1910)

Guerra do Contestado - insurreição popular-messiânica, Santa Catarina e Paraná (1912-1916)

Sedição de Juazeiro - insurreição política, Ceará (1914)

Levante Sertanejo - insurreição dos coronéis contra o governo do Estado da Bahia, Bahia (1919-1930)

Revolta dos 18 do Forte - primeira revolta do movimento tenentista, Rio de Janeiro (1922)

Coluna Prestes - insurreição militar (1923-1925)

Revolta Paulista de 1924 - revolta contra o comando paulista, teve adesão da Coluna Prestes - contra o Brasil (1924)

Revolução de 1930 - golpe de Estado civil-militar (1930)

Revolta de Princesa - insurreição política local/coronelista, Paraíba (1930)

Revolução de 1932, Revolução Constitucionalista de 1932 - revolta político-militar; guerra civil, São Paulo e Estado de Maracaju (atual Mato Grosso do Sul) contra o Brasil (1932)

Intentona Comunista - insurreição comunista, Rio de Janeiro, Pernambuco e Rio Grande do Norte (1935)

Revolta Mineira de 1935 - Movimento separatista, Minas Gerais. (1935-1936)

Caldeirão de Santa Cruz do Deserto - Movimento messiânico que surgiu nas terras no Crato, Ceará (1937).

Intentona Integralista - insurreição integralista, Rio de Janeiro (1938)

Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial - Itália (1943-1945)

Revolta das Barcas - levante popular, Niterói (22 de maio de 1959)

Golpe militar de 1964 - levedação de Estado político-militar (1964)

Luta armada - guerrilha urbana e rural (1965-1972)

Operação Power Pack (como aliado dos EUA) (1965)

Guerrilha do Araguaia (1967 -1974)

Operação Traíra (como aliado da Colômbia) (1991)

Impeachment de Fernando Collor (1992)

Século XXI

Protestos em 2013 – 2015, má administração Pública de forma generalizada.

Impeachment de Dilma Rousseff – Pedalada Fiscal, crime de responsabilidade Pública.

Operação lava a Jato (2014 – 2016) - Corrupção Geral no Brasil.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, João Ferreira de. Bíblia Sagrada. 52 ed. Rio de Janeiro. Imprensa Bíblica Brasileira 1981.

BARRACLOUGH, Geoffrey. Atlas da História do Mundo. Folha de São Paulo. 1ª ed. Brasileira. 1995

BRASIL, MEC, Ministério da Educação e Cultura, estrutura e desenvolvimento histórico.

BRASIL, Lei nº 4024, de 20.12.61, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Lei nº 6420, de 03.06.71, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, Lei nº 9131, de 24.12.95, Conselho Nacional de Educação.

BRASIL, Lei nº 10429, de 24.02.88, Conselho Municipal de Educação.

BRASIL, Lei nº 33892, de 16.12.93, Conselho Municipal de Educação.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1824.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1891.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1834.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1932.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1937.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1946.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1967.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988.

GIUBILEI, Sonia. Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas. São Paulo 2001.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o_Lava_Jato,07/07/2016,10:57h.

PONCE, Anibal, Educação e Luta de Classes, 8.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ARTE E LITERATURA: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS DE ATÉ 6 ANOS

Eliene Gonçalves Micale Rodrigues

Introdução

A criança e os bebês tem sido objeto de estudos entre muitos especialistas, esse interesse pela infância teve início desde gerações passadas onde se buscava consolidar teorias sobre a linguagem e comportamento humano. Com relação especificamente sobre criança e os bebês é recente o interesse das diferentes ciências sobre o papel da educação e sua relação com o desenvolvimento do ser humano, a formação da inteligência e de sua personalidade.

A necessidade de se construir uma literatura Infantil que possa nortear os trabalhos com esta faixa etária tem aguçado o interesse em pesquisas para se tentar entender como se constrói o conhecimento desde o nascimento, especificamente em crianças de 0 a 12 anos. A preocupação entre os estudiosos já vem de longa data, psicanalistas, psicólogos, sociólogos, dentre outros estudiosos, tem traçado uma trajetória que tem possibilitado que outros campos de interesses de estudos sejam trilhados.

Muitos estudos tem se consolidado pelo constante interesse em se delinear a construção do processo de apropriação de espaços, de objetos, de ambientes, de linguagens pelos bebês e crianças do mundo que os rodeia desde o seu nascimento.

A questão que tem intrigado e gerado curiosidade em muitos estudiosos é a forma como se processa a aquisição de conhecimentos, e como que: espaços, pessoas, ambientes, objetos, e todos os elementos que acompanham essa convivência se projeta e interfere na formação de cada indivíduo.

A relação que se estabelece entre crianças e seus pais, crianças e adultos, as conexões que se estabelecem a partir da convivência e experiências que se constroem em espaços e o processo significativo e transformador dessa convivência tem construído uma extensa literatura sobre o assunto.

A infância tem sido o foco de grandes pesquisas, as experiências vivenciadas em unidades escolares demonstra a complexidade sobre o assunto.

Construir teorias psicopedagógicas sobre a infância exige profundo conhecimento e participação nas práticas que regulam estas vivências.

A construção dessa teoria requer envolvimento constante entre práticas educativas e acompanhamento do processo transformador em cada ser humano.

Este tem sido um processo desafiador para educadores, família e estudiosos interessados em construir uma teoria eficiente sobre educação infantil.

Estudos recentes nos permitem fazer algumas considerações sobre a infância, a transmissão de conteúdos, a mera transmissão de conceitos acabados já não trazem significados se descontextualizados e desprezados o processo de como cada indivíduo processa esse conhecimento.

Estudos tem demonstrado que bebês e crianças interagem com pessoas, objetos, experiências sonoras e ambientes desde o nascimento, este fato possibilitou que estudiosos percebessem que os processos de construção de conhecimento, que a fala, os gestos, e toda forma de comunicação humana se consolida no fato do ser humano se sentir pertencente ao meio em que vive e como tal se transforma e transforma o mundo a sua volta.

A interação entre bebês e crianças e tudo que está ao seu redor possibilitara a estas experiências que serão responsáveis pelo adulto o qual vai se transformar, as vivências e a maneira como cada um lidou com este processo definirá uma espécie de DNA intelectual e emocional de cada ser humano.

Estas experiências internalizadas possibilitará o processo transformador em cada ser, este em contado com vivências e práticas que forem

significativas no seu cotidiano ajudará a construir seu DNA intelectual e emocional.

As experiências infantis, seu contato com as pessoas e o mundo ao seu redor aliado as práticas pedagógicas assertivas ,possibilitará o desenvolvimento de saberes de diferentes componentes curriculares, desenvolvimento de culturas infantis e toda sua potencialidade em aprendizagens significativas.

Até então nosso ponto de vista tem sido o de se transmitir modelos prontos, essa prática educativa de se transmitir valores e conceitos pré-moldados sempre foi um vício social, praticado ao longo dos tempos, sempre foi a forma aceita e construída socialmente, esses valores vem sendo agregados à prática educacional, essa prática circulou entre os meios educacionais e a sociedade, portanto está impregnado desse fazer educativo.

Sobre práticas educativas e o processo de construção de autonomia , Paulo Freire nos alerta que o ser humano enquanto ser inacabado e em constante processo de construção deve ser um ser historicamente construído e portanto, parte neste processo social:

“As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa

perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.”

Estudiosos preocupados em ter como foco a maneira como o ser humano interage com o mundo e de como ser humano se transforma e transforma o mundo, começa a construir uma pedagogia da autonomia como nos ensina * Paulo Freire, uma educação “libertadora, contra hegemônica e emancipadora”, uma educação transformadora que se preocupa em como o ser humano constrói sua história, como se torna protagonista de sua própria história de vida no mundo.

A forma como cada indivíduo se torna ator, suas ações e suas escolhas e de como suas

experiências o tornam um ser independente ,protagonista e que se consolida no mundo em que vive começa já nos primeiros anos de vida.

A preocupação com a infância se tornou imprescindível para a construção de um currículo infantil, bebês e crianças de (0a 12 anos) congrega e justifica a necessidade de se construir práticas educativas mais significativas .

Todos os dias esses bebês e crianças nos permite conviver com tudo que a ele está agregado: corpo, vida, sons, formas, movimentos, escolhas, desejos, necessidades e experiências cotidianas que fazem parte do ambiente escolar.

Este olhar focado nas experiências infantis nos remete a contramão da visão “adultocêntrica” até então projetada no processo de desenvolvimento do ser humano desde o nascimento. A visão de que os bebês eram mini adultos e que se projetavam em experiências através de vivências com os adultos passou a ser questionada.

A partir destes conceitos começou a ser questionado como poderia o processo de desenvolvimento ser especificamente projetado através de modelos construídos por adultos, até que ponto esta experiência era significativa para eles, bebês e crianças. Todas essas concepções sobre o desenvolvimento infantil contribuíram para a invisibilidade das crianças e partir desses

questionamentos começaram a ter um outro olhar e dar um outro enfoque sobre as experiências verdadeiramente infantis. Conforme nos demonstra Marcia Gobbi:

” o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro bastante utilizado na Antropologia: etnocentrismo: uma visão de mundo segundo o qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.”(GOBBI, 1997, P.26).

Estes questionamentos contribuíram para que as pesquisas sobre a infância pudessem refletir suas singularidades, suas características próprias, considerar suas vivências, suas histórias, sua cultura, sua noção de pertencimento, sua família, suas preferências, suas escolhas, prioridades e necessidades.

A criança deixa de ser encarada como um miniadulto, imitador de adultos ao qual tem como referência, para ser o sujeito de sua própria história, atores que vivem em meio a uma sociedade de referências multiculturais, construídas através de diversidades sociais, econômicas, históricas, políticas, religiosas, raciais, étnicas e de gênero.

A partir da concepção do protagonismo infantil surgem experiências transformadoras e significativas, o qual o olhar atento dos educadores irá direcionar todo o processo de desenvolvimento infantil, as novas aquisições de aprendizagens que realmente sejam significativas para os bebês e crianças .

Este processo se torna importante para as aprendizagens infantis, possibilitando maior visibilidade ao processo de desenvolvimento na educação infantil.

A criança a partir do olhar de diferentes pesquisadores e estudiosos em diferentes áreas (Antropologia a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia) torna -se sujeito de direito, autônomos, participantes de uma construção cultural, produzindo ações significativas em suas vivências com as pessoas e o mundo que a cerca.

Desta forma deixa de ser “invisível “para o mundo adulto, até então suas linguagens eram pouco significativas,” imperceptível “ ao ponto de gerar ações transformadoras ;a sua visibilidade, a sua linguagem se torna imprescindível para construir processos de aprendizagens.

A escuta ás necessidades das crianças e bebês passam a ter significados e como descreve Loris Malaguzzi, (1999) se torna repleto de significância “de potencialidades, caracterizado por “cem linguagens”. essas potencialidades infantis se

manifestam no cotidiano escolar, no fazer infantil, no brincar, nos desejos, nas escolhas, momentos em que a criança escolhe os caminhos que deseja trilhar; todos os dias elas nos presenteiam com novas escolhas, novas experiências, os bebês e crianças quando manifestam questionamento sobre o mundo, sobre os objetos e ambientes que está inserida provoca reações e mudanças em nossa sociedade.

Por isso se torna protagonista e agente transformador, consequência desse sentimento de pertencimento social, enquanto sujeito de direitos.

“Portanto, pensando em visibilidade dos fazeres infantis, este trabalho tem a intenção de direcionar o olhar do educador para as experiências possíveis na construção de aprendizagens sob o enfoque na Arte e na literatura, e o processo do imaginário na construção da linguagem e na construção e aquisição de novos saberes e desta forma, como este processo de aprendizagem poder refletir em crianças e bebês e seus pares.”

A arte literária na construção de linguagens, aquisição de conhecimento e novas aprendizagens

“Bebes e crianças são portanto, sujeitos integrados, desde o nascimento á inteireza da vida pelas circunstancias históricas, sociais,

econômicas, políticas, religiosas, culturais, geográficas, étnicas e de gênero que imprime marcas diversas, nas formas como as crianças vivem suas infâncias, e tudo isso precisa ser considerado nas práticas educativas.(NASCIMENTO,2011.).”

Integrar os bebês e crianças às praticas educativas tem sido constante preocupação por parte dos educadores.

Desde o nascimento como vimos anteriormente, os bebês e crianças se comunicam com os adultos, a escuta se tornou uma ferramenta constante para ajudar no processo de desenvolvimento dos bebês e crianças ,desta forma a preocupação de se construir um currículo voltado às necessidades infantis se tornou prioridade.

“Buscar formas de ouvir bebês e crianças é portanto, um desafio ..e constitui em uma concepção de criança capaz ,competente e com direito á participação, além de ser fonte inesgotável de saberes necessários ao aprimoramento e á qualificação da prática educativa (Cruz,2008).”

A organização dos tempos e espaços é primordial para que educadores e educadoras possam definir o trabalho coletivo e que permitam através das atividades planejadas o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças planejar o

tempo requer escolhas assertivas sobre o fazer infantil .Atividades ,projetos, a escuta permanente dos bebês e crianças são essenciais para se planejar ações que estejam de acordo com os interesses da criança ,perceber suas necessidades, as dicas que surgem durante o período em que o educador permanece com eles, são experiências que se tornarão vivências de aprendizagens significativas.

Os bebês e crianças manifestam seus desejos, cabe ao educador o olhar atento a estes sinais as brincadeiras, a leitura, o contar uma estória são momentos de riqueza pedagógica para ambos eles mantem o olhar ás situações que lhes chamam atenção, a escolha dos livros, seu formato, suas cores, os personagens, são elementos que produzem um efeito mágico nas crianças.

O mundo encantado da leitura: o poder da “palavra cantada”

A introdução da literatura na educação infantil nos possibilita engendrar pelos diferentes caminhos da ARTE, as letras, as linguagens simbólicas, os desenhos e seu poder de encantamento através das cores, o universo infantil se deleita com a força e expressividade do mundo colorido, e porque não, da magia do preto e branco. Tudo ganha vida, forma, o imaginário não tem limites.

O universo literário se agrega ao mundo das letras, do desenho, da imaginação, da fascinação;

não se tem limites para os conceitos e aplicações do Belo/Feio, do Grande/Pequeno, do Real/Fantástico, das expressões dos sentimentos como o da alegria, tristeza, medo, surpresa, êxtase , tudo é possível quando se congrega, imagens ás palavras ,ao encantamento da construção da estória, da fantasia...

Segundo Teberosky (1996, p. 85) “para entrar no mundo da escrita é importante que as crianças interajam com uma grande diversidade de textos, já que são capazes de produzir e reproduzir textos narrativos, descritivos, de fixação, cartazes, textos em jornais, etc.”

A leitura perpassa o simples ato de ler palavras, a leitura ela deve ser capaz de produzir efeitos significativos no contato com o mundo, ler o mundo deve ser a principal competência leitora, interpretar o mundo através dos símbolos , das imagens, dos ícones , construir ideias, pensamentos, elaborar conceitos, mesmo que simples, mesmo que inicialmente ingênuo pelos bebês e crianças.

A arte literária, a contação de estória deve permitir inúmeras possibilidades de construção de aprendizagens no universo infantil. Quando se apresenta um livro á criança talvez não se tenha a dimensão do processo transformador o qual está criança irá passar, a arte literária traça um percurso leitor nesta criança enriquecedor, os campos imagéticos a partir da leitura de símbolos, imagens, letras é imensurável.

A experiência leitora tem a capacidade de construir inúmeros arquétipos de possibilidades de conhecimentos. Por isso, contar estórias permite à criança não somente ouvir algo, mas possibilita construir conhecimento de mundo, fazer relações, analogias, comparações, permite interpretar o mundo, a vida, as pessoas, os objetos materiais e principalmente construir emoções, e dar significações às experiências da vida.

A leitura proporciona aos bebês e crianças uma experiência ao mundo fantástico, elas observam atentas, se assustam, sorriem, interagem com as imagens, gritam, se surpreendem, comunicam, se expressam com sons silábicos, elas vivenciam e participam como se fossem personagens da estória. As crianças e os bebês aumentam seu repertório linguística, as experiências com os livros na educação infantil tem demonstrado a importância no desenvolvimento da capacidade criativa e no desenvolvimento escritor e leitor em crianças que ouvem e “leem” estórias de a os primeiros anos de vida.

O processo da inserção de bebês e crianças ao mundo da arte literária propicia a regulação da autoestima de maneira positiva, desenvolve o senso crítico, as habilidades de tomadas de decisões, bebês e crianças se tornam mais autoconfiantes, decidem desde cedo seus gostos literários, quando se apresenta às crianças diferentes possibilidades de

leitura, ela desde cedo manifesta suas escolhas porque a ela foi dado a possibilidade e aprender a decidir, a escolher o que mais a agrada. A interação entre livro e leitor se estabelece espontaneamente, a criança se conecta com o livro feito magia, é capaz de ficar por alguns minutos com olhar fixo, às vezes somente na capa, decodificando mensagens, interpretando imagens, lendo as gravuras, buscando sentido ao seu mundo. A criança lê atentamente o que passa despercebido pelo adulto, sua leitura é minuciosa, detalhista, porque tudo ali comunica, cores, gravura, até o silêncio comunica. O processo de amor ao livro, conseqüentemente a leitura se dá de forma espontânea, não pode ser imposta, mas por vezes dirigida quando se tem um objetivo específico a se alcançar.

A leitura proporciona á criança uma capacidade do ato criador, investigativo, desenvolve a curiosidade pelas coisas do mundo, possibilita se conectar com diferentes formas de conhecimento, se torna mais desenvolta, suas frase se ampliam, uns ariscam uma serie de balbucios, buscando se relacionar com as pessoas a sua volta, outras estruturam frases, às vezes um pensamento mais elaborado, criam e recriam suas estórias, introduzem novos personagens, novas situações, ampliam positivamente seu processo de linguagens.

A criança e os bebês curiosos aprendem com mais facilidade, dominam conceitos, ideias, estruturas

complexas, ela experimenta, inventa, cria, organiza e reorganiza objetos, pensamentos, imagens, etc. Ela se torna independente ,atora de suas estórias, protagonista de suas experiências, segura de suas decisões, encara os erros como possibilidade de acertos futuros, insiste até acertar porque inconscientemente seus conhecimentos se construíram em bases solidas.

Além dessas aquisições, O livro enquanto objeto de exploração sensorial permite que a criança conheça e reconheça as sensações de forma lúdica, as sensações é material passível de construção de aprendizagem, é possível sentir o perfume das flores, aprender sobre a capacidade de enxergar através de sensações táteis ,as diferentes texturas, é capaz de entender os diferentes sons da natureza, dos objetos, a beleza das cores ,é capaz de entender até os sentimentos.

A arte literária aliada ao mundo das gravuras possibilita a leitura e interpretação do mundo, do ser humano, da sociedade, da vida, dos sentimentos, possibilita construir pessoas com criticidade, com competências e inúmeras habilidades.

Conclusão

A intenção deste trabalho é possibilitar o entendimento sobre a importância da Arte Literária na educação infantil, especificamente em crianças de faixa etária de 0 a 6 anos.

Demonstrar que a leitura não se refere somente a decodificação de signos linguísticos, mas acima de tudo a leitura de todas as possibilidades de interpretação. O ato de ler está intimamente ligado às relações que o leitor, as crianças e os bebês estabelecem com o livro. Está relacionado ao fato da interação estabelecida entre a oferta dos livros, tipos de textos, as histórias escolhidas pelo educador ou pela criança, as decisões acerca do tamanho, das cores, do enredo, das personagens, do tema, das gravuras (tipos, tamanhos, cores, formas, formato, da textura, etc.), e todas as outras formas de associação ao gosto literário que se desperta na hora da escolha e posteriormente na leitura.

As consequências do ato de ler, interpretar o livro e todos os elementos contidos e criados através desse conteúdo, a transformação que ocorre em consequência do ato de "ler", a ampliação dos vocabúlos, das estruturas frasais, do domínio e compreensão das ideias, e dos questionamentos posteriores, das argumentações simples às mais complexas.

O livro, a leitura, a interpretação, o contato visual, as possibilidades da exploração sonora, enfim todas as formas de apropriação do ato de ler, de contar, de possibilitar a construção do imaginário; principalmente entender a arte literária como propulsora da ampliação do sistema linguístico, crítico

,argumentativo, interpretativo, como fonte inesgotável de construção de conhecimento.

O trabalho pretende consolidar a importância do ator de “LER” o mundo e transforma-lo através da “leitura”.

Bibliografia

Falk ,J. Educar os três primeiros anos: a experiência de Locky. Araraquara: Junqueira e Marin ,2010.

Magen,T. ; Odena ,P. Descobrir brincando. Campinas: Autores Associados ,2010.

Prado, P. D. Educação Infantil: contrariando as idades .São Paulo:Képos,2015.

Perrenoud ,Philippe.10 novas competências para ensinar trad. Patrícia Chttoni Ramos. Porto Alegre: Artmed 2000;

Mourin , Edgar. Os sete saberes à educação do futuro. trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo:Cortez,Brasília,D.F:Unesco,2001;

Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: Mec /SEB/DICEI,2013.

Cruz, Silvia H .V. Acriança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo :Cortez,2008.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,2001.

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

Carlo Argan, Giulio. Arte Moderna, ed. Companhia das Letras ,1993.

FUNDAMENTOS DA CULTURA AFRO E A SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Elisangela Michele de Oliveira

A importância da Lei 10.639/03 para valorização da cultura africana no Brasil

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância da lei 10.639/03 que deve ser cumprida. Iremos debater sobre o quanto essa lei pode promover na escola, um entendimento sobre as relações étnico-raciais e o combate ao racismo para uma educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana. Como a legislação por si própria dá conta de resgatar a História Africana e Afro Brasileira e ao mesmo tempo dar fim aos conflitos gerados pelas práticas racistas, presentes no âmbito educacional? Sozinha a lei não faz nada, as escolas, professores e outros profissionais da educação devem estar em formação contínua para um melhor entendimento na perspectiva de uma sociedade mais justa, onde os conflitos escolares não se fecham os olhos, contribuindo para injustiça social, e sim devem se trabalhar a valorização do negro e sua contribuição no Brasil.

Atualmente vivemos em um mundo em que a sociedade necessita de evidências históricas presentes, pois toda informação adquirida tem por base algo que já aconteceu. A criação de uma lei específica para a obrigatoriedade do ensino de cultura afro brasileira é de suma importância, pois assim conseguimos demonstrar a relevância que esse povo teve e tem em nossas vidas. Quando falamos de povo negro, o Brasil tem uma das maiores populações do mundo, é inegável que nossos costumes e tradições tem como base uma herança afro. Um país rico em recursos naturais, miscigenação, mas também cheio de desigualdade social, racismo, preconceitos diversos, essa mesma nação foi incapaz de expor uma história perceptível aos seus alunos durante anos, necessitando assim de uma intervenção.

Araújo definiu:

Penso, por fim, na ambiguidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para

incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (ARAUJO. 2007, p.5)

A falta de transmissão correta dos fatos históricos antes dessa obrigatoriedade deixou uma abertura gigantesca no ensino de nossa população, por consequência um racismo escuso, já que anteriormente os negros eram vistos como desafortunados, meros seres humanos escravizados. Quando sabemos que esse povo guerreiro, astuto, audacioso, construíram uma linda história em nosso país. Porém sua trajetória não era narrada com tal heroísmo, poucos autores valorizavam essa trajetória em suas obras. Debret Jean artista francês veio ao Brasil seus quadros que continham registros

Suas obras formam um importante acervo para o estudo da **história** e cultura brasileira da primeira metade do século XIX.

É de conhecimento de todos a dificuldade em lecionar tal tema, já que este enfrenta tantos preconceitos, havendo a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade considerando os como sujeitos formadores históricos na construção de nossa sociedade, devendo evidenciar seus pensamentos filosóficos, suas ideias, e também sua rica cultura (danças, músicas, culinária) sem nos esquecermos de sua religião e abordar relações étnico raciais. Com a finalidade de desenvolver nos alunos uma visão, tendo como objetivo cessar o preconceito.

Surge então uma necessidade de transmitir conhecimento direcionado, com intenção de erradicar preconceitos, pois sabemos que a informação forma cidadãos conscientizados, críticos, participativos, defensores de seus direitos, e na maioria das vezes livres de prejulgamentos, impedindo assim a propagação do racismo.

De acordo com RUFINO JOEL o racismo passa por etapas, ou seja, por incrível que pareça, ele começa com uma ideia negativa a respeito do outro mediante um determinado fato, podendo ser uma mera discursão corriqueira, conforme as situações cotidianas vão acontecendo o sujeito pode ir amadurecendo essa ideia negativa, por consequência

seu racismo evolui atingindo um plano de estereótipos, como por exemplo: “ Judeus são imperialistas”, etc. E com o passar dos tempos mediante as circunstâncias as quais o indivíduo está exposto o racismo continua passando por transições progredindo, atingindo o segregacionismo, nesse estágio pensa-se que todos que possuem determinado tom de pele agem da mesma forma. O próximo estágio e o mais triste é o de racista genocida (que pede ou participa do extermínio de uma raça). O autor pontuou muito bem os processos de transição do racismo, causando uma reflexão e correlação entre a necessidade da intervenção de uma lei específica, e a total falta de benevolência tanto na sociedade atual, quanto nas passadas.

Mas é de conhecimento de todos que a palavra racismo não é bem vista nos dias de hoje, contudo as pessoas encobrem tal atitude com intenção de ocultar ações, olhares, quaisquer tipos de xingamentos, desfeita, inferiorização. Muitas pessoas forjam um comportamento, quando estão diante de muita gente, no entanto, quando estas se encontram com “seu grupo”, se acham no direito de ofender, fazer chacota, entre tantos comportamentos que sabemos da existência, porém não são explícitos. É comum ver comportamentos desse tipo, essa ideia negativa a respeito do próximo, vem carregada de ódio, insegurança, ignorância, preconceitos.

Diante de tais fatos nós profissionais da educação que busca conscientizar, transmitir conhecimento, formar cidadãos críticos e reflexivos, livres de intolerâncias, percebemos a extrema necessidade de mudanças nas dinâmicas de sala de aula, estratégias pontuais contra o racismo, fazendo-se entender a relação entre classe e raça.

O projeto de lei 10.639/03, alterado para a lei 11.645/08 é aprovado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, tem como objetivo divulgar, estimular conhecimento, postura e valores que ensinem os cidadãos quanto á pluralidade étnico racial, os tornando capacitados para conviver em uma sociedade cheia de divergentes raças. A partir desse projeto de lei, a disciplina de história que anteriormente citava os conhecimentos de modo superficial, resumido, apontando a escravidão como protagonista, passa a ter um propósito distinto. Em que há a necessidade de expor, contar a trajetória do povo negro africano no Brasil e na África, salientando pontos cruciais, antes deixados de lado, enaltecendo todos os pontos importantes, lutas, conquista, costumes.

É incrível como o apresentar detalhado de um enredo tem o poder de mudar opiniões e influenciar de forma positiva toda uma população, ganhando forças e transformando esse conhecimento adquirido em respeito, aceitação, admiração, compreensão, permitindo uma diminuição no preconceito, já que os

sujeitos obtiveram informações suficientes para lhes abrir a “mente”, e consentir de maneira cognitiva um novo “olhar”, mas dessa vez com base em uma narrativa que exalta, em vez de diminuir. A que ponto a humanidade chegou? Precisando de intervenção política, com uma lei para provar a significância de um povo que herdamos diretamente sua riqueza cultural.

Percebemos então, que o foco pode ser ampliar a igualdade, porém o que é considerado como igualdade nos dias atuais? Se procurarmos pelo significado da palavra em si, encontraremos algumas definições, como a de que não se deve apresentar diferença de qualidade ou valor, em comparações o correto é que se mostre as mesmas proporções, dimensões, naturezas, aparências, intensidades, uniformidade, paridade, estabilidade. Sim, é uma expressão forte de difícil tradução para a realidade. Atualmente esse vocábulo é muito utilizado por inúmeros grupos, que defendem abundantes causas, entre elas o racismo.

Rufino Joel cita:

O racismo está depositado no mais fundo da cabeça dos homens, assim como certas sementes que resistem às mais violentas mudanças de temperatura e, subitamente, voltam a brotar. Há nele uma dose de irracionalismo que nenhum sistema social, até hoje, foi capaz de liquidar. (A antropofagia que acompanhou a humanidade durante milhares de

anos, lembra, neste aspecto, o racismo. A guerra, que a sociedade continua a usar para resolver determinados problemas, é outro exemplo de instituição persistente e irracional que pode, ingenuamente, ser tomada como própria da “natureza humana”.)

Assim sendo, se é algo que está depositado no mais fundo da cabeça dos homens, e que também está ligado a superioridade racial de um grupo sobre os demais, embora essa superioridade seja uma teoria científica não comprovada, ainda que com os esforços da “ideologia do colonialismo”, e durante anos os cientistas tentaram provar essa superioridade racial, posto que, sabemos que a espécie humana é uma só. Estratégias didáticas seriam suficientes para sanar a desigualdade racial, ou impedir que o preconceito se instale na cabeça dos alunos? Poderíamos buscar respostas simples e diretas, mas sabemos que não é assim que funciona. Na prática as ações costumam ser diferentes, tais teorias de mudanças servem para diminuir, tentar impedir a propagação, e podem funcionar, mas podemos comparar meio que de maneira grotesca a um vício, em que o indivíduo deve se libertar do mau hábito, no entanto, isso só será possível se ele estiver disposto a mudar. Assim é com o racismo, não adianta haver projetos, leis, grupos protestantes, se o que “está depositado no mais fundo da cabeça dos homens” não buscar mudanças. As transformações precisam

vir de dentro para fora, como diz o ditado popular, só assim alcançaremos reais objetivos no que diz respeito a ideologias inter-raciais.

Como entender que toda uma trajetória com tantos apontamentos relevantes, foi omitida, reprimida, por tantos anos, por motivo de uma superioridade inexistente, mas que insiste em abrigar na mente de alguns homens. Felizmente esse tipo de comportamento não se estende a toda população. Vale salientar que no século XIX, um renomado artista plástico, pintor e desenhista francês Jean Debret contribuiu de forma icônica para o acervo e estudo da cultura brasileira na metade do século XIX. Grande admirador de cores vivas suas telas transmitiam romantismo, realismo, paisagens, detalhes de uma dura e triste realidade. Nascido na França em 18 de abril de 1.768. O pintor se destaca entre as cortes brasileiras, em março de 1.816 desembarca no Rio de Janeiro, em 1.817 abre seu ateliê e nesse período marcante, pintou: casa de Debret em Catumbi, o “retrato de D. João”, e o desembarque da arquiduquesa Leopoldina. Também ajuda a fundar a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), situada no Rio de Janeiro. Uma de suas principais obras foi Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Este possui três volumes e 26 fascículos publicados em 1.834, 1.835 e 1.839, o livro ilustrado demonstra o dia a dia no século XIX, registrando fatos políticos, acontecimentos, o cotidiano do trabalho escravo, fauna e flora brasileira. Esse artista é um exemplo de

resgate histórico, no que diz respeito da cultura afro e seus costumes. É de fundamental importância introduzir e valorizar esse tipo de mensagem de participação dos nossos principais personagens.

Em uma de suas obras como exemplo: o jantar, Debret realça como era o convívio de algumas famílias ricas com seus escravos, no caso dessa obra específica, observa-se que a diferenciação é nítida, pois apenas os negros não estão à mesa, a mulher escrava abana o casal que está sentado em uma mesa farta, somente o homem come com garfo e faca, a mulher utiliza uma faca e os demais comem com as mãos. Debret descreve:

“(...) de uma sopa de pão e caldo gordo, chamado calde de substância, porque é feita com um enorme pedaço de carne de vaca, salsichas, tomates, toucinho, couve, imensos rabanetes brancos com suas folhas, chamados impropriamente nabos etc., tudo bem cozido. No momento de pôr a sopa à mesa, acrescentam-se algumas folhas de hortelã e mais comumente outras de uma erva cujo o cheiro muito forte dá-lhe um gosto marcado bastante desagradável para quem não está acostumado. Serve-se ao mesmo tempo o cozido, ou melhor, um monte de diversas espécies de carnes e legumes de gostos muito variados embora cozidos juntos; ao lado coloca-se sempre indispensável escaldado (flor de farinha de mandioca) que se

mistura com caldo de carne ou de tomates ou ainda com camarões; uma colher dessa substância farinhosa semilíquida, colocada no prato cada vez que se come um novo alimento, substitui o pão, que nessa época não era usado ao jantar. Ao lado do escaldo, e no centro da mesa, vê-se a insossa galinha com arroz, escoltada, porém por um prato de verduras cozidas extremamente apimentado. Perto dela brilha uma resplendente pirâmide de laranjas perfumadas, logo cortadas em quartos e distribuídas a todos os convivas para acalmar a irritação da boca já cauterizada pela pimenta. Felizmente esse suco balsâmico, acrescido a cada novo alimento, refresca a mucosa, provoca a salivação e permite apreciar-se em seu devido valor natural suculência do assado. Os paladares estragados, para os quais um quarto de laranja não passa de um luxo habitual, acrescentam sem escrúpulo ao assado o molho, preparação feita a frio com a malagueta esmagada simplesmente no vinagre, prato permanente e de rigor para o brasileiro de todas as classes. Finalmente, o jantar se completa com uma salada inteiramente recoberta de enormes fatias de cebola crua e azeitonas escuras e rançosas (tão apreciadas em Portugal, de vêm, assim como o azeite de tempero que tem o mesmo

gosto detestável, etc). (DEBRET, 1839)



O jantar, Jean Debret

A imagem deixa bem claro a desigualdade social existente na época, o quanto eram tratados como bichos, animais, não sendo humanos, vale lembrar que nos dias atuais melhorou, mas ainda existem casos de injustiças sociais e racismo, porém é muito importante salientar que a obra expõe uma realidade do Brasil da época. Não podemos deixar de perceber a sensibilidade de Debret tanto nos seus traços bem definidos, quanto na descrição das comidas e bebidas que estavam a mesa, o artista não deixa nada passar despercebido.

Como é importante e satisfatório se aprofundar em nossa história, se deparar com personagens que

fizeram questão de registrar os fatos da maneira mais minuciosa possível, permitindo que mesmo nós após tantos anos possamos nos sensibilizar e até mesmo nos emocionar mediante as informações transmitidas. O correto é permitir que todo profissional da área da educação tenha acesso a materiais e os utilize a favor da nossa sociedade, buscando sempre diminuir, sanar e prevenir o preconceito.

Falar de cultura afro-brasileira e africana sem citar a escravidão infelizmente é muito difícil, pois está diretamente relaciona a toda uma população que sofreu durante séculos um abuso, exploração e violência. Por esse motivo sempre que citamos cultura afro, temos a necessidade de mencionar os povos que foram escravizados, sabemos que estes produziram a maior parte das riquezas extraídas dos Brasil. O tráfico negreiro transformou a economia em toda Europa, o modo como essas pessoas eram transportadas nos porões dos navios, sem iluminação, escassez de comida e água, muitos não sobreviviam até chegar ao seu destino Brasil, as condições em que estes escravos viviam eram as piores imagináveis, estima-se que negros adultos não ultrapassavam 10 anos de vida. Muitas mulheres eram exploradas sexualmente, trabalhos domésticos, cozinheiras, arrumadeiras, mucamas, entre outros. É lamentável ter que transcrever tais fatos já que o objetivo deste artigo é demonstrar o respeito, admiração, afeição por um povo que mudou a trajetória do nosso país.

Com base em RUFINO JOEL 1994 PAG 52:

Nem mesmo a campanha abolicionista (1879-1888) encarou o negro como gente. Ela se baseou em dois argumentos principais:

1º) Era preciso acabar com a escravidão para modernizar o Brasil (e para os crentes na “cordialidade brasileira” eis aqui um recorde nacional: fomos o último país do mundo a abolir a escravidão).

2º) Era preciso acabar com a escravidão para aliviar o sofrimento dos pobres pretos. Ora, compaixão pelos pretos é o mesmo que, por exemplo, compaixão pelos pobres macacos, que estejam sofrendo de alguma forma. (De passagem lembremos que “macaco” é um dos xingamentos preferidos de brancos contra negros.)

De acordo com o autor os negros são facilmente agredidos verbalmente, pois é de conhecimento de todos que atitudes como essas são bem comuns no nosso cotidiano. No entanto, como pode um ser humano se referir ao seu próximo com tanto descaso? As respostas para essa pergunta são diversas, mas que é mais comum é o fato de durante anos ações desse tipo não sofriam represarias. Sabemos que muitas vezes são xingados com nomes de animais irracionais e que não existe motivos para tais comparações, a não ser uma total falta de empatia, amor ao próximo, é comum quando lemos e buscamos informações nos registros históricos,

xingamentos, superioridade que é obtida com um simples estereótipo imposto pela sociedade há séculos atrás, é algo inadmissível em tempos atuais, porém muito frequente. Essa é uma luta que devemos travar contra algo invisível, entretanto enraizado em nossa sociedade.

Em 2003 a lei 10.639/03 decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, as escolas devem se adequar à nova lei, encontrando um modo de redesenhar as aulas e encaixar os novos conteúdos exigidos em acordo com os objetivos dessa nova lei, que é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias por meios de práticas pedagógicas de qualidade, assim, incluindo o estudo das influências africanas.

Implementar a Lei 10.639/03 na escola é uma obrigação da instituição escolar, os quais, profissionais da educação devem ser instruídos para esse fim, e mesmo sendo uma obrigação carregada de obstáculos, não é uma missão impossível, pois esta nova legislação vem para assegurar a construção de uma pedagogia da diversidade, denunciando e combatendo a discriminação racial, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de história e geografia:

O ensino e aprendizagem estão voltados, inicialmente, para atividades que os alunos possam

compreender as semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (1997, Pag.49).

Trazer para as aulas o conteúdo da História e da cultura Afro-Brasileira e Africana para escola é fazer cumprir o grande objetivo proposta pela nova lei, que é fazer com que possamos refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito e solidariedade. Para que esses objetivos se cumpram é necessário que exista uma educação voltada para diversidade cultural e as relações étnico-raciais nas escolas. Em 2009 foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes curriculares Nacionais para educação das relações Étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009).

Incluir-se-ia nesses conteúdos, segundo a lei, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira. Como todas as leis existentes no Brasil, a 10639 teve um legado histórico pautado na luta dos negros que remete a escravidão, pois desde que o negro entrou no primeiro navio negreiro rumo ao Brasil, na condição de escravizado, buscou a liberdade, o reconhecimento humano e cultural do negro e seus descendentes.

Esta lei tem uma história. Grupos ligados ao movimento negro e representante da comunidade acadêmica, desde há muito, reivindicam esta inclusão. Para falar apenas da história mais recente, houve um período, na década de 90, em que os estudantes de História organizavam, no ano intermediário aos seus encontros nacionais, um Encontro Nacional de História da África. Em partes diferentes do Brasil, distantes em geral dos grandes centros, nunca menos de quinhentos estudantes passavam uma semana às voltas com cursos, mesas-redondas e atividades ligadas ao tema. Paralelamente, a ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) não poucas vezes se pronunciou favorável à inserção de disciplinas de História da África nos cursos universitários de História. E outras entidades e grupos, bem como intelectuais e ativistas do movimento docente, apresentaram a mesma reivindicação. Ou seja: não se pode em nenhum momento dizer que esta lei foi uma criação de um governo sem um movimento prévio que a apoiasse e a pusesse na pauta da educação brasileira. Ela resulta de um processo no qual diferentes agentes sociais atuaram para que se tornasse realidade, e por acreditarem na importância da medida. Claro que a lei não basta. Nenhuma medida legal é suficiente, se não nos debruçarmos sobre ela para refletir e se não nos engajarmos na sua execução. E neste caso, em

especial, estes dois movimentos se fazem necessários. (LIMA, 2004, p. 84),

A lei então surge como movimento de resistência, contestação, embate, dos negros contra as ações que tentam invisibilizá-lo dentro da sociedade brasileira, diminuindo ou tirando a importância da cultura negra para a formação do que somos hoje.

Assim, a luz das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que trata dos conteúdos tradicionais das várias disciplinas, em especial o Art. 26^a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, (Lei 10.639/2003) – garantindo o que está preconizado desde a Constituição Federal em seu art. 3, IV, (...) “o preconceito de origem de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irreduzível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art. 208. IV). (ARRUDA, 2007, p.9)

Então temos clareza que a lei não foi dada, foi conquistada, através da luta política, da articulação e do confronto de forças contrárias a qualquer tentativa de ascensão, de igualdade dos negros, na sociedade brasileira.

Outro ponto muito relevante com relação a lei, é que ela é oferecida para o Ensino Fundamental e Médio, cujos professores, nas suas graduações, não tiveram ou ainda não tem acesso a disciplina de História da África ou temáticas afins. É um grande desafio para a educação brasileira, conseguir conciliar essa defasagem de conteúdos de História da África na formação de nossos docentes. Eles são a ponte entre o saber e o aluno e como tais, necessitam estar prontos para enfrentar os desafios do ensino de História da África e Cultura Africana, devido a toda carga de preconceito historicamente conhecida, as políticas públicas deve ofertar formação continuada aos professores, em várias áreas de conhecimento, principalmente na História da África.

É um desafio para o professor, pois não foi aprendido em sua época escolar, por esse motivo deve ser ofertado curso sobre a cultura Africana nas faculdades, para que o professor entenda o como fazer para ensinar valorizando a cultura Afro Brasileira.

Assim, necessita-se encontrar um viés para trabalhar a lei e buscar os mecanismos que facilitem a sua implantação. Isso deve surgir a partir da definição e entendimento do que a lei significa para a formação da sociedade brasileira.

A lei 10639 tem um caráter de buscar a valorização da cultura afrodescendente e do negro

dentro da sociedade brasileira, tendo como foco dessa disseminação e valorização, o espaço escolar.

O esclarecimento e a valorização do negro não é papel só da população negra e sim de toda a sociedade, sendo branca ou preta.

A lei deve servir para a desconstrução de mecanismos ideológicos, sustentáculos dos mitos de inferioridade do negro e da ideologia da democracia racial. Deve apresentar-se como ferramenta na luta cotidiana do negro, contra o que chamamos de racismo e todo o conjunto de ações que acompanham tal prática. Devemos tomar cuidado ao darmos início à educação da História da África e dos afro-brasileiros, no sentido de não cometermos erros históricos e levarmos o nosso aluno a conhecimentos tortuosos sobre História e Cultura Africana, a ponto de legitimar as ideias preconceituosas, racistas e folclóricas da cultura africana e sua história.

É fundamental para se alcançar um resultado satisfatório para a História do negro brasileiro, que se busquem ações políticas na academia, com a abertura de disciplina de História e Cultura da África e dos afrodescendentes, nas graduações de Artes, Língua Portuguesa e História.

O professor, frente as situações racistas, tem um papel fundamental, onde ele pode ser um articulador contra o racismo na sala de aula ou legitimador das atitudes racistas. Porém, deve-se ter

clareza sobre o papel do professor, a frente dessas questões de combate ao racismo e a todo tipo de preconceito. Nem todos os docentes têm a formação necessária para trabalhar com tais temas, cabendo a ele um preparo para enfrentar esses conflitos com um olhar formador dos educandos, para que possam valorizar a formação de sociedade com a contribuição Africana.

Um docente diante de uma situação de racismo na sala de aula, ao não manifestar-se contrário a aquela situação, poderá estar prejudicando os alunos vítimas desse racismo, não podendo se calar em seu papel como educador, deve-se sempre trabalhar a valorização do negro no Brasil e no mundo, através da literatura, história, arte, gastronomia e etc.

O combate ao racismo no espaço escolar, não deve ser tarefa exclusiva do professor ou aluno negro ou afrodescendente, deve contemplar os não-negros nessa luta, em prol de uma sociedade solidária, justa e igual. Compreender as diferenças, saber viver em igualdade é o grande desafio da educação do século XXI.

Cabe a instituição escola incluir e valorizar a todos, contando as contribuições dos Europeus, Indígenas e Africanos, sem valorizar a contribuição de um e desmerecer outro, deve-se ter orgulho da formação da população brasileira, somos um país

com muita diversidade, sendo um país rico culturalmente.

Considerações Finais

A postura do professor é imprescindível para uma educação que valoriza o povo negro, que diga não ao racismo e preconceito, que tenha atividade que mostre não só do dia 20 de novembro, e sim o ano todo, a valorização e contribuições dos Africanos e Afro descendentes, mostrando sua luta para uma liberdade conquistada com muita luta.

Cabe perceber, o papel do professor dentro da intermediação das relações raciais na escola, cuja importância está no fato do professor ser agente construtor de saberes científicos e com o uso desses saberes, o docente deve perceber no cotidiano escolar os conflitos raciais entre seus alunos.

O professor pode e deve fazer o inverso do que fez a história durante séculos com relação a cultura e história do negro e do índio, porém deve-se dar a esse professor os mecanismos para isso. O professor deve estar seguro daquilo que irá falar. Nesse sentido a lei 10639 e a lei 11465 devem seguir como parâmetros ao professor na busca de condições para que ele possa encontrar subsídios para a sua prática. É necessário que o professor sinta confiança com relação ao seu trabalho, aquilo que ele define como importante para poder fazer o seu papel.

Referências bibliográficas

ARRUDA, J. B. de. Livro Temático 1; Africanidades e Brasilidades: Saberes, Sabores e Fazeres. João Pessoa: Dinâmica Editora, Ltda – 2007.

ARAUJO, Emanuel. Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro. Museu Nacional: São Paulo, 2007.

BRASIL. Lei 10.639/03. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana nas escolas públicas. Brasília, 2003. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

<http://www.acordacultura.org.br/>

https://www.ebiografia.com/jean_baptiste_debret/

http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/d_ebret

<http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>

https://www.researchgate.net/publication/285923765_A_importancia_da_cultura_africana_e_afro-brasileira_na_historia_do_Brasil

LIMA, Mônica. "A África na sala de aula". In: Nossa História nº4. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004. p.84-87

IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Givaneide Mendes Kardel

Ludicidade em sala de aula

Na Educação Infantil, o espaço para as crianças deve ser estimulante, afetivo, educativo, seguro. Este espaço deve propiciar as condições para o desenvolvimento futuro da criança e oferecer diversas situações de aprendizagem planejadas, sem abrir mão de ser um espaço para um livre brincar.

Penteado (2005, p. 95) diz que “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social, e moral”.

Atividades lúdicas casam muito bem com a sala de aula e não são necessariamente sinônimos de "bagunça". Elas empolgam e divertem, além de promover a socialização e a afetividade.

Segundo Ide (2005, p. 96)

“as crianças mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto

emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente”.

Muito se pode ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras em sala de aula na Educação Infantil. Contar, ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar, entre outras atividades, constituem meios prazerosos de aprendizagem. Kishimoto (1993, p. 110) nos diz que:

“brincando (...) as crianças aprendem (...) a cooperar com os companheiros (...), a obedecer as regras do jogo (...), a respeitar os direitos dos autores (...), a acatar a autoridade (...), a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas (...), a dar oportunidades aos demais (...), enfim, a viver em sociedade”.

Várias dinâmicas e jogos podem aprimorar o trabalho pedagógico, e o sucesso em sala de aula é a criatividade e a interação com os alunos.

É preciso que a criança veja a sala de aula não como um "bicho papão", mas um lugar prazeroso e importante promotor de aprendizagem significativa.

O jogo em sala de aula é uma ótima proposta pedagógica porque propicia a relação entre parceiros e grupos, e, nestas relações pode-se observar a diversidade de comportamento das crianças para construir estratégias para vitória, como também as relações diante da perda. Toda a perda no jogo provoca na criança uma reação de tristeza e

insatisfação.

Em um prefácio de Vigostski (2008, p. 2) diz que há

“brincadeiras em que o próprio processo de atividade também não proporciona satisfação. São aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança; é o caso, por exemplo, dos jogos esportivos (jogos esportivos não são apenas os que envolvem atividade física, mas também os que são relacionados a resultados, premiações). Muito frequentemente, eles são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança”.

Nestas reações, o educador não deve interferir fazendo julgamentos, deverá apenas dar sugestões verbais e pacientemente saber esperar a superação desta conduta.

O importante é o educador conversar com a criança, reconhecendo todo o seu mal estar diante da perda para poder ajudá-la a superar o que para todos nós é tão difícil: o sentimento de frustração diante de qualquer perda. A criança precisa de tempo para aprender a perder no jogo. Jogar com parceiros ou em grupos propicia a interação entre os mesmos, o

que é um fator de avanço cognitivo, pois durante o jogo a criança estabelece decisões, conflita-se com seus adversários e também reexamina seus conceitos.

A criança da educação infantil, atualmente, parece mais esperta e se desenvolve antes do tempo previsto, pois algumas habilidades foram estimuladas. Já pode expressar suas vontades, e seu intelecto é muito mais ativo. Porém, apresenta diferentes formas de ansiedade, de medos e de insegurança com as quais o educador tem que estar preparado para lidar.

As crianças que hoje frequentam a educação infantil são extremamente questionadora e não aceita os conteúdos despejados sobre ela sem saber o "porquê" ou "para quê". Portanto, o professor deve saber como a criança aprende e como ensinar.

É muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos. E isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano, e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo; a confecção dos próprios jogos é, ainda, muito mais emocionante do que apenas jogar. Muitos jogos ganham motivação especial quando a criança os confecciona. As crianças devem iniciar o trabalho por meio da escolha, o que é algo muito difícil para algumas. Aquelas crianças muito tímidas, com baixa autoestima, com sentimentos de inferioridade,

possuem grande dificuldade para escolher.

Os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula.

O estudo do jogo nos oferece um verdadeiro laboratório de observações, através do qual podemos ter uma visão global da infância. O jogo tem um papel pedagógico, daí a necessidade de trabalhá-lo no desenvolvimento da criança.

É preciso fazer com que o dia-a-dia da sala de aula seja emocionante, descontraído. Deixar fluir o jogo de palavras de sentidos e de muitas histórias, deixar que o prazer em uma sala de aula aconteça para que a criança possa se sentir em um ambiente descontraído, prazeroso, harmonioso, sem receios, com liberdade, diminuindo o abismo que separa o mundo infantil com a sala de aula.

O lúdico enquanto recurso pedagógico na aprendizagem, deve ser encarado de forma séria, competente e responsável. Usado de maneira correta, poderá oportunizar ao educador e ao educando, importantes momentos de aprendizagens em múltiplos aspectos.

Neste sentido faz-se necessário desenvolver um capítulo relacionado à postura do educador utilizando o lúdico em sua prática pedagógica.

A ação do professor com o lúdico

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem, revela-se então a dimensão educativa. Assim, o professor é o responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem, cabendo a ele desenvolver as novas práticas didáticas que permitam aos alunos um maior aprendizado.

Por meio dos estudos teóricos, nos permite apontar que cabe ao professor apropriar novas metodologias de ensino e aprendizagem inserindo atividades lúdicas em sua prática pedagógica.

Na educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

Quando o professor se apropria de atividades lúdicas em sala de aula faz-se preciso ter a consciência de que não há possibilidade de dar receitas, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores sociais, os quais irão variar de acordo com o grupo. Cabe então ao professor fazer adequação e modificação no que se pretende ensinar. Com isso, a articulação de sua teoria/prática será inteiramente responsabilidade do docente. Ao propor uma atividade lúdica deverá

analisar as possibilidades de utilização em sala de aula e também adotar critérios para analisar o valor educacional das atividades que deseja trabalhar.

O professor deve ter em mente os objetivos que pretende atingir com a atividade lúdica que ele for inventar ou reelaborar, respeitando o nível em que o aluno se encontra o tempo de duração da atividade, para que seja possíveis a ação, exploração e reelaboração.

A intervenção do professor deve ocorrer no momento certo, estimulando-os para a reflexão, para que possa ocorrer a estruturação do conhecimento. Assim o aluno poderá descobrir, vivenciar, modificar e recriar regras, assimilando o conteúdo em pauta.

Ressaltamos que, a mediação é essencial, tornando-se concreta a partir do momento que o professor domina o conteúdo. Só assim ele poderá propor uma atividade lúdica com objetivos além do simples gosto de brincar, ou seja, ele poderá estimular o cognitivo de acordo com seu objetivo, fazendo com que o aluno possa respeitar limites, socializar, explorar sua criatividade interagindo e aprendendo a pensar.

As atividades lúdicas podem ter função de motivação e suscitação do desejo de aprender, que é algo que todos professores têm o desejo de despertar em seu aluno, mesmo sabendo que é uma tarefa difícil devido à diversidade de pensamento e

interesse.

Segundo Ribeiro (2005, p. 138)

“se o professor souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor aproveitamento do brinquedo como mediador das brincadeiras e dos trabalhos mais “escolares”, que podem se utilizar dos mesmos materiais.

É preciso preparar atividades que resgate conhecimentos prévios em relação aos conteúdos de aprendizagem e, que esses sejam significativos e que provoquem um conflito cognitivo e faça o aluno estabelecer uma relação entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. Por isso, o professor precisa saber e compreender, para agir de modo eficaz, seduzindo o aluno a participar com entusiasmo.

A importância do lúdico na aprendizagem favorece de forma eficaz o pleno desenvolvimento das potencialidades criativas das crianças, cabendo ao professor, intervir de forma adequada, sem tolher a criatividade da criança. Respeitando o desenvolvimento do processo lúdico, o professor poderá desenvolver novas habilidades no repertório de ensino e aprendizagem.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento

estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

A escola tem de se preocupar com a aprendizagem, mas o prazer tem de ser maior, cabendo ao professor a imensa responsabilidade de aliar as duas coisas. A natureza infantil é essencialmente lúdica. Através da brincadeira a criança começa a aprender como o mundo funciona.

“O professor, muitas vezes, não se reconhece como capaz de transformar a realidade em que atua, porque coloca a fonte de todos os problemas fora de seu âmbito de atuação. No entanto, a proposição do currículo é sua tarefa e é nele, não somente em sua elaboração, mas em todas as suas etapas de execução, acompanhamento, avaliação e reelaboração, que se projetam os sentidos das mudanças desejáveis e que se assumem as metas a serem efetivadas” (RIBEIRO, 2005, p. 139).

O professor deve procurar não despertar o sentimento de competição acirrada, aproveitando essa disposição natural da criança para jogar pelo simples prazer de jogar. Além disso, deve selecionar

jogos simples, com poucas regras para serem praticadas pelas crianças que estão nesta fase de desenvolvimento.

Quando o professor manifesta uma atitude de compreensão e aceitação e quando o clima da sala de aula é de cooperação e respeito mútuo, a criança sente-se segura emocionalmente e tende a aceitar mais facilmente o fato de ganhar ou perder como algo natural decorrente do próprio jogo. O papel do professor é fundamental no sentido de preparar a criança para a competição sadia, na qual impera o respeito e a consideração pelo adversário durante o jogo.

Dinamizar o grupo assumindo atitudes de atenção, entusiasmo, de encorajamento e, sobretudo, de mediador da aprendizagem; observar o aluno e o seu desempenho sem interferir durante a ação do jogo; promover o desenvolvimento do espírito crítico, possibilitando ao grupo superar obstáculos pelo uso de tentativas, ensaios e erros; estimular a criatividade, permitindo o uso das peças do jogo com mudanças, seja nas próprias peças, nas regras do jogo ou quaisquer alterações.

Enriquecer os jogos mudando os objetivos e variando os grupos com jogadores em duplas, individuais ou grandes grupos, levando em conta uma compreensão mais integral e atual da vida, pode-se afirmar que o professor é aquele que inserido numa relação, se propõe a acolher, nutrir, sustentar e

confrontar a experiência do outro.

A partir da teoria de Vygotsky (1998), compreendemos a influência da brincadeira e do jogo na formação do comportamento da criança e que, na idade pré-escolar, a criança tem o brincar como principal atividade. Essa atividade proporciona à criança o desenvolvimento daquilo que Vygotsky chama de funções psíquicas superiores e atua na formação na Zona de desenvolvimento proximal. Este é um assunto de grande importância à educação. Os profissionais da educação, conhecedores deste tema, terão possibilidade de compreender por qual período seu aluno está passando, podendo então, de maneira correta, aplicar atividades lúdicas indicadas para cada um.

O professor, enquanto mediador do conhecimento poderá criar situações oportunas para poder observar os indicadores que cada criança dá e, a partir disso, trabalhar, junto aos jogos e brincadeiras, a Zona de desenvolvimento proximal de cada um. Através de atividades próprias para cada período do desenvolvimento do educando, o professor poderá auxiliá-lo a desenvolver sua capacidade de criar hipóteses de inferir, lembrando aqui, que esse é um dos requisitos básicos para o sucesso na educação infantil.

A brincadeira; espontânea da criança já estimula seu desenvolvimento por si só e muito mais, far-se-á por ela se o professor estiver preparado para

auxiliá-la nesse momento de grande importância.

É também responsabilidade dos educadores alertar os pais, informando-os da importância do brincar, para que compreendam esse momento de seus filhos, não como um passatempo, mas como puro desenvolvimento.

O professor não deve tornar o jogo algo obrigatório. Deve buscar sempre jogos em que o fator sorte não interfira nas jogadas, permitindo que vença aquele que descobrir as melhores estratégias, estabelecer regras que possam ser modificadas no decorrer do jogo, trabalhar a frustração pela derrota na criança, no sentido de minimizá-la, e analisar as jogadas durante e depois da prática.

É direito da criança o brincar e muito mais que isso, é nesse momento que estarão se formando futuros cidadãos, que conduzidos de maneira correta e consciente, com certeza serão pessoas com valores morais, que saibam respeitar regras, ser participativos, sociáveis, e também, autônomos e conscientes.

Buscando solidificar este estudo, é que se busca desenvolver um quinto capítulo para discutir a questão geradora deste trabalho.

Visto que o objetivo do psicopedagogo na instituição educacional na Educação Infantil é o de acompanhar o aluno nos processos envolvidos na aquisição e elaboração de seus conhecimentos,

estudando condições para que isso aconteça da melhor forma possível, localizando quando preciso, dificuldades e problemas que podem causar problemas em sua aprendizagem, proporcionando caminhos para que o aluno possa superá-los.

O psicopedagogo junto ao professor, sua ação é de intervenção num processo de parceria com o professor, possibilitando uma aprendizagem muito importante e enriquecedora. Assim, faz-se necessário que o psicopedagogo esteja preparado para auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados e grupais, contribuindo para a compreensão de problemas que podem vir a ocorrer no processo de ensino e aprendizagem.

Não só a sua intervenção junto ao professor é positiva. Também o é com toda a equipe escolar, com participação em reuniões de pais, esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; em conselho de escola, avaliando o processo metodológico; na escola como um todo, acompanhando a relação professor e aluno, aluno e aluno, aluno que vem de outra escola, sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio à escola e ao atendimento as famílias.

Sendo assim, o psicopedagogo elabora diagnóstico e realiza intervenções durante o trabalho com foco na aprendizagem, porém sem perder de vista o ser humano com sua individualidade, capacidade, ambiente no qual está inserido, ou seja, o psicopedagogo deve ter um olhar amplo, sem

preconceitos uma escuta que vai além das evidências, já observadas pela família e pela escola.

Na monografia apresentada não se pretendeu esgotar os estudos, pois vimos que é vasto o que se tem a pesquisar em relação a temática, espera-se ter contribuído com esta pesquisa tendo assunto de grande importância no âmbito da educação infantil, e até na educação escolar como um todo, uma vez que pode ser usado para pesquisa e aprofundamento de estudos futuros.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética da ABPP**. Disponível em: <<http://www.saopauloabpp.com.br/abpp.php?menu=leis>>. Acesso em: 27 out 2009.

BECKER, Fernanda da Rosa. Educação infantil no Brasil a perspectiva do acesso e do financiamento. IN: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47 maio/agosto 2008. Disponível em: G:\Educação infantil no Brasil a perspectiva do acesso e do financiamento.mht. Acesso em: 19.10.09.

BOSSA, Nádía Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. BRASIL. Estatuto da

criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8069, de 13 de junho de 1990, Lei n. 8.242, de outubro de 1991. – 3. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em:

<http://redesociaisapo Paulo.org.br/downloads/ECA.pdf>
Acesso em: 27.10.2009

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 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. Disponível em:

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF : Acesso em 17.10.2009.

BRASIL, Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394. Brasília, DF, 1996.

ELKONIN, Daniel. B.. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDEZ, Alícia . A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica da criança. Porto Alegre: artes Médicas, 1991.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de brincar. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio Janeiro: Petrópolis, Vozes. 1993.

O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade.** 2006, v. 27, n. 96, p. 797-818. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lang=pt.

Acesso em: 23.10.2009

NUNES, Deise Gonçalves. **Educação infantil e mundo político.** Revista Katálysis . 2009, v. 12, n.1, p. 86-93. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000100011&lang=pt .

Acesso em: 23.10.2009

VIGOTSKII, L. S; Lúria, A. R.; Leontiev, A. N. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovic. **A formação social da mente dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARTES VISUAIS: INSTRUMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Iolanda Ribeiro Vieira

O trabalho com crianças pelo uso da criatividade e do brincar através dos materiais lúdicos que são formas características de expressão que proporcionam um estreito contato com o corpo, movimento, manipulação e todos os meios sensoriais possíveis.

Ao professor cabe verificar o desempenho das crianças e suas dificuldades operacionais em experimenta e manipula bem como, traçar estratégias e escolhem materiais. Um trabalho produtivo é compartilhar com as crianças todas as etapas do processo lúdico, pode confeccionar materiais com ajuda das crianças que terão atendimento o que proporcionará mais interesse.

O professor é um facilitador que media o acesso da criança com seus conteúdos afetivos para que sejam externados e também, promove a aquisição da aprendizagem significativa, promovendo a conquista dos valores essenciais ao homem.

A escolha de materiais e técnicas dependerá de uma atitude observadora do professor que deverá

investigar o que cada material evoca e qual a melhor metodologia a ser utilizada. Assim, algumas modalidades são mais utilizadas no processo como: desenho, pintura, colagem, modelagem, etc.

O desenho tem o objetivo da forma, o desenvolvimento da atenção, coordenação viso motora e espacial, memória, tem função ordenadora conforme verificamos anteriormente. Podem ser utilizados materiais como: giz de cera, pastel seco, carvão, grafite, hidrocor, entre outros.

A pintura, devido a fluidez da tinta, induz ao movimento de expansão, de soltura, trabalhando o relaxamento dos mecanismos defensivos, lida com as sensações, sentimentos, despertando a sensibilidade e espontaneidade.

Os materiais utilizados podem ser guache, tinta acrílica, aquarela, anilina, etc., com suportes diversos: papel, madeira, isopor, etc.

A colagem favorece a organização de estruturas com imagens prontas, no nível simbólico, podendo ser utilizados jornais, revistas, materiais orgânicos (sementes, cascas de árvore, folhas, areia, entre outros).

A modelagem é uma atividade essencialmente sensorial, trabalha a sensibilidade tátil e a organização tridimensional no espaço; os materiais utilizados podem ser a argila, o gesso, o papel marchê, etc.

A partir de sucatas, pode-se realizar um trabalho de construção, utilizando-se garrafas pet, tecidos, sementes, pedras, papéis, etc. Vários outros materiais e técnicas podem ser utilizados, desde que correspondam às necessidades das crianças.

As diferentes modalidades expressivas evocam sensações, sentimentos e percepções, com crianças há que se levar em consideração a linguagem natural das crianças que é o brincar.

Quando uma criança brinca, realiza uma tarefa de construção e reconstrução permanente. A brincadeira é espaço de aprendizagem, de imaginação e de reinvenção da realidade. A importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem e na formação da personalidade humana. É consenso que as brincadeiras e atividades lúdicas de um modo geral devem fazer parte do cotidiano escolar nas diversas áreas do conhecimento. A criança necessita brincar para crescer, se desenvolver e construir sua identidade por meio da identificação com a cultura.

Meyer (2001) em seu artigo “Educação Infantil e construção do conhecimento na contemporaneidade” fala das contribuições de Vygotsky sobre a questão das brincadeiras das crianças:

Quando se iniciam os jogos de faz-de-conta, há um novo e importante processo psicológico para a criança, o

processo de imaginação, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. A criança é capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra. Esse processo tem implicações importantes no desenvolvimento da criança, particularmente naquilo que se refere à construção de significados sobre o mundo que a cerca. Há um aumento da flexibilidade em usar os objetos, a partir da flexibilidade em instaurar-lhe novos significados pelo processo de imaginação. Essa nova forma de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade. (MEYER, 2001,p.3).

Assim, no exercício da imaginação, as crianças podem enxergar caixas de papelão e barbante como pipas, um pedaço de massa de farinha como uma “cobra perigosa” ou a mistura de tintas num vasilhame cheio de água como “água mágica”. A partir de sua própria experiência, a criança pode inventar e reinventar histórias incluindo elementos novos, criando e recriando com aquilo que já obteve contato anteriormente.

O brincar é, portanto, uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança pode desenvolver algumas capacidades importantes, tais

como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.

Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade a cultura na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais.

Podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação. (MEYER, 2001, p.3)

No processo do brincar estão presentes as vivências da criança na situação familiar e é com base nestas vivências que surgem os conteúdos das brincadeiras. No processo terapêutico, o brincar pode ser uma oportunidade de ressignificar tais vivências, contribuindo para a elaboração de conflitos e manutenção de situações angustiantes. (A criança pode experimentar ocupar diferentes papéis em suas brincadeiras: papel de herói, de filho, de pai, de professor, etc.) recriando situações de seu próprio cotidiano, introduzindo elementos novos, exercendo sua capacidade imaginativa e criatividade.

A brincadeira de faz-de-conta, comum na faixa etária compreendida pela Educação Infantil, apresenta-se como atividade fundamental, através da qual as crianças reconstróem suas vivências socioculturais e refletem criticamente sobre a realidade, ampliando seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo ao seu redor. Ao organizar suas

brincadeiras, as crianças fazem escolhas, negociam suas ações, planejam as situações, estabelecem regras e submetem-se a elas ou as negociam e as reconstroem, representam diferentes papéis, ocupam posições diferenciadas nas relações de poder (ora mãe/pai, ora filho/filha, ora professor, ora aluno, ora herói, ora vilão etc.), transformam os significados dos objetos, atribuindo-lhes novos nomes e funções. Através do faz de conta, as crianças aprendem a lidar com os objetos e as situações no plano mental, introduzindo-se no plano das ideias e representações.

A brincadeira, na perspectiva sócio histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. Esta última, por seu lado, desenvolveu-se do ponto de vista tecnológico e de suas relações sociais, estabelecendo padrões simbólicos de compreensão e (re) criação de si própria, através do desenvolvimento da arte e da cultura, cujos instrumentos são apropriados pelos adultos. (WAJSKOP,2001, p.28)

Portanto, a brincadeira, conforme a autora, o resultado de relações interpessoais, sendo cultural e pressupõe uma aprendizagem social. Para tanto, os aspectos do desenvolvimento infantil e o papel do brincar devem ser considerados. Criar, recriar, inventar, reinventar faz parte da natureza humana. Por meio da atividade artística e do ato de brincar a criança, o ser humano, se expressar a Arte, a brincadeira representa possibilidade da transformação, de ampliação do olhar, de enxergar possibilidades em objetos combinados para se tornar outros objetos, antes não pensados.

O papel do professor na Educação Infantil é muito importante para o ensino, pois é ele que oferece condições para a realização da aprendizagem, é ele que dá suporte para que as crianças adquiram conhecimento.

É importante que o professor no seu papel de mediador de aprendizagem perceber e saber que a criança está assimilando aquilo que está em seu redor, cabe a ele desenvolver atividades com propostas enriquecedoras para auxiliar o desenvolvimento a partir dessas percepções e do conhecimento de mundo que carregam em si.

Ao utilizar o conhecimento de mundo que a criança trás da sua família, comunidade, para o ambiente escolar o professor poderá trabalhar conceito estético ou artístico utilizando a natureza, a cultura e todas as possibilidades de percepções e

seus elementos: texturas, cores, formas, entre outros, pode se colecionar objetos da natureza – flores, folhas, gravetos, pedras, e junto com a arte trabalhar a apropriação do conhecimento matemático entre outras possibilidades.

Conforme Vygotsky:

Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de se analisar o processo educacional desta maneira, é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças. (1991 p. 64-65)

O planejamento da aula é algo imprescindível no que se refere a arte não é só dar um determinado material artístico é dar uma base estética, profunda e alicerce para que a criança saiba que não é só papel e guache e sim arte.

A metodologia utilizada pelo professor nos planejamentos das aulas, exige muita pesquisa e reflexão sobre a melhor forma de ensinar, de mediar o conhecimento. Para tal, o profissional deve ser comprometido, interessado e reflexivo, pois é no planejamento que o professor vai escolher o tipo de material que vai utilizar no desenvolvimento das aulas, a organização do ambiente e as etapas em sequência. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando somos capazes de transformar uma informação em conhecimento.

Compreender o processo de conhecimento da Arte pela criança significa mergulhar em um mundo expressivo. Por isso, é preciso saber por que e como ela o faz. O planejamento para atingir ou desenvolver habilidades nas crianças, consistem muito mais que simplesmente planejar a aula para que eles participem e interajam.

Portanto com criatividade, planejamento, estudo e dedicação transformam aulas em projetos de aprendizagem de conteúdo das diferentes disciplinas, resgatando a motivação do aluno por meio da grande responsabilidade que é educar de

forma plena e eficaz, agradável e lúdica, ousada e inovadora.

Conforme Pillar (1990, p. 74) ao evidenciar a importância das linguagens artísticas considera que “mais do que apenas impressões deixadas pela criança sobre os materiais, os desenhos, as pinturas, as construções evidenciam o seu processo de elaboração intelectual, emocional e perceptivo do mundo, no qual são agentes”.

Já para Buoro (2002, p. 30), “a Arte é linguagem, construção humana que comunica ideias, e o objeto arte é considerado, portanto, como texto visual”.

Entendemos que a arte faz com que a imaginação alcance outros mundos possíveis, possibilitando novas maneiras de ser e sentir, como no brincar que também é, a partir do ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir, sobre a sua produção e a dos outros.

Para Lowenfeld (1977), a Arte para a criança representa a forma de expressão mais natural, pressupondo que através da livre expressão proporcionada pelas Artes Visuais é possível conhecer pensamentos, desejos, fantasias, medos e ansiedades das crianças.

Cabe ao professor lembrar que a formação da criança acontece a partir de suas experiências com outros (VYGOTSKY, 1989; FERRAZ, FUSARI 1993),

no caso da escola, sobretudo, de professores e colegas de sala. Segundo Ferraz; Fusari (1993), o ambiente afetivo viabiliza o processo de socialização das crianças.

Associar as atividades de arte no processo de ensino aprendizagem promove o desenvolvimento de habilidades motoras, mentais e sociais, também propicia a recreação, promove desse modo, o processo educativo, tornando-o mais agradável e instigante.

Cada criança tem seu tempo e precisa de estímulos para alcançar novas habilidade, e os professores precisam estar atentos para utilizar o lúdico como mediação do processo artístico.

Os professores devem ter na arte um auxiliar na transformação conteúdos que não trazem interesse para as crianças em atividades prazerosas já que tem a função de levar ao raciocínio, empenho, abstração e vontade de aprender, por outro lado, quando há interesse no que está sendo apresentado, constata-se que a aprendizagem acontece, e arte, sob esse enfoque, são muito mais do que um passatempo são meios indispensáveis para a promoção do conhecimento, autonomia e protagonismo.

Conclusão

Percebemos que nós professores e as crianças podemos por meio da arte adquirir

habilidades, aprendizados, conhecimento cultural e novas experiências.

As artes visuais colaboram com a Educação Infantil no sentido do desenvolvimento criativo e estético, e com isso torna-nos críticos e reflexivos. Para as crianças é uma maneira prazerosa de vivenciarem suas experiências e desenvolver o conhecimento em diferentes produções artísticas, de conhecer o mundo, de apreciar, de fazer de forma lúdica.

Para o professor é um meio de utilizar as várias linguagens além arte, que possibilita novos saberes, capazes de estimular e valorizar diversas produções.

O professor poderá organizar uma mostra de arte na qual as produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas, porque cada artista faz sua arte única.

É a partir deste olhar mais atento sobre a arte que construiremos apreciadores estéticos que valorizam a arte, a sensibilidade, as produções artísticas em geral.

O papel do professor é fazer a mediação para que motive e incentive as crianças para que tenham autonomia e espontaneidade.

As Artes Visuais são uma forma que a criança tem de expressar trazendo sua compreensão de mundo sendo assim, na Educação Infantil desenvolver afetiva, motora e cognitivamente,

utilizando as com a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo, crítico, protagonista de seu tempo.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org.) in: Conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez,2003.

BIASOLI, C. L. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ Acesso em: 10 de julho 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 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.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretária de Educação Fundamental. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEEFF, 1997.

BROUGÉRE, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In: Tizuko Morchida Kishimoto (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira.

BUORO, A.B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY J.: O ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed, 2003.

LEÃO, M, R. A Arte no Espaço Educativo. Disponível em:<

http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/rml_a_rteduca.html>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

NEGRINE, A. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, J. A formação dos símbolos na criança. PUF, 1948.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. 4a edição. São Paulo: Martins

WAJSKOP, G. O brinquedo como objeto cultural. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre – RS, Ano V, n. 15, p. 39-41 - Nov. 2007/ Fev. 2008.

A MULHER E O PODER NA ANTIGUIDADE

Ivone Marques Umbelino Teixeira

As mulheres na antiguidade não deixaram a desejar no quesito conquista. Valeram-se das ferramentas disponíveis, sobretudo a sedução para obter o poder através dos homens que estavam no poder, embora fosse difícil a tarefa de acessar um lugar politicamente falando e as vezes até sobreviver literalmente ou ainda de tomar posse de algum poder num contexto de poderio masculino plenamente estabelecido. A rainha Cleópatra tornou-se exemplo clássico de sedução, de guerreira estadista e de maior encanto de todos os tempos no Egito:

Cleópatra era considerada uma deusa, César como seu acompanhante também era visto como um deus. (...) César agora era um deus que teria um filho com Cleópatra. Esta idéia de governar Roma como um deus contaminou os sucessores de César. Era o fim da democracia no senado romano (...). Cesário, filho de Cleópatra com César governaria um grande império como o de Alexandre. Era uma possibilidade que passou a ser uma obsessão da jovem rainha. (...) César ganhou muito dinheiro e

comprou muitas casas, construiu um templo com a estátua de Cleópatra e um belo jardim para sua amada. (CATARIN, 2006).

Cleópatra

Figura 1: Marco Antonio e Cleópatra



Fonte: Helen Guerber - 1986

O encanto da presença [de Cleópatra] era

irresistível, e havia um fascínio na sua pessoa e na

sua conversa, junto com uma força peculiar de

caráter, que impregnava cada uma de suas

palavras e ações e seduzia a todos
que a ela se

associavam. Era delicioso
simplesmente ouvir o som

de sua voz, com a qual, como um
instrumento de

múltiplas cordas, ela passava de um
idioma a

outro.

PLUTARCO, Construtores de Roma

Com uma história que mistura política, intriga, violência, luxo e erotismo, é natural que a arte se apropriasse da figura da rainha do Egito, desde as pinturas que descrevem de forma romântica e grandiloquente. Vivendo num ambiente de opulência e sensualidade — a corte dos faraós na faustosa Alexandria — Cleópatra é esculpida como a mulher irresistível que usa o corpo para conseguir o que quer dos homens e depois os descarta.

Egípcia por criação, grega e macedônia por descendência, ela falava nove idiomas. Era sofisticada e sedutora o suficiente para atrair o imperador. César estava em Alexandria e ela se fez apresentar escondida em um tapete: quando ele foi desenrolado aos pés do imperador, lá estava a rainha.

César ajudou Cleópatra a retomar o controle sobre Alexandria, a capital de seu país. Ela teve que se casar com outro irmão, Ptolomeu 14 (que morreria

envenenado), mas agora era a única governante de fato. O passo seguinte foi tentar salvar sua nação de se tornar uma simples colônia romana. A estadia como convidada do imperador romano funcionou bem para ela alcançar o objetivo, mas só por algum tempo. Quando César foi assassinado, ela voltou correndo para casa.

Uma das mulheres mais influentes da história, Ano 51 a.C. Cleópatra, aos 18 anos, torna-se rainha do Egito com a morte de seu pai Ptolomeu XII um dos generais de Alexandre, o Grande (356 a.C.-323 a.C.), cujo império se estendia do Egito até a Índia. Cleópatra tinha muitos atributos e não hesitou em usar um deles, sua aparência como arma política da rainha egípcia.

E tudo que Cleópatra queria era manter-se no poder. Tornou-se amante e aliada de Júlio César (100-44 a.C.), o primeiro ditador romano. Mais tarde, conquistou as atenções de seu sucessor, Marco Antônio (82 ou 81-30 a.C.).

A personagem Cleópatra encarna como nenhuma outra mulher da Antiguidade o papel de irresistível sedutora.

Dispondo de poder absoluto no Egito, ela queria garantir a riqueza e a independência do Egito e restaurar a glória dos faraós, e tinha obstinação suficiente para dedicar a vida à realização de suas ambições:

Mandou matar quatro dos cinco irmãos para manter o a posse do trono e quando deveria dividir o trono com seu irmão Ptolomeu XIII, de apenas 10 anos, de quem era formalmente a mulher. Temendo, com bons motivos, que ela pretendesse governar sozinha, os tutores do irmão-marido a expulsaram para a Síria.

"Nesse meio tempo, o triunvirato que governava Roma desde 60 a.C. havia se desfeito e César disputava com Pompeu o controle da República. Pompeu foi assassinado em 48 a.C.. no Egito, para onde César se dirigiu com suas legiões. A fim de entrar incógnita em Alexandria e conquistar as graças de César, Cleópatra se fez embrulhar num tapete, colocado nos ombros de um servo. no dia seguinte César entregaria o controle do Egito para Cleópatra." (Rev.Historiador, 2010)

Na narrativa de Plutarco, Cleópatra é descrita como uma mulher de rara beleza que causava grande impacto nos homens, ela encontraria pela primeira vez Antônio, que narra os preparativos da viagem à Tarso por Cleópatra:

Muniu-se de muitos dons e presentes, de muito ouro e prata, de riquezas e belos ornamentos, como se poderia obter de tão grande personagem, e um palácio tão opulento e um reino tão rico como o Egito. Não levou, porém, com ela, absolutamente nada, pois

tinha toda a esperança e confiança em si mesma, nos seus encantos e na magia de sua beleza e de sua graça (Plutarco, Vida de Antônio, XXXI).

No mito de Cleópatra, em seu imaginário se encontra presente a sombra do poder de sedução dessa rainha que, de tão forte, subjogou por meio de seus encantos dois generais romanos – Júlio César e Marco Antônio – tornando-os seus aliados em uma política de valorização do Egito que relegava a segundo plano os interesses de Roma, como Machado de Assis se refere abaixo:

Ó Vênus, o íntimo peito,
Falou naquele respeito,
Falou naquela mudez.
Só lhe conquistam amores
O herói, o bravo, o triunfante;
E que coroa radiante
Tinha eu para oferecer?
- Sou um escravo, rainha.

(Assis, 1994)

Cleópatra apresenta-se a de forma triunfal a Marco Antonio. Baseado nos textos de Plutarco, o dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616) imortalizaria acenara peça Antônio e Cleópatra, em que a rainha, adornada como Vênus, aparece na popa dourada de um barco com velas de cor púrpura enfunadas ao vento. Cleópatra se faz abanar com

plumas de avestruz por meninos vestidos de Cupido, enquanto, ao som de flautas, oboés e alaúdes, escravos movem ritmicamente os remos de prata.

[...] apresentou-se navegando pelo rio Cidno em um barco, cuja popa era de ouro, as velas de púrpura, os remos de prata, sendo manejados ao som e à cadência de uma música de flautas, de oboés, de cítaras e violas e outros instrumentos que se tocavam com arte e maestria dentro dele. Ela, porém, estava deitada, sob uma tenda de tecido de ouro, vestida e adornada como se costuma representar Vênus, tendo aos lados umas crianças lindas, trajadas também como os pintores costumam representar o Eros, com leques nas mãos que eles agitavam lentamente. Suas damas e companheiras, do mesmo modo, as mais belas, estavam vestidas como as graças, umas apoiadas no leme, outras nas cordas e cabos da barca, da qual emanavam suaves e inebriantes ondas de perfume [...] (Plutarco, Vida de Antônio, XXXI).

Acostumado a festas e ostentações, como poderia Marco Antônio resistir? Aos 29 anos e no auge de seus encantos, convida o general para um banquete inigualável. Segundo Plutarco, daí em diante, Cleópatra fez o que quis de Marco Antônio despertando e inflamando paixões até então adormecidas em sua natureza.

Mais tarde, Marco Antônio como bom soldado, matou-se com a espada. Cleópatra, porém, tinha apego à vida. Prisioneira dos romanos, com 39 anos, apelou para a velha fórmula, tentando seduzir Otávio. Mas este recusou o jogo. Não restou mais nada à rainha senão suicidar-se, fazendo-se picar por uma áspide, pequena cobra venenosa.

Quando Michel Foucault escreveu a História da Sexualidade, o autor criou o conceito “Atos de Afrodite”¹²⁸, que pode ser utilizado para descrever as ações de Cleópatra como arma política, um meio de dominar e subjugar os homens, abrindo um espaço seguro para uma ação na esfera masculina do público. Neste sentido, os generais romanos Júlio César e Marco Antonio teriam sido acometidos pelo desejo (Eros), por meio da política de sedução de Cleópatra.

É, portanto, uma questão que passa, no pensamento plutarquiano, pelas disposições históricas da ausência da racionalidade e moralidade por parte de Cleópatra. Uma tradução distorcida baseada em cânones de moralidades sociais, que se instalou *naquele espaço discursivo praticamente vazio onde reside a questão da capacidade de cultura humana* (BHABHA, 2007:192-193). Nesse ensejo, o uso do corpo, por parte de Cleópatra, como meio de conquista e de suas conquistas como modo de conquistar é, na visão plutarquiana, uma ofensa e um

contra-senso à condição social esperada para uma mulher.

Referências bibliográficas

A BÍBLIA. **Sansão é traído por Dalila**. Tradução de João Ferreira Almeida Atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, King, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

A BÍBLIA. **Sansão fere mil homens com a queixada de um jumento**. Tradução de João Ferreira Almeida Atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.

ASSIS, MACHADO. Crisálidas, **Obra Completa**, Machado de Assis, vol. II, Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1994.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BOLENA, Ana. **Seu History - History channel Brasil**, São Paulo, 2015. <Disponível em: <<https://seuhistory.com/biografias/ana-bolena>> Acesso em 11 de dez. 2018.

CEREGATTI, Alessandra et al. **Feminismo em marcha para mudar o mundo: trajetórias, alternativas e práticas das mulheres em movimento**. São Paulo: Sof Sempre Viva Organização Feminista, 2015. 90 p.

CLEÓPATRA, a rainha dos reis. **Revista Superinteressante** [online], São Paulo, 1990. <Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/cleopatra-a-rainha-dos-reis/>> Acesso em 11 de dez. 2018.

CORDEIRO, Tiago. Mulheres que mudaram a história. **Revista Superinteressante** [online], São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/mulheres-que-marcaram-a-historia-cleopatra-7a/>> Acesso em 11 de dez. 2018.

CONNELL, Raewyn. Como Teorizar o Patriarcado. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, nº 2, pp. 85-93, 1990.

DELPHY, Christine. Patriarcado (Teorias do). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène ; SENOTIER, Danièle. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da Unep, 2009, pp. 173

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, p. 39.

KYI, Aung San Suu. In: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre**. Wikimedia, 2013. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aung_San_Suu_Kyi>. Acesso em: 12 dez. 2018.

LIBERTADA a ícone da democracia birmanesa Aung San Suu Kyi, **Ultimo Segundo - IG**. São Paulo, 2010.

Disponível em: <
<https://ultimosegundo.ig.com.br/mundo/libertada-a-icone-da-democracia-birmanesa-aung-san-suu-kyi/n1237826409928.html>> Acesso em: 11 dez. 2018.

LIMA, Bernardo Pires de. Merkel: afinal quem é a mulher que domina a Europa? **SM - Diário de Notícias**, Portugal, 2009. Disponível em: <
<https://www.dn.pt/globo/interior/aung-san-suu-kyi-presa-por-ser-presa-1335435.html>> Acesso em: 11 dez. 2018.

LOSCH, Richard R. **Todos os personagens da Bíblia de A a Z**. São Paulo: Didática Paulista, 2008

MARCHIORI, Margaret e BALTHAZAR, Bakos Gregory da Silva . Encontro de tempos: a rainha Cleópatra no Limiar da ciência e da imaginação. **Revista Historiador**, Porto Alegre, Especial Número 01. Ano 03. Julho de 2010. Disponível em: <
<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>> Acesso em 11 de dez. 2018.

MARGARET THATCHER FOUNDATION. **Margaret Thatcher**, 2017. Disponível em: <https://www.margaretthatcher.org/> . Acesso em: 11 dez. 2018

MAXWELL, Robin. **Ao diário Secreto de Ana Bolena 3.a EDIÇÃO** São Paulo: Editora Planeta, 2002 pgs 43, 146

PLUTARCO. **A Vida dos Homens Ilustres** vol.8. São Paulo: Editora das Américas, 1954.

PLUTARCO. **Os Construtores de Roma**. São Paulo: Editora Edusp, 2014

PATTERSON, Dorothy Kelley. **A bíblia da mulher** – notas e artigos. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil; Mundo Cristão, 2003.

REDAÇÃO. Cleópatra a rainha dos reis. **Super Interessante** [online]. São Paulo, 31 out. 2016, 18h10. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/cleopatra-a-rainha-dos-reis/>> Acesso em 11 de dez. 2018.

ROBERTS, Alisson. Aung San Suu Kyi: presa por ser presa. **SM - Diário de Notícias**, Portugal, 2013. Disponível em: <<https://www.dn.pt/revistas/nm/interior/merkel-afinal-quem-e-a-mulher-que-domina-a-europa-3434148.html>> Acesso em: 11 dez. 2018.

SHOHAT, Ella. Desorientar Cleópatra: um tropo moderno da identidade. **Cadernos Pagu** [online]. Nova Iorque, 2004, n.23, pp. 11-54. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000200002>>

SMITH, Kyle. **No way to treat a lady**. New York Post, 1 jan. 2012. Disponível em: <https://nypost.com/2012/01/01/no-way-to-treat-a-lady/> . Acesso em: 11 dez. 2018.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA EDUCAÇÃO

Joyce de Oliveira Batista

Considero que a nova mídia está transformando as maneiras de se fazer educação. Consequentemente está mudando como os adultos (e crianças) encaram a educação. R. Kozma.. (Media and learning. Kozma, R. (1991). Learning with media. Review of Educational Research, 61(2), 179-212).

Há muito tempo tem se falado sobre a influência da mídia na educação, desde quando se tentava atribuir à mídia a capacidade de contribuir para uma melhor aprendizagem, atualmente a educação ganhou novas perspectivas com o avanço das ferramentas de mídias, essa nova geração de alunos possuem um novo contexto de ensinar e aprender, são jovens e crianças que segundo Castells estão em “mass self-communication”, ou seja, formas socializantes da comunicação.

Já não é o bastante dizer que estamos em rede, é preciso observar a atuação dessas redes como geradoras de conteúdos (de verdades e

mentiras). Vivemos em tempos onde a comunicações e os conhecimentos estão a um “click” de distância, tudo está mais acessível e sedutor são inúmeras formas de aprender assuntos de variados campos. Segundo Kozma:

Estudantes são [hoje] mais influenciados pela mídia, porque há novas mídias com maiores capacidade. E considero que a nova mídia está transformando as maneiras de esse fazer educação. (Media and learning. Kozma, R. (1991). Learning with media. Review of Educational Research, 61(2), 179-212).

Seguindo o pensamento de Kozma podemos dizer que a mídia envolve a educação em uma rede de informações, transformando o modo de educar e na aprendizagem, tanto os alunos como a comunidade escolar trazem consigo uma bagagem midiaticizada, onde tudo vem de forma muito rápida e explicita, isto é, os alunos em se mostrando um dependente das tecnologias os trabalhos escolares são levados para a sala de aula dentro d moda do “colar e copiar”, o professor por sua vez fica refém desse modo de ensinar, e ver outras possibilidades. Mas como lidar com essa influência? Essa resposta é de suma importância num processo e educação, pois, a todo o momento vemos os alunos vestidos de forma que a mídia introduz na sociedade, as músicas, a fala, os vícios linguísticos etc, quando entendemos o fato de lidar com essas situações e deixamos as

tecnologias entrar na sala de aula fica mais fácil mediar os conflitos que a era o meio digital nos leva.

Para tanto como modo de lidar com a influência da mídia na educação necessitamos de demandas educacionais ampliadas, convergência de paradigmas do professor para o coletivo, integração das tecnologias de modo criativo, mediação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Belloni, 1991:

A mídia é um objeto de estudo complexo e multifacetado, exigindo abordagens criativas, críticas e interdisciplinares: sem esquecer que se trata de um “tema transversal” de grande potencial, aglutinador e mobilizador. (Belloni,1991) Belloni, Maria Luiza; O que é mídia educação; 2ºed.;SP; Editora Autores Associados; 2005.

Seguindo esse raciocínio, a escola precisa integrar a mídia de forma criativa e mobilizadora, assim o professor pode ajudar os alunos a compreender o quanto positiva pode ser a mídia.

Como parte de uma construção para um efetivo processo e de ensino-aprendizagem podemos citar, que a educação precisa sair da visão apocalíptica de que as mídias vão reduzir o aprendizado, claro de modo mediado e crítico. Também se precisa dar um salto qualitativo na formação dos professores. Precisamos construir

conhecimento sobre a comunicação cultural com mídias e multimídias. (Mariazinha Fusari www.ufsj.edu.br/A_midia_na_Sala_de_Aula). É fato que as mídias estão criando maneiras de aprender num contexto sócio cultural como descreve a UNESCO 1984:

A noção de educação para as mídias abrange todas as maneiras de estudar, de aprender e de ensinar em todos os níveis [...] e em todas as circunstâncias, a história, criação, a utilização e a avaliação das mídias enquanto artes práticas e técnicas, bem como o lugar que elas ocupam na sociedade, seu impacto social, as implicações da comunicação mediada, participação e a modificação do modo de percepção que elas engendram o papel do trabalho criador e o acesso às mídias [UNESCO, 1984]. (<http://www.scielo.br/scielo.php?>)

O ENSINAR E O APRENDER NA ERA DIGITAL

A mídia pode ser inserida no processo de ensino como um recurso didático, elas são componentes de aprendizagem que estimulam o aluno a pensar de modo criativo e abrangente. A mídia necessita ter objetivos, sendo ela um recurso de ensino. Segundo Dale (1966). (DALE, Edgar. *Metodos de Enseñanza Audiovisual*. México: Editorial Reverte Mexicana, 1966), os objetivos do uso dos recursos de ensino são:

- motivar e despertar o interesse dos alunos;
- favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação;
- aproximar o aluno da realidade;
- visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem;
- oferecer informações e dados;
- permitir a fixação da aprendizagem;
- ilustrar noções mais abstratas;
- desenvolver a experimentação concreta.

É necessário estar atento quando nos referimos ao ensinar e aprender, pois é preciso, estar atento as funções das mídias e a adequação para com o que é ensinado.

A Metodologia e o estudo dos métodos

As etapas a seguir num determinado processo. Tem como objetivo captar e analisar as características dos vários métodos indispensáveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada uma forma de conduzir a pesquisa ou um conjunto de regras.

Tecnologia é um termo que envolve o conhecimento técnico e científico e a aplicação deste

conhecimento através de sua transformação no uso de ferramentas, processos e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento.

A partir disso podemos constatar que metodologia e tecnologia são práticas importantes que devem caminhar juntas. A tecnologia está presente em todas as coisas que utilizamos, por esse motivo é necessário aprender a lidar com elas. Há um elevado volume de conhecimentos gerado por todo esse processo de trocas de informações, conhecimentos e novas descobertas.

A cada dia novas concepções e indagações são explicitadas pelos autores que fazem uso das tecnologias, cabe aos profissionais da educação criar mecanismos integradores para melhorar sua prática utilizando-se de novas metodologias relacionadas às tecnologias para aprimora e trazer melhorias às suas práticas docentes, para que assim seja possível estar inteirados dos assuntos atuais e subsidiar novas noções e usos para esse avanço tecnológico.

Metodologia e tecnologias devem e estão totalmente ligadas, sendo que precisa trabalhar em conjunto, uma não é mais importante e nem anula a outra, mas devem estar interligadas entre si.

A EDUCAÇÃO DO IMEDIATISMO

Com todas as facilidades obtidas com o mundo moderno, a globalização, o avanço tecnológico e inúmeras novidades houve uma brusca mudança nas

formas de se realizarem pesquisas, enquanto nossos pais e até nós mesmos em época de escola realizávamos pesquisas e trabalhos indo até uma biblioteca municipal, nossos filhos, sobrinhos e alunos em sua maioria nunca sequer entraram em uma biblioteca, a grande facilidade de se realizar pesquisas diversas e trabalhos pela internet tornou a informação e conhecimentos diversos facilmente obtidos e alcançados.

No dicionário informal informação significa: *“Conceito genérico de tudo que possa representar notícia, conhecimento ou comunicação. Ato ou efeito de informar, conjunto de conhecimento sobre alguém ou alguma coisa, conhecimento obtido por alguém”*; trazendo isso para essa nova era digital podemos dizer que a nossa informação acontece de maneira muito mais imediata, na maioria das vezes a informação chega ao mesmo tempo em que o ato em questão ocorre, a isso chamamos de informação imediatista, ou seja, a informação sendo transmitida a várias pessoas em um curto espaço de tempo e no auge dos acontecimentos, a intenção é que com a educação aconteça da mesma forma, várias pessoas tendo acesso a conteúdos distintos em um curto espaço de tempo, para que a educação seja expandida e tenha um maior alcance de alunos.

Para que tudo isso seja possível é necessário que os professores tenham responsabilidade ao desempenhar seu papel perante seus educandos,

conscientizá-los de que a internet, por exemplo, não é somente uma válvula de escape de seus problemas e preocupações corriqueiras, mas é também, além disso, uma ótima ferramenta para ampliar seus conhecimentos e aparato de pesquisas e novas descobertas. Esses meios apesar de essenciais em nossa vida devem ser utilizados com responsabilidade e sabedoria, pois ao mesmo tempo em que pode nos trazer aprendizagens imediatas, pode também ser altamente perigoso se não usado com responsabilidade e total cuidado.

MEDIAÇÃO, A ARTICULAÇÃO EM QUESTÃO.

Em meio a diversas mudanças decorrentes da globalização, avanço das novas tecnologias, nova era digital, maneiras diversificadas de aprendizagens, de gerar conflitos, enfim, partindo desse pressuposto sabe-se que assim como para outros profissionais, nós professores não estamos distantes e muito menos livres de vivenciar e presenciar situações geradoras de conflitos devido a estas questões é necessário ter em mente que os conflitos são necessários para que venham soluções e com elas novas aprendizagens e conceitos.

Nesses momentos de conflitos é preciso que o professor saiba mediar essas situações, e se caso não se sinta preparado, deve buscar auxílio o mais depressa possível, ainda existem muitos profissionais nesta área que afirmam sentir-se totalmente fora desse novo mundo e de todas essas inovações

tecnológicas, no entanto, ao ingressar na prática da docência devemos ter claramente em nossa consciência o dever de formação e informação constante para que possamos nos sentir parte da realidade do mundo e de nossos alunos, como afirma Paulo Freire:

“...o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado da sua cultura” (FREIRE, 2003, p. 28).

Pensando assim, sabemos que há necessidade de romper paradigmas, sobrepujar antigos conceitos e dogmas do passado para que se possa abrir a mente para absorver e compreender novos conceitos, novas aprendizagens e um mundo novo, cheio de descobertas revolucionárias para auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve ter tudo isso claro, pois é dele a responsabilidade de mediar essas articulações para trazer seu aluno mais o mais próximo possível de novos conhecimentos, novas aprendizagens fazendo uso de um mundo totalmente conhecido por ele, as tecnologias.

PESQUISA DE CAMPO: DA TEORIA À PRÁTICA

Caracterização da escola

Após estudos dos teóricos referentes a influência da mídia na educação, partimos para a pesquisa de campo, para comprovarmos o quão a educação tem mudado em relação às ferramentas de mídia. Ressaltando a mudança dos preceitos vida escolar dos alunos e da comunidade ao torno da escola. Realizamos a pesquisa em uma escola de ciclo I, localizada em Itapecerica da Serra.

A escola Hans Ludwig Schmidt é localizada em um bairro periférico, em Itapecerica da Serra, sua comunidade escolar é formada por famílias de classe C e D. As famílias que tem seus filhos na escola, possuem em média ensino fundamental e/ou médio completo, em conversas e observações as famílias tem por maior fonte de informações a televisão.

A equipe gestora é formada por uma diretora é uma coordenadora pedagógica pelo fato da escola ser pequena, não necessita de vice-diretor ou similares.

Em relação ao corpo docente, a escola possui 6 professores distribuídos nos dois períodos de aula, sendo um para cuidar a sala de leitura. Na escola há 2 pessoas para a equipe administrativa, uma cozinheira e uma auxiliar de limpeza.

Sua estrutura física é composta por 3 salas de aula abrangendo series/ano da educação infantil ate o 4º ano, distribuídos no período da manhã e no período da tarde.

Na escola há uma sala de leitura, com livros doados pela comunidade ou pelas outras escolas, na unidade não há uma sala de informática ou de recursos tecnológicos, para os alunos.

Verificando o projeto político pedagógico da escola foi observado que sua didática de ensino é dada pelo interacionismo, ou seja, o aluno aprende através da interação com outro. No PPP da escola não há citação ou referência para se ter uma sala de informática, ou de recursos tecnológicos.

Contudo a escola é bem organizada, limpa e acessível, seus funcionários são gabaritados para as funções destinadas.

CARACTERIZAÇÃO DA SALA/CLASSE OBSERVADA

A sala observada como campo de pesquisa, foi uma sala de 4º ano, da escola, sala esta composta por 21 alunos sendo 13 meninos e 7 meninas, com idades entre 9 e 10 anos, com a vida social econômica diversificadas e após observações e conversas foi descoberto que a maior fonte de informação dos alunos é a televisão

A sala é bem arejada, possui 2 janelas dois armários e cartazes pendurados na parede com as atividades das crianças, pela tarde os alunos que ocupam a sala são do 3º ano e a tarde são do 4º ano.

As carteiras e cadeiras são dispostas em círculos e em alguns momentos em fileiras indianas,

a professora tem possui a sua mesa perto da porta da sala de aula.

PESQUISA DE CAMPO

Na sala do 4º ano (campo de pesquisa), realizamos uma mostra de pesquisa, ou seja, convidamos 10 alunos e seus responsáveis (mãe) para se discutir como a mídia influência, a vida de seus filhos na educação.

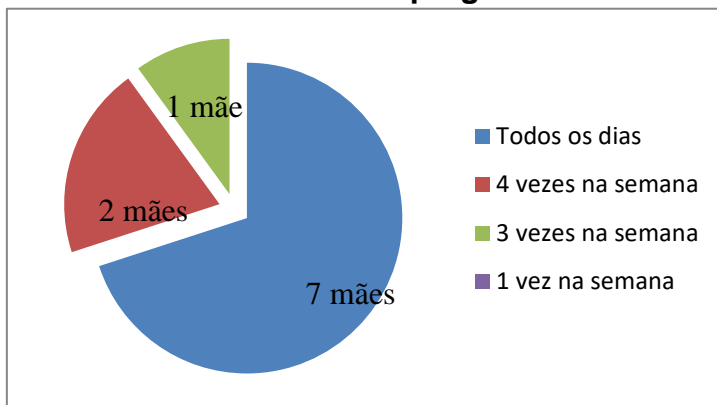
Primeiramente perguntamos as 10 mães, seus nomes, idades e explicamos a proposta da discussão daquele dia.

Logo após entregamos um questionário com 5 perguntas, para as mães sobre a influência da mídia na educação, as perguntas eram:

- 1- Com qual frequência seu filho usa as ferramentas de comunicação?
- 2- Qual é ferramenta de comunicação mais usada na família?
- 3- Esses usos das ferramentas de mídia influenciam a educação escolar deles?
- 4 - Seus filhos são influenciados socialmente pela mídia?
- 5- Atualmente quais são as maiores dificuldades em relação ao uso da mídia para com as crianças?

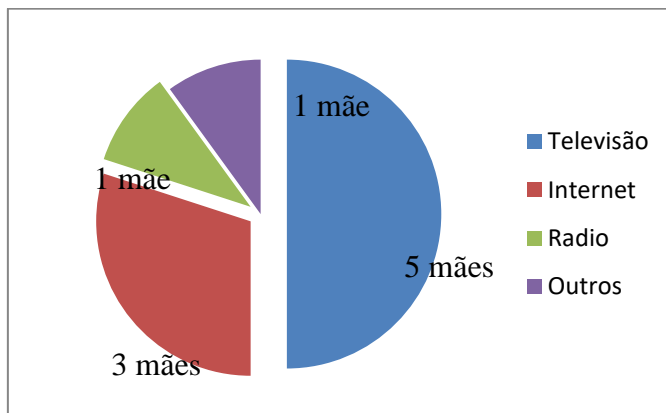
Segue abaixo os resultados obtidos:

Resultado pergunta 1.



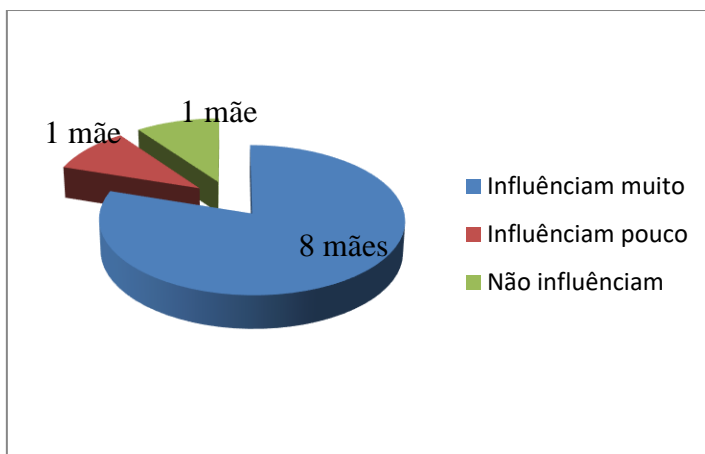
De fato as mães admitiram que deixam seus filhos expostos as mídias por um tempo inadequado, e ainda ressaltaram, que apesar de ter muitas informações as mídias nem sempre as vezes é “limpa”

Resultado pergunta 2.



Após as mães terem respondido a essa questão muitas delas disseram ter tv paga em casa por estar mais acessível em média 8 mães possuem tv paga, sendo assim verificamos que a televisão é o maior meio de comunicação para aquelas famílias, tv paga ou tv abeta as crianças estas expostas as informações inadequadas ou não.

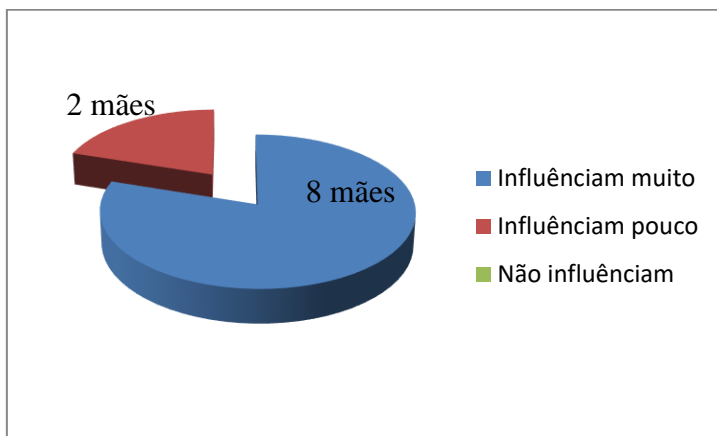
Resultado pergunta 3.



A maioria das mães e sua grande maioria admitiram que a mídia influencia sim, a vidas de seus filhos na educação escolar deles.

Ora com momentos positivos, como aprender novas habilidades e competências, ora com momentos negativos, á essa questão do conflito do professor pedir para desligar celular. Mas de uma forma ou de outra influência a vida de seus filhos.

Resultado pergunta 4.



Socialmente as mães admitiram que a mídia influencia sim seus filhos, seja na música, no modo de se vestir ou no modo de falar, as crianças estão cada vez mais reproduzindo o que vê, assistem ou escutam.

Resultado pergunta 5.



Com uma das maiores dificuldades apontadas pelas mães, às cenas inapropriadas e outras situações são deficiências que os meios de comunicação oferta aos seus usuários, deixando as crianças a mercê de situações que nas mentes deles veem como um bombardeio, pois, aprendemos o que vemos.

ALUNOS EM FOCO: INFLUENCIA MUDIÁTICA

Observamos por 1 semana alguns alunos do 4º ano (20 alunos), verificamos o quão a mídia pode influenciar suas vidas escolares.

Observamos com que frequência eles tem interesse me mexer no celular, quais são os seus assuntos, se eles cobram da professora aulas como uso de recursos de mídia ente outros.

Ao observar os alunos, constatamos que a cada 25 minutos, um aluno pelo menos mexe no celular, essa estatística foi feita após acompanharmos uma semana esses alunos. Em relação aos assuntos conversados, os alunos falam muito sobre futebol e música, seja na sala ou na hora do intervalo.

Os alunos cobram sim, uma aula com recursos didáticos para com a disciplina, a professora fica sem saber o que fazer, pois segundo ela, é difícil mexer em alguns recursos de mídia.

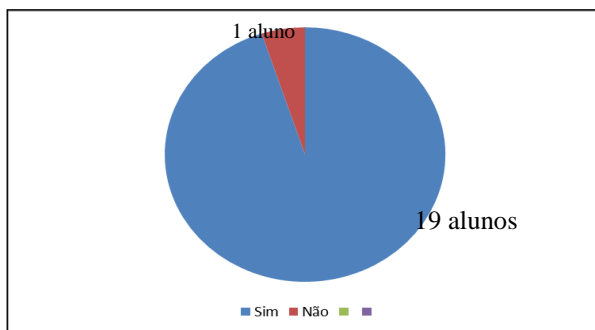
Quando fomos entrevistar os alunos para a nossa pesquisa de campo, perguntamos nome e

idade após entregamos um pequeno questionário com 5 perguntas, vejamos:

- 1- Vocês sabem o que são mídia/ferramentas de comunicação?
- 2- Qual é a mídia que vocês mais usam?
- 3- A mídia atrapalha seu rendimento na sala de aula?
- 4- O que vocês mais veem ou escutam na internet?
- 5- A mídia influencia a educação?

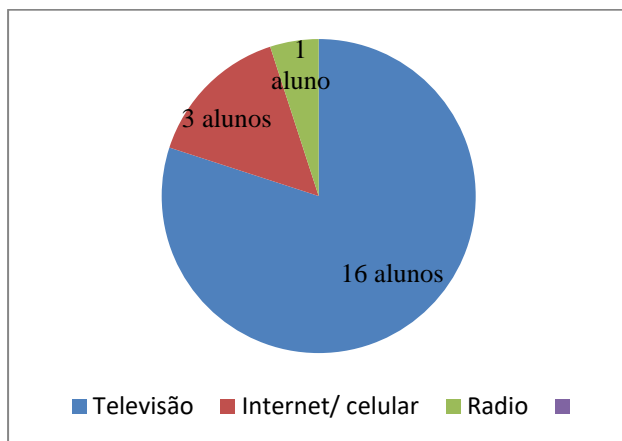
Segue abaixo os resultados obtidos:

Resultado pergunta 1.



O conhecimento de conceito de mídia se torna cada vez mais conhecido, as crianças já possuem contato com as ferramentas de comunicação muito cedo.

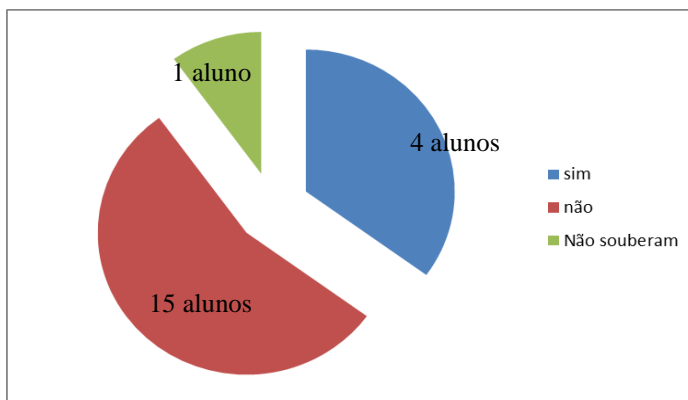
Resultado pergunta 2.



Com a ascensão das classes emergentes, o acesso as mídias de informação ser tornaram mais fáceis, a televisão criou novos moldes que encantam quem a assiste, o celular e a internet, são mídia fenomenais e está cada dia crescendo. Ainda há uma pequena presença do rádio como mídia de informação.

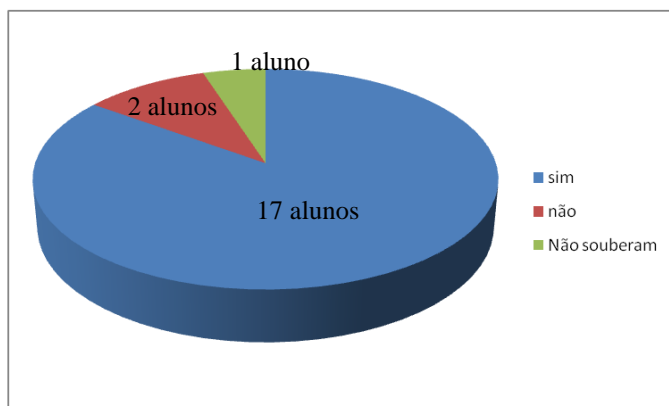
As crianças usam as mídias em casa, vem para a escola com essa bagagem cultural e influencia a educação com esses conhecimentos tecnológicos.

Resultado pergunta 3.



Saber mediar o uso da mídia é a forma mais objetiva de tornar o uso dela como uma ferramenta auxiliar e evitar o conflito direto. Crianças que veem mídias como entretenimento, pode também ver as mídias como ferramenta de aprendizagem.

Resultado pergunta 4.



Podemos então pensar em possíveis no processo de ensino aprendizagem, a partir da

inserção de recursos tecnológicos em sala de aula, não podemos desprezar o fato que a mídia influencia a educação de modo direto ou indireto.

A mídia tem um grande valor educacional, podendo despertar a criatividade de quem a usa, e o professor precisa tornar as ferramentas tecnológicas em ferramentas auxiliares de educação, trocando ideias e informações.

O cenário educacional mudou, os acontecimentos são dinâmicos, há uma gama de informações que recebemos a cada dia, ocorreram mudanças na forma de pensar, de sentir e de agir.

Estamos um mundo de multireferencialidades, ou seja, existem muitas referências sociais para as crianças, a escola mediadora precisa equilibrar essas influências que só alunos possuem, para tanto é necessário elaborar didáticas que supram essa necessidade de estar interconectado, deixando também a mídia como auxiliar no processo de ensino.

DOCÊNCIA FRENTE AS MÍDIAS.

Para colocar na prática o que levantamos as informações com os teóricos, realizamos uma entrevista com uma professora do 4º ano, onde serão feitas perguntas referentes a mídia na escola. Vejamos:

Nome: Maria Betânia

Profissão: Professora

Quais foram às mudanças mais significativas em relação ao uso da mídia na sala de aula?

A didática mudou, os alunos pedem aulas mais tecnológicas, há uma conversa com os alunos sobre os perigos da internet, os alunos me mostram seus aplicativos e querem que explique para a sala toda. É algo bem dinâmico, como sempre falam as mídias não é de toda ruim ou toda boa.

Quais são os pontos positivos do uso da mídia?

Criam-se novas habilidades e competências, exploram-se novos conhecimentos e formam-se novos cidadãos.

Quais são os pontos negativos do uso da mídia?

Falta de controle do uso, dispersão, falta de compromisso nas atividades.

Os alunos são influenciados pelas ferramentas de mídia?

Sim, apesar de ser um 4º ano os alunos já possuem conhecimentos prévios referentes ao uso das tecnologias.

Suas aulas são influenciadas pela mídia?

Sim, quando posso uso o Data show da escola com o notebook e a internet.

O rendimento é satisfatório?

Sim, os alunos recebem bem essa proposta didática.

A ESCOLA COMO MEDIADORA MUDIÁTICA

Nome: Ely Nascimento

Profissão: Coordenadora pedagógica

Quais foram às mudanças mais significativas em relação ao uso da mídia nas salas de aulas?

Bom rendimento dos professores e alunos, de uma forma geral o uso de novas ferramentas em sala de aula instigam os alunos a desenvolver mais e melhor, e os professores aplicam melhor sua didática.

Quais são os pontos positivos do uso da mídia?

Melhor formação profissional e pessoal, conscientização para com as famílias e alunos dos tipos de influência que a mídia pode exercer na educação, maior envolvimento do professor-aluno e aluno-professor.

Quais são os pontos negativos do uso da mídia?

Falta de formação do órgão central, para qualificar melhor os professores.

Os alunos são influenciados pelas ferramentas de mídia?

Sim, há muito conflitos (as vezes), pelo fato dos alunos chegarem com certas atitudes que veem na tv ou na internet. a questão é saber mediar as situações

A escola precisa fazer o papel de mediação.

As aulas dos professores são influenciadas pela mídia?

Na medida do possível sim, nas reuniões pedagógicas os professores trocam ideias e aprendizagens, para que na sala eles usem o equipamento da escola.

O rendimento é satisfatório?

Sim, o corpo docente trabalha melhor e os alunos produzem mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos dos teóricos e a pesquisa de campo realizados, concluímos que a mídia influencia sim a educação.

Os alunos vêm de uma cultura midiaticizada, onde é fácil estar conectado, e o papel da escola é servir de mediadora nesse processo transformando as ferramentas tecnológicas em auxiliares pedagógicos, pois, os alunos já se veem influenciados socialmente e psicologicamente pelas ferramentas de mídia.

Concluímos também que essa remixada cultural provem das famílias que permitem que seus filhos tenham acesso ao tipos de mídia, e as várias informações que ela carrega.

Constatamos também que é necessária uma outra visão para com essa digital, novos preceitos e valores, as famílias precisam de ajuda nesse nos

aspectos tecnológicos, as mídias tem o poder de entreter e dispersar quem as usam, e as atividades escolares ficam paras segundo momento.

Concluimos que a mídia não é totalmente ruim ou completamente boa, a situações que as informações são inadequadas, e que a criança fica a merce dessas informações tornando-as parte de sua vida. As ferramentas tecnologias, também podem ser ótimas ferramentas de aprendizagem, pois se tem um mundo todo dentro de aparelhos eletrônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Alessandra Carlos; Cavalcante, Andrea Pinheiro Paiva; Sampaio, Inês S. Vitorino; (org); mídia de chocolate; RJ; Editora E-Papers; 2000.

BARBOSA, Livia; A sociedade de consumo; RJ; Editora Zahar; 2010.

BELLONI, Maria Luiza; O que é mídia educação; 2ºed.;SP; Editora Autores Associados; 2005.

BORGONOV, Eduardo Castor; O livro das Revelações; 2ºed.; SP; Editora Alegro; 2000.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker, 2001.

BUCKINGHAM, David; Crescer na era das mídias eletrônicas; SP; Editora Loyola; 2007.

CARDOSO, Gustavo; Midia na sociedade em rede; 1º ed.; RJ; Editora FGV; 2007.

CASTELLS, Manuel; A sociedade em rede; 10° ed.; SP; Editora Paz e Terra; 2007.

DALE, Edgar. Metodos de Enseñanza Audiovisual. México: Editorial Reverte Mexicana, 1966.

DOHERTY, William Junior; Carlson, Barbara Z. ; Familia em primeiro lugar; 1°ed.; Editora Pensamento-Cultrix Ltda; SP; 2004.

FILHO, Laurindo Lalo Leal; A TV sobre controle; SP; Editora Summus, 2006.

GOULART, Jefferson O. (org); Midia e Democracia; SP; Editora Annablume; 2006.

<[HTTP://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848](http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-influencia-da-midia-na-educacao/36848)> acesso em 26 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.dicionarioinformal.com.br/m%C3%ADdia/](http://www.dicionarioinformal.com.br/m%C3%ADdia/)>acesso em 28 de Novembro de 2013

<[HTTP://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=influenciar](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=influenciar)>acesso em 28 de Novembro de 2013

<[HTTP://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/ari-stoteles-e-o-papel-darazao-nada-esta-no-intelecto-antes-de-ter-passado-pelos-sentidos.html](http://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/ari-stoteles-e-o-papel-darazao-nada-esta-no-intelecto-antes-de-ter-passado-pelos-sentidos.html)>acesso em 8 de Novembro de 2013

<[HTTP://midiasmariadaajuda.blogspot.com.br/](http://midiasmariadaajuda.blogspot.com.br/)>acesso em 27 de Novembro de 2013

<[HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/metodologia](http://pt.wikipedia.org/wiki/metodologia)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

<[HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/tecnologias](http://pt.wikipedia.org/wiki/tecnologias)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

<[HTTP://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article](http://revistaorganicom.org.br/sistema/index.php/organicom/article)>acesso em 29 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem05SS15pdf/Sm05SS15_06pdf](http://www.alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem05SS15pdf/Sm05SS15_06pdf)>acesso em 25 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo2evol13-1.pdf](http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo2evol13-1.pdf)>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.cultura.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2011/07/antonio_albino_canelas_rubim.pdf](http://www.cultura.ba.gov.br/wpcontent/uploads/2011/07/antonio_albino_canelas_rubim.pdf)>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.dicionarioinformal.com.br/m%c3%addia/](http://www.dicionarioinformal.com.br/m%c3%addia/)>acesso em 13 de Outubro de 2013.

<[HTTP://www.domusterapia.com.br](http://www.domusterapia.com.br)>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.marilia.unesp.br/home/posgraduacao/cienciainformacao/dissertações/jorenti_mjv_do_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/home/posgraduacao/cienciainformacao/dissertações/jorenti_mjv_do_mar.pdf)>acesso em 26 de Novembro de 2013.

<[HTTP://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=influencia](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=influencia)>acesso em 13 de Outubro de 2013.

<[HTTP://robertkozma.com/images/kozma_will_media_influence.pdf](http://robertkozma.com/images/kozma_will_media_influence.pdf)>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)>acesso em 29 de Novembro de 2013.

<[HTTP://scielo.br/scirlophp?ped=50100157420020005&scriptsci_arttext](http://scielo.br/scirlophp?ped=50100157420020005&scriptsci_arttext)>acesso em 26 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.tudosobremarketingdigital.wordpress.com/2010/02/](http://www.tudosobremarketingdigital.wordpress.com/2010/02/)>acesso em 26 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.uclm.es/profesorado/ricardo/definicion_esnntt.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/definicion_esnntt.html)>acesso em 8 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdiae_educacao](http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdiae_educacao)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

<[HTTP://www.ufr.br](http://www.ufr.br)>acesso em 9 de Novembro de 2013.

<[HTTP://ww.ufsj.edu.br/a_midia_na_sala_de_aula](http://ww.ufsj.edu.br/a_midia_na_sala_de_aula)>acesso em 27 de Novembro de 2013.

JOHNSON, Steve. Cultura da interface: como o computador transforma nossa

maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

<[HTTP://jussarabittencourt_de_s_revista_querubim.pdf](http://jussarabittencourt_de_s_revista_querubim.pdf)>acesso em 26 de Novembro de 2013.

KOZMA, R. (1991). Learning with media. Review of Educational Research, 61(2), 179-212.

MORIN, Edgard; Os 7 saberes necessários à educação do futuro; SP; 2010.

Oliveira, Maria Olivia de Matos;Pesce,Lucila (org); Educação e Cultura Midiática; Salvador; INEB;2012.

SAAD, Beth; Estratégias 2.0 para a mídia digital; 2ªed; SP; Editora Senac;2003.

SILVERSTONE, R. Por que estudar a mídia? São Paulo: Loyola, 2005.

TORI, Romero; Educação sem distância; SP; editora Senac; 2010.

O REALISMO NO BRASIL

Juliana Costa Vieira Claudino

Percebe-se que o contexto histórico em que o Realismo ingressou no Brasil foi determinante para seu desenvolvimento e características: a sociedade era, em suma, repleta de padrões e estéticas que foram, sistematicamente, alterados pela literatura realista. A criticidade, a abordagem, descrição, análise e exploração das personagens, a exploração do espaço e do cenário e, sobretudo, a caracterização do povo brasileiro como sociedade foram aspectos enaltecidos e imensamente explorados na literatura realista, alterando completamente os temas predominantes no Romantismo, como a idealização e os aspectos míticos.

Observa-se também o paralelo evolucionário da ciência, de modo que tais revoluções foram determinantes para a caracterização das personagens e construção do enredo das prosas e romances realistas. O homem deixa de ser um ser afetivo e fraterno, somente, e passa a ser instintivo, biológico, patológico e social. Claramente se observa, sobretudo nos escritos de Machado de Assis e Aluísio Azevedo, a descrição científicizada das personagens, deixando de lado as características sentimentalistas

e de caráter afetivo e passando a ser comportamentais e interacionistas com o meio e a sociedade, conforme cita Schwarz (1985):

(...) existe parentesco entre a soberana liberdade de espírito de Brás, com metafísica e tudo, e o universo subalterno de falsificações genealógicas, emplastos milagrosos e necrológios interesseiros, que é seu e em que ele se compraz, universo circunscrito e desclassificado, de muito sabor localista, onde cabem perfeitamente as exposições de falsa cultura e gosto fácil do narrador pela pseudofilosofia (...). (p.48).

As revoluções políticas e mudanças ocorridas na Europa tiveram imensa interferência na literatura realista no Brasil, de modo que as influências dos fatos sociais ocorridos no velho continente trouxeram à sociedade brasileira mudanças históricas que, conseqüentemente, influenciaram diretamente os autores brasileiros realistas. É muito clara a intercorrência crítica à sociedade que estava em processo de mudanças drásticas na literatura machadiana e naturalista, conforme afirma Corção (1986):

(...) de um lado teríamos as crônicas que se submetem aos fatos, e que pretendem fornecer material contemporâneo à peneira dos historiadores; e de outro teríamos aquelas crônicas que se servem dos

fatos para superá-los, ou que tomam os fatos do tempo como pretextos para as divagações que escapam à ordem dos tempos. (p. 328).

É incontestável a soberania de Machado de Assis na literatura realista. Apesar de não ser o único autor desta literatura, afirma-se indubitavelmente que é o mais importante. Sua narrativa de prosa, bem como seus romances e contos foram fundamentais para a composição desta escola literária, bem como das posteriores a ela, conforme Gotlib (1995) descreve:

Antes, havia um modo de narrar que considerava o mundo como um todo e conseguia representá-lo. Depois, perde-se este ponto de vista fixo, e passase a duvidar do poder de representação da palavra: cada um representa parcialmente uma parte do mundo que, às vezes, é uma minúscula parte de uma realidade só dele [...] Neste sentido, evolui-se do enredo que dispõe um acontecimento em ordem linear, para um outro, diluído nos feelings, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas... Pelo próprio caráter deste enredo, sem ação principal, os mil e um estados interiores vão se desdobrando em outros... (p.30)

A obra machadiana não foi somente descritiva e científica. Machado foi capaz de criar um paralelo entre realidade e ficção, mantendo a beleza estética e emocional da prosa de entretenimento com a inclusão de aspectos relacionados à realidade:

A sua obra, no conjunto, comporta a ambigüidade de ver o mundo ora de um lado, ora de outro; e mais ainda, de ver um lado através do outro. Como alguém que já tenha cruzado a ponte que conduz à margem da segurança, mas ainda carrega consigo, em algum canto escuso da memória, os fantasmas da outra margem.” (BOSI, 1982, p. 450)

Tanto no Realismo quanto no Naturalismo, percebe-se que a descrição das personagens e a construção das histórias são norteadas pela descrição de espaço e sem fidelidade temporal. Percebe-se que há, especialmente, um detalhamento de características psicológicas e físicas das personagens femininas, sobretudo salientando seus aspectos sexuais. As mulheres são quem conduzem as ações nas tramas realistas e naturalistas; são historicamente direcionadoras dos conflitos ou das soluções destes, de modo que o homem se mostra inferiorizado e até enfraquecido perante elas, como se observa em Rita Baiana, personagem de O Cortiço de Aluísio Azevedo (1993):

Cercavam-na homens, mulheres e crianças; todos queriam novas dela. Não vinha em traje de domingo; trazia casaquinho branco, uma saia que lhe deixava ver o pé sem meia num chinelo de polimento com enfeites de marroquim de diversas cores. No seu farto cabelo, crespo e reluzente, puxado sobre a nuca, havia um molho de manjerição e um pedaço de baunilha espetado por um gancho. E toda ela respirava o asseio das brasileiras e um odor sensual de trevos e plantas aromáticas. Irrequieta, saracoteando o atrevido e rijo quadril baiano, respondia para a direita e para a esquerda, pondo à mostra um fio de dentes claros e brilhantes que enriqueciam a sua fisionomia com um realce fascinador. Acudiu quase todo o cortiço para recebê-la. Choveram abraços e as chufas do bom acolhimento. (p.38-39)

E também sobre Capitu, protagonista de Dom Casmurro de Machado de Assis (1961):

Capitu, apesar daqueles olhos que o diabo lhe deu... Você já reparou nos olhos dela? São assim de cigana oblíqua e dissimulada. Pois apesar deles, poderia passar, se não fosse a vaidade e a adulação. Oh! a adulação!(...) O meu amor tinha os olhos de ressaca, como os de Capitu. Mas os olhos dele eram do tipo que puxavam para dentro e não deixava

mais sair. Eu me afogava dentro daqueles olhos. (p. 44-47)

Apesar de importantes e relevantes para o término da era realista e do início do Modernismo, escola literária posterior ao Realismo, o Parnasianismo e Simbolismo não obtiveram grande relevância no momento Realista, sobretudo pelas diferenças predominantes na literatura escrita, que são pontualmente relacionadas ao Modernismo, antecessor do Realismo.

Conclui-se, por fim, que este trabalho foi de imensa contribuição para a formação desta docente em língua portuguesa, uma vez que é clara a presença da literatura realista e suas características nos dias atuais.

A chegada do realismo no Brasil: a nova crítica social

Barthes (1984) pontua sobre qual a real finalidade de comunicação ou ação da literatura realista: “qual é, definitivamente, [...] a significação dessa insignificância?”. A primeira delas seria, segundo Barthes (1994, p. 160), “o belo” e a outra, que mais nos interessa aqui, a de suscitar o que ele denomina de “ilusão referencial”:

O barômetro de Flaubert, a pequena porta de Michelet afinal não dizem mais do que o seguinte: nós somos o real; [...] a própria carência do significado em proveito só do referente torna-se o significante

mesmo do Realismo: produz-se um efeito de real [...]. (BARTHES, 1994, p. 164 – grifos do autor).

A literatura realista ingressa no Brasil no momento em que a Europa transita pela Revolução Francesa, movimento de revolta popular liderado pela burguesia. Temporalmente, o Brasil, passava pelo período de Revolução Industrial, campanhas abolicionistas e Lei Áurea. Em ambos os casos, Europa e América traziam pessoas vivendo em condições subumanas, com risco de vida e pouco vistas pela sociedade. Desta forma, para Bosi (1990) estes são os marcos iniciais para uma identidade nacional, imensamente influenciada e permeável ao pensamento europeu, que era direcionado pela filosofia positivista e evolucionista. Tal população, que engrena a economia brasileira, agora passa a ser personagem de histórias narrativas e romances, sendo considerada sua raça miscigenada, seus aspectos físicos e psicológicos, sua submissão à sociedade capitalista dominante e sua tenra identidade patriarcal, que começa a ser desenvolvida após a substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra assalariada.

Referências bibliográficas

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Instinto de nacionalidade**. In: CRÍTICA literária. São Paulo: Mérito, 1961.

_____. **Dom Casmurro**. São Paulo:

Mérito, 1961.

_____. **Memórias póstumas de Brás Cubas.** São Paulo: Mérito, 1961 AZEREDO, Magalhães de. O Missal. Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 18 set. 1893, p. 1-2.

AZEVEDO, A. **O Cortiço.** 3 ed. São Paulo: FTD S.A, 1993

BAPTISTA, Abel José Barros. **O romanesco extravagante: sobre Memórias Póstumas de Brás Cubas.** In: GUIDIN, Márcia Lígia; GRANJA, Lúcia; RICIERI, Francine Weiss (Orgs.). Machado de Assis: ensaios da crítica contemporânea. São Paulo: UNESP, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.** In: MAGIA e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETELLA, Gabriela Kvacek. **Narradores de Machado de Assis.** São Paulo: EdUSP, 2007

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira.** São Paulo: Editora Cultrix, 1990

_____. **A máscara e a fenda.** In: BOSI, Alfredo et al. Machado de Assis: antologia e estudos. São Paulo: Ática, 1982. p. 437-63.

CÂNDIDO, Antônio. **Esquema de Machado de Assis.** In: Vário Escritos. São Paulo: Duas Cidades.

2004.

_____. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos.** Belo Horizonte. Itatiaia, 1981.

_____. **Iniciação à literatura brasileira.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

_____, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. **Presença da literatura brasileira.** São Paulo: DIFEL, 1964. CANDIDO,

_____, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira – do Romantismo ao Simbolismo.** São Paulo: Difel, 1978.

_____. **Presença da literatura brasileira: das origens ao Realismo. História e antologia.** 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

CASTELLO, J.A. **Aspectos do Realismo-Naturalismo no Brasil.** In: Revista de História, n.14. Disponível em

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/35687-

Texto%20do%20artigo-41996-1-10-20120801.pdf.

Acesso em 01.out.2018 COSIMO. **Livros novos.** In: O Álbum, Rio de Janeiro, v. 38, set. 1893, p. 303. COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**, vol.4, 7 ed. São Paulo: Global, 2004.

CORÇÃO, Gustavo. **“Machado de Assis cronista”** In. **Obra completa.** Vol. 3, Rio de Janeiro: Aguilar,

1986.

D'INCARO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa**. In: ENGEL, Magali G. *Imagens femininas em romances naturalistas brasileiras*. Rio de Janeiro. Xenon, 1989 p 1

ECO, Umberto. **História da feiura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FARACO, C.E. MOURA, F.M. **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática, 2000. GASSET, José Ortega y. **A desumanização da arte**. Trad. Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2005.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1995;

JESUS, H.A.S.de; NETO, W.S. **Lunaris de Carlos Ribeiro: Diálogo entre a estética Pós-Moderna e outros movimentos literários**. 2011. 63 f. Monografia (Título de graduação em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2011. Disponível em http://www.carlosribeiroescritor.com.br/novo/wp-content/uploads/2013/09/LunarisDeCarlosRibeiro_DialogoMovimentosLiterarios.pdf. Acesso em 01.out.2018

LEFEBVRE, Herri. **Introdução à Modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEDO, T. O. **Manual de literatura**: Literatura, São Paulo: DCL, 2001

LUCAS, Fábio. **O conto no Brasil moderno**. In. PROENÇA FILHO, Domício. Org. O livro do Seminário: ensaios. São Paulo: LR Editores, 1983.

O Caráter social da Literatura Brasileira. 2. Ed. São Paulo, Quiron, 1976.

MARTINO, Pierre. **Parnasse et symbolisme**. Paris: Armand Collin, 1967. MOISÉS, M. **A literatura Portuguesa**. 33ª Ed, São Paulo: Cultrix, 2013 OLIVEIRA, D.S.de. **A crônica no romance de Machado de Assis - uma confluência de gêneros em Memórias Póstumas de Brás Cubas**. 35f. Monografia em Literatura. Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Departamento de teoria literária e literaturas. Brasília, 2012. Disponível em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4161/1/2012_DiegoSilvadeOliveira.pdf. Acesso em 01.out.2018

OLIVEIRA, E.M. **Cruz e Sousa: Literatura e a questão "racial" na poesia simbolista**. 2016. 19 f. Artigo científico (Título de Pós-Graduação em História e Cultura Africana e Afro-brasileira). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2245/1/Artigo-Elis%C3%A2ngela-Dep%C3%B3sito.pdf>. Acesso em 01.out.2018

PEREIRA, C.R.R. **Singularidades femininas: A representação da mulher em contos de Machado de Assis e Eça de Queirós**. 2012/2013. 46 f.

Monografia (Título de graduação em Letras) / Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Departamento de teoria literária e literaturas. Brasília, 2013. Disponível em

[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7141/1/2013_CamilaRathgeRangelPereira.p df](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7141/1/2013_CamilaRathgeRangelPereira.pdf). Acesso em 01.out.2018

PEREIRA, Astrojildo. **Machado de Assis – ensaios e apontamentos avulsos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1991.

PIRES, A.M.G.D; OLIVEIRA, R.P.M. **Machado de Assis: a realidade e o Realismo**. In. CES Revista, v.24, Juiz de Fora, 2010. p. 221-236. Disponível em https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2010/15_LETRAS_machado.pdf

f. Acesso em 01.out.2018

RANGEL, Maria Lúcia Silveira. **As personagens femininas na obra de Machado de Assis**. Disponível em:

<http://kplus.cosmo.com.br/matéria.asp?co>

=literatura Acesso em: 14/09/2018

SANTOS, Jeana Laura da Cunha. **A estética da crônica em Machado de Assis: movimentos pendulares e posições fronteiriças**. In: Anuário de Literatura. Florianópolis: UFSC, n.7, 1999.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Tratado de Simbólica**. São Paulo: É realizações, 2007.

SANTOS, J. dos. **Crônica literária**. In: A Notícia, Rio

de Janeiro, rodapé, 19 mar. 1898, p. 2.

SCHWARZ, Roberto. **"Uma Desfaçatez de Classe"**.
Novos Estudos. São Paulo, 11, janeiro, 1985.

TEIXEIRA, Ivan. **Contos e Romances da Segunda Fase**. In : Apresentação de Machado de Assis. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SIMÕES, A.S.Jr. **Um momento decisivo do simbolismo brasileiro: a publicação de Missal e Broquéis**. In: Navegações Ensaios v. 4, n. 2, p. 146-150, jul./dez. 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/10174/7155>. Acesso em 01.out.2018

A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FÍSICO NO APRENDIZADO DOS ALUNOS NA ESCOLA PÚBLICA

Karina Simoni de Freitas

Introdução

“Um ambiente físico e cultural diferente fará um homem diferente e melhor.” (Skinner)

Muitas escolas públicas são muito procuradas por pais e estudantes por serem escolas modelos, por manterem seus prédios e instalações em boas condições, por possuírem equipamentos e materiais necessários para o trabalho e evolução dos estudantes.

Ao observar as escolas públicas brasileiras existe uma discrepância visível aos olhos: Por que algumas escolas públicas conseguem manter uma boa aparência, organização, boa infraestrutura, possuem materiais e equipamentos tecnológicos que contribuem para educação de qualidade, enquanto outras escolas possuem aparência sombria e decadente, são desorganizadas e faltam recursos para os que se encontram ali?

Muitas pessoas acreditam que a resposta para este questionamento é que os alunos que frequentam

estas escolas com aparência sombria a degradam, e eles são os culpados. Pode até acontecer à degradação por conta de alguns alunos, porém eles são a parte mais fraca da corda.

A Constituição Federal da República do Brasil determina educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade e garantia de padrão de qualidade. É sabido que a maior parte dos estudantes brasileiros se matricula em escolas públicas e a menor parte em escolas privadas. Então, que tipo de escola é oferecida a maior parte de nossa população? Como é possível atingir o ideal de igualdade também presente na Constituição Federal? Essas questões são importantes, pois o ambiente determina muito do que somos e como agimos. É no espaço físico que as pessoas convivem e este espaço deve estimular a criatividade e privilegiar a cultura.

Sabe-se que a falta de governança competente e a utilização correta das verbas públicas implica em muitos prejuízos para as escolas públicas brasileiras. Mas muitos gestores nos mostram que é possível oferecer um ambiente confortável, acolhedor e limpo. Incentivam a cultura, permitem que os estudantes e professores promovam a arte dentro da escola.

As escolas públicas que se tornam modelos nas quais os alunos apresentam desenvolvimento acima da média, investem na especialização dos professores, buscam ser criativas nas atividades, nos materiais, investem em tecnologia e na infraestrutura.

Essas escolas são administradas por uma equipe gestora que atrai todos os funcionários, contam com apoio e dedicação constante dos professores e pais.

Diante do exposto, os objetivos deste artigo são mostrar como um gestor que exerce boa governança, que utiliza e aproveita as verbas públicas possíveis, atrai e conquista os funcionários, professores e pais para o seu objetivo de trabalho, transforma o ambiente e influencia a formação humana e sua criatividade, fazendo possível uma educação de qualidade para a população brasileira.

A discrepância

A seguir será apresentada a discrepância oferecida aos estudantes de escolas públicas brasileiras. Alguns conseguem se matricular nas chamadas escolas modelos e os que não conseguem ou não as têm por perto, se matriculam nas escolas decadentes, nas escolas pouco acolhedoras e criativas. Será justo uns terem o direito de estudar nas escolas modelos e outras não? Está sendo respeitando o direito que todos têm a educação de qualidade e o direito de igualdade? As equipes gestoras de todas as escolas estão se empenhando para oferecer o melhor para seus estudantes?

O caos

Como é triste olhar muitas escolas públicas brasileiras, prédios destruídos, móveis quebrados, instalações elétricas expostas, buracos no chão do

pátio, quadras de esporte em péssimo estado de conservação, vidros quebrados, banheiros sem a mínima condição de uso de higiene, muros nos locais onde era para ser acesso aos deficientes físicos, matagal no entorno da escola, salas sem ventiladores, equipamentos tecnológicos inutilizados, paredes mofadas e telhados com tijolos quebrados que causam infiltração e como consequência em épocas de chuvas goteiras que caem do teto. Em alguns locais ocorrem enchentes e a escola perde documentos importantíssimos e livros. Um exemplo desse tipo de situação nas escolas públicas pode ser encontrado na matéria de Vasconcelos (2013) sobre o município de Itinga.

Ao observar-se a triste realidade que muitos estudantes que frequentam estas escolas públicas enfrentam para poder estudar, pensa-se: Como podemos oferecer uma educação de qualidade em um ambiente tão caótico? De quem é a responsabilidade por isso?

O problema vai muito além da parte estética. Com esta situação a vida de muitos funcionários e estudantes está em risco, podem ocorrer acidentes como quedas nos buracos, choques elétricos, doenças podem espalhar-se de forma rápida, contaminação da água, animais peçonhentos, ratos que proliferam e dengue, principalmente no calor.

Nestas escolas o gestor trabalha sozinho, os professores e funcionários faltam com frequência ou

se afastam, os pais não participam e há um alto índice de evasão escolar por parte dos estudantes.

A preocupação de quem frequenta o local em primeiro lugar é com a própria vida. E a educação e cultura ficam em segundo plano.

A causa

Ao frequentar uma escola pública mal conservada e com péssima infraestrutura, muitos estudantes se sentem desestimulados, faltam mais as aulas e por fim acabam por abandoná-la.

Muitos dos estudantes que frequentam as aulas apresentam comportamentos agressivos e inadequados, baixa autoestima e desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado. Parece que não fazem projeções para o futuro.

Com os professores e funcionários a história também não é diferente. Algumas escolas chegam a ter falta de 10 professores em um mesmo dia. O professor fica estressado e desestimulado a dar aulas, se queixa com frequência de que os alunos não se interessam, são agressivos e que não apresentam desenvolvimento. Muitos professores acabam ficando afastados da sala de aula e da escola.

Os pais dos estudantes não participam da vida escolar de seus filhos e não sabem das ações da escola. O motivo de não participarem varia, muitas vezes a escola não os atrai e em outros casos os pais

são analfabetos e acabam vivendo em mundo paralelo ao da escola.

O gestor escolar acaba por dedicar o seu tempo a trabalhos administrativos e financeiros, dedicando, às vezes, pouco tempo as questões pedagógicas ou, outras vezes, nenhum tempo. O trabalho da equipe acaba ficando fragmentado, cada um no seu setor e cargo sem troca e apoio.

Os estudantes destas escolas têm este cenário como representação de mundo. Quais projeções poderão ter para o futuro? Projeções bem ruins, de um mundo sombrio, onde a desigualdade se faz presente, pouco criativo e com pouco espaço para trocas e reflexões.

O modelo

Ao observar uma escola pública modelo, afirmar-se: “É possível oferecer atendimento gratuito com qualidade!”.

As escolas modelos são escolas bem organizadas, com boa infraestrutura, equipamentos modernos de tecnologia, móveis em bom estado, prédios pintados e até mesmo decorados com arte, quadras esportivas em bom estado de conservação, materiais de escritório e higiene disponíveis, cozinha e alimentos higienizados, horta que mantém parte da alimentação dos alunos e jardinagem.

Nestas escolas, os estudantes têm acesso à cultura e tecnologia, a preocupação deles é somente

que a parte educacional, justamente a parte que lhes cabe no processo.

Em Gurupi (TO), município de cerca de 80 mil habitantes a 223 quilômetros de Palmas, a Escola Estadual Presidente Costa e Silva é modelo de administração aliada a boas práticas pedagógicas (CASAGRANDE, 2013).

Os gestores exercem governança apoiados por uma equipe de gestão, professores, funcionários e pais, principalmente dos pais que participam da Associação de Pais e Mestre (APM).

As escolas públicas modelo apresentam uma equipe de gestão muito comprometida não somente com a parte administrativa e financeira, mas também com a parte pedagógica. Há valorização da formação docente, assessoria pedagógica aos professores, professores com dedicação total e muitas vezes exclusiva a escola, o que lhes permite conhecer individualmente os estudantes, reuniões pedagógicas semanais e incentivos da participação da família na escola e na vida escolar de seus filhos.

Algumas investem em educação em tempo integral e reforço escolar, para acompanhar os estudantes ainda mais de perto e os retira do contexto de violência que muitas vezes é doméstica, exploração de trabalho infantil e abusos de todos os tipos.

As escolas modelos não perdem a oportunidade de participar de programas oferecidos pelo governo federal nos quais muitos são apoiados pelas secretarias de educação, participando destes programas as escolas têm oportunidades diversas, como aumento de verbas e desenvolvimento de algum ponto específico, como parte tecnológica da escola. Beckher (2011) nos mostra um exemplo de uma escola pública em Brasília que participou de um programa do governo e aposta em infraestrutura e dedicação integral de alunos e professores.

É muito interessante ver o foco de trabalho dos gestores nestas escolas modelos, algumas delas, optaram por trabalhar somente com um segmento de ensino, o que lhes atribui maior dedicação à faixa etária.

Estas escolas utilizam ferramentas de controles na gestão educacional, como as ferramentas para automação de identificação de presença, as quais otimizam tempo e podem até mesmo evitar evasão escolar quando a administração monitora e entra em contato com a família para saber o motivo da falta.

A combinação perfeita para o sucesso nestas escolas foi inovação. A equipe gestora exerce governança e foco.

Em busca de desenvolvimento

A escola modelo está sempre atenta aos programas de incentivo de atitudes inovadoras e aumento de verbas ou benefícios. Por exemplo, as escolas podem utilizar verbas do programa Despesas Miúdas de Pronto Pagamento (DMPP), que visa atender as necessidades cotidianas e comprar materiais de uso na escola. Cada escola tem necessidades específicas dependendo do local e público e com essa verba pode decidir no que é melhor investir e pode fazer reparos e consertos rápidos sem depender de longos processos e burocracia.

Com o Programa Horta Educativa cada escola recebe Kits com utensílios necessários para cuidar da horta. Todo alimento colhido, livre de agrotóxico, pode ser usado na merenda escolar ou ser levado para casa dos estudantes.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escola Sustentável. A proposta do programa é garantir recursos para que as escolas desenvolvam iniciativas voltadas para a sustentabilidade e para adequação do espaço físico de maneira a aprimorar a destinação de resíduos e obter eficiência energética, entre outras. Rocha (2013) escreveu sobre o Programa e dá mais detalhes em uma matéria publicada no Portal do Ministério da Educação.

Para a escola receber estas verbas, precisa aceitar a participação no Programa Mais Educação e

criar um plano de trabalho de acordo com as normas de cada projeto e dar andamento nos trabalhos.

O Governo Federal implantou o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas. As escolas que participam ganham computadores portáteis aos alunos.

Quando o recurso financeiro não vem de verbas públicas, a equipe gestora tem que movimentar e incentivar a contribuição voluntária dos pais e responsáveis. A contribuição é recolhida mensalmente e depositada na conta da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, supervisionada pelos responsáveis eleitos todo começo de ano. Outros recursos financeiros vêm de alguns eventos que a escola promove, como Festa Junina e Mostra Cultural. Desses eventos a escola consegue angariar valores que sempre ajudam a arcar com as despesas cotidianas.

As consequências

As escolas públicas modelo conseguiram aumentar seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. É também importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação e ferramenta para acompanhamento das metas de

qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Podemos entender com isso, que estas escolas aumentaram a qualidade de ensino oferecida aos estudantes e diminuíram as desigualdades sociais. Um exemplo pode ser visto na matéria da Fundação Lemann (2012).

O trabalho pedagógico é realizado de forma sistemática e coletiva. A equipe gestora e a equipe pedagógica trabalham de forma interligada, o que garante comprometimento por partes de todos e apoio quando necessário.

O índice de evasão escolar diminuiu consideravelmente chegando até mesmo a zero. Os estudantes frequentam a escola por encontrar um ambiente acolhedor, agradável e criativo, onde são estimulados a se desenvolverem integralmente, buscando um resultado para prospecção de futuro.

A Constituição Federal

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), estabelece a obrigatoriedade da aplicação anual mínima de recursos provenientes de impostos, sendo o percentual em 18% para a União e 25% para os Estados e municípios. A educação básica conta também com recursos da contribuição social do salário-educação que é distribuído de acordo com o número de alunos matriculados na escola.

Os programas desenvolvidos pelo Poder Público que proporcionam verba em educação são:

- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);
- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);
- Caminho da Escola e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNTE);
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2007), estabelece que toda criança e adolescente têm o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Os dados

Pesquisas recentes indicam que o Brasil ainda investe pouco na educação, os investimentos na educação primária e secundária foram muito inferiores a países desenvolvidos.

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) do ano 2013,

mostra que o Brasil melhorou os investimentos, 5,6% do Produto Interno Bruto (PIB). Porém ainda é pouco e existe a má distribuição das verbas pelo país. O Brasil continua abaixo da média dos países da organização, que é de 6,3% do PIB. O Brasil investe por ano para cada estudante da escola pública US\$ 2,96 mil. Os países que ultrapassam o Brasil investem o dobro ou bem mais, por exemplo, a Hungria investe US\$ 4,8 mil, a Itália US\$ 7,83 mil e a Suíça US\$ 12,8 mil. Torkania, Mariana (2013) explica com detalhes em sua matéria.

Em janeiro de 2014 (INEP, 2014), o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Luiz Cláudio Costa, participou de uma solenidade onde houve a apresentação do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013-2014, lançado pela Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Houve também a participação do presidente no painel da América Latina e Brasil – Perspectivas e Desafios na Educação.

O modelo de financiamento da educação no Brasil foi um dos destaques do relatório. Foi citado no documento que as reformas ao longo das últimas décadas e a forma de como os recursos são distribuídos entre as unidades da federação são fatores que estão contribuindo para a redução das diferenças regionais do ensino no país.

Um dos exemplos citados foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), os valores que o compõem são recursos de estados, Distrito Federal e municípios, e a título de complementação, uma parcela de recursos federais quando, em um estado, o valor investido por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

O presidente Costa destacou os principais avanços do Brasil na educação, em todos os objetivos estabelecidos: Qualidade, Infância, Universalização, Analfabetismo e Igualdade. Afirma que o Brasil tem avançado fortemente em direção ao cumprimento das metas.

Capuchinho (2013) em sua matéria sobre o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) 2012, que tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, revelou que apesar do avanço no desempenho dos estudantes brasileiros, o Brasil continua entre os últimos no ranking de educação de 65 países. A educação no Brasil reflete grande proporção à desigualdade social. Citou em sua matéria a afirmação de Schleicher, Chefe de Divisão e coordenador do Pisa, que declarou quem nasce em uma família rica no Brasil facilmente terá um desempenho próximo aos dos alunos de países

desenvolvidos, porém quem nasce em uma família pobre terá poucas chances de ter uma boa educação, muito menos chance do que em outros países.

Com isso observa-se que apesar de ter aumentado os investimentos e o Brasil estar buscando alcançar metas e objetivos traçados, percebemos que temos ainda um desafio enorme a vencer. Os valores investidos são maus distribuídos e muitas vezes maus utilizados. Existem ainda muitas crianças e adolescentes fora da escola, escolas totalmente deterioradas, vemos muito descaso com a educação.

O espaço físico como convivência social e aprendizado

A escola é o ambiente social no qual a criança tem um modelo de sociedade em que projeta a vida futura e é o local onde pode exercitar a convivência social. A estrutura do prédio, dos móveis, a organização e a segurança revelam muito sobre a vida que ali se desenvolverá.

Rios (2011), graduada em Filosofia e doutora em educação afirma que o trabalho educativo não se limita à sala de aula, mas que se a configuração do ambiente for acolhedora, contribuirá para tornar o trabalho mais prazeroso. A autora indaga também se os gestores pensarão nesses assuntos ou os deixarão para segundo plano. E diz que é importante que o espaço físico seja considerado pedagógico,

pois é lá que a dimensão ética se articula com a estética, de modo estreito. Como exemplo, ela cita que a escola para ser bonita não deve ser apenas um prédio limpo e bem planejado, mas sim um ambiente no qual se intervém de maneira a favorecer sempre o aprendizado, fazendo com que todos se sintam confortáveis e possam reconhecer como um lugar que lhes pertencem.

De acordo com Horn (2004, p. 28)

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

Pensando num espaço acolhedor, criativo, confortável, seguro, onde a criança possa aprender de forma prazerosa, um lugar onde ela possa brincar e se sentir estimulada, deve-se organizar esses espaços respeitando as diferentes faixas etárias, propondo desafios cognitivos aos estudantes que o utilizam.

Gandini (1999, p.150)

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural.

Os estudantes não aprendem apenas com os professores, eles aprendem de diversas maneiras, na troca com outros estudantes, e também nos espaços oferecidos pela escola. Por isso, é também importante que nesse espaço, o estudante possa explorar, construir significados e reconstruir significados para seu aprendizado.

Neto (2013) cita em sua matéria que para a professora Kowaltowski da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo (FEC) da Unicamp, é possível mesmo com poucos recursos oferecer um ambiente escolar mais rico e aberto às demandas sociais e pedagógicas. Ela destaca a necessidade de construções que atendam novas tecnológicas, mudanças de conteúdos, pedagógicas e sociais. A escola deve dispor de um ambiente sustentável e pedagógico. A professora ainda comenta que muitas escolas públicas tem uma arquitetura bastante padronizada, desprovida de encantamento para seus estudantes.

Os trabalhos da professora tem buscado a melhora da arquitetura escolar no Estado de São Paulo, em que os projetos de edificações escolares

são gerenciados pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE).

A arquitetura escolar e satisfação do usuário em relação à qualidade do ambiente estão diretamente ligadas ao conforto ambiental que inclui os aspectos térmico, visual, acústico e funcional, proporcionados pelos espaços externos e internos [...]. Essas características são discutidas no programa escolar, pois as pesquisas desenvolvidas na área demonstram a relação entre desempenho acadêmico e os elementos arquitetônicos dos ambientes de ensino. (Kowaltowski, 2011, p.111)

Então se deve pensar nestes espaços de forma a contribuir com um melhor desenvolvimento dos estudantes das escolas públicas para que eles possam ter melhores condições de desenvolvimento e possam ter ser direitos de qualidade de ensino e igualdade de direitos garantidos.

Considerações finais

Às condições físicas do espaço escolar e a infraestrutura adequada contribuem para o melhoramento significativo da aprendizagem e da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Além disto, a escola deve ser o local onde todos possam ter acesso à educação e cultura, favorecendo a igualdade social.

O gestor é cada vez mais possuidor de tarefas complexas e atualmente cabe a ele e sua equipe administrar a escola financeiramente e trabalhar em conjunto com a comunidade escolar nas questões pedagógicas.

A equipe gestora deve estar atenta ao ambiente escolar oferecido aos estudantes, buscar recursos em programas do governo, contar com o apoio da comunidade escolar e promover eventos para angariar verbas para despesas do dia a dia e emergenciais.

Conforme o artigo expôs, conclui-se que é possível oferecer um ambiente acolhedor, confortável e criativo mesmo com as poucas verbas que as escolas recebem.

Referências bibliográficas

BECKHER, Geraldo. **Escola pública modelo do Distrito Federal** – SBT, 20/02/2011. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=iVy0AEhppEg>>. Acesso em: jan. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. São Paulo, 2007.

CAPUCHINHO, Cristiane. Para OCDE, **Brasil precisa aumentar investimentos em escolas mais pobres**. UOL Educação. São Paulo, 06/12/2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/06/para-ocde-brasil-precisa-aumentar-investimento-em-escolas-mais-pobres.htm>>. Acesso em: jan. 2014.

CASAGRANDE, Cristina. **Tradição inovadora**. Revista Escola Pública. Seção Boas Práticas. Edição 36. Novembro, 2013. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/26/tradicao-inovadora-257974-1.asp>>. Acesso em: jan. 2014.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Ideias em Educação/Bons exemplos na rede pública**. 13/10/2012. Disponível em: <<http://fundacaolemann.org.br/novidades/o-globo-identifica-bons-exemplos-na-rede-publica-com-dados-da-fundacao-lemann>>. Acesso em: jan.2014.

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Unesco identifica avanços na educação básica**, 29/01/2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/unesco-identifica-avancos-na-educacao-basica-e-alfabetizacao>. Acesso em jan. 2014.

KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. **Arquitetura Escolar: o Projeto do Ambiente de ensino**. Oficina de textos, 1ª edição, 2011.

NETTO, Carmo Gallo. **Um olhar sobre a arquitetura escolar**. Jornal da UNICAMP. Campinas, 09 de dezembro de 2013 a 15 de dezembro de 2013 – Ano 2013 – Nº 586. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/586/um-olhar-sobre-arquitetura-escolar>>. Acesso em: jan. 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Cuidar da nossa casa - O espaço físico da escola é um espaço pedagógico**. Gestão Escolar, Edição 13, Abril/Maio 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/espaco>>. Acesso em: fev. 2014.

ROCHA, Diego. **Programa para tornar escolas sustentáveis**. Ministério da Educação, 05/06/2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em jan. 2014.

TORKANIA, Mariana. **Apesar de mais altos, investimentos em educação ainda são mal**

distribuídos, aponta OCDE. Agência Brasil, 14/09/2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia>>. Acesso em jan. 2014.

VASCONCELOS, Sérgio. **Escolas públicas de Itinga estão à beira do caos.** Gazeta de Araçuaí, Araçuaí, 07 jan. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadearacuai.com.br/noticia/2839/escolas_em_itinga_estao_a_beira_do_caos/>. Acesso em: jan. 2014.

UMA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM CHAMADA DISLEXIA

Laudicéia Gonçalves de Lima

A dislexia é considerada como a incapacidade parcial da criança ler compreendendo o que se lê mesmo a criança tendo uma inteligência, uma audição ou visão normais.

Estudos mostram que dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica.

Ela caracteriza-se pela dificuldade que a criança ou adulto tem no conhecimento correto da leitura ou pela dificuldade na habilidade de decodificar ou soletrar.

Todas essas dificuldades resultam no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas.

As famílias ricas levam seus filhos em psicólogos e neurologistas e até mesmo em um psicopedagogo quando detectam tal deficiência, enquanto as famílias pobres não tendo essas condições apenas colocam seus filhos em uma escola pública sem o devido tratamento e com isso tende-se a agravar a dificuldade da criança

persistindo os transtornos de linguagem na fase adulta.

Por isso e por outras razões a dislexia possa ser classificada como uma doença de classe média, onde os pais só conseguem diagnosticar as dificuldades das crianças com o auxílio da escola, e a partir daí encaminhar a criança para um tratamento adequado.

A dislexia torna-se um transtorno ou uma perturbação ao nível de leitura. Pois toda criança disléxica é um mau leitor: ela é capaz de ler, mas não é capaz de entender o que é lido.

O fato mais curioso é que as crianças dislexas são crianças inteligentes e habilidosas em suas tarefas manuais, mas, são crianças que persistem com um quadro de dificuldade de leitura tanto na educação infantil, quanto na educação superior.

Muito diferente de outros termos de distúrbios de aprendizagem, a dislexia é definida como uma dificuldade específica de aprendizagem.

A dislexia está relacionada a uma dificuldade de leitura, sendo então que devemos descartar essa dificuldade de outros distúrbios que se referem a tipos como: distúrbios de audição e fala.

Sugere-se que seja discutido o temo distúrbio como um distúrbio específico, definido em termos de domínio operacional coerente.

A dislexia ao contrário do que se pensa não é um resultado de uma má alfabetização, de uma condição econômica baixa ou de uma baixa inteligência, muito pelo contrário, a pessoa com dislexia tem uma inteligência e pode ou não ser de classe alta ou baixa.

A Palavra Dislexia vem do grego *dis* que significa difícil mais *lexis* que significa palavra, que serve para qualificar o transtorno do aprendizado da leitura, escrita e soletração, esse distúrbio atinge entre 10 a 15% da população no mundo.

A dislexia deve ser avaliada e diagnosticada por uma equipe multidisciplinar que possam constatar o distúrbio, sendo que essa avaliação precisa possa dar condições para um acompanhamento adequado das dificuldades de cada um para que possa ser alcançado um bom resultado.

A dislexia se apresenta de diversas maneiras e pode ser identificada na infância ou até mesmo na fase adulta.

Quando os pais ou professores se depararem com crianças inteligentes e saudáveis, mas com problemas de leitura, soletração na criança deve procurar saberem se há casos de dislexos na família.

O desenvolvimento da leitura é um dos primeiros desafios enfrentados pelos alunos na escola. Portanto precisam apresentar um bom

desempenho na alfabetização que é considerado uma como uma peça chave na evolução do aluno.

Mesmo com ajuda dos professores é necessário que os pais encaminhem seus filhos a tratamentos que ajudem no distúrbio dos dislexos.

É necessário que o professor saiba definir que a dislexia é um distúrbio da leitura, ou seja, uma dificuldade de aprendizagem propriamente da leitura. Portanto nem todo indivíduo com problemas de leitura pode ser diagnosticado dislexo sem uma previa análise, sendo assim o professor tem que analisar também sua prática como professor para poder identificar os erros que acontecem na pratica do dia a dia da sala de aula, pelo fato de não estarem plenamente preparados para a convivência com as diferenças encontradas em sala de aula.

O fato dos professores não estarem capacitados torna esse assunto muito difícil para ser abordado com os mesmos, pois é preciso ser encarado estas reflexões, sem medo de serem vistos como um profissional sem "ética", "desrespeitoso" ou "preconceituoso".

O aluno portador de dificuldade de aprendizagem

A partir de pesquisas realizadas foi possível observar que crianças de com quatro anos e que estão na 4ª série do ensino fundamental ainda são analfabetas e foi de uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar

É preciso urgentemente que sejam estabelecidas soluções estruturais que reflitam no processo educacional, pelos governos federais, estaduais e municipais e também pelo setor privado com a máxima urgência por serem inicialmente as soluções de natureza político educacional.

Existem dados tirados do SAEB que em sua análise pedagógica nos permite observar as dificuldades que os alunos possuem ao notarem a dinâmica do processo de construção do conhecimento.

A partir disso podemos nos debruçar sobre o trabalho em sala com o aluno disléxico e a questão da leitura na educação básica em especial no ensino fundamental e médio.

Sabemos que são quatro os passos para a formação dos educandos no ensino fundamental.

O primeiro passo seria o desenvolvimento da capacidade de aprender conforme o (Inciso I).

O Segundo passo seria a compreensão da sociedade (Inciso II).

O Terceiro passo seria o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (Inciso III).

E o quarto passo, o fortalecimento da vida social conforme (Inciso IV). Atualmente podemos ver que é muito discutido a importância da correção ao

falar e escrever a nossa Língua Portuguesa. Se isso tem um papel educativo mais geral, não podemos deixar de pensar como fica a variedade linguística em nosso país. Ao contrário do que se difunde, os linguistas têm claro que no Brasil existem muitas peculiaridades na fala e na forma de se expressar.

De um modo geral, as legítimas são aquelas oriundas das camadas de maior prestígio social e econômico, ainda que rompam com o modelo da gramática normativa. Isso já não acontece com as formas de expressão das camadas populares, sobretudo oriundos do interior.

Esses conceitos precisam ser discutidos, uma vez que têm dificultado a participação de muitos alunos nas atividades escolares, no convívio social dentro e fora da escola, impedindo que muitos possam "assumir a palavra". Com isso pretendemos debater o papel da escola em relação ao preconceito linguístico, que muitas vezes levam ao desprestígio da oralidade e impede que a leitura seja acessível ao aluno.

Enfocaremos como a escola deve trabalhar com as variedades linguísticas e ajudar o desenvolvimento da leitura.

Sabemos que tanto a leitura como a escrita são caminhos básicos para o bom desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, mas esses meios

básicos dos leitores tem se mostrado muito instável até mais superior que o desempenho escritor das crianças.

A lei muitas vezes nos sugere que a leitura é muito importante e está diretamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de aprender, mas sabemos que não é possível existir um bom desenvolvimento ou uma boa aprendizagem que não passem pela leitura em uma situação normal ou especial.

O aprendizado da leitura é um meio para desenvolver a capacidade de se aprender, mas para que isso ocorra é necessário primeiramente que exista o aprendizado da leitura.

Já vimos que a aprendizagem da leitura necessita de três elementos, que seriam o primeiro a uma formação de atitudes do educando de se propor a ler.

Essa disposição pode e deve aparecer nas formas de interesses, motivação, compreensão, atenção e na participação. O fato de querer ler é o primeiro passo para poder se ler para aprender.

Para que seja desenvolvida a leitura É necessário que antes haja um envolvimento com a leitura, ou seja, é necessário gostar de ler, se existir uma vontade de aprender a ler existirá uma possibilidade de se chegar a aprender a ler e,

portanto, o educando poderá acreditar que pode aprender lendo.

A partir de uma leitura a criança poderá desenvolver aptidões, habilidades e competências de natureza intelectual, pois a aptidão intelectual ampara para pensar a prática social e aptidão do ler para aprender a atuar no mundo do trabalho.

O trabalho do professor

O professor, principal agente do processo educador, precisa ter qualificação referente à pedagogia da escrita. Além disso, necessário se faz um trabalho eficaz dentro da escola, pois problema como troca de letras simétricas perdurará por toda trajetória escolar. Em alguns casos, claro, com menos frequência. Em outros, porém não.

Para evitar esses problemas seria necessário construir uma consciência fonológica dos sons e da fala, através de um ensino eficiente das vogais e das consoantes em sua língua materna. A partir desse processo a criança passará a pensar melhor ao escrever palavras com as letras simétricas, e como resultado da falta de consciência fonológica, aparecerá em sua escrita formal os alunos, “saltarem” grafemas.

Ler é superar a desigualdade social é ir além dos vocábulos é interpretar, compreender, criar, descobrir e acima de tudo aproveitar o reino do

conhecimento. Mas para que isso ocorra é muito importante a participação da família.

Atualmente os pais dizem que as escolas públicas e privadas não dão uma resposta aceitável e em tempo hábil sobre as crianças que possuem problemas de leitura e escrita.

E é fato que muitos profissionais da educação tenham deficiência de formação. Portanto a má formação dos educadores é involuntária e com isso traz sérias consequências para o processo leitor do aluno.

Sabe-se que se ensinarmos a criança com cinco vogais, usando o sistema linguístico da Língua Portuguesa, será considerado este alicerce fraco demais, proporcionando ao aluno uma possível dislexia, portanto é necessário ensinar as 12 vogais. É preciso saber que vogais são os sons da fala e não apenas as letras.

As vogais são consideradas fonemas que são unidades sonoras das palavras e tem haver com a leitura. As letras representantes das vogais ou sons da fala têm uma grande relação com a escrita, porém, a escrita não é o espelho da fala como é dito não é necessariamente como se escreve.

Quando existe uma troca de letras constante é possível imaginar que exista uma deficiência na origem fonológica das informações linguísticas que

fazem uma diferença na habilidade lectoescritora da criança.

Os pais devem sempre prestar atenção quanto ao uso desses fonemas pelos filhos para perceberem se estão sendo articulados de maneira corretas de forma espontânea na fala de seus filhos ou nas leituras de textos escolares

Os pais devem ter o hábito de usar em casa sempre gramáticas, no entanto, as gramáticas muitas vezes não trazem os conteúdos profundamente e sim superficialmente.

É muito importante que os pais ou irmãos mais velhos ajudem a criança com distúrbio de aprendizagem como a dislexia a treinar os fonemas com o auxílio de uma gramática onde possam mostrar como são classificadas as palavras quanto ao modo da articulação.

Ao ensinar a criança deve se repetir várias vezes as palavras e pedir que a criança dislexa olhe o movimento labial que é feito para falar certos fonemas e em seguida pedir que a criança repita o fonema imitando a articulação labial feita, pode-se dizer que este sistema é antigo, mas o importante é o aprendizado, não importando ele como for.

A repetição é a mãe do conhecimento. Será a repetição que trará a consciência dos fonemas. Desta forma, ajudará muito se os pais assim o fizerem para seus filhos. Uma vez que a família é extremamente

responsável pelo sucesso acadêmico dos seus filhos e por isso os pais não devem ter qualquer receio de abrir uma gramática ou um dicionário escolar para ensinar a língua materna.

Os pais que se propõem a ensinar seus filhos mesmo não sendo pedagogos poderão dessa maneira auxiliar na formação leitora dos seus filhos.

A habilidade de ler e escrever poderia ter retorno melhor em seu meio com o trabalho interdisciplinar e a ajuda de profissionais da medicina como psicólogos e fonoaudiólogos, mas com soluções endógenas, advindas do próprio ambiente escolar.

Dizem ainda também que a escola não responde de forma eficaz ao desafio de conviver e de lidar com crianças especiais sobre tudo com os disléxicos. Muitas famílias relatam as dificuldades de linguagem de seus filhos. Crianças dentre oito, ou nove anos que têm leitura e escrita ou ortografia defeituosas. Nesta fase adquirem e desenvolvem a linguagem.

Os motivos para tais deficiências são vários, mas é que a escola produz leitores ruins a todo tempo.

Essas escolas ainda não entenderam que ensinar bem é favorecer a memória dessas crianças a longo prazo, para que quando essas crianças cheguem a última etapa do ensino básico, possam se

sair bem na hora de ler um livro ou escrever um texto para um concurso ou vestibular.

Geralmente, os educandos com problemas de lectoescrita trocam fonemas simétricos: t/d, f/v, b/p principalmente. Como não há um posicionamento da escola, a família procura psicopedagogos na busca de superação do problema.

O mau comportamento de alunos considerados delinquentes estão associados às dificuldades de aprendizagens que relacionam-se a linguagem.

Esses alunos que com dificuldades sempre são isolados dos demais, e com isso o aluno acaba não superando suas dificuldades ou limitações levando-os a terem um comportamento mais agressivo e violento.

Sabe-se também que notas baixas levam os alunos a não refletirem as suas limitações linguísticas tornando-os maus leitores e também gerar um sentimento de rebeldia que pode aparecer na fase adulta.

Muitos alunos têm comportamentos agressivos por não atingirem os resultados esperados nas escolas e com as dificuldades de lerem e escreverem acabam tendo um rendimento baixo nas avaliações escolares.

Quanto menos cultura e conhecimento a criança tem, mais favorável a violência ela fica, os

alunos com dificuldades de leitura e, a cada tentativa sem sucesso são levados a faltarem às aulas para ficarem nas ruas com companhias não boas.

A mudança na educação de uma forma geral é precária e exige muito sobre novas posturas e adaptações para que realmente aconteça algo.

Ao se falar em mudanças na educação estamos falando em juntar vários assuntos e elementos que possam caracterizar o que é necessário para beneficiar o meio social, uma vez que essa mudança pode ser tanto para melhor como para pior.

Essa ideia de mudança acarreta em aspectos históricos, socioeconômicos e culturais, portanto, acarreta em diversos setores e assim fica mais difícil caracterizar uma mudança como algo imediato, já que ela só acontece como processo e atrelada a vários elementos.

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que

será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

Referências bibliográficas

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. (1987). *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas.

CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, corretiva. 3ª ed. Tradução de Ana Marlys. (1989). *Dislexia; manual de leitura* Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

COOTES, Claire e SIMSON, Sarah. O ensino da ortografia a crianças com dificuldades de aprendizagens específicas. In SNOWLING, Margaret

e STACKHOUSE, Joy. (orgs.) Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.183-202.

DUBOIS, Jean et alii. (1993).
Dicionário de lingüística. SP:
Cultrix.

4. ELLIS, Andrew W. (1995). Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. 2 ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

FULGENCIO, Lúcia, LIBERATO, Yara Goulart. Como facilitar a leitura. São Paulo:

Contexto, 1992. (Coleção repensando a língua portuguesa)

GARCÍA, Jesus Nicasio. (1998). Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.

HOUT, Anne Van, SESTIENNE, Françoise. (2001). Dislexias: descrição, avaliação, explicação e tratamento. 2ª ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas.

O CLIMA URBANO DE PIRAPOZINHO – SP: EVENTOS DE ILHAS DE CALOR URBANAS EM EPISÓDIOS DE VERÃO

Liliane Pimentel da Silva

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das cidades acontece de diferentes formas, conforme sua estruturação e suas funções, que podem intensificar o uso e a ocupação da terra urbana, causando problemas como a geração de ilhas de calor, que são consequências do processo de transformação e produção do espaço da cidade.

De acordo com Amorim (2013, p. 174), as ilhas de calor formam bolsões de ar quente, decorrentes da capacidade diferenciada dos materiais, encontrados na superfície, de armazenar e refletir a energia solar e emitir a energia terrestre.

Desta forma, as ilhas de calor são parte essencial para se entender o clima urbano, que é gerado a partir do processo de urbanização e tem sido estudado em grandes, médias e pequenas cidades do Brasil e do mundo.

Deste modo, o principal objetivo deste trabalho foi analisar a temperatura e a umidade do ar no

espaço urbano e entorno rural próximo para se diagnosticar a geração do clima urbano em Pirapozinho/SP, como resultado da produção espacial da cidade.

Nesta pesquisa, estudou-se o clima urbano de Pirapozinho, uma cidade pequena localizada no oeste do estado de São Paulo. O município de Pirapozinho possui população de 24.694 habitantes, tendo uma área de 477,988 km², sendo 20,715 Km² de área urbana (IBGE – 2010). Sua distância em relação à capital paulista é de aproximadamente 600 Km. Está localizado próximo à latitude 22° sul e à longitude 51° oeste, a uma altitude de aproximadamente 460 metros.

Pirapozinho tem como base econômica a indústria, o comércio e atividades agropecuárias, com um PIB per capita de 19.667,58 reais (IBGE, 2011). É um município que tem uma população urbana de 23.462 habitantes e a população rural de 1.232 habitantes (IBGE, 2010).

A partir disso, esta pesquisa foi realizada através do registro de temperatura e umidade relativa do ar em pontos fixos e da realização de transectos móveis no período noturno em janeiro de 2015.

O clima urbano e as ondas de calor

O desenvolvimento das cidades traz diversas alterações para o ambiente em que ela se insere. Dentre essas alterações, uma de grande importância

para a população é a climática, que gera características próprias no interior da cidade, devido às transformações de ambientes naturais em artificiais ou antropizados e construídos para o desenvolvimento das atividades humanas em aglomerações.

As cidades trazem consigo diversas modificações na atmosfera local, que se inter-relacionam com a própria estrutura geomorfológica, hidrológica, pedológica, com a fauna e a flora, acarretando em ações intensas que interferem nos processos naturais e muitas vezes ultrapassam a capacidade humana em planejar e adequar o sítio urbano para que a população que a habita possa conviver com as intempéries que surgem.

Isto porque, de acordo com Sant'Anna Neto (2011, p. 52):

Se a cidade é o habitat da modernidade, se os sistemas urbanos são altamente complexos e desiguais e, se a atmosfera urbana é o produto da interação entre as variáveis do clima e as intervenções socioeconômicas, então os diversos grupos sociais não experimentam e nem se relacionam com o tempo e com o clima urbano da mesma forma. Espaços desiguais potencializam os efeitos do clima, que se manifestam, também de forma desigual. Nesta perspectiva, tem-se que admitir que o

clima urbano possa ser interpretado como uma construção social.

Sendo assim, os estudos de clima urbano podem ter extrema importância para o planejamento ambiental, já que muitos problemas das cidades, no geral, estão relacionados à poluição, às tempestades, às enchentes, às inundações, às construções em áreas de riscos, etc., que causam prejuízos materiais e humanos no período de chuvas intensas, por exemplo.

Neste sentido, os estudos de clima urbano são realizados para a análise da geração de ilhas de calor e outros elementos, como poluição do ar e precipitações, que, no Brasil, tem como uma das principais teorias o Sistema Clima Urbano (S. C. U), de Monteiro (1976). Em sua proposta, Monteiro (1976) partiu de uma visão sistêmica em que há uma coparticipação da natureza e do homem na elaboração do clima da cidade, utilizando os canais de percepção humana na análise climática, que são: o conforto térmico (subsistema termodinâmico), a qualidade do ar (subsistema físico-químico) e o impacto meteórico (subsistema hidromecânico).

O S. C. U considera os fatores de energia externos e internos, relacionando a dinâmica atmosférica criada pelo espaço urbano e os seres humanos, pois analisa as características intraurbanas para verificar a atuação dos sistemas atmosféricos.

Para Monteiro (2003, p. 25), no interior da cidade, o Homem:

[...] na medida em que conhece e é capaz de detectar suas disfunções, pode, através do seu poder de decisão, intervir e adaptar o funcionamento do mesmo, recorrendo a dispositivos de reciclagem e/ou circuitos de retroalimentação capazes de conduzir o seu desenvolvimento e crescimento seguindo metas preestabelecidas.

Desta forma, o desenvolvimento desta metodologia contribui para que os estudos climáticos urbanos sejam feitos sistematicamente, permitindo a análise das anomalias térmicas existentes em muitas cidades, como é o caso das ilhas de calor urbanas.

Isto porque, em geral, as cidades apresentam temperaturas mais elevadas que o seu entorno, devido à influência que os seres humanos exercem sobre o clima através das atividades e ações no processo de urbanização. Segundo Oke (1987), esse efeito da ilha de calor urbana é um exemplo de modificação do clima.

Neste sentido, García e Martilli (2012, p. 21) colocam que o conceito de ilha de calor é o que melhor define o clima urbano e que em qualquer cidade se pode distinguir dois tipos: a primeira, denominada *ilha de calor atmosférica*, representa as diferenças de temperatura do ar entre as zonas

urbanas e as rurais; a segunda, denominada *ilha de calor superficial*, indica as diferenças térmicas entre as superfícies artificiais (pavimentos, calçadas, telhados dos edifícios, etc.) e naturais (vegetação).

Além disso, García (1996) explica que as causas mais importantes na formação das ilhas de calor são: a) a pequena porção de energia consumida na evaporação, ao não existir circulação superficial de água ou esta ser muito escassa; b) a diminuição das perdas de calor por irradiação noturna devido às características geométricas das ruas e edifícios.

Além desses fatores é preciso considerar que a intensidade e a extensão das ilhas de calor dependem, segundo Amorim et. al. (2009, p. 2),[...] da localização da cidade, da morfologia urbana (forma e densidade das construções), do tipo de materiais construtivos, das atividades industriais, das condições climáticas e da sucessão das situações sinóticas e tipos de tempo.

As ilhas de calor apresentam variações de frequência e intensidade conforme as características das estações do ano e do ritmo diário dos fenômenos meteorológicos, em conjunto com as características urbanísticas.

Portanto, ao se analisar as ilhas de calor em diferentes partes do globo terrestre numa mesma latitude, por exemplo, as respostas poderão ser muito diversificadas, devido às influências e aos

condicionantes que o ambiente urbano recebe, tanto das características geológicas quanto das características do processo de urbanização.

De acordo com Gartland (2010), as ilhas de calor são geralmente mais fortes à noite, mas seus horários de pico e magnitude de intensidade variam de cidade para cidade.

García (1996, p. 264) classifica as ilhas de calor em fracas, quando as diferenças entre o rural e o urbano oscilam entre 0 °C e 2 °C; moderada, entre 2 °C e 4 °C; fortes, entre 4 °C e 6 °C; e muito fortes, quando as diferenças são superiores a 6 °C.

As cidades maiores tendem a apresentar rugosidades e mais obstáculos que as cidades pequenas, pois estas, geralmente, possuem edifícios com poucos andares, como é o caso de Pirapozinho, que tem predominantemente construções horizontais em toda a sua malha urbana.

Por isso, há distinções em relação às gerações de ilhas de calor nas cidades, com forte influência da camada limite e do dossel urbano, que de acordo com García (1996, p. 256), é o espaço compreendido entre o solo e os telhados dos edifícios. O vento e as temperaturas experimentam mudanças notáveis em espaços muito reduzidos, e se forma um complexo emaranhado de microclimas diferenciados devido o traçado da rede viária, dos usos do solo, dos materiais

do asfalto e edifícios, assim como as diferentes alturas e orientações.

Área de estudos

O município de Pirapozinho está situado no extremo Oeste Paulista (Figura 1), na microrregião de Presidente Prudente, e tem como característica histórica uma colonização recente, iniciada no começo século XX, a qual a ferrovia antecedeu as cidades e o plantio de café (DALTOZO, 2007). Através da ferrovia foram surgindo núcleos urbanos, que serviram de apoio à expansão da colonização dessas terras em direção ao Norte do Paraná.

Pirapozinho tinha a função inicial de local de passagem para quem ia à Presidente Prudente, acelerando a colonização com o desenvolvimento do comércio e a formação das propriedades agrícolas nas imediações. Na década de 1930, foi traçada a planta que deu origem ao loteamento da área.

As famílias começaram a ocupar as áreas próximas das atividades comerciais e agrícolas, desenvolvendo aos poucos o núcleo urbano, que ficou por muito tempo delimitado pela rodovia Assis Chateaubriand e pela Estrada de Ferro Sorocabana. Só a partir da década de 1970 que a cidade começou a se expandir “além-linha” e a população urbana passou a ser maior que a rural, atingindo 90% na década de 1990 (GOMES, 1998).

A população atualmente conta com um comércio que se concentra na área central, com lojas diversificadas, bancos, supermercados, etc. e a indústria é expressiva para a cidade. No entanto, tem relações de dependência com Presidente Prudente, no que diz respeito a emprego, universidades, cursos, serviços, etc. O setor industrial proporciona 36,80% no total do valor adicionado do PIB do município, o setor de serviços 54,97%, e o setor agropecuário 8,24% (IBGE, 2012).

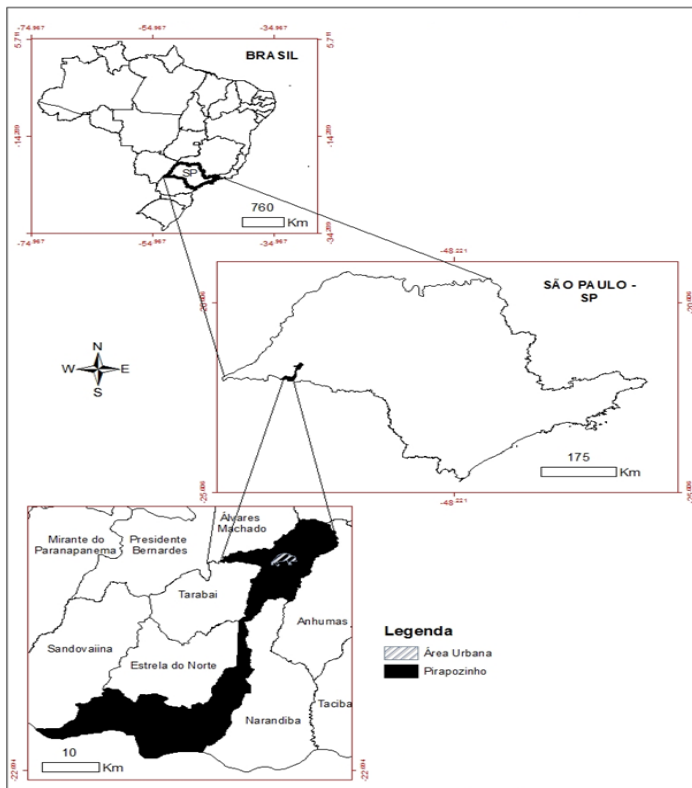
Quanto à sua estrutura, Pirapozinho se caracteriza por um padrão de construção horizontal, apresentando apenas um prédio com mais de quatro pavimentos, sendo este de uso residencial. Apesar de ser uma cidade pequena, possui algumas áreas de baixo padrão de construção e moradias de conjuntos habitacionais, um pouco mais afastadas do centro da cidade.

A ocupação de Pirapozinho é predominantemente de uso de domicílios residenciais, tendo um centro comercial e uma área industrial.

Em relação às características climáticas, Pirapozinho insere-se no clima tropical continental sub-úmido do centro-sul do Brasil, tendo uma estação de clima ameno e seco (entre abril e setembro) e uma estação quente e chuvosa (entre outubro e março), e conta com a maioria dos sistemas atmosféricos da América do Sul como relevantes para a definição do

tempo e do clima, como a Frente Polar, a massa Polar e massa Tropical Atlântica (BARRIOS e SANT'ANNA NETO, 1996).

Figura 1 – Mapa de localização de Pirapozinho/SP



Fonte: Base Cartográfica do IBGE – 2015.

Elaboração: Silva, 2016.

Há uma alternância entre as massas tropicais e polares, predominando as massas tropicais marítimas, que traz estabilidade durante o inverno e instabilidade no verão. A frente polar atlântica (FPA)

é significativa para a gênese das chuvas, sendo que sua participação ocorre mesmo na primavera e no verão, quando as chuvas são mais frequentes e intensas, imprimindo-lhes uma característica de período mais úmido (BARRIOS e SANT'ANNA NETO, 1996).

Já as massas polares (PA), de trajetória continental e de ondas mais rigorosas de aquecimento pré-frontal, provocam uma oscilação no ritmo de temperatura, estando a região sujeita, inclusive, a geadas esporádicas (BARRIOS e SANT'ANNA NETO, 1996).

Procedimentos

Com base na teoria do Sistema Clima Urbano de Monteiro (1976), sob o subsistema termodinâmico, estudou-se o clima urbano da cidade de Pirapozinho/SP, por meio da instalação de sensores automáticos de temperatura e umidade relativa (*Humidity-temperature logger*, da marca *ThermaData*TM e do modelo HTDD104505072) em seis pontos da cidade e dois em área rural próxima.

Dois pontos estavam localizados na área central da cidade, densamente construída e com pouca vegetação. Outros três pontos foram instalados em áreas relativamente próximas ao centro, mas localizados em bairros de média a alta densidade de construção e com baixa a média densidade de vegetação arbórea. Um último, localizado também no

perímetro urbano, estava situado em uma área de interesse social, num bairro mais distante do centro da cidade.

Os dois pontos instalados na área rural, foram um numa propriedade sem finalidade agropecuária e o outro numa chácara com plantações de eucalipto e para consumo próprio.

Os dados meteorológicos foram registrados de 01 a 31 de janeiro de 2015, sendo esses dias representativos do verão.

A partir dos dados meteorológicos, optou-se pelo ponto rural onde predominou as menores temperaturas para servir como referência na elaboração de gráficos, com a finalidade de mostrar as diferenças de temperatura e umidade relativa do ar entre os pontos fixos e quantificar a intensidade da ilha de calor urbana.

Foram selecionados para a análise os horários das 9h, 15h e 21h, que são usados como base das leituras sinóticas principais, estabelecidas pela Organização Meteorológica Mundial (OMM).

Foram realizados também dois transectos móveis, entre 21h e 22h, para registrar as temperaturas intraurbanas e de seu entorno rural, com a finalidade de correlacionar aos dados obtidos nos pontos fixos. Segundo Amorim (2005, p. 69),

A metodologia para a coleta de temperatura do ar [...] consiste na

definição de dois transectos, com medidas móveis, utilizando-se de termômetros digitais, com os sensores presos em haste de madeira com 1,5m de comprimento, acoplados na lateral de dois veículos que saem da periferia (rural), passando pelo centro, chegando ao extremo oposto da cidade.

No transecto Oeste-Leste foram registradas as temperaturas do ar em 30 pontos e no transecto Norte-Sul, em 23 pontos.

No mês de janeiro de 2015 o tempo se apresentou estável em grande parte dos dias, tendo as instabilidades mais marcantes entre os dias 4 e 6, com a atuação da Frente Polar Atlântica, e entre os dias 26 e 30, com o início de uma Zona de Convergência de Umidade (ZCOU) e finalizando com a Zona de Convergência do Atlântico Sul (ZCAS).

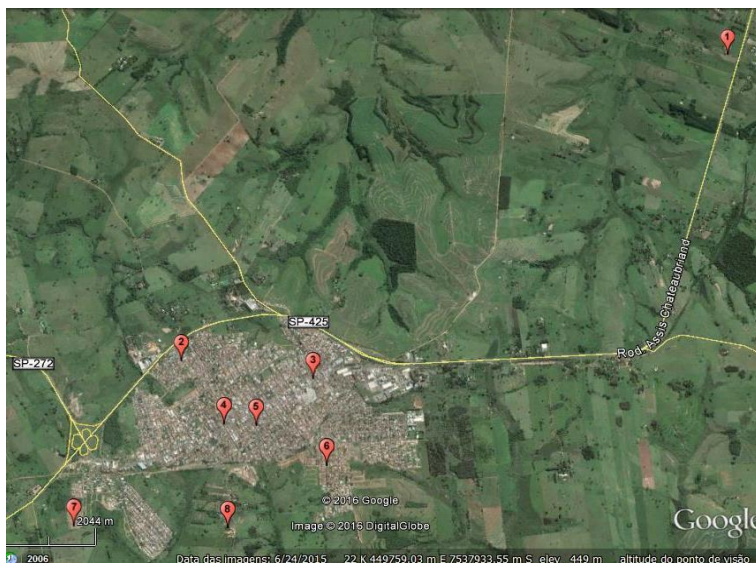
Os sistemas mais frequentes foram as massas Tropical Atlântica e Polar Tropicalizada, que provocaram algumas pancadas de chuva no final da tarde, devido às altas temperaturas.

A umidade relativa do ar foi elevada, sempre acima dos 50% e teve vários dias com pouca ou quase sem nuvens.

Com base nos sistemas atmosféricos foi possível compreender melhor os resultados obtidos nos registros dos pontos fixos. Foram escolhidos oito

pontos fixos, sendo seis na área urbana (pontos 2, 3, 4, 5, 6 e 7) e dois na área rural (pontos 1 e 8).

Distribuição dos pontos fixos em Pirapozinho



Fonte: Imagem do Google Earth de 24/06/2015.

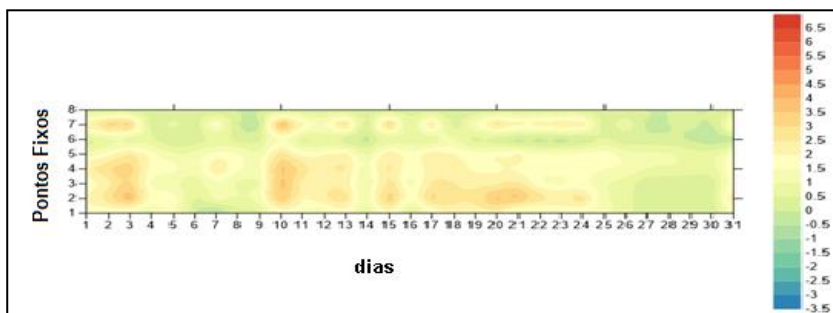
Elaboração: Silva, 2016.

Os resultados obtidos foram tratados, utilizando as diferenças de temperatura e umidade relativa do ar em relação ao ponto 8, que apresentou as menores temperaturas em grande parte dos dias e horários.

No horário das 9h o ponto 6 foi o que apresentou as menores diferenças de temperatura, tendo os demais pontos oscilado mais entre as maiores diferenças, ficando entre os pontos 2, 4, 5 e

7, sendo a maior diferença de $+4,3^{\circ}\text{C}$, no ponto 7, dia 10 de janeiro, como mostra a Figura à seguir:

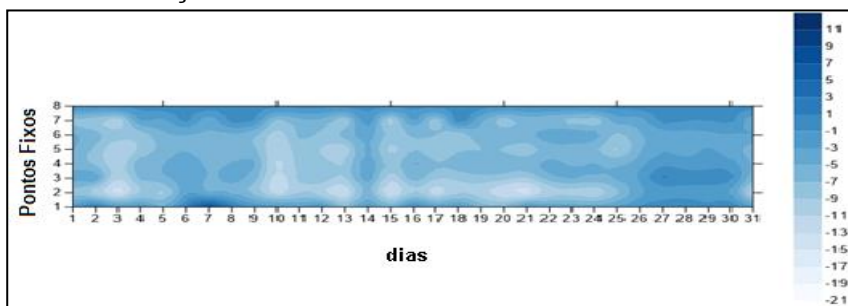
Diferenças de temperatura das 9h – Janeiro 2015



Fonte: Silva, 2017.

Com relação às diferenças de umidade relativa do ar, as menores diferenças ocorreram no ponto 1, e as maiores no ponto 2, às 9h da manhã. No entanto, houve uma tendência de formação de ilhas secas nesse horário, como é possível visualizar no gráfico das diferenças das 9h, alcançando os 14% nos dias 03, 13, 15 e 21 de janeiro, no ponto 2. Todos esses dias foram estáveis do ponto de vista atmosférico.

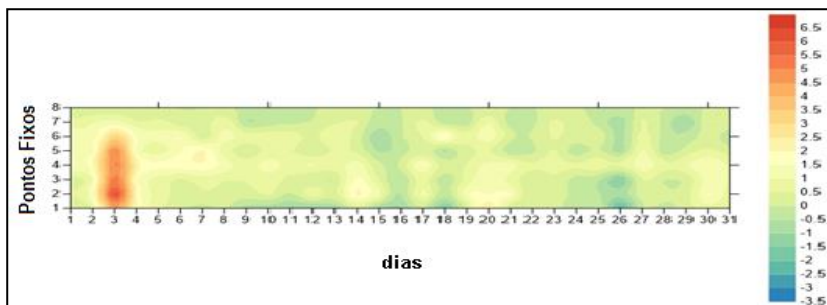
Diferenças de umidade relativa do ar das 9h – Janeiro 2015



Silva, 2017.

Às 15h as maiores diferenças de temperatura variaram pouco, não ultrapassando os $+2,0^{\circ}\text{C}$, com algumas poucas exceções, como no caso do dia 03 de janeiro em que chegou a $+6,9^{\circ}\text{C}$ no ponto 2. No geral, não houve ilhas de calor intensas, tendo os pontos apresentado diferenças de temperatura do ar baixas e até negativas.

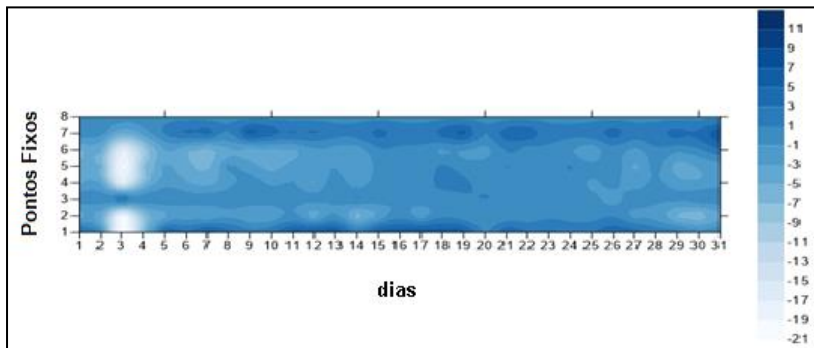
Diferenças de temperatura das 15h – Janeiro 2015



Fonte: Silva, 2017.

Em relação à umidade relativa do ar, a tendência foi uma diminuição das ilhas secas na área urbana, tendo uma grande quantidade de dias com pouca diferença ou até valores de umidade relativa do ar maiores que os do ponto 8, principalmente nos pontos 1 e 7. Em alguns dias as diferenças foram grandes, chegando a -21% nos pontos 5 e 7, no dia 3.

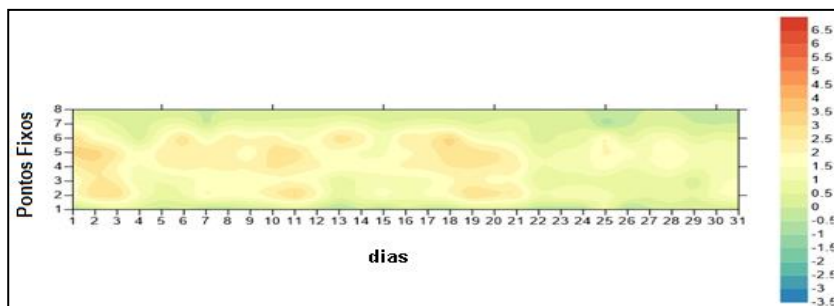
Diferenças de umidade relativa do ar das 15h – Janeiro 2015



Fonte: Silva, 2017.

Às 21h o ponto 1 se resfriou mais, tendo temperaturas mais baixas ou similares às do ponto 8, com exceção dos dias 03 e 25 de janeiro que tiveram aproximadamente $+1,0^{\circ}\text{C}$ mais elevadas. O ponto 7 foi o ponto intraurbano que apresentou as menores diferenças de temperatura em quase todo o período e os pontos 2, 5 e 6 foram os que apresentaram as maiores diferenças, tendo ilhas de calor de $+3,0^{\circ}\text{C}$ nos dias 01 e 02 de janeiro, no ponto 5, e dias 03 e 19 no ponto 2.

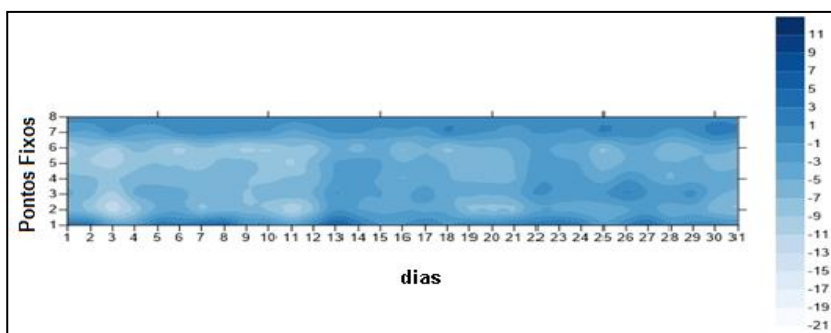
Diferenças de temperatura das 21h – Janeiro 2015



Fonte: Silva, 2017.

Quanto às diferenças de umidade relativa, os pontos com as menores diferenças foram o 1 e 7, e com as maiores diferenças os pontos 2 e 6. Neste período mantém-se uma variação maior de -5% e -7%, chegando ao máximo de -12% no ponto 2, no dia 3 de janeiro.

Diferenças de umidade relativa do ar das 21h – Janeiro 2015



Fonte: Silva, 2017.

Transectos Móveis

O transecto móvel é um dos procedimentos utilizados para o diagnóstico das ilhas de calor urbanas, pois permite o registro de número maior de dados a partir do uso de sensores acoplados na parte externa de veículos, que percorrem áreas da cidade e do rural próximo, com a finalidade de verificar as diferenças térmicas entre o urbano e o rural, e a formação de ilhas de calor urbana.

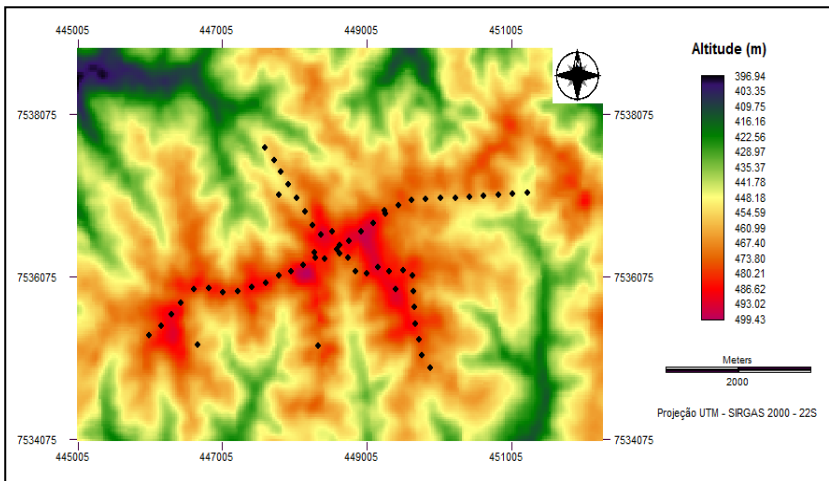
Nesta pesquisa foram feitos dois transectos móveis no período noturno. O primeiro foi realizado

no dia 10 de janeiro de 2015 às 21h, e o segundo, no dia 12 de janeiro de 2015, às 22h. Os dois transectos foram realizados em noites com tempo estável (sem chuva e com vento fraco) e sob a influência de uma massa Tropical Atlântica.

A velocidade média do veículo utilizado foi 20 km/h, sendo a coleta de temperatura realizada no total de 53 pontos, trinta no sentido oeste-leste e vinte e três no sentido norte-sul.

As altitudes do percurso dos transectos dos pontos fixos variaram pouco. No transecto Oeste-Leste, o percurso foi feito entre altitudes de 448m e 492m. No transecto Norte-Sul as altitudes variaram entre 448m e 489m.

Mapa de altitude dos pontos fixos e dos transectos



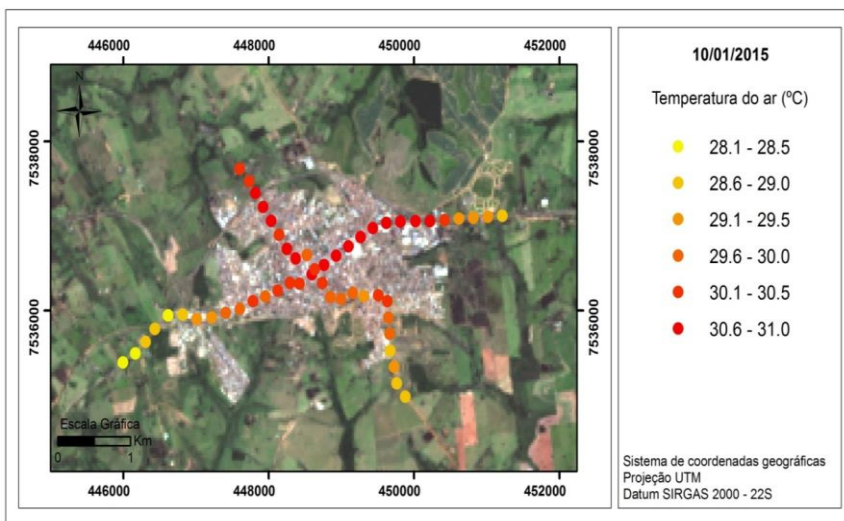
Fonte: Imagem do LANDSAT8.

Elaboração: Silva, 2016.

O relevo pouco acentuado, onde os registros foram realizados, pouco interferiu nas diferenças de temperatura do ar, já que os percursos realizados não passaram por altitudes muito elevadas e nem por fundos de vales, que estão localizados na zona rural.

Em relação às diferenças de temperatura, no transecto realizado no dia 10 de janeiro de 2015, estas variaram entre 28,5 °C e 31 °C, ou seja, a diferença entre o ponto mais frio e mais quente foi de 2,5 °C. Sendo que, os pontos mais frios são os localizados na zona rural, nos extremos leste, oeste e sul. A zona rural ao norte possui estrada de terra e solo exposto, não se diferenciando muito dos pontos intraurbanos, como é possível se verificar nas imagens.

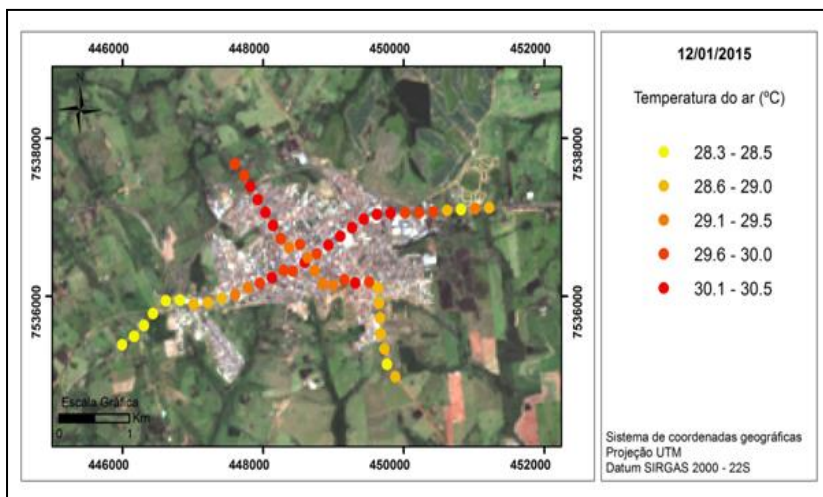
Temperatura do ar dos transectos – 10 de janeiro



Fonte: Silva, 2016.

No transecto realizado no dia 12 de janeiro de 2015, a tendência foi a mesma do dia 10 de janeiro. As temperaturas não tiveram muita diferença, sendo a menos de 28,3 °C e a maior 30,5 °C, com gradiente de 2,2 °C entre o ponto mais quente e o ponto mais frio.

Temperatura do ar dos transectos – 12 de janeiro



Fonte: Silva, 2016.

Ao se utilizar estas temperaturas como referências de formação de ilhas de calor, com base nos transectos, pode-se inferir como de intensidade moderada, conforme a proposição de García (1996).

Considerações finais

A análise do clima urbano de Pirapozinho demonstrou que apesar de ser uma cidade de

pequeno porte, já é possível verificar a existência da formação de ilhas de calor urbanas, gerando diferenciações em relação às temperaturas e à umidade relativa do ar entre a área rural e a área urbana.

Os pontos escolhidos, criteriosamente, foram fundamentais para a realização da pesquisa e se inferir os principais aspectos do clima local e a geração das ilhas de calor.

Os pontos fixos demonstraram uma tendência em relação aos dados de temperatura e de umidade relativa do ar. Os pontos 1 e 8, localizados na área rural, foram os que apresentaram as temperaturas mais baixas e a umidade relativa mais alta, principalmente no período da manhã e da noite, sem a incidência de raios solares.

O ponto 7, localizado mais distante do centro e na área de interesse social, teve características semelhante aos pontos rurais, principalmente no período da manhã e da noite.

Os pontos 4 e 5, localizados no centro da cidade, foram os que apresentaram as temperaturas mais elevadas e a umidade relativa do ar mais baixas. Os pontos 2, 3 e 6, se assemelharam e tiveram tendências parecidas de temperatura e umidade relativa. Estavam localizados na área urbana, porém não na região central da cidade. Nestes pontos

também houve altas temperaturas e muitas vezes apresentaram semelhanças com os pontos centrais.

Com relação aos transectos, foi possível constatar a existência de ilhas de calor, porém de magnitude moderada. Os percursos feitos, tanto oeste-leste como norte-sul, tiveram semelhanças nas temperaturas. As áreas rurais foram as que se apresentaram mais frias.

Sendo assim, foi possível verificar a existência da geração de ilhas de calor urbana em Pirapozinho, principalmente na região central da cidade e nos dias com estabilidade atmosférica, quando as condições meteorológicas se apresentaram com ventos brandos, baixa nebulosidade e sem precipitação.

Pirapozinho, considerando a classificação de García (1996), apresentou ilhas de calor urbanas moderadas, entre 2 °C e 4 °C, em grande parte dos dados obtidos, tanto nos pontos fixos como a partir dos transectos móveis, o que demonstra que a área da cidade mesmo sendo pouco extensa, tem características de ocupação e uso da terra que já propiciam a geração de um clima urbano específico.

Referências bibliográficas

AMORIM, M. C. C. T. Intensidade e forma da ilha de calor urbana em Presidente Prudente/SP: Episódios de Inverno.**Geosul**, UFSC - Florianópolis, v. 20, n. 39, p. 65-82, 2005.

Ritmo climático e planejamento urbano. *In*: AMORIM, M. C. C. T.; SANT'ANNA NETO, J. L.; MONTEIRO, A. (orgs.). **Climatologia urbana e regional**: questões teóricas e estudos de caso. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p.173-190.

AMORIM, M. C. C. T. et. al. Características das ilhas de calor em cidades de porte médio: exemplos de Presidente Prudente (Brasil) e Rennes (França). **Confins**, n. 7, 2009. Disponível em: <<http://confins.revues.org/index6070.html>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BARRIOS, N. A. Z.; SANT'ANNA NETO, J. L. A circulação atmosférica no extremo oeste paulista. **Boletim Climatológico**, Presidente Prudente, v.1, n.1, p.8-9, mar. 1996.

CENSO. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Apresenta informações sobre as etapas da realização do censo 2010 e resultados da pesquisa. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CIDADES@. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Apresenta informações sobre todos os municípios do Brasil. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

DALTOZO, J. C. **Nos trilhos da história**: a estrada de ferro Sorocabana em Martinópolis – SP - 90 anos

– 1917-2007. Presidente Prudente: IMPRESS Gráfica e Editora, 2007.

GARCÍA, F. F. **Manual de Climatologia Aplicada:** clima, médio ambiente y planificación. Madri: Editora Sintesis, 1996.

GARCÍA, F. F; MARTILLI, A. El clima urbano: aspectos generales y su aplicación en el área de Madrid. **Índice Rev. Estadística Soc.**, p. 21-24, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaindice.com/numero50/p21.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GARTLAND, L. **Ilhas de calor:** como mitigar zonas de calor em áreas urbanas. São Paulo: Oficina de textos, 2010.

GOMES, M. T. S. **A produção do espaço urbano em cidade pequena:** localização das atividades econômicas em Pirapozinho – SP. 1998. 121 f. Monografia (Bacharelado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1998.

MONTEIRO, C. A. F. Teoria e clima urbano: Um projeto e seus caminhos. *In:* MONTEIRO, C. A. F; MENDONÇA, F. **Clima urbano.** São Paulo: Editora Contexto, 2003.

Teoria e clima urbano. São Paulo: USP – Instituto de Geografia, 1976.

OKE, T. R. **Boundary layer climates**.2.ed. London: Methuen& Ltd. A. Halsted Press Book, John Wiley & Sons, New York, 1987, 372p.

SANT'ANNA NETO, J. L. O clima urbano como construção social: da vulnerabilidade polissêmica das cidades enfermas ao sofisma utópico das cidades saudáveis. **Revista Brasileira de Climatologia**, ano7, v. 8, jan./jun.2011.

USGS. LandsatMissions. Disponível em: <<http://earthexplorer.usgs.gov/> - WRS222-075>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ENSINAR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DO LÚDICO

Lívia Cabral Tozzetti

A importância das brincadeiras na Educação Infantil

Não é de hoje que se pesquisa e discute a importância e os benefícios dos brincar na infância e o impacto que isto gera no desenvolvimento de cada uma delas. Atualmente, pesquisadores continuam demonstrando interesse em compreender este fenômeno para buscar respostas a perguntas como: a relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança, a importância do brincar e o que isto proporciona à criança no que tange à aprendizagem.

Por meio de tais estudos e pesquisas hoje se sabe que é através das ações, do fazer, pensar e brincar, que o ser humano vai construir seu conhecimento e desenvolvendo suas estruturas psíquicas para se relacionar com o mundo concreto.

Nesse sentido, as brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento da chamada motricidade, do raciocínio por meio do faz de conta, utilizando sempre pelas crianças quando estão brincando. À medida que a criança vai se

desenvolvendo fisicamente, as brincadeiras vão tomando dimensão mais socializadora, os participantes se encontram, numa atividade comum e ao mesmo aprendem a coexistência, contudo lhes possibilita aprender, como lhe dar com respeito mútuo, bem como partilhar brinquedos, dividir tarefas e tudo aquilo que implica uma tarefa coletiva no seu dia-a-dia.

Além disso, acredita-se que é brincando que a criança começa a se relacionar com as pessoas, que ela descobre o mundo, se desenvolve com o que ela aprendeu, a criança desenvolve com mais saúde, elimina o estresse, aumenta a criatividade e a sensibilidade, estimula a sociabilidade. Brincar é um dos alimentos mais importantes da infância. Brincar é a atividade que permite que a criança desenvolva, desde os primeiros anos de vida, todo o potencial que tem. Por fim, acredita-se que é a brincadeira que faz a criança ser criança.

Segundo Huizinga (2001), o jogo para criança não é igual ao jogo dos adultos, pois é preciso pensar que para a criança trata-se de um momento em que, em geral, ocorre aprendizagem e, em geral, para o adulto, é recreação. O jogo para os adultos não tem o mesmo significado enquanto que, para as crianças, o jogo tem muita importância, pois dali ela pode perceber que a brincadeira é uma ótima ideia para se aprender. O jogo também favorece a autoestima dos

alunos, pois a brincadeira faz a criança adquirir mais confiança e isso vai fazer diferença na aprendizagem.

Kishimoto (1998) ressalta que o jogo, os brinquedos e as brincadeiras são termos que terminam se misturando. As diversas brincadeiras e jogos, faz de conta, jogos simbólicos, sensorio motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros mostram as multiplicidades das categorias de jogos.

O jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar. Kishimoto (1993, p. 15) afirma:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Na atualidade, já há algumas tendências em que o educador elabora jogos e brincadeiras que

exigem mais raciocínio lógico das crianças. Essas atividades terminam favorecendo o desenvolvimento de habilidades motoras e sensoriais e estimulam o raciocínio, ou seja, jogos de construção e não fabricados por uma indústria qualquer. Kishimoto (1999) ainda comenta que “os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver as habilidades das crianças”. (KISHIMOTO, 1999, p. 40).

Contudo, qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo.

Para Oliveira (1984, p. 44)

O brinquedo educativo se auto define como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que, antes de seu surgimento, não eram veiculadas às crianças pelos brinquedos. Simboliza, portanto, uma intervenção deliberada no lazer infantil no sentido de oferecer conteúdo pedagógico ao entretenimento da criança.

O brinquedo sempre chamou atenção da criança independente do tamanho ou da qualidade.

Enquanto objeto, ele é sempre suporte de brincadeira, e a brincadeira nada mais é do que ação que a criança desenvolve ao realizar as regras do jogo, ou seja, mergulhar na ação lúdica.

Kishimoto (1999, p. 18) ressalta que o brinquedo é outro termo indispensável para compreender este campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regra que organiza sua utilização.

A partir desse momento, o brinquedo pode gerar um sentimento mais próximo onde em algumas situações o amigo não consegue construir tornando com isso o melhor amigo que fala, ouve e sente, pois, a criança vive num mundo de imaginação onde seus brinquedos de ficção acabam ganhando vida e ao mesmo tempo sentimentos.

Nessa perspectiva, a criança amplia no brinquedo todas as suas sensibilidades, pois este vai permitir a ela curiosidade e conhecimento ao mesmo tempo. Sendo assim, é através do brinquedo que a criança faz sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca, com isso, o conhecimento dos elementos. Muitas vezes, a criança é levada a destruir alguns brinquedos na busca do entendimento e conhecimento dos mesmos. Com isso, ela quebra e tenta consertar e, daí, vem o descobrimento e conhecimento do seu brinquedo.

Kishimoto (2003) comenta que o uso do brinquedo/ jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Assim, é por meio da brincadeira que a criança pode desenvolver a sua própria liberdade e sua expressão, bem como sua criatividade ao manipulá-los. São na interação com os próprios brinquedos e o meio que as crianças vão construindo os seus conhecimentos, ou seja, através das atividades lúdicas dentro das suas variedades, elaborando e reelaborando.

Para Oliveira (2002, p. 160):

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo

tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferenças perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característicos de seu pensamento verbal.

Sendo assim, o brinquedo pode tornar-se uma chance ou oportunidade de desenvolvimento cognitivo, pelo qual as brincadeiras terminam descobrindo, inventando e aprendendo através das suas habilidades mesmo sendo criança. A partir disto, a brincadeira é como uma atividade social específica, ou seja, ela é fundamental na interação e construção de conhecimentos da realidade das crianças e a mesma faz com que se estabeleça um vínculo com a função pedagógica da pré-escola.

As brincadeiras se constituem como lazer e ensinamento para a própria criança, porque é justamente por meio delas que as crianças podem discernir situações, resolvê-las e aprender ao mesmo tempo. Portanto, a brincadeira sempre aparece de forma educativa e organizada, pois existe para a criança que brinca certas decisões a tomar e, com o companheirismo, ela aprende a conviver em grupo, compreende o mundo que vive, construindo e compartilhando significados, assim como motivação atitudes para sua sociabilidade e autonomia.

Pode-se considerar que os jogos, brinquedos e brincadeiras são e serão elementos fundamentais

para a infância, já que é por meio do ato de brincar que o brinquedo pode caracterizar a presença das demais crianças, e brincar é estar junto com as demais crianças.

A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.

No que se referem aos aspectos sócios, os jogos aparecem como instituições sociais capazes de promover a comunicação interpessoal, criando um relacionamento social e á compreensão das regras. Dessa forma, a atividade lúdica como berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável a pratica educativa.

As brincadeiras permitem à exploração de potencial criativo de uma sequência de ações libertas e naturais em que imaginação se apresenta como atração principal, o que significa dizer por meio do brinquedo, a criança reinventa o mundo e liberam as suas fantasias. É interessante observar que, Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante na infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil.

De acordo com Vygotsky, por meio do brinquedo, a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva, que depende de motivações internas, Nessa fase (idade pré- escolar) ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento, que antes era determinado pelos objetivos do exterior, passa a ser regido pelas ideias.

A criança passa a criar uma situação ilusória, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis, Este é, alias, as características que define o brinquedo, de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não, apenas ao universo dos objetivos a que ela tem acesso (MOYLES, 2002, p. 117).

A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essa ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações.

O lúdico nos dias atuais dentro de uma escola tem sido visto como uma aprendizagem onde se leva em conta brincadeiras, arte, música, jogos, histórias entre tantos outros métodos podem ser inserido para as crianças, é dentro de tudo isso vem uma nova forma de se educar, trazendo para a criança nova saberes, novas descobertas, conhecimento, podendo

dentro de uma brincadeira estimular a criança em suas funções cognitivas é emocionais.

Tentar resgatar as velhas brincadeiras de infância cujas vantagens são imensas. Desenvolvimento da noção de espaço, da lateralidade, da coordenação motora, da interação com o grupo, e tantas outras habilidades que podem ser desenvolvidas. Não podemos deixar que estas brincadeiras restrinjam-se ao pré-escolar. Devem perpetuar pelo ensino fundamental com brincadeiras adequadas à idade tentando diminuir o consumismo por brinquedos caros e solitários, fazendo com as crianças fiquem presas dentro de suas casas brincando sozinhas, somente com uma máquina, resgatar brincadeiras, jogos, músicas e cantigas de rodas dentro do contexto escolar ajudam muito para que essas crianças desenvolvam vontades próprias de querer brincar com outras crianças.

Dentro desse mundo de jogos e brincadeiras, o professor é muito importante, pois é ele quem vai dar o direcionamento da brincadeira, assim disponibilizado o material a ser usado na brincadeira, o espaço que criança irá utilizar a regra a ser respeitada, enfim deve sim haver uma direção da brincadeira e uma avaliação da forma que a brincadeira foi recebida pelas crianças, o que elas conseguiram aprender e compreender com a brincadeira.

No jogo, de acordo com a visão pedagógica da forma de ensino há um estímulo que vai muito além do “ganhar uma recompensa”, ele entra como uma ferramenta ideal no desenvolvimento do aluno, pois o ajuda a construir novas descobertas e enriquecer sua formação. Logo, o professor ganha suporte para ajudar seus alunos, estimulando-os e avaliando-os através destes estímulos que são os jogos.

Segundo Froebel (1912, apud FRIEDMANN, 2006, p.36).

O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como, elemento importante no desenvolvimento integral da criança. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons.

Dessa forma, jogo é essencial na vida da criança, pois se constitui em expressão e condição para o desenvolvimento infantil. Quando a criança joga, ela assimila e pode transformar a realidade em que vive.

Moyles (2006), afirma que o brincar promove grandes possibilidades de aprendizagem na criança, com as quais suscita o sentimento de satisfação e tornando-a mais clara. O professor deve proporcionar situações e brincadeiras de modo livre e dirigido, que tendem a atender as necessidades de aprendizagem

das crianças. De forma que as ações e atividades lúdicas são iniciadas e mediadas pelo educador.

O lúdico no processo ensino-aprendizagem é de suma importância para as crianças, pois elas se identificam com jogos e brincadeiras. Brincar faz com que elas aprendam mesmo sem perceber de forma eficaz, pois um ensino que cause desprazer pode gerar traumas e a aversão aos estudos que seria uma consequência grave, entretanto, se o ensino acontece de maneira prazerosa, pode incentivá-las a uma vontade maior pelos estudos.

Moyles (2006), afirma que faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. Isso significa que não é necessário que as metodologias sejam bem elaboradas, cheias de atividades, que muitas vezes a criança não dá conta de fazer para se ter uma boa avaliação, porque num simples ato de brincar a criança poderá ser avaliada de forma rica e eficaz.

Nós agora sabemos que o brincar - 'no sentido de fazer alguma coisa', quer seja com objetos materiais quer com outras crianças, e de criar fantasias - é vital para a aprendizagem das crianças e, portanto vital na escola. Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de

aprendizagem na primeira infância.
(MOYLES, 2006,p.29)

Acreditou-se dessa forma que novos pedagogos procuraram pesquisar mais sobre o assunto, dessa forma saber orientar os pais sobre a importância de cada brincadeira é muito importante, assim, contudo a brincadeira podendo também se estender em casa, pois em casa eles brincam por brincar, e na escola a brincadeira já direcionada para o aprendizado e sua vivência do dia a dia.

Todas as atividades lúdicas criam um clima de entusiasmo, e este aspecto de emocional que torna a brincadeira mais prazerosa, trazendo momentos de muita alegria é ao mesmo tempo contribuindo para atividades para o corpo com músicas e dança, a expressão de uma criança dançando com algumas coordenações de movimento, como palmas e sincronia de gestos e bem prazerosa, deixar a criança escolher a música preferida e mais ainda prazerosa para eles.

Kishimoto (2003, p.13)

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando

para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais.

Dessa forma, o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento para observar a criança que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações. Momento este de aprender valores importantes, a socialização e de conceitos ocorrem de maneira significativa.

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois, por meio dessa, prática, o sujeito busca conhecimento do próprio corpo; resgatam experiências pessoais, valores, conceitos; busca soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem. Essa perspectiva resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa. O lúdico se caracteriza por envolver o sentimento, os questionamentos, a prática social, a mediação professor/aluno, habilidades, autonomia, responsabilidades, senso crítico e aprimoramento de estruturas mentais, como atenção, percepção e raciocínio.

Atividades lúdicas garantem uma aprendizagem significativa para a criança com dificuldades de aprendizagem, bem como o prazer, a socialização, o respeito, a individualidade, pois a

criança estará aprendendo no seu ritmo, cria hipótese, chega à conclusão e elabora suas regras. Assim, sua aprendizagem será significativa e levará consigo um aprendizado que nunca se esquecerá. Com isso, a criança será, também, um construtor do saber, privilegiando a criatividade, imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer.

O lúdico envolve também sentimento dentro da brincadeira, é esse bem direcionado faz com que tenham respeito mútuo, valores, alguns conceitos que através da brincadeira a criança começa a enxergar uma nova forma de brincar, tendo respeito pelo seu amigo.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO 2003, p. 13)

Portanto, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se. A vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este processo de

descharacterização, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões.

Além do jogo e da brincadeira serem um recurso pedagógico que auxilia no desenvolvimento da criança, também temos que levar em consideração que a ludicidade influencia o desenvolvimento afetivo da criança. Por isso, essa questão não pode passar despercebida pelos profissionais da educação infantil, pois afetividade e cognição caminham juntas na aprendizagem.

O professor pode usar uma estratégia de ensino excelente, na sua visão, mas se não estiver adequada ao modo de aprender da criança, de nada servirá. Toda criança gosta de brincar. Então, se a criança aprende brincando, por que então não ensinarmos da maneira que ela aprenda melhor, de uma forma prazerosa e, portanto, eficiente.

Quando trazemos todo esse conhecimento do brincar, do lúdico e afetividade para o ensino de línguas, temos resultados fantásticos, assim como ocorrido na Instituição de Ensino Particular de Educação Infantil com implantação de Projeto Bilíngue, localizada na região do ABC, na cidade de São Caetano do Sul.

Segue abaixo quadro com algumas sugestões de brincadeiras que foram praticadas com sucesso no ensino de Língua Inglesa para crianças de 2 a 5 anos.

Quadro 1 – Brincadeiras

Brincadeira	Objetivo	Vocabulário
Up and down (vivo ou morto)	Compreender comandos e fazer os movimentos de acordo com o que se fala.	Palavras Up e Down (para cima e para baixo)
Walking in the jungle	Refinar pronúncia através da música, explorar movimentos.	Vocabulário de movimentos: steps forward/back e animals
Whispering telephone (telephone sem fio)	Praticar e revisar vocabulário de acordo com o tema trabalhado.	Vocabulário de acordo com o tema trabalhado.
Who took the cookie? (adaptação de “João roubou pão”)	Refinar pronúncia através da música.	Vocabulário da música
Wolf, are you ready? (Seu lobo está?)	Compreender comandos e fazer os movimentos de	Vocabulário de rotina: brushing teeth, having lunch, taking shower

	acordo com o que se fala.	
Tag (pega-pega) *variantes	Relembrar vocabulário durante a brincadeira e quando a criança é pega deverá pronunciar uma palavra em inglês.	Vocabulário de acordo com o tema trabalhado.
Alice Chubby Chubby (brincadeira de roda)	Compreender comandos e refinar pronúncia através da música	Partes do corpo
Balança Caixão (Little indians Clap)	Refinar pronúncia através da música adaptada para a brincadeira balança caixão e contagem.	Vocabulário da música e números de 1-30.
Balloons Hunt (caça bexigas)	Descobrir e compreender as	Variado de acordo com as pistas

	pistas dentro das bexigas.	
Bambu (Jump rope songs) *brincadeira do bambu	Pular entre os bambus e cantar músicas para refinar a pronúncia	De acordo com a música
Blind snake (cobra-cega)	Compreender comandos para pegar a próxima criança.	Run, turn right, turn left, catch him/her, up, down, ahead, back
Clap game (variantes)	Estimular coordenação motora e cantar a música para refinar pronúncia	De acordo com a música
Dodge Ball (queimada)	Utilizar vocabulário de acordo com o tema trabalhado. (A criança que é queimada no jogo deve falar	Vocabulário varia de acordo com o tema. Ex: animals, colors, fruits etc.

	uma palavra em inglês).	
Hide and seek (esconde-esconde)	Aprender a contar de 1-30 e esperar a vez.	Numbers 1-30
Hokey Pokey (brincadeira de roda)	Compreender comandos e refinar pronúncia através da música.	Partes do corpo e verbos de ação
Hopscotch (amarelinha)	Estimular coordenação motora, equilíbrio e força (pular com um pé só ou com os dois) e falar os números em inglês enquanto pula.	Numbers 10-20 e 20-30
Jokenpo (rock, scissors, paper)	Trabalhar divisão de grupos através da brincadeira jokenpo.	Rock, scissors, paper
Jump rope (pular corda)	Estimular coordenação motora e força e	Músicas tradicionais americanas como

	cantar as músicas para refinar pronúncia, além de compreender os comandos da música	down down baby, ice cream soda, teddy bear, etc
Mr. Vampire (vampiro, vampirão, que horas são?)	Compreender comandos, refinar pronúncia através da música, contar de 1-12	Contar de 1-12, midnight, what time is it?
Mrs. Rose (Dona Rosa)	Adquirir vocabulário de frutas e refinar pronúncia. Incentivar trabalho em equipe	Frutas e suas características: ex: big, small, round, colors, bitter, sweet.
Mystery Box (caixa surpresa)	Adquirir vocabulário de acordo com o tema trabalhado.	Vocabulário varia de acordo com o tema. Ex: animals, fruits, objects, etc.
Pillow dance (dança das almofadas)	Estimular coordenação motora e concentração.	Dance around the circle, stop, sit down +

	Refinar pronúncia através das músicas cantadas.	vocabulário da música
Treasure Hunt (caça ao tesouro)	Descobrir e compreender as pistas	Vocabulário varia de acordo com as pistas.
Who took the cookie? (adaptação de “João roubou pão”)	Estimular ritmo e refinar pronúncia através da música	Vocabulário da música

Fonte: o autor, 2018.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**, gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1989.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

English Made in Brazil - <https://www.sk.com.br/sk->

laxll.html

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FONTANA, Roseli, N.Cruz. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GILENO, Rosângela Sanches da Silveira. **O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica**. In: MONTEIRO, Dirce Charara; NASCENTE, Renata Maria Moschen. (Org.). Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.13-44.

GUEBERT, Mirian C. Castellain; TRAUTWEIN, Mariana Medeiros. **O ensino da língua estrangeira na educação infantil**. Educere. PUCPR, Curitiba, 2007

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. SP: Pioneira, 1993.

(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

Jogo, brinquedo e brincadeira. São Paulo: Cortez, 2003.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987. Krashen, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International, 1988.

MIRANDA, Nilva Conceição. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. 2015. 112 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Curitiba, 2015.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Só brincar? O papel de brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. Biblioteca Virtual da Antroposofia. Disponível em: <http://www.antroposofy.com.br/wordpress/musicaneurociencia-e-desenvolvimento-humano/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

OLIVEIRA, Paulo Sales. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

(org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Rams de Oliveira. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALOMÃO, C. A. R. **O Brincar e a Socialização da Criança**. In: MORAL, E. O. C.; VILHENA, S. P. A. T.;

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70. 1968.

WARPECHOWSKI, Danielson B. **“Aspectos Sobre a Aquisição da Linguagem: uma básica introdução”**. 1ª parte: aspectos neuropsicológicos. 5pp. Clinus Centro de Psicologia. Disponível em:

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/parents-articles-how-young-children-learn-english-as-another-language-english.pdf>

Acesso em 10 nov. 2019

ATIVIDADE LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Luciana de Fátima Nickel

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Reflexões sobre o brincar

A brincadeira na educação infantil tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. Até bem pouco tempo o aspecto cognitivo não era considerado na educação infantil e esta não estava integrada na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço à educação infantil.

Brincar, como a principal linguagem da infância, compreende práticas que envolvam jogos, brinquedos e brincadeiras que garantam o direito à criança de comunicar-se, de interagir, de aprender, de viver e conviver

Os termos brincadeira, jogo e lúdico podem ser consideradas como atividades livres, capazes de envolver seus participantes, sem seriedade gerando alegria e prazer. Porém, uma reflexão sob o ato de brincar nos leva a compreensão de ser uma atividade séria para a criança.

Os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, independente de época, cultura e classe social, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. O jogo está na origem do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de conhecer, de criar e de mudar o mundo. Figueiredo (2004) apud Kishimoto (2000): *Se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.*

Segundo Gomes (1993): *“O primeiro brinquedo da criança é seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros meses de vida passando, em seguida, a explorar no seu meio os objetos que produzem estimulações visuais, auditivas e sinestésicas”.*

Portanto, com as brincadeiras a criança entra em contato com o mundo, adquire hábitos, e *“todo hábito entra na vida como brincadeira”* como pontua Benjamin (1984, p.75), também dá asas a sua

imaginação, a fantasia, isto é, pode ser o que bem desejar ser, ora a mãe, ora o médico, ou a estrela do cinema, ou apenas ser feliz...

O brinquedo é essencialmente dinâmico e possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos; padrões e normas podem ser criados: há liberdade para se tomar decisões. A essência da infância é o brinquedo; ele é o transporte para o crescimento, é também um meio muito natural que permite à criança explorar o mundo, possibilitando-lhe descobrir-se, conhecer seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas e, assim, segue se socializando. Muitos seres vivos brincam: gatos, cachorros, urso; mas somente os seres humanos organizam brincadeiras em forma de jogos.

O ato de brincar tem para a criança um caráter sério porque é o seu trabalho, atividade através da qual ela desenvolve talentos naturais, descobre papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca. A criança se empenha durante as suas atividades do brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a comer etc. Brincar de faz de conta, de amarelinha, de roda, de esconde-

esconde, de dominó, de jogo de câmbio são situações que vão sendo gradativamente substituídas por outras, à medida que o interesse é transferido para diferentes tipos de jogos. No desenvolvimento das crianças está evidente a transição, de uma fase para outra, que é a imaginação em ação.

Ressaltando que segundo NOVAES (1992, p.28) “*O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança*”. Desse modo, brincando a criança vai construindo e compreendendo o mundo ao seu redor.

Segundo Vygotsky, quando a criança reproduz o comportamento social de um adulto em seus jogos está fazendo uma combinação do real com sua ação fantasiosa, isto porque a criança tem como necessidade a reprodução do cotidiano do adulto, o qual ainda não pode fazer como gostaria.

Dessa forma, nenhuma criança brinca só para passar o tempo, suas escolhas são motivadas por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina sua atividade lúdica; brincar é sua linguagem secreta, que deve ser respeitada mesmo quando for difícil apreender o seu sentido.

A importância do brincar

Brincar faz parte do ser criança... Brincar não é perda de tempo. A criança que não brinca é como um peixe fora da água. Os brinquedos possibilitam o desenvolvimento integral da criança porque ela se envolve efetivamente e socialmente; tudo isso acontece de maneira envolvente, onde a criança cria e recria normas e constrói alternativas para resolver entraves que surgem no ato do brincar.

O ato de brincar é muito mais um processo do que um produto. O brinquedo facilita a apreensão da realidade. Brincar é atividade e experiência: exige movimentação física. O brincar requer da criança participação completa.

A construção do imaginário é histórica, cultural e também ideológica, é preciso tomar cuidado para não naturalizar a infância, não se pode esquecer que esta também participa do coletivo social, esta infância é um dos momentos em que se pode observar uma intensa produção.

Criança precisa brincar. É através da brincadeira que o indivíduo confere significado do mundo em que vive, adquirindo para si conhecimentos que o auxiliarão a se desenvolver diante do meio em que ele está inserido. Portanto em determinados períodos esse sujeito irá reportar, nas brincadeiras, ocasiões que presenciou em seu convívio social.

Contudo, Brougère (2001, p. 99) ressalta que “brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”. Em Winnicott (1982) é brincando, e quem sabe apenas brincando, que o indivíduo expõe sua liberdade de criar. Também as mais ingênuas brincadeiras, aquelas que todo mundo inventa com os recém-nascidos, consisti em motivações admiráveis para o desenvolvimento da infância.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Brincando a criança descobre o mundo, como ele funciona, aprende, se desenvolve, experimenta. Brincando a criança vai adquirindo noções espaciais, produz sons, desenvolve o cérebro para funções como a fala e o andar, auxiliando no seu desenvolvimento global.

Os tipos de brincadeira e a forma de brincar se modificam de acordo com a etapa de desenvolvimento que a criança apresenta. A criança exercita e organiza o pensamento, a noção de individualidade, a linguagem, a necessidade de perseverar entre outros. Na brincadeira a criança exprime seus medos, desejos, experiências. De forma simbólica o brinquedo torna-se um meio de expressão.

O brincar permite que as crianças possam encontrar magia e beleza para enfrentarem situações

de conflito e privação de direitos. Criar as condições para que elas possam brincar é garantir sua sobrevivência. Por meio do brincar, as crianças aprendem a manejar as tensões cotidianas e a escapar de suas dificuldades diárias.

Se o brincar é algo tão importante no desenvolvimento da criança, é também fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da fala. A adequada aquisição e desenvolvimento da comunicação depende de vários fatores, entre eles: o biológico, o afetivo e o social.

Os jogos e brincadeiras são espaços de aprendizagem, porém, incertos quanto aos resultados em sua finalização. Por isso, não é possível o professor planejar exatamente quais conteúdos poderão ser ensinados através deles. Porém mais importante do que o ensino de conteúdos nessa fase da vida é criar possibilidades para que as crianças construam sua cultura infantil.

O jogo é a prova evidente e constante da capacidade criadora, de modo que *“os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança.”* (WINNICOTT, 1997, p. 163).

Brincadeiras tradicionais infantis

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos.

Pensamos as brincadeiras tradicionais infantis como parte integrante da cultura lúdica. Ela é transmitida de geração em geração expressando valores e diferentes concepções. Diante das transformações sociais, do advento da televisão e dos brinquedos eletrônicos, percebemos a falta e a necessidade do resgate destas brincadeiras. De acordo com Fantin (2000):

Resgatar a história de jogos tradicionais infantis, como a expressão da história e da cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar e, sobretudo, maneiras de brincar e interagir. Configurando-se em presença viva de um passado no presente (p. 70).

As brincadeiras tradicionais e populares fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas infantis. Elas são uma forma especial da cultura folclórica, baseada na mentalidade popular, expressa-se, sobretudo, pela oralidade, é considerada como parte da cultura popular. Neste sentido, a brincadeira tradicional é uma forma de preservar a produção cultural de um povo num certo período histórico.

No entanto, essa cultura não-oficial, não fica cristalizada. Pois se é de forma oral que ela vai passando de geração em geração, a brincadeira está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas. Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

A partir de objetivos amplos, o professor que valoriza a brincadeira como atividade importante para as crianças pode planejar os espaços e tempos a partir delas, criando situações e propostas que envolvam pequenos grupos para brincar conforme seus interesses e atuar brincando junto, ajudar a organizar, ou mesmo somente observar o que ocorre para planejar novas situações.

Perspectiva sociointeracionista

Na nossa discussão, partiremos da premissa de que a criança é um sujeito sócio-histórico e cultural, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais que geram necessidades também específicas.

Os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, independente de época, cultura e classe

social, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem. O jogo simbólico está na origem do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de conhecer, de criar e de mudar o mundo.

Partindo de uma concepção sócio-construtivista-interacionista do jogo, ou seja, pensando-o como um meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, como vincular a atividade lúdica à função da escola, a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Através do jogo, não somente abre-se uma porta para o mundo social e para a cultura infantil como se encontra uma rica possibilidade de incentivar o seu desenvolvimento.

E ainda segundo a linha teórica interacionista – construtivista, deve-se destacar as interações sociais de uma criança com outras ou com adultos no processo de construção do conhecimento. Nessa interação, através da experiência social, a criança tem acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos históricos. Leontiev (1903-1979) amplia essa ideia afirmando que, além da experiência individual, existe no homem a experiência histórico-social, que é o produto do desenvolvimento transmitido de uma a outras gerações.

Dessa forma, nenhuma criança brinca só para passar o tempo, suas escolhas são motivadas por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina sua atividade lúdica; brincar é sua linguagem secreta, que deve ser respeitada mesmo quando for difícil apreender o seu sentido.

A proposta pedagógica na educação infantil

O caráter eminentemente pedagógico da Educação no contexto escolar fundamenta-se numa perspectiva de considerar que a criança está inserida em determinado contexto social e, portanto, deve ser respeitada em sua história de vida, classe social, cultura e etnia. Nesse sentido, a escola é vista como espaço para a construção coletiva de novos conhecimentos sobre o mundo, na qual a sua proposta pedagógica permite a permanente articulação dos conteúdos escolares com as vivências e as indagações da criança sobre a realidade em que vivem.

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais.

Dessa forma, a organização do tempo e dos espaços nas Unidades deve privilegiar as relações entre as crianças com a mesma idade e também de faixas etárias diferentes, suas escolhas e autonomia, a acessibilidade aos materiais, o deslocamento pelas salas e outras dependências da instituição e fora dela. As crianças devem ter contato com o conhecimento construído historicamente e serem valorizadas também como produtoras e co-construtoras dos mesmos. Desse modo, o papel do Educador da Educação Infantil é daquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada.

Podemos considerar os processos interativos, a cooperação, o trabalho em grupo, a arte, a imaginação, a brincadeira, a mediação do professor e a construção do conhecimento em rede como eixos do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da criança visando à constituição do sujeito solidário, criativo, autônomo, crítico e com estruturas afetivo-cognitivas necessárias para operar sua realidade social e pessoal.

É necessária a explicitação das concepções norteadoras, princípios, intenções e formas de organização do trabalho pedagógico para a consolidação da identidade de uma instituição de Educação Infantil.

A organização do currículo

As concepções mencionadas anteriormente revelam-se nas formas como as Unidades de Educação Infantil pensam e organizam o currículo com os seus tempos, espaços, ambientes, interações, relações, materiais etc., como construção sociocultural e histórica, que emerge (...) da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo” (BRASIL, 2009, p. 50).

Como o currículo emerge e se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações sendo traduzidas em ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia nas Unidades de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição.

O currículo que se dá no espaço e tempo vivido, na relação e interlocução entre as crianças e os adultos, mas também no tempo do recolhimento, da individualidade e da imprevisibilidade, dos acontecimentos do cotidiano e,

bem ainda para além das situações planejadas, isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem ser apenas planejados, tendo em vista sua abertura ao inesperado. (BRASIL, 2009, p. 57)

Assim sendo, o currículo carrega o registro do percurso vivido, ou seja, está continuamente em ação deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na educação infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, famílias, bebês, crianças, educadores (as) e comunidade, tendo como eixo o lúdico - o brincar.

Quando o brincar é na escola

A introdução à brincadeira ao cotidiano escolar infantil inicia-se com o educador alemão Froebel (1782-1852), que considerava as brincadeiras como primeiro recurso para aprendizagem, além de uma diversão e modo de criar representações do mundo concreto para entendê-lo. O estudioso colaborou muito no processo educacional com a elaboração de canções e jogos pedagógicos que influenciam nas sensações e emoções das crianças. Enfatizou também a importância de exercícios manuais, sendo compreendido como estímulo para atividade mental.

Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Fröebel, que ocupa também uma posição relevante na história do pensamento pedagógico sobre a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que é a expressão livre e espontânea do interior.

A escola ao valorizar o lúdico, estendendo-o também ao ato pedagógico, ajuda às crianças a formarem um bom conceito de mundo, um mundo onde a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados. O ensino utilizando meios lúdicos cria ambiente gratificante e atraente servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

É de suma importância que nós, educadores, saibamos como usar os jogos para ajudar o aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois o lúdico pode estar presente na aprendizagem e no desenvolvimento, sem esquecer que a sua principal importância é conhecer sua aplicação na escola.

Considero que por meio dos jogos lúdicos, dos brinquedos e das brincadeiras em sala de aula possamos desenvolver o hábito do pensar nos educandos sem desviá-los do mundo real e de seu

cotidiano. Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma “atitude” lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma postura interna, e não somente externa. Sendo assim a ludicidade não deve ser um recurso utilizado por obrigação por parte dos professores, mas algo direcionado e espontâneo em que se crie na inventividade do sujeito, ocorrendo sempre com a intervenção de uma pessoa com mais experiência, que saiba também brincar.

Dentro da realidade brasileira qualquer instituição que tenha como objetivo potencializar atividades lúdicas ou de aprendizagens terá por si mesma um grande significado social.

Referências bibliográficas

FANTIN, Mônica. **No mundo da Brincadeira: Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil**. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

ABRAMOWIZ, A. e WAGKOP, G. **Creche: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Rubens. **Conversas sobre a Educação**. São Paulo: Verus, 2003.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil** – Porto Alegre: Grupo A, 2008

BENJAMIN, Walter. Reflexões: **A criança o brinquedo a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998. vol. 1, 2 e 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLL, César e outros. **Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: uma proposta Curricular de educação infantil**, 1994.

DEHEINZELIN, Monique. **Construtivismo: a poética das transformações**. São Paulo: Ática, 1995.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, Hermes Ferreira. **Arte na escola: anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem**. São Paulo. UNICSUL Universidade Cruzeiro do Sul, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil – Observação, adequação e inclusão**. São Paulo – 1.ed.:Moderna, 2012.

Kramer, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. SP: Ática, 1993.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOWENFELD, Victor; BRITAIN, W. Lambert. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação**

Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***LDB 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*** 1996

MORIN, E. ***Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.*** São Paulo: Cortez, 2000.

NOVAES, J.C. ***Brincando de Roda:*** Rio de Janeiro: Agir, 1992.

OLIVEIRA, M.K. ***Vygostky – Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico.*** São Paulo: Ed. Scipione, 2005.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. ***Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica.*** – 2 ed. – São Paulo: Ática, 2012

FRIEDMANN, Adriana. ***O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão*** – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2012

GOMES, Cleomar F. ***Brinquedos e Brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade.*** Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação da UFMT. Cuiabá 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.*** São Paulo. Cortez, 2000.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender** – 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011

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

WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: ArtMed, 1998

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

WEFFORT, Madalena Freire, **Observação, Registro, Reflexão**. Série Seminários, Espaço Pedagógico. São Paulo. 1996.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

OBJETIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU OBJETO DE ESTUDO

Luis Ricardo Acedo

A Educação física no Brasil

A notícia mais antiga sobre a Educação Física no Brasil tem data o ano em que os portugueses pisaram por aqui, 1500. O fato se deve ao que de Pero Vaz de Caminha, em suas cartas, que relatam índios dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português (Ramos, 1982). Segundo Ramos (1982), esta foi certamente a primeira aula de ginástica e recreação relatada no Brasil.

Mais tarde, ainda no período colonial, surge a capoeira, dança forte, criativa e com muito ritmo, que era praticada pelos escravos (Ramos, 1982). Deste modo, podemos frisar que a Colônia, as atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos, representou os primeiros traços da Educação Física no Brasil.

Em meados de 1800, Joaquim Antônio Serpa, escreveu um documento o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. E este documento dizia que a educação unia a cultura do espírito e a saúde

do corpo e, falavam que os exercícios físicos deveriam ser separados em duas categorias, os que exercitam o corpo e os que exercitam a memória (Gutierrez, 1972). Esse tratado, além disso, entendia a educação moral como parceira da Educação Física e vice-versa (Gutierrez, 1972).

O Início da Educação Física em escolas, inicialmente dado o nome de Ginástica, aconteceu realmente com a reforma Couto Ferraz, em 1851(Ramos, 1982). Porém, somente em 1882, que Rui Barbosa ao ditar o parecer “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior”, mostra real significado à Ginástica na formação dos educandos (Ramos, 1982).

Entretanto, o início da Ginástica em escolas, Primeiramente ocorreu em uma parte do Rio de Janeiro, capital da República na época, e nas escolas de educação militar.

A partir de 1920, outros estados, além do Rio de Janeiro, começaram a incluir a Ginástica na escola (Betti, 1991). No entanto, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a Educação Física começa a ganhar destaque perante aos objetivos do governo. Nessa época, a Educação Física é inserida na constituição brasileira e surgem leis que a tornam obrigatória no ensino secundário (Ramos, 1982).

A Educação Física que se aplicava tinha seus pilares nos métodos europeus, os quais se firmavam em princípios biológicos. A base do movimento era de natureza cultural, política e científica conhecidas como: Movimento Ginástico Europeu, e foi à primeira sistematização da Educação Física no Ocidente, citação de BRASIL, (2001).

Apenas em 1937 é que se fez a primeira referência à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a como prática obrigatória e não mais apenas como disciplina curricular. E ainda destacava-se o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para defender a nação e para o cumprimento dos deveres com a economia (BRASIL, 2001).

A Política trazida pelo Ministério do Esporte com o tema "Por Dentro do Brasil" descreve que o Brasil começou a tratar do Esporte como questão de governo em 1937, por meio da Lei nº 378, de março daquele ano. Foi criada a divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura, Assim seguiu até 1970, quando a divisão se transformou no Departamento de Educação Física e Desportos. Hoje, o tema conta com pasta própria, Ministério do Esporte, e diversas políticas públicas. O assunto ganhou ainda mais relevância depois de o Brasil ter sido escolhido como sede da Copa do Mundo de 2014 e o Rio de Janeiro, sede da Olimpíada de 2016. O

País Será o quarto na história a hospedar os dois eventos consecutivamente.

Para CALDEIRA (2001):

"Na sociedade capitalista atual identifica-se duas tendências que se contrapõem. "A primeira, o neoliberalismo, vêm ganhando terreno nos últimos anos, tornando-se hegemônica. O ideário neoliberal cultua o mercado, o individualismo e a competitividade, a desregulação e a flexibilidade do mercado de trabalho, o Estado Mínimo, a redução dos gastos públicos, a globalização produtiva e financeira e a primazia do econômico sobre o político. Além disso, tenta fazer com que prevaleça o pensamento único, ou seja, a demonstração da bondade e inevitabilidade da liberalização econômica e a eficácia do privado em relação ao público. (...) A segunda, posicionando-se criticamente em relação à ideologia neoliberal, questiona seu ideário centrado na absolutização do lucro e acredita na construção democrática da sociedade, do Estado e das instituições, entre elas a escola. Defende uma sociedade mais justa, humana e inclusiva, voltada para a superação das desigualdades sociais e para a promoção do desenvolvimento de seus membros".

No Brasil contemporâneo o governo investia muito no esporte, buscando fazer da Educação Física uma ideologia, a partir de um ótimo desempenho em competições, acabando assim com as críticas internas e mostrando um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido e Rangel, 2005). Alimenta-se então a ideia do esportivismo, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte, estava cada vez mais presente na Educação Física. Desta forma, o esporte era utilizado como um elemento de distração à realidade política da época.

A Educação Física ao longo de sua história priorizou os conteúdos gímnicos e esportivos, numa dimensão quase exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser (Darido e Rangel, 2005).

Em 1971, a Educação Física Escolar, a partir de um decreto, considerou:

A atividade que por meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (BRASIL, p.22, 2001)

No começo dos anos 80, cidadãos lutavam por certa autonomia de controle do Estado, tendo engrandecido a força e solicitando uma sociedade em regime democrático.

(...). Ainda que timidamente, o direito ao esporte também começava a fazer parte das reivindicações populares. Com a criação/ampliação de espaços públicos ou Programas esportivos, o direito ao esporte passa a configurar-se como demanda de uma sociedade democrática. (MELO, 2005, p.76)

No ano de 1996 com a nova formulação de PCNs é dada a maior importância da Educação Física como disciplina e uma articulação do aprender a fazer, entender o porquê se está fazendo e como esse saber, poder relacionar-se ao corpo. Deste modo, Esse documento também traz as mais variadas dimensões de conteúdos e busca ajudar em grandes problemas de nossa sociedade, sem deixar de lado um de seus papéis principais, integrarem o cidadão na esfera da cultura corporal.

Os PCNs buscam a contextualização dos conteúdos da Educação Física com a sociedade que estamos devendo à Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia.

De uma maneira mais ampla, podemos concluir que a Educação Física está se desenvolvendo em nosso país à partir de grandes evoluções e, ou mudanças políticas e sociais e que ainda hoje, é percebida como elemento essencial na formação do cidadão brasileiro e mundial.

A Educação Física nos tempos atuais, mesmo com tantas obstáculos e situações divergentes, busca o desenvolvimento por inteiro do ser humano, sob dimensões pedagógicas, sociológicas e filosóficas. Mas segundo o Coletivo de Autores, (p.36,1992), nossa Educação Física Escolar, tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física, o que tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista

Estudo

A Educação física é uma disciplina, mas para ser identificada assim, precisamos ter em mente seu objetivo, quanto a disciplina e seu objeto de estudo.

De acordo com os PCNs a Educação Física é uma disciplina que ensina a cultura corporal em todo o seu sentido mais amplo, e tem por finalidade a introdução, a integração do aluno, fazendo-o cidadão que irá produzir, reproduzir e que transformará por sua vez a cultura, com ginásticas, jogos, esportes e lutas, melhorando suas condições de vidas e tornando-se crítico.

A educação Física não é o simples correr e dar voltas pela quadra, não se basta nesse simples fazer, os educandos devem saber o porquê de se estar fazendo a corrida, quais os benefícios desse

exercício, sua intensidade, frequência cardíaca e quais são as durações recomendadas para o treino.

O fazer por fazer, sem sentido algum não motiva e nem deixa jovens do ensino médio interessados em aulas de atividades físicas, demos explicar-lhes a causa de tudo, dando um real sentido.

Treinadores versus professores

É bastante difícil e está internamente confundido, a diferença cultural entre esporte e educação física, podemos encontrar em vários colégios e escolas, pouca diferença entre ser um treinador esportivo e ser um professor, ou mesmo a cobrança entre um aluno e um atleta. Muitas vezes não se é respeitado o espaço em que se está e a escola, em aulas de educação física é confundida com um clube de tantos as aulas de esportes, esquecendo as práticas sociais.

A Educação Física acabou se assimilando ao esporte e isso aconteceu, pelo fato de que, com o passar do tempo, iniciou-se a esportivização da Educação Física, onde o esporte é posto como principal objeto de estudo da área. A prática esportiva está interligada a competitividade e não ao aproveitamento que o exercício exerce sobre o corpo humano.

A pluralidade e a cultura corporal, pode alterar esse quadro se incluídas dentro da educação física, através das diferenças do nosso corpo e do nosso

movimento, problematizando o que temos de mais rico, a nossa singularidade.

Trabalhar com educação física é gostar de lidar com pessoas, esse é o grande desafio, trabalhar com pessoas e ajudar essas pessoas a mudarem seus comportamentos, a mudarem seus hábitos e se tornarem cada vez mais felizes. Para isso o profissional precisa estar preparado.

O profissional ao longo da história mudou muito o seu papel, quando no início do século passado, a educação física era vista como uma maneira, uma ferramenta de tornar pessoas mais fortes, para defender a pátria, de tornar mais fortes as pessoas que trabalhavam na indústria e na agricultura, e hoje, isso mudou muito.

Hoje a educação física está promovendo o bem-estar, fazendo com que as pessoas acordem melhor, tudo melhora, vivem melhor, sejam mais flexíveis no contexto amplo e não simplesmente no contexto do músculo.

A educação física interfere na vida das pessoas, não simplesmente no formato do físico, mas sim, na vida, no contexto global da pessoa, realmente há mudança de comportamento elevando a autoestima, transformando-a em bem-estar, e o grande desafio da educação física e desse profissional, é estar preparado, pronto para realmente ajudar a contribuir para que o número de pessoas

com esse bem-estar, aumente, para isso precisamos melhorar em algumas competências.

As competências técnicas que são muito bem aprendidas na faculdade e as competências comportamentais vivenciadas, são as competências que chamamos de Cultura de qualidade, atendimento, liderança, tomada de decisão, comunicação verbal e não verbal, flexibilidade nas relações, flexibilidade na maneira de lidar com as pessoas uma boa qualidade de relacionamento interpessoal, criatividade e nos seus programas de exercício físico, são matérias de competência comportamentais que vão fazer com que esse profissional se torne cada vez mais importante na mudança de comportamento das pessoas.

É importante frisar que as pessoas não mudam seus comportamentos por qualquer coisa, elas precisam de um motivo, uma razão muito forte, é aí que está o grande desafio do profissional, é atrair o profissional para fazer exercícios com elas e manter essas pessoas nos exercícios, pois, quantas pessoas conhecemos que já iniciou uma atividade física, mas são sedentários e pararam de um momento para o outro.

A legitimidade da Educação Física quanto disciplina

Outro fato que dificulta a legitimação da Educação Física escolar, é o fato de ser uma

disciplina que não reprova, sendo assim os alunos se acomodam e não dão importância para a disciplina e utilizam muitas vezes às aulas de Educação Física para estudar ou fazer trabalhos de outras disciplinas que reprovam, Darido (2003) afirma que:

Muitos intelectuais e professores acreditam que a legitimidade e a autonomia da Educação Física na escola só será possível se ela tiver o mesmo tratamento de outras disciplinas, sem o qual tende a aumentar sua marginalização no interior da escola e que inclui o poder da disciplina de aprovar ou reprovar os alunos. (p.78)

Para a Educação Física passar a ter o poder de aprovar os alunos, a avaliação não pode ser desenvolvida visando apenas o desenvolvimento motor, e sim, a participação nas atividades, deixando os alunos darem opiniões, para um planejamento coletivo, que os alunos se autoavaliem e que avaliem o professor, sem esquecer que ninguém se expressa corporalmente igual ao outro.

O Coletivo de Autores (1992) propõe que a avaliação na Educação Física procure abranger todos os aspectos que compõe as condutas sociais dos alunos nas diferentes manifestações e que se expressam no desenvolvimento das atividades. Em outras palavras, avaliação deve contemplar a totalidade, não apenas o comportamento motor.

Uma das tarefas na direção da sua legitimação é justificar sua presença na educação de jovens e adultos do Ensino Médio.

Enfim, numa perspectiva escolar, o espaço é analisado por Escolano (1998):

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores (...), ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (p.27).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Betti, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento. 1991.

Brasil. **Decreto-lei 705/ 69, de 25 de julho de 1969**. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. D.O.U. de 28.7.1969, 1969.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF 1997.

Castellani Filho, L. **Política educacional e educação física**. Campinas Autores Associados. 1998.

Darido, S. C. e Rangel, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

Gutierrez, W. ***História da Educação Física***. 1972.

Ramos, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BETTI, Mauro. **Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?**

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 13(2): 282-287 1992.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 9394**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

_____, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Secretária do Ensino Médio**- Brasília: MEC, 1999.

SOARES, C. L et al (Coletivo de Autores) **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Walter. **A Educação Física no Ensino Médio: discutindo a questão dos saberes escolares. Dissertação de mestrado**. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questão e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa a ensinar**. São Paulo: olhos d'água, 1993.

SAVIANI, Dermmeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**, Campinas, SP: Autores associados, 2001.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O. **A educação física escolar na perspectiva do século XXI**. In MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física e esportes**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

KUNZ. Elenor, **Transformação didática-pedagógica do esporte**, Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PARO Vitor Henrique. **Escritos sobre a educação**. – São Paulo: Xamã, 2001

PIRES, Giovani de Lorezi. **Cultura esportiva e mídia: abordagem**

críticoemancipatória no ensino de graduação em Educação Física. – São Paulo: 2001

VAZ, Antonio Carlos. **Reprodução ou transformação social: contribuições do esporte**. In ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EM E.F, 7, 2001. Anais...Montevidéu/Uruguai: Instituto Superior de E.F, 2001. P.97-97.

OLIVEIRA, V. M. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GARNICA, A. V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. Interface – comunicação, saúde e educação. V.1, n.1, p. 109-121. ago. 1997.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KORSAKAS, P. Esporte na escola: vilão da história? Revista Presente! Salvador, v. 53, n. 14, p. 11-17, 2006.

ESTUDOS DE PIAGET E VIGOTSKY SOBRE O BRINCAR

Maria Inês Guereschi

A importância da brincadeira

Os estudos de Piaget (1975) sobre o desenvolvimento da criança no uso da linguagem, mostram que o monólogo apresenta-se como um importante papel no pensamento inicial, as crianças dizem palavras para iniciar ações e frequentemente monologavam quando produziam, aparentemente sem nenhum propósito senão acompanhar as ações a medida que aconteciam, em um segundo momento a fala serve mais para acelerar a ação do que para substituí-la.

Piaget e sua colaboradora Inhelder, reconheceram poder distinguir ter períodos principais, em que o desenvolvimento cognitivo é qualitativamente diferente, com subestágios em cada um deles.

O primeiro é o período de inteligência sensório-motora, que se estende do nascimento até o aparecimento da linguagem, aproximadamente durante os dezoito primeiros meses de vida. O segundo período estende-se dessa época até cerca

de onze ou doze anos e consiste na preparação para operações concretas de classes, relações, números e sua realização. O terceiro período, o de operações formais, começa aproximadamente aos doze anos e atinge seu pleno desenvolvimento cerca de três anos mais tarde.

A medida que o pensamento representativo se desenvolve, a linguagem é usada para recordar acontecimentos e mesmo para descrever objetos ou ações. Quando a criança no estágio pré-conceitual não é capaz de compreender imediatamente uma experiência nova, assimila-a em fantasia sem acomodá-la, ou acomoda sua atividade ou sua representação a modelos, por imitação, desenho, etc., sem assimilá-la imediatamente.

Piaget encara o papel da recreação, como muito mais do que uma preparação para atividades adultas, ele considera que tais jogos reproduzem o que impressionou a criança, evocam o que lhe impressionou ou permitem-lhe ser parte mais completa do ambiente diz: “Em uma palavra formam uma vasta rede de recursos que permitem ao ego assimilar o todo da realidade, isto é, Integrá-lo a fim de vivê-lo de novo, dominá-lo ou compensá-lo.”

Com relação ao jogo, Piaget (1975) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança

repete uma determinada situação por puro prazer por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente lembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação. Em período posterior surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social.

Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Já Vigotsky (1989), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo.

Segundo ele, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Dessa maneira, aprende a regular seu

comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Enquanto Vigotsky fala do faz-de-conta, Piaget fala do jogo simbólico, e pode-se dizer, segundo Oliveira (1997), que são correspondentes.

“As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e real moralidade (VIGOSTKY, 1998)

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo: por isso, indispensável à prática educativa (AGUIAR, 1977: 58).

Na visão sócio-histórica de Vigotsky, a brincadeira e o jogo, são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Vigotsky classifica o brincar em algumas fases: durante a primeira fase a criança começa a se distanciar de seu primeiro meio social, representado pela mãe, começa a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. Nesta fase a, o ambiente a alcança por meio do adulto e pode-se dizer que a fase

estende-se até em torno dos sete anos. A segunda fase é caracterizada pela imitação, a criança copia os modelos adultos. A terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e convenções a elas associadas.

Vigostsky (1989:109), ainda afirma que:

“...é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos extremos”

A ludicidade na escola contemporânea

“A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 2 LDB)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI Nº 9394 – de 20 de dezembro de 1996.

A legislação propõe o desenvolvimento integrado da criança como um objetivo a ser alcançado, observa-se que "aprender" está intimamente relacionado à necessidade do uso de métodos de ensino e aprendizagem. E que o lúdico

(jogos e brincadeiras) na escola tem como objetivo principal facilitar a aprendizagem dos conteúdos, transformando-o em mais uma metodologia, o método lúdico de aprendizagem.

Antes da palavra escrita ocorre, a representação que é simbólica, motora, expressiva. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem.

É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem. “Brincadeiras são formas de comunicação que permitem partilhar significados e conceber regras, (BATESON, 1977; BRUNER, 1996) para desenvolver e educar crianças”.

Pelo brincar se pode compartilhar, valores culturais e significações, expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade.

No longo caminho percorrido pela constituição do campo de educação infantil, entre a assistência e a educação, a maternagem e a profissionalização, a escolarização e a vivência de experiências

significativas, o brincar foi sendo marginalizado. A escola fechou as portas para o brincar e deu lugar a educação pelo brincar e à educação para outras finalidades.

Surge a “Violência Simbólica” na forma de organizar o ambiente escolar, com salas abarrotadas de mesas e cadeiras portas fechadas para o imaginário com a repetição de monótonos exercícios motores na proibição da motricidade inerente às crianças pequenas, esquecendo-se que o brincar é o caminho que possibilita a flexibilidade, a recriação, as relações e a comunicação entre os homens, brincam apenas as pessoas que se comunicam, que decodificam a linguagem, os gestos, as significações da cultura.

A constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 são marcos históricos, conceituais, simbólicos, por verem a criança de zero a seis anos como sujeito de direitos e proporem a igualdade de oportunidades para uma educação de qualidade.

O papel do professor na aprendizagem lúdica

A sensibilidade do professor é fundamental em relação às necessidades e capacidades da criança e a sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe.

As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e estimular para o desenvolvimento do ir além; dessa forma pode-se perceber a importância do professor conhecer as teorias de Piaget e Vigostsky.

No processo de educação infantil o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança a favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É necessário que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças.

Negrine (1994; 20), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que: "...quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica."

Entende-se portanto, que é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a

criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica e que deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas.

Entretanto essa perspectiva não é tão fácil de ser adotada na prática, surgem questionamentos entre os professores em como possibilitar este movimento de construção e aquisição de conhecimento.

Sonia Kramer nos traz estas orientações:

“...é necessário que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos de produção de conhecimentos. E para que possam, mais do que ‘implantar’ currículos ou ‘aplicar’ propostas à realidade de creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação”.(KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19)

De acordo com pesquisas, o lúdico é um assunto que tem conquistado a educação infantil, por ser a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do

conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, independentemente de época, cultura e classe social, vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta se confundem, apesar de a história de antigas civilizações mostrar o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

Nesse sentido o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

Vale ressaltar, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria do ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

Conclusão

Com base nas informações que obtivemos com nossa pesquisa percebemos o lúdico como instrumento facilitador da aprendizagem, capaz de promover e mediar a descoberta do ser, possibilitando a aquisição de um envolvimento maior

nas relações sociais, levando-se em consideração, seu contexto próprio e diferenciado.

Cada cultura tem uma forma diferenciada de construir seus valores e forma de vida que se expressam em sua linguagem, assim como maneiras diferentes de “ver a criança”, ao possibilitar que a criança brinque, oferecemos um espaço de criação, um mundo imaginário e ao dar forma lúdica aos conteúdos propiciamos uma maneira prazerosa do desenvolvimento e aquisição desta linguagem.

Ao sistematizar as atividades lúdicas, impedimos e limitamos a criação da criança, podemos uma convivência social, uma interação, muito semelhante a escola do século XVII até o início do século XIX, que tinha um caráter disciplinador e rígido.

Ao analisarmos os estudos de Piaget e Vigotsky, foi possível perceber o quão significativa é a presença de formas lúdicas de aprendizagem pois, através das interações, aquisição de regras ao longo da vida proporcionamos formas privilegiadas de acessibilidade à informações.

O professor tem especial importância neste processo de aquisição de informações, ele é o mediador e facilitador da aprendizagem, é por ele que estabelece-se ligações entre o aluno e os conteúdos, são seus métodos e estratégias que abrem caminhos que permitam o brincar como forma de ferramenta na

alfabetização, permitindo que o saber seja permeado de momentos realizadores e significativos dentro de contextos pertinentes aos educandos o que possibilita e favorece esta aprendizagem.

Podemos concluir que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma o jogo se faz presente e acrescenta ingredientes, indispensáveis, ao relacionamento com outras pessoas. Pois, estabelece com os jogos e as brincadeiras, uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, paixões, passividades e agressividades, por meio da brincadeira a criança se conhece e conhece o outro.

Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades.

Nessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos vêm contribuir para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno. Vimos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade durante toda a formação do sujeito.

Dando ênfase, portanto, às brincadeiras e jogos, o educador desenvolve junto ao aluno um trabalho mais envolvente.

Podemos concluir que o desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Enfim, desenvolve o indivíduo num todo.

É importante que a criança seja estimulada na criatividade e que seja respondida às suas curiosidades por meio de descobertas concretas, desenvolvendo a sua autoestima, e criando maior segurança, confiança, tão necessária à vida adulta.

Sabemos que a noção de espaço começa a se desenvolver desde o nascimento e está sempre subordinada aos progressos da inteligência. É agindo sobre as coisas que a criança pode construir todo um sistema de relações espaciais referentes aos seus próprios movimentos e aos deslocamentos dos objetos.

Sendo assim a escola e, principalmente, a educação infantil deveria considerar o lúdico como parceiro e utiliza-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebe**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas**. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF. 1994a

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil**. A Constituição de 1988 e a educação da criança pequena. São Paulo: Cortez, 1989.

KRAMER, Sonia. **A política pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**, São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a Educação**. Ed. Cortez: São Paulo. 2005.

_____. **O Brincar e suas teorias**. Ed. Pioneira/Thomson Learning. São Paulo. 2002.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. de (org). **Educação infantil**: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez. 2000.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., **O Mundo da Criança**, Ed. McGraw-Hill, São Paulo, 1981.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

_____. INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Trad. Octavio M. Cajado. São Paulo: Difel, 1968.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**; tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva.23ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária,1998.

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

SILVA, M^a Alice Setúbal S. e. **Memórias e Brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. Ed. Cortez: São Paulo,1989.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.1989.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola**. Ed. Cortez: São Paulo. 2005.

_____. **O brincar na educação infantil**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1995.

CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E SOCIAL: NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Maristela de Lima Garcia

O processo educativo atual exerce uma função determinante para um redirecionamento de posturas em relação à Educação Ambiental. A globalização e as novas demandas sociais ligadas ao grande avanço tecnológico e a velocidade na circulação de informações, exigem metodologias que correspondam a essas características da nova sociedade do conhecimento.

No que diz respeito ao sistema capitalista, no qual estamos inseridos, podemos notar também que o consumismo acelerado presente em nossa realidade, contribui para que as questões ambientais sejam o foco de estudos e planejamento de estratégias que possam minimizar os efeitos negativos dessa problemática exposta constantemente. Dessa forma, educar para contribuir à formação cidadã com responsabilidade social e ambiental, nos deixa diante de grandes desafios, políticos, econômicos e de garantia de direitos fundamentais a humanidade. Assim podemos entender que este desafio não está somente ligado ao

campo da Geografia, mas também em todas as áreas do conhecimento, para que seja possível desenvolver ações que se efetivem como positivas no sentido de uma transformação social que garanta melhores condições de vida em âmbito global.

É necessária uma mudança fundamental na maneira como pensamos o papel da educação no desenvolvimento global, porque ela tem um efeito catalizador sobre o bem-estar das pessoas e para o futuro do nosso planeta[...]. Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século XXI, e promover os tipos certos de valores e habilidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica. (UNESCO, 2015)

Neste sentido, desenvolver competências para que a sociedade se caracterize como agente de uma visão sustentável demanda esforços tanto da área educativa quanto de organizações governamentais e sociais, numa rede de interesses comuns que podem propiciar uma inserção social mais justa e igualitária no contexto atual.

De acordo com essas prerrogativas podemos citar o conceito de Educação para o desenvolvimento Sustentável, promovido pela UNESCO desde 1992, no qual são discutidas diversas ações que podem contribuir para uma mudança de estilos de vida voltados as questões ambientais e de coparticipação da sociedade em geral.

Para tanto é necessário entender o que propõe o conceito de Desenvolvimento Sustentável como ações integradas que atendam às necessidades da sociedade atual com compromisso de garantir também as necessidades das gerações futuras. Esse compromisso deve estar alinhado com o desenvolvimento econômico, à inserção social e às posturas de consciência ambiental.

A Educação do Desenvolvimento Sustentável visa a desenvolver competências que capacitam as pessoas a refletir sobre as próprias ações, tendo em conta seus impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais atuais e futuros, a partir de uma perspectiva local e global. Indivíduos também devem ser empoderados para agir em situações complexas de forma sustentável, o que pode levá-los a adotar novas direções; assim como participar em processos sociopolíticos, movendo suas sociedades rumo ao desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2017, p.7)

Nesta perspectiva é possível atrelar estratégias de uso de recursos naturais de maneira responsável, promovendo o crescimento econômico sustentável, criando possibilidades de melhores condições de vida a todos e reduzir as desigualdades existentes.

Líderes mundiais reuniram-se na sede da ONU em setembro de 2015, com o objetivo de criar um plano estratégico que viabilizasse a erradicação da pobreza, a proteção do planeta e a promoção da cultura da paz.

Para a promoção de uma vida com dignidade durante esse ano os países se adaptaram a uma nova agenda de desenvolvimento, na qual se baseava a partir dos Objetivos do milênio (ODM).

Os ODM foram criados no ano 2000, sendo estabelecidos oito metas de combate a pobreza em escala mundial, a serem alcançadas até o final de 2015.

A partir desse momento, ações significativas foram desenvolvidas e nesta perspectiva, desencadearam uma gama de reflexos positivos para o enfrentamento destas questões no mundo.

- A pobreza global continua diminuindo;
- Mais crianças do que nunca estão frequentando a escola primária;
- Mortes infantis caíram drasticamente;
- O acesso a água potável expandiu significativamente;
- As metas de investimento para combater a malária, a AIDS e a tuberculose salvaram milhões de pessoas.

Neste sentido os ODM fizeram uma verdadeira diferença na vida das pessoas, e esse progresso pode ser expandindo na maioria dos países com forte liderança e responsabilidade.

Desta forma foi criado o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável que estabeleceu um conjunto de Objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS) a fim de contribuir para uma construção de sociedade com compromisso ambiental e ao mesmo tempo, direcionar ações transformadoras que pudessem envolver o mundo às questões determinantes desta proposta.

Como analisado anteriormente, o compromisso ambiental não se restringe a uma interpretação de consciência ecológica, mas também sobre a interação social, modos de acesso aos direitos fundamentais humanos e de qualidade de vida. Assim os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, propostos na Agenda 2030 visam criar possibilidades amplas de conexão as responsabilidades individuais de todos, governos, setor privado, sociedade civil, enfim, os seres humanos em todo o mundo, desde o micro até o macro espaço, em relação ao bem comum.

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se caracterizam da seguinte forma:

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;

Objetivo 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;

Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;

Objetivo 6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e o saneamento para todos;

Objetivo 7. Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia;

Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;

Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;

Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;

Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e os seus impactos;

Objetivo 14. Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis;

Objetivo 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Podemos notar que o compromisso assumido entre os países participantes da Agenda 2030 deverão alinhar esforços para atender a esses objetivos, ou promover estratégias que possibilitem um alcance dessas metas de maneira gradativa. O que exige uma postura efetiva de todos os segmentos da sociedade para esse fim.

No que diz respeito a Educação, é possível perceber que o **Objetivo 4**, propõe o desenvolvimento de uma a educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos sendo estruturadas a partir das seguintes metas:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem

ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento

Fica evidente a importância de se planejar ações pedagógicas condizentes com essas perspectivas, para que seja possível além desenvolver uma educação com qualidade social, contribuir para a formação de uma sociedade sustentável.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) enquanto os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) representam o eixo central da Agenda 2030, orientando as ações

nas três dimensões do desenvolvimento sustentável – econômica, social e ambiental –, as metas indicam os caminhos a serem trilhados e as medidas a serem adotadas para promover o seu alcance.

O mesmo Instituto ressalta que indicadores foram elaborados, analisados e validados pela Comissão de Estatística das Nações Unidas, para o acompanhamento da realidade dos países envolvidos e que as metas e os indicadores globais criados são fundamentais para assegurar a coordenação, a comparabilidade e o monitoramento dos progressos dos países em relação ao alcance dos ODS, por parte da Organização das Nações Unidas (ONU). Por meio desse monitoramento é possível identificar os países e as áreas temáticas que necessitam de maiores interferências dos organismos internacionais e de maior cooperação para o seu desenvolvimento.

A educação ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar orientada para a resolução de problemas sociais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano\sociedade\natureza

objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida. (GUIMARÃES, 1995)

Podemos notar que as políticas educacionais adotadas em âmbito global exigem uma responsabilidade com as propostas no sentido de corresponder aos desafios de sustentabilidade emergentes.

Portanto, a política de educação precisa ver a Educação do Desenvolvimento Sustentável (EDS) como uma importante contribuição para a qualidade da educação e, conseqüentemente, as medidas de qualidade dos sistemas nacionais de educação devem incluir a EDS. Políticas nacionais e internacionais que lidam com as dimensões sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento sustentável, que vão desde estratégias de redução da pobreza e planos de gestão de desastres até estratégias de desenvolvimento de baixo carbono, devem incluir a EDS como meio de implementação. A EDS também deve ser incluída sistematicamente nos marcos de cooperação bilateral e multilateral para o desenvolvimento (UNESCO, 2014).

Desta forma o perfil do profissional de Educação torna-se cada vez mais alinhado a uma

proposta com responsabilidade social, direcionando as práticas no sentido de garantir às condições essenciais a formação de cidadãos comprometidos com a realidade de nosso planeta.

Os currículos precisam garantir que todas as crianças e jovens aprendam não apenas habilidades básicas, mas também habilidades transferíveis, como o pensamento crítico, resolução de problemas e resoluções de conflitos, para ajudá-los a se tornarem cidadãos globais responsáveis. (UNESCO, 2014c, p. 36)

Vale ressaltar que esse processo de identidade profissional na área educacional está atrelado diretamente a realidade de cada sociedade, como visto anteriormente, para que o ensino seja realmente significativo deve estar evidentes, modos de vida e consciência sobre as ações de cada indivíduo dentro de seu contexto social.

E, pois, através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si próprio. Tal processo exige ação-reflexão em movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade, aquela que ocorre na forma espontânea de aproximação do mundo. Exige a assunção de uma posição crítica, para

além da tomada de consciência, uma vez que a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (FREIRE, 1979, p. 146).

Esta conscientização crítica se torna ferramenta fundamental para uma ação pensada na coletividade, num processo democrático dialogado e construído pela valorização do bem comum. E esse movimento na perspectiva educacional representa o ponto principal para a formação para a cidadania. As pessoas devem aprender a entender o complexo mundo em que vivem. Elas precisam ser capazes de colaborar, falar e agir para a mudança positiva (UNESCO, 2015).

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa proporcionou uma reflexão mais específica sobre o conceito da Geografia como ciência e também suas características como área do conhecimento das Ciências Humanas e Naturais.

Desse modo podemos entender que o ensino de Geografia pode se configurar um instrumento para a formação de cidadãos conscientes sobre a realidade inserida e qual seu papel como agente promotor de ações transformadoras de modos de vida e produção, desencadeando impactos políticos e econômicos a cerca dessa realidade. Se a tomada de

consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão (FREIRE, 1974, p.32).

A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente por que a não tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isso implica o reconhecimento crítico, a "razão" desta situação, para que através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 1974, p.46)

Assim, fica evidente que a construção de uma posição crítica acerca da realidade posta, nos impulsiona a movimentos de libertação social, no qual a Educação se caracteriza instrumento essencial para uma formação integral e ativa.

O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, concretiza-se a partir da possibilidade de cada pessoa ser portadora de

direitos e deveres, e converter-se em atores responsáveis na defesa da qualidade de vida.

Considerar que a Geografia vai além dos conteúdos construídos em sala de aula, é fundamental para proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos estudantes quanto ao espaço vivido, desta maneira foi possível perceber durante o processo de pesquisa realizado e a análise do contexto histórico apresentado, como se constituiu a ideia de espaço geográfico e suas especificidades regionais.

As características específicas de cada região, seja o meio rural e urbano, não estão isoladas, pelo contrário, se constituem de estruturas inter-relacionadas, o que nos permite entender que as dimensões de cada espaço influenciam no reconhecimento do “todo” e assim, as demandas sociais existentes na sociedade atual como meio de sobrevivência e sustentabilidade.

Desse modo, as consequências ambientais vivenciadas pela sociedade por meio da expansão do capitalismo, os meios de produção existentes e o consumismo desenfreado nos colocam diante de grandes desafios educacionais e sociais, o que conduz o ensino de Geografia a um movimento dinâmico e reflexivo.

Percebemos também que os sistemas de ensino necessitam cada vez mais de políticas

públicas que os estruturam numa perspectiva de Educação Ambiental, pois os efeitos causados pela sociedade do consumo têm envolvido lideranças em contexto mundial, a fim de minimizar estes efeitos e proporcionar uma qualidade de vida adequada a toda a humanidade.

Embarcar no caminho do desenvolvimento sustentável exigirá uma profunda transformação na forma como pensamos e agimos. Para criar um mundo mais sustentável e engajar-se com questões relacionadas à sustentabilidade, como descrito nos ODS, os indivíduos devem se tornar agentes de mudança direcionada à sustentabilidade. Eles precisam de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento sustentável. A educação que promove o crescimento econômico por si só pode também levar a um aumento de padrões de consumo insustentáveis. A abordagem já bem estabelecida da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) capacita os educandos a tomar decisões informadas e adotar ações responsáveis para assegurar a integridade ambiental, a viabilidade econômica e uma sociedade justa para as gerações presentes e futuras. (UNESCO, 2017, p.7)

As estratégias que movimentam as escalas mundiais na perspectiva da Educação Ambiental, revela o quanto as iniciativas integradas são urgentes e decididamente necessária a um fortalecimento da

consciência ambiental para o presente e o futuro das nações, principalmente nos países de baixo desenvolvimento, nos quais os efeitos acompanhados geram níveis de desigualdades alarmantes.

Podemos concluir que a Educação Ambiental, representada nos currículos de ensino de Geografia, pode auxiliar nas discussões sobre a realidade atual, traçar relações com o contexto histórico construído e ainda fortalecer a identidade social dos povos e consequentemente interferir nesta realidade de modo a criar melhores condições de vida a toda humanidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Ambiental**. Brasília: MEC/COEA, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: Acesso em: 12 dez. 2018.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier

(coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural.** Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre, v. 2, abril/junho, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino da geografia: caminhos e encantos.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos.** Campinas, Papyrus, 2000. 191p.

CORRÊA, R. L. **Espaço: Um conceito-chave da geografia.** In: CASTRO, Iná e outros (Org.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

DEMO, P.. **Participação e Meio Ambiente: Uma proposta educativa preliminar.** Brasília: Secretaria Especial do Meio ambiente, 1985. 50 p.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Goings, 1992.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 2000.

FREIRE, P. Conscientização, teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Coleção leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FURLAN, Sueli A. Lugar e cidadania: implicações socioambientais das políticas de conservação ambiental. In: DIEGUES, Antonio C. S. (Org). Enciclopédia caiçara: o olhar do pesquisador. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 225-249.

GADOTTI, M. Educar para a Sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. 2ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental

Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MININNI-MEDINA, N.; AQUINO, A. L. T. de (coord.). **Educação Ambiental: curso básico à distância**. 2ª edição. Brasília. Ministério do Meio Ambiente, 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PENA, Rodolfo F. Alves. **Espaço urbano e rural; Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/espaco-urbano-rural.htm>>. Acesso em 23 de dezembro de 2018.

REBORATTI, Carlos. **El espacio rural em América Latina: pcesos, actores, territórios**. In: Geografia Nuevos temas, nuevas preguntas – Um temário para su enseñanza – 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2007. pp 97-124

RUA, João. **Urbanidades e Novas Ruralidades no Estado do Rio de Janeiro: Algumas Considerações Teóricas**. In: MARAFON et al (orgs).

Estudos de Geografia Fluminense. Rio de Janeiro: UERJ, 2001a. pp 27-42.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. São Paulo: SEE, 2008.

SORRENTINO, M. et al. **Educação ambiental como política pública. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005

UNESCO. **Rethinking education. Towards a global common good?** Paris, 2015a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>. acesso em 26 dez. 2018.

UNESCO. **UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development**. Paris, 2014b. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/230514e.pdf> . acesso em 26 dez. 2018

UNESCO. **Education for sustainable Development Goals: learning objectives**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2017.

VLACH, V. **Geografia em debate**. Belo Horizonte, 1990.

O PAPEL DA ESCOLA E A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO

Mauro Alexandre Alvarez

Introdução

A cultura, costumes, princípios crenças, tradições e visões do mundo, nesta concepção pode-se afirmar que muitos pontos da sociedade brasileira estão imersos em símbolos e manifestações culturais dos variados grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país, em particular, dos variados povos africanos, que sucederam sequestrados de seus ambientes de origem, no continente africano, escravizados e transportados à força para diversas partes do mundo, a maior parte do continente americano e uma quantidade expressivo, trazido para o Brasil. A cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negroiro transatlântico.

A diversidade cultural da África refletiu-se na diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias que falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas. Os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças

religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica e alfabetizados em árabe. Assim como a indígena, a cultura africana foi geralmente suprimida pelos colonizadores, na colônia, os escravos aprendiam o português, eram batizados com nomes portugueses e obrigados a se converter ao catolicismo

Nesta concepção pode-se afirmar que muitos pontos da sociedade brasileira estão imersos em símbolos e manifestações culturais dos variados grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país, em particular, dos variados povos africanos, que sucederam sequestrados de seus ambientes de origem, no continente africano, escravizados e transportados à força para diversas partes do mundo, a maior parte do continente americano e uma quantidade expressivo, trazido para o Brasil.

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, considera os outros, de alguma forma diferentes como inferiores.

Identidade Étnica - Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa que a faz reconhecer-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 negativas a respeito de outro, com base em informações incorretas, incompletas ou por idéias 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.

POLITICAS DE REPARAÇÕES E VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, este conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro

nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras apesar do Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas a Nigéria, um país do continente Africano; sendo a Nordeste da região brasileira com o maior número proporcional de negros na população; e Bahia. o estado com o maior percentual de negros, com sua capital Salvador, uma cidade em grande parte preto, não impede que as nossas relações étnico-raciais e culturais de ser esticado e não contribui para o nosso ambiente educacional tornando-se um espaço onde o diferente étnica - os grupos culturais são respeitados em suas singularidades (ARAÚJO, 2013).

Racismo, preconceito e discriminação, entre outras formas de opressão, estão presentes em todo o país, independentemente da região, estado ou cidade, da reprodução. 3, n. 6, Dez / 2013, de crenças e valores que ainda estão enraizados na sociedade brasileira. Nessa direção, o Müller (2008, p.25) nota:

A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à

reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas: explícitas ou veladas quer seja institucionais quer individuais, as quais representam acúmulo de desvantagens.

Segundo Guimarães (2009: 59):

O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir, os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.

Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e

a toda sorte de discriminações que a raça é uma invenção social e não biológica, apesar de alguns brasileiros têm pele clara, isso não significa que eles não são ascendência Africana.

A escola, ao analisar o passado de um povo, baseada unicamente nos preceitos de seus torturadores, ou quando trabalha de forma não crítica na informação sobre sua formação real, é o mesmo que silenciar o estado de ignorância em que a maioria é encontrada. de aprendizes sobre as diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

A análise de Silva nos ajuda a entender as distorções nas relações étnico-raciais no Brasil, quando afirma que:

Em uma sociedade onde os grupos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e sociais desiguais, a diferença não é reconhecida e é transmutada em inferioridade. Isso porque reconhecer as diferenças significa reconhecer as desigualdades de oportunidade a que estão submetidas (SILVA, 1996, p. 121).

Nessa perspectiva, como afirma Gomes (2003, p. 70), "refletir sobre a diversidade cultural exige de nós uma posição crítica e política e uma perspectiva mais ampla que possa abranger seus cortes múltiplos".

Considerando que as práticas racistas, a discriminação e os preconceitos na sociedade brasileira não se limitam aos grupos étnico-raciais;

De acordo com Costa (2006: 43), "deve-se considerar que uma grande parte das violações dos direitos humanos observadas em muitas regiões não se deve à ausência de mecanismos democráticos" 3, n. 6, dec / 2013, a acusação de opinião e vontade, mas a falta de eficácia da lei ". O autor sustenta que" nesses casos, a violação dos direitos humanos ocorre não no plano constitucional, mas no âmbito de relações sociais "(COSTA, 2006, p.43).

A justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira, onde as políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, implementaram projetos educacionais e socioeducacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações , fazendo a diferença na luta por

uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Ou seja, faça a diferença na mudança de paradigmas sociais que tanto prejudica os grupos e os indivíduos em seus direitos civis e igualitários (ARAÚJO, 2012).

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

O Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu, porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros(de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática, é necessário fazer

emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros.

E o currículo escolar, sem considerar a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro, contribui para a manutenção e reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas racistas nos grupos mais desfavorecidos e historicamente estigmatizados.

Assim, pergunta-se: qual a visão e o posicionamento dos professores diante de tal situação? Através existência de vários movimentos sociais diferentes, que buscam reverter a situação de desigualdade social em que os grupos desfavorecidos e estigmatizados, em particular a população afrodescendente, se encontram na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais, especialmente o movimento negro e suas diferentes organizações, nas últimas décadas, implementaram projetos educacionais e socioeducacionais, com o objetivo de contribuir para a formação de temas críticos / reflexivos, conscientes de seu papel como cidadãos, entre outras ações , fazendo a diferença na luta por uma educação pública, democrática e de qualidade, referenciada na proposta multicultural da sociedade.

Ou seja, faça a diferença na mudança de paradigmas sociais que tanto

prejudica os grupos e os indivíduos em seus direitos civis e igualitários (ARAÚJO, 2012).

Pesquisas, estudos e informações em que não se contempla a história que privilegia o legado do homem branco, um passado de cor branca e distante da realidade de muitos afrodescendentes brasileiros, crianças de um país multiétnico e multicultural, marcadas por diferenças e não pela singularidade de um grupo étnico-racial que oprime da maneira mais perversa, pelo racismo e a exclusão, mas também destaca e valoriza a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Para Canen (2001, p.207):

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dez/2013

Essas desigualdades são evidentes e visíveis em indicadores sociais que mostram o fosso social entre ricos e pobres do país, especialmente entre pessoas de ascendência africana, principalmente

desempregadas ou subempregadas, marginalizadas e concentradas nos distritos periféricos, sem respeito pelos seus direitos de saúde, educação, habitação, saneamento e lazer.

A cultura afro nas escolas públicas

Mudanças significativas na valorização dos negros e sua cultura, mas é no campo da educação que as principais mudanças ocorreram os parâmetros Curriculares Nacionais (NCP), leis que estabelecem a obrigação de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639 / 03) e Indígenas (Lei 11.645 / 08) no ensino primário e secundário em escolas públicas e privadas do país e seus respectivos

As diretrizes curriculares nacionais que orientam a promoção da educação étnico-racial, as quotas para os negros e os povos indígenas nas universidades públicas exemplificam essas mudanças. Como observa Arroyo (2007, 114), "o progresso tem sido significativo e promissor, mas lento, ainda há um longo caminho a percorrer".

No entanto, mesmo com essas mudanças, "a educação brasileira ainda não fornece aos usuários de equipamentos educacionais acesso à diversidade cultural para cada cidadão, para a cultura universal que é exclusiva de sua comunidade, região e país" (MACEDO, 2008 , 91). Nesta perspectiva, Arroyo (2007: 119) afirma que "a escola tem sido e continua a ser extremamente reguladora dos diferentes povos

socialmente e culturalmente marginalizados e coletivos". Ele também aponta que "a estrutura do sistema foi ao serviço da regulamentação deste grupo, neste contexto, o diálogo não será fácil, será tenso e marcado por uma forte resistência para renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipador." (ARROYO, 2007, p 17

Existem muitos obstáculos à educação das relações étnico-raciais. Romper esses obstáculos não é uma tarefa fácil, mas não é impossível.

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que as diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de remeter e tornar visível em seu currículo a diversidade de assuntos e culturas que estão presentes no seu espaço.

As salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Segundo, Ferreira (2009, p. 75) observa que "em vez de ser um lugar de reversão do problema, a escola estimula estereótipos sociais relacionados a essa população e a submissão de afrodescendentes

a valores brancos", o que faz com que uma prática educacional urgente que permite que as crianças negras se orgulhem de seu etno racial e cultural, seus cabelos, sua beleza e seu povo.

Para a aceitação das diferenças, para permitir a participação ativa desses povos em termos econômicos e de prestígio da nação. onde se encontram

É bem sabido que a escola é o espaço por excelência onde a diversidade étnico-racial e cultural é, portanto, "permitir o diálogo entre diferentes culturas e visões do mundo, dar aos sujeitos educacionais a oportunidade de conhecer, conhecer, enfrentar e abordar "a riqueza cultural que existe neste ambiente é construir uma educação cidadã" (Gomes, 2001, p.91), para construir uma educação libertadora, como Paulo Freire apontou.

Mesmo assim, pode-se afirmar que a educação da Bahia tem sido proeminente a nível nacional para a promoção de projetos e diretrizes que servem de subsídios para professores na discussão e implementação do tema das relações étnico-raciais na sala de aula.

De acordo com Macedo (2008, página 78):

A repercussão dos saberes culturais no sistema de saber formal é uma novidade que pode repercutir imensamente na atratividade da escola, na sua qualidade em produzir

cidadãos conscientes da realidade local e universal. Pode também dar instrumentos de poder às populações cujos conhecimentos tradicionais são transmitidos apenas por seu próprio esforço informal.

Ou seja, acredita-se que uma prática educacional diária, com ações sistematizadas, terá um efeito a médio e longo prazo se for desenvolvida a partir de uma perspectiva multicultural e anti-racista.

Também se acredita que é necessário transformar os diferentes espaços educacionais em configurações de inclusão; combater relações prejudiciais e discriminatórias; troca de idéias; de incentivos a mudanças de pensamentos e atitudes negativas sobre o outro e sua cultura, considerada inferior; respeito pela diversidade.

Os autores Brandão (1996) e Libâneo (2002) dão importantes contribuições sobre a educação. Ambos, em seus respectivos livros, conceituam a educação e defendem que em todo grupo social ela está relacionada com sua cultura, com isso eles querem dizer que os costumes de um povo refletem em sua educação.

O fundamental é não partir de uma imagem de família idealizada, hegemônica, mas valorizar e investir nas singularidades dos arranjos familiares e nas contribuições de todos na construção de uma educação de qualidade e igualitária, trabalhar com a

diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança, porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas.

Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças valoriza e respeita a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro, para que cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas.

A relação com as famílias parte de alguns princípios: considerar a família uma instituição plural, que apresenta diferentes composições, dinâmica, na qual emergem sentimentos, necessidades e interesses nem sempre coesos; considerar o conhecimento .

Após desenvolver com as famílias: acolhimento inicial: apresentação da unidade educacional; desenvolver os processos de adaptação nos primeiros dias; realizar entradas e saídas cuidadosas e acolhedoras. organizar reuniões em pequenos grupos para discutir o currículo, as atividades e demais assuntos; estimular a participação na organização de eventos; convidar as

famílias para participar da construção dos projetos pedagógicos; incluir a família, sempre que possível, nos projetos didáticos desenvolvidos com as crianças.

Para Brandão (1996) falar em Pedagogia é o mesmo que dizer “processos formalizados de ensino” e Educação pode ser expresso por “processos sociais de aprendizagem”.

“As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. (...) A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria no próprio gesto de fazer a coisa” (BRANDÃO,1986, p. 18). Ele também é defendido que a Pedagogia é a prática da educação.

O Brasil em si é um país multicultural, e desta forma se evidencia a necessidade de se trabalhar todas as culturas que contribuíram para a formação cultural do povo brasileiro nas escolas brasileiras.

É importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define.

Preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros, branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira, podemos agregar dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme

alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

O processo de construção da identidade negra em nosso país é, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana assim como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos.

No Brasil, algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designam negros e, outros, com traços físicos africanos, se dizem brancos.

Considerações finais

A discussão das culturas africana e afro-brasileira é necessária, especialmente se pensarmos nelas como culturas marginalizadas, devemos pensar na diversidade brasileira como traço fundamental na construção de uma identidade nacional, onde a divisão da sociedade em raças não pode acontecer, pois todos pertencem a uma mesma raça: a Raça Humana, por tanto as práticas de racismo devem ser abolidas, de forma que as diferenças externas deixem de ser um fator determinante de superioridade ou inferioridade entre os sujeitos.

Não podemos deixar que perpetuem pelas próximas gerações a ideia de que as diferenças étnicas e culturais sejam sinônimas de desigualdades dentro do nosso país, já que nós brasileiros vivemos

em meio, onde uma cultura pode estar intercalada a outra, por isso a escola deve ser uma das responsáveis a incentivar o respeito pelas diferenças, pelas culturas existentes no nosso país, além de proporcionar e estimular a construção de conhecimentos relacionados à história da formação do povo brasileiro e as culturas que aqui circulam, principalmente a afro brasileira..

Através de noções da diversidade cultural existente no país em que ela vive, no nosso caso, o Brasil, as crianças podem ser influenciadas moralmente, considerando que o “respeito” pelo próximo é a questão mais explorada pelo educador que trabalha com esta temática.

Tudo isto já está previsto na legislação brasileira, porém nem todas as escolas demonstram indícios da inserção desta problemática, onde proporcionar oportunidades para o educando reconhecer-se como um sujeito social digno e capaz, que faz parte da história do Brasil, dando-lhes a oportunidade de tomar consciência da importância de sua atuação no contexto em que vive, promovendo respeito pelas diversas etnias, é o papel que a escola deve assumir na sociedade. No entanto, entende-se que uma educação que satisfaça as demandas sociais

Podemos afirmar que o racismo existente na sociedade brasileira com suas relações simbólicas produz estigmas e situações em que, ao longo da

história, levou uma grande parte da população afrodescendente a negar sua própria cultura através das relações de poder estão presentes em todos os espaços sociais, particularmente na educação.

Portanto, é necessário que os educadores se posicionem de forma crítica / reflexiva diante dos conflitos e tensões que ocorrem no ambiente educacional, bem como conhecer a verdadeira história dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que compõem a nação brasileira. .

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde os diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que as diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de se referir e tornar essa diversidade visível em seu currículo de assuntos e culturas.

No entanto, entende-se que uma educação que satisfaça as demandas sociais da população como um todo e contribui para a equação de preconceitos e comportamentos racistas de qualquer natureza só será posta em prática quando as leis nacionais, estaduais e nacionais do plano de estudos e diretrizes de educação. eles são realmente sistematizados e implementados.

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: 30/11/2019.

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.

CANEAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In:

CANEAU, 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, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. .

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.

CAVALLEIRO, E. S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 83-96.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo 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.

A TRAJETÓRIA DO ESPORTE NO BRASIL

Monica Angelica Silva

A partir da compreensão sobre esporte como função social temos vários percalços que interferem no seu acesso, sejam eles relacionados à questão social, habilidades ou gênero, limitando ou muitas vezes sendo excludente.

No Brasil temos uma concepção de esporte e lazer mais recentes que nos traz a dimensão e o caráter que o esporte e lazer ocupava, e que viera a se tornar:

“O subcampo político-burocrático de esporte e lazer, que emerge a partir da década de 1930, no Brasil, consolidando-se durante todo o século XX e início do século XXI, é por princípio um espaço de coexistência de interesses públicos e privados. É como uma balança, que ora pende aos interesses particularistas, ora pende aos interesses coletivos, públicos, muitas vezes chamados de interesses nacionais (MEZZADRI, 2014, p. 40)

O esporte no Brasil ganha um viés político de controle do Estado sobre a sociedade com objetivos

e interesses para uso privado do espaço público, o que evidenciava a falsa ideia de enquadramento dos cidadãos dentro das práticas esportivas sejam elas a nível profissional, educacional ou de lazer.

“Dada a relação íntima entre Estado e o esporte, ou entre o campo político/burocrático e o campo esportivo durante o regime militar, com a queda do regime, o esporte carregou consigo o estigma da ordem, disciplina e hierarquia próprio dos militares. Na transição para a democracia, porém, o esporte, especialmente pela imposição dos interesses econômicos...”(STAREPRAVO, 2014, p. 43)

Dito isso podemos ter a ideia de que o esporte emergiu no Brasil de maneira a servir de ordem, e também relacionado à força, a práticas de guerra, servindo aos exercícios militares.

Na época do Estado Novo os militares veem a Educação Física como meio de estruturar a vida do povo com as normas sociais, aprimorando e melhorando a saúde do povo aumentando o número de homens aptos ao serviço militar diminuindo a dispensa destes homens por motivos de incapacidade física, sendo assim a Educação Física se constitui com o modelo e objetivos totalmente militaristas (HUNGARO,2008, p. 127)

Podemos também associar a preocupação que a prática higienista e sanitarista tinha com a

população a fim de melhorar a saúde física, para que os operários aguentassem as árduas horas de trabalho, seu rigor físico então, aumentaria a produção, acarretando lucratividade para os empresários.

Com a democracia e a transição de governo, o esporte passa a servir aos interesses econômicos, agindo como ferramenta política prezando o nacionalismo, cabendo ao Estado reconhecer como direito social e na promoção de manifestações que não fossem comerciais destinadas as modalidades esportivas no âmbito público.

[...] diretamente os fenômenos esportivos num dado momento, num dado ambiente social, colocando-os em relação direta com as condições econômicas e sociais das sociedades correspondentes: a história do esporte é uma história relativamente autônoma que, mesmo estando articulada com os grandes acontecimentos da história econômica e política, tem seu próprio tempo, suas próprias leis de evolução, suas próprias crises, em suma, sua cronologia específica (MEZZADRI, 2014 apud BOURDIEU, 1983, p.137)

Nessa perspectiva o esporte torna-se particular, construindo determinadas modalidades de acordo com o período histórico, passando por transformações e mudanças de acordo com sua

prática e com quem as praticam; adequadas às expectativas do público, modificando sua real função social, partindo da esfera pública para esfera privada.

Dentre todas as modalidades esportivas uma em específico tornou-se referência na sociedade brasileira, o futebol, com sua origem na Inglaterra, precisamente no século XIX.

O futebol chega ao Brasil através de Charles Miller que desembarca no país trazendo o elemento principal do esporte, a bola; a partir de então o futebol passa por transformações, adaptações e se torna uma referência mundial, tendo seu pertencimento por vezes associado ao Brasil.

Cabe também ressaltar que o futebol teve uma grande importância na Era Vargas, o Estado passa de um modelo liberal para um modelo Conservador, portanto exercendo um poder sobre a sociedade, controlando as organizações sociais, políticas, econômicas e também no que se refere ao esporte.

Por que somente naquele período ocorreu a normatização do esporte e do futebol no Brasil? Qual a relevância do futebol para sociedade naquele momento? Tais questionamentos vão balizar a análise do referido Decreto-Lei. Inicialmente, supõe-se que a legislação auxiliou na construção da identidade nacional, pois a bandeira do Estado Novo

era a de consolidar a base nacionalista. Possivelmente, nesse caso, a identidade social, representada pelo Estado, tornou-se bastante presente nas configurações dos indivíduos, e o futebol cumpriu seu papel, de maneira direta ou indireta, no processo de fortalecimento do Estado. Com base no próprio Decreto Lei, entendemos os aspectos conceituais preestabelecidos, os valores morais ditados pelo governo e a posição autoritária, forjando uma nova organização social. A partir daí delimitou-se o espaço para a criação da identidade nacional, sempre vinculada à prática esportiva e do futebol. (MEZZADRI, 2013,p.2)

Essas questões levantadas nos remete ao período histórico que o Brasil vivia, esse processo que o Estado controlava e relacionava os deveres da sociedade como prioridades coletivas, colocavam os indivíduos como pessoas que apenas tem deveres e não havia respeito pelas necessidades individuais.

“O futebol, no Brasil, é uma coisa ludicamente séria. É um negócio que transcende o esporte. Está muito ligado à formação social do Brasil”, diz. Para Simas, talvez estejamos vivendo um processo inverso ao do início do século passado. Se o futebol começou como um esporte elitista, praticado e acompanhado pelas elites, chegou aos anos de

1930 mais popular”.(CASTELLANI, 2013, p.91)

Não podemos deixar de enfatizar que mesmo o futebol transformando-se em um esporte tão popular e próximo ao povo, reunindo as mais diferentes classes sociais, o mesmo não deixa de ser elitizado, seja com o passar dos anos ou no seu desabrochar no início dos anos 1930 com maior participação de “atletas, sejam amadores, ou profissionais”, conquistando o povo brasileiro, obviamente no trecho acima o autor reforça que as mudanças ocorrem de maneira a aproximar o futebol e torná-lo um esporte ao alcance de todos e todas.

A problemática em torno desse alcance nos leva a compreensão e análise que muitos espaços não podem ser frequentados por determinados agentes sociais, há também a questão que envolve a mercadologia do sistema, o futebol “lúdico”, e que apenas requer uma bola e um espaço, no entanto, levado mais a sério como prática esportiva competitiva, requer equipamentos que em sua maioria não alcançam todos agentes envolvidos no esporte, tais como meias, uniformes, chuteira, bola, e porque não citar os gastos com a manutenção do espaço locado ou utilizado para a prática. Tais afirmativas suscitam questões que nos remetem a uma profunda reflexão: O esporte é para todos e todas? Qual é a imagem do nosso país no esporte, excluindo o futebol?

Temos diversos esportes, um enorme contingente de pessoas, crianças, jovens e adultos, que deveriam ser estimulados em suas potencialidades, com o objetivo de conhecerem os mais variados esportes.

A fim de se adequarem aos que mais despertassem interesse, ou de acordo com suas afinidades, todavia, o futebol acaba se tornando algo que vai além da paixão nacional e porque não falar que fora criado veladamente a fim de tirar o foco da população aos problemas tão graves que aconteciam em nosso país. O futebol acabou se tornando um comércio extremamente lucrativo, rentável, e a sociedade empobrecida de trabalho, com baixos salários, e uma infinidade de problemas que envolviam a tríade da seguridade social, vê no futebol uma possibilidade de ascensão social, os altos salários dos jogadores (muitos sem ensino médio completo), se transformam em exemplos a serem seguidos, algo quase inatingível.

Vale também elucidar que na época em que o país vivia uma crise de identidade, a ditadura deixava um lastro de barbárie, era necessário desviar o foco não somente dos países em que o Brasil tentava estabelecer laços econômicos, mas também da população brasileira, inaugurar estádios, e fazer o povo virar-se para o esporte era uma maneira de camuflar os diversos problemas enfrentados nesse período histórico.

“O futebol tornou-se um forte produto mercantil no Brasil, principalmente a partir da década de 90, embora o governo, através da autonomia aferida procurasse alternativas de maior diálogo com setores da sociedade. Observamos, assim, que a disputa de poder entre os agentes no interior do campo esportivo aumentava significativamente, porque tanto os agentes do Estado quanto os demais das entidades do futebol buscavam seus espaços.” (MEZZADRI, 2011, p. 411)

De fato o futebol teve e tem grande relevância na sociedade brasileira, no entanto no período e em que o Brasil enfrentava um sistema de governo autoritário, os grandes feitos da seleção brasileira de futebol, abafaram a situação caótica que o país enfrentava, utilizaram-se das construções de estádios e da paixão que o esporte despertara a fim de obterem bons resultados nas eleições, o futebol torna-se paixão nacional, no governo Médici (1969 a 1974), talvez o mais violento e repressivo da história.

O país começa a ter um aumento na economia, o que veio a ser chamado de “Milagre econômico”, vale ressaltar que esse crescimento não foi genuinamente mérito do Brasil, a economia mundial alavancava e com isso o Brasil tirava proveito não só do crescimento econômico, mas também se utilizava dos resultados positivos que o futebol do Brasil alcançava.

Nesse período o futebol conquistou a população brasileira, o presidente Médici aproveitando-se dessa identidade e clamor ao futebol, começa a explorar o esporte, com propagandas onde se dizia um apaixonado pelo futebol e homem do povo.

O brasileiro estabelece com o futebol uma relação de patriotismo, que por vezes beira o fanatismo, torcer para a seleção brasileira de futebol (masculino), pois ainda estamos bem distantes de uma igualdade de gêneros no esporte é quase um dever cívico.

Em meio aos problemas sociais existentes, o futebol cumpre um papel quase alienador, é comum ouvirmos a expressão que o futebol é ópio do povo, assim ao invés de lutar pelos direitos e buscar soluções para as situações de políticas públicas capazes de minimizar as mazelas sociais, o povo era levado à comoção nacional que o futebol os embalava.

Outro fator a ser considerado um problema dentro do campo esportivo e com intervenção do Estado é a violência que acomete os torcedores dentro e fora de campo, os torcedores por vezes tem suas emoções canalizadas para o time torcedor, descarregando suas frustrações cotidianas, e deixando-se tomar pela rivalidade esportiva.

Essa violência parte não somente entre as torcidas, mas também entre os praticantes, com os árbitros, e para além dos estádios, criando-se um movimento de violência premeditada.

“Mesmo sabendo que a violência não é do esporte, e sim da sociedade, o esporte tem oferecido palco para essas explicitações violentas, as quais passaram a oferecer contornos específicos, derivados pelas paixões e emoções que envolvem os fatos esportivos”.(TUBINO, 2001, p.75)

Em contrapartida a todo esse fervor dos torcedores a indústria esportiva lucram cada vez mais com a comercialização de produtos específicos dos times, outro setor que arrecada milhões são as negociações entre os times dentro e fora do Brasil, jogadores com passes milionários, gerando uma indústria extremamente lucrativa, para os atletas e aqueles que ainda não chegaram ao nível profissional, o futebol torna-se um meio de ascensão social, através do esporte é possível ter uma rentabilidade que poucas ou quase nenhuma outra profissão seria possível ganhos tão exorbitantes.

Conclusão

A partir do estudo nota se a importância do esporte seja como lazer ou como “disciplina” dentro e fora das instituições de ensino, vislumbrando uma reflexão acerca do papel das atividades físicas e o movimento para melhoria não somente das relações

interpessoais, mas também como grande beneficiador da qualidade de vida, saúde, lazer e bem estar.

Compreendendo as construções sociológicas e a trajetória da infância e do esporte, traça-se um paralelo acerca do desenvolvimento das atividades físicas dentro da nossa sociedade contemporânea e as práticas educacionais.

Nota-se também pouco investimento em políticas públicas direcionadas ao esporte seja dentro ou fora das unidades escolares, portanto, é necessário voltarmos nossos olhares para uma perspectiva mais abrangente e menos superficial sobre o esporte e atividade física em diversos âmbitos.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro:Guanabara,1986

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, Manoel José Gomes Dimensões sociais do esporte. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e esporte. Autores Associados. São Paulo, 2001.

STAREPRAVO, Fernando Augusto. Esporte, Política e Ciência. A Produção Científica Sobre

Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Brasil. CRV, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Políticas públicas e educação: eBook Kindle

CASTELLANI, Educação Física, Esporte e Lazer. Reflexões Nada Aleatórias. Autores Associados, 2013.

PRIORE, Mary Del (Org). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2016

MEZZADRI, Fernando Marinho (Org.) “ Políticas Públicas e esporte”. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2014

MELO, Victor Andrade de, “ Esporte e Lazer: conceitos: uma introdução histórica- Rio de Janeiro: Apicuri, 2010

ESPORTE, LAZER E DESENVOLVIMENTO HUMANO. 1º Conferência Nacional do Esporte. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/conferencianacional/arguivos/teseFinal.pdf> Acesso em: 23 setembro 201

ARTETERAPIA X ARTE-EDUCAÇÃO

Cinthia de Carvalho Santos Seidel

Arte-educação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem arte-educação como expressão de uma concepção ampla, que integra as produções populares, eruditas e da indústria cultural. Suas propostas procuram resgatar os conteúdos específicos da arte e, mais precisamente, os conteúdos de cada linguagem artística. Os PCN apontam para uma renovação, ajudando a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da arte como uma área de conhecimento específico. É importante que os alunos compreendam a arte como fato histórico contextualizado nas diferentes culturas, interagindo com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes-visuais, dança, música, teatro; podendo observar as relações entre o homem e a realidade, exercitando discussão; indagando, argumentando, desenvolvendo sensibilidade, criatividade, conhecimento estético, autoconfiança, produzindo e apreciando a produção coletiva, organizando informações sobre a arte em contato com artistas, acervos, espaço da escola e públicos.

Segundo o PCN – Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN – ARTE, 1997 p.19)

A arte-educação envolve basicamente, a execução de trabalhos artísticos, apreciação e reflexão sobre eles, mas também envolve, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas e coletivas de distintas culturas e épocas.

Através da arte é possível despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir e sobre a qual podem elaborar todos os outros processos racionais. Assim nas formas artísticas, o indivíduo encontra simbolizações para seus próprios sentimentos e amplia o seu conhecimento de si próprio através das descobertas dos padrões e da natureza de seu sentir, como explica Duarte Jr (1996, p. 65):

Através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências

e sentimentos, naquilo que escapam a linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo meus sentimentos, sem tentar “traduzi-los” em palavras.

O objetivo da educação na disciplina de artes, portanto, deve ser desenvolver juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Podendo ser de uma maneira única de falar ou de sorrir, mas que contribui para a variedade da vida; pode ser também de uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção, assim a individualidade de um homem pode construir um incalculável benefício para toda humanidade.

Segundo Read (2001, p.1) “[...] a arte deve ser à base da educação.” Em sua teoria com respeito a educação, sugere o princípio da liberdade, que evita a compulsão, e permite que as aulas possam assumir a forma de brincadeiras, para que se possa perceber as habilidades dos alunos.

Portanto, a arte-educação é uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brinquedo, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do

sentimento, do sentido que deve dar fundamentos a nossa compreensão do mundo e da vida.

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação estética.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, o controle gestual, capacidade psíquica que influenciam na aprendizagem. No processo de criação o indivíduo pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Educa-se, assim como diz Duarte Jr (1996, p. 73):

A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética.

E consciência estética, aí significa muito mais que uma simples apreciação de arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentimentos e valores dados à visão são assumidos no agir cotidiano [...]

Os PCN enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que contribuam na formação do cidadão, na busca de igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. Não sendo definidas as modalidades artísticas a serem trabalhadas, mas dando condições para que as equipes de cada escola possam definir os projetos curriculares, pois em cada comunidade escolar existem aspectos e realidades diferentes.

O conteúdo da área de Arte, deve estar relacionado de tal maneira que possa sedimentar a aprendizagem artística dos alunos, assim como explica o PCN – Arte (1997, p. 55):

[...] Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio das formas artísticas, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes na cultura ou natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal e criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte desempenha nas culturas humanas.

Arte na educação tem como proposta geral, uma importante função no processo de ensino aprendizagem assim como as demais áreas de ensino, sendo assim o PCN – Arte (1997, p.19):

A educação em arte propicia o desenvolvimento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade. Percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

O conteúdo está articulado dentro de três eixos norteadores: produção, fruição e reflexão, para o ensino aprendizagem, que poderão ser organizados na ordem em que o professor e sua equipe os definirem no currículo escola, assim segundo o PCN – Arte (1997, p. 56):

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

A arte é a representação de conhecimento do mundo cultural com significado, interpretação, também é expressão dos sentimentos da energia interna, da efusão que se expressam, se manifestam e simbolizam. A arte é o movimento na dialética da relação homem-mundo. E não possibilita apenas um acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o desenvolvimento e a educação do ser humano. Com a arte, o indivíduo desperta a atenção para seu próprio processo de sentir.

Segundo o PCN – Arte (1997, p. 34):

[...] Na verdade nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadora na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte.

A arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá às crianças a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. É a arte que encoraja a

criança a colocar a sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos, assim como diz Barbosa (1997, p. 80):

“[...] Elas veem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre qualidades. Elas fazem arte [...] essas quatro operações constituem: a produção, a crítica, a História e a Estética da arte” (sic).

A arte permite que os alunos criem imagens que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade, desenvolvendo suas habilidades para ver, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que constituem o mundo visual, que incluem e excedem, trabalhos formais de arte, ajudando a entender tempo e lugar, pelos quais todos os trabalhos artísticos se situam, percebendo que nenhuma arte existe em um vácuo descontextualizado. A estética, permite o julgamento da qualidade do que se vê, refletindo sobre os significados do conceito “arte”. Assim diz Barbosa (1997, p. 97):

Não basta dizer que a arte deve ser estudada como assunto específico no currículo escolar sem mencionar mais especificamente o que significa buscar a excelência desse ensino. A meta geral do ensino de arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte, onde a excelência da arte implica dois fatores:

a extrema capacidade que têm os trabalhos de arte de intensificar e ampliar o âmbito do conhecimento e experiência humana e as suas qualidades peculiares de trabalhos artísticos dos quais resulta tal capacidade. Ou, de forma mais resumida, a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência das artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar.

Assim como o conteúdo, a indicação para avaliação não está dividida, pois deve seguir o andamento do currículo escolar da escola de cada comunidade, sendo representadas separadamente às indicações para cada modalidade artística, esperando-se que cada aluno no decorrer de seu desenvolvimento adquira progressivamente competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, exercitando sua cidadania cultural com qualidade.

A arte na escola é como tentativa de tirar o instantâneo do sentir, como diz Susanne Langer apout Duarte Jr (1996, p. 43): “[...] a arte é a criação de formas perspectivas expressivas do sentimento humano”.

A arte não procura transmitir significado, mas sim expressar ao sentir, a arte não é uma linguagem, não podendo ser considerado um símbolo, como são as palavras, a arte é interdisciplinar, pois abrange as

demais disciplinas, seja da área de humanas ou exatas, assim como diz Duarte Jr (1996, p. 46): “[...] a arte não é um símbolo verdadeiro como são os linguísticos (sic). Ela é quase um símbolo, já que simboliza apenas e tão somente os sentimentos que existem nela própria”.

Em todas as manifestações a arte, é uma tentativa de nos colocar frente a formas que concretizem aspectos do sentir humano, como esclarece Duarte Jr (1996, p. 48): “Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem”.

A área de arte devido a sua natureza de objeto de conhecimento, apresenta um campo privilegiado para trabalhar os temas transversais. As manifestações artísticas são exemplos vivos de diversidade cultural dos povos que expressam a riqueza criadora de artistas de todos os tempos e lugares, contribuindo assim, para a reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformaram essas questões em produtos de arte.

Arteterapia

A Arteterapia, é um tratamento psicoterapêutico que utiliza como mediação artística:

a dança, teatro, música, entre outros, porém nos limitamos a representação plástica: pintura, desenho, gravura, modelagem, máscara, marionetes, entre outros fazeres artísticos. Estas atividades têm em comum a objetivação da representação visual do domínio figurativo a partir da matéria. Na visão de Pain e Jarreau (1996, p. 9):

Visto se essa uma área recente, que data do pós-guerra, é preciso tomar a palavra “arte” no sentido que ela adquiriu na segunda metade do século, onde não é mais o ofício de recriação da Beleza ideal, como também não está a serviço da religião ou da exaltação da natureza.

No sentido contemporâneo da palavra “terapia”, verifica-se que evita-se o prefixo “psico”, como se a arte por si só, tivesse as propriedades curativas, mas Pain e Jarreau (1996, p. 10) consideram:

[...] que a dimensão “terapia” subentende, neste caso, aquela de “psico”, sem o qual nenhuma modificação duradoura do comportamento é considerada. O incluir implicitamente é também expandir o campo da prática, até então ocupado, quase que exclusivamente, pela ação psiquiátrica.

Deste modo, para a Associação de Arteterapia de São Paulo (AATESP, 2009):

Arteterapia está inserida dentro de um contexto de exploração criativa e valorização do sensível, viabilizado por meio da utilização dos recursos artísticos expressivos. Desta forma, a integração inata entre o sujeito e o mundo dos fenômenos é descoberta (ou resgatada) e integrada por meio do ato criativo e do produto da criação no contexto propício ao desenvolvimento do sujeito e dos acontecimentos, ou seja, no contexto arteterapêutico. O universo da arte é fonte de transformações, e o sujeito criador – aquele que dá forma ao incorpóreo. Nessa conexão, a vida tende a pulsar e possibilidades várias de compreensão da natureza do mundo e do humano fazem-se iminentes. Senso assim, a arteterapia caracteriza-se por possibilitar que qualquer indivíduo entre em contato com seu próprio universo interno, com aqueles que estão a sua volta e com o mundo.

À medida que a emergência da expressão se mostra indispensável, tanto mais o sentido da vida torna-se evidente e, conseqüentemente o despertar do desejo de como aprender a lidar com os problemas, os medos, deficiências, de modo a tornar os pensamentos e os atos mais consonantes com o viver plano.

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 técnicas expressivas e vivenciais do desenho, pintura, colagem, modelagem, escultura, dramatização, contar histórias, música, dança, expressão corporal, relaxamento, visualização criativa, entre outros, para facilitar o reconhecimento e desenvolvimento de potenciais, o tratamento do sofrimento psíquico, o autoconhecimento, treinamentos, dinâmica em grupo.

A arte relaciona harmoniosamente a realidade e a fantasia, o mundo interno e o externo, dando voz a 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.

Trabalhando com elementos que correspondem tanto à natureza humana quanto à planetária, os recursos artísticos utilizados de forma terapêutica promovem a ampliação da consciência de si, do outro e do mundo, desenvolvendo a capacidade humana de atuar de maneira responsável e criativa em relação ao nosso momento existencial e ao meio em que estamos inseridos. Assim como diz Bernardo (2013, p. 115):

Jung considerava a criatividade como um dos instintos humanos. Quando

trabalhamos com recursos artísticos, criamos um mundo imaginário composto por uma relação de forças que retratam a dinâmica de nossa psique, através da linguagem simbólica. A nossa consciência é criada e ordenada a partir da emergência e ordenação dessas forças, as quais se encontram sempre em movimento em nosso inconsciente, criando e recriando a Vida em nós. [...].

Os recursos artísticos podem ser utilizados em contextos diversos: Psicoterapia, Oficinas de criatividade, Reabilitação, Educação, Trabalho comunitário e institucional, Empresas, atendendo a crianças, adolescentes, adultos e idosos.

O caminho da arte pode ser utilizado a serviço do crescimento da vida, para diminuir e/ou neutralizar o impacto da violência que é presenciada atualmente, proporcionando um contato respeitoso e amoroso entre o homem, seus semelhantes e o seu meio ambiente, proporcionando uma abordagem pacífica e ético-estético da existência.

Segundo Bernardo (2013, p. 116):

[...] Para que a vivência do processo criativo tenha efeitos terapêuticos, não basta simplesmente deixar que conteúdos inconscientes aflorem. É importante, para tanto, poder relacionar esses conteúdos com a consciência, o conhecido com o

desconhecido, o que poderá ampliar e enriquecer as relações eu-mundo. [...].

A Arteterapia é uma ciência, voltada ao estudo da análise das produções e das manifestações artísticas dos pacientes em consultórios, como Olivier esclarece (2007, p. 35):

“[...] a Arteterapia é um a Ciência fundamentada em Medicina e Artes em geral [...] É arte pela arte que analisa principalmente o processo criativo e não a obra em si. Possui muitas manifestações, tais como: Psicodrama, Teatro Terapêutico, Biodança, Expressão Corporal, Desenho, Pintura. [...]”

A Arteterapia é uma ciência, fundamentada em Medicina, Artes e Psicologia, que requer muito estudo, sensibilidade do terapeuta, que analisa com profundidade as produções por meio dessas produções dos pacientes, excluindo a arte propriamente dita, assim como diz Olivier (2007, p. 42): “[...] Analisa o processo de criação e não a criação em si. [...]”

Em muitos casos necessita da presença de outros profissionais em uma equipe que requer espaço apropriado, podendo tratar distúrbios variados desde que bem aplicada.

Referências bibliográficas

ALESSANDRINI, C.D. **Oficina Criativa em Psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARTETERAPIA, Associação Brasileira de: <http://aatesp.com.br/arteterapia.aspx>. Disponível em 20/03/2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Laura Monte Serrat (Org). **Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica**. 1ª ed. Curitiba: Ibpex, 2010).

BERNARDO, Patrícia Pinna. **A Prática da Arteterapia: correlações entre temas e recursos: temas centrais em Arteterapia**. 4 ed. São Paulo: Arterapinna, 2013.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada - Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

JUNIOR, João Francisco Duarte. **Por que arte-educação**. 8 ed. São Paulo: Papirus, 1996.

OLIVER, Lou de. **Psicopedagogia e Arteterapia: teoria e prática na aplicação em clínicas e escolas.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica da arte-terapia – a compreensão do sujeito.** Tradução Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PSICOPEDAGOGIA, Associação Brasileira de: http://www.saopauloabpp.com.br/codigo_de_etica.pdf. Disponível em 18/03/2016.

READ, Hebert. **A Educação pela arte.** Tradução Valter Lellis Siqueira. 1ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Ana Rita. **Abordagens Psicoterapêuticas por meio das Artes Plásticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 14 ed. ver. E ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Douglas Antonio dos Reis

Resumo

Este artigo tem como finalidade a compreensão da educação que se inicia na família, continuando na escola que é responsável pela formação e preparação do educando para que este possa atuar com civilidade na sociedade em que está inserido. A violência explícita nas escolas tem se apresentado como um dos problemas mais sérios enfrentados pela educação, refletindo ainda em outros espaços sociais, nos quais a população se torna testemunha e vítima. A pobreza, violência doméstica, alcoolismo, toxicod dependência, promiscuidade, desagregação familiar, demissão do papel educativo dos pais, são as principais causas que deterioram o ambiente familiar. Indivíduos que vivem esses problemas familiares são sujeitos e alvos de violência. Há famílias que participam diretamente na violência que ocorre nas escolas, pois acusam os professores de não conseguirem “educar” seus filhos, instigando assim a agressividade e agredindo professores e funcionários. Atualmente, a intolerância e a agressividade apresentam-se como uma constante no cotidiano da população e a escola torna-se uma alternativa, não para operar milagres em um mundo de incertezas e perplexidades, mas pela

compreensão dos problemas para que se possa equacioná-los. Pesquisamos autores como: SPOSITO (2001); DUTRA (2007); GOENAGA (1998), entre outros. Esses autores tornaram possível atrelar esse artigo ao Projeto Político e Pedagógico da unidade escolar.

Introdução

Atualmente, os meios de comunicação audiovisual retratam cenas violentas a todo instante, incluindo a violência que acontece na escola. Mostrando que os papéis estão mais do que invertidos, visto que no passado eram os professores que tinham métodos violentos para lidar com os alunos, e, agora, nossos educadores é que sofrem com as agressões vindas por parte dos alunos e de seus familiares. Sem falar na pressão que o sistema educacional exerce, apontando todos os problemas da educação como sendo culpa dos educadores.

A violência é um problema que atinge nossa sociedade, na sua grande maioria é protagonizada por jovens que adquirem formas diferentes de se vestir, agir ou pensar. Temos como exemplos os hippies, os rockers, os skinhades, entre outros que não se adaptaram aos padrões exigidos pela sociedade.

Pensar em violência é estar disposto a abrir os olhos para compreender e erradicar a sua presença,

pois ela se manifesta de diversas formas: física, sexual ou psicológica (negligência e abandono).

Qualquer tipo de violência tem consequências a curto e a longo prazos, que variam de problemas físicos à conduta criminal e violenta, no futuro. Enquanto sociedade precisamos nos conscientizar de que violência é reação, porque não existe violência sem motivo.

Temos como fato principal para se cometer a violência o desrespeito, consequência de injustiças, sejam elas sociais ou de fator econômico.

É possível se combater a violência quando diminuirmos o desrespeito, porque o respeito ao ser humano tem de estar sempre em primeiro lugar.

Como nos diz Dutra:

...são duas as raízes que precisamos combater: a) Excesso de liberdade de expressão na TV (Libertinagens e desrespeito familiar); b) Falta de transparência na gestão pública e nos impostos em geral. (DUTRA,).

O jovem, atualmente apresenta problemas que deveriam ser direcionados para a saúde mental infantil e adolescente, porque muitas vezes, a escola não tem como resolver os problemas que são de sua competência. Na verdade, muitos alunos são potencialmente violentos e a escola é sentida como uma imposição por parte da família ou do Estado.

Muitos alunos encaram a escola como um local de constrangimento e de repressão de seus desejos. Há ainda aqueles que conseguem permanecer na escola sem grandes problemas, no entanto, os que se revoltam, acabam por contrariar as regras que a escola apresenta e se voltam contra professores, funcionários e direção.

Alguns alunos tentam consumir drogas no interior da escola, desafiando a todos os funcionários, pois não tem nenhuma perspectiva e motivação, acabam se voltando contra tudo e contra todos.

Sabemos que grande parte dos alunos, principalmente das redes públicas, descende de famílias de várias regiões do país e com baixo poder aquisitivo, o que propicia à violência.

Enfrentando a violência

Sabe-se que um dos objetivos básicos da educação é preparar os alunos para serem cidadãos de uma sociedade plural, democrática e tecnologicamente avançada e que nossos alunos já trazem consigo uma carga de informação e conhecimento muito grande que tornam o trabalho de ensinar um desafio cada vez maior.

Não podemos atribuir à escola, professores e alunos culpas pela violência, mas sim procurar identificar a que tipo de violência estão sendo submetidos e até que ponto isso interfere no rendimento escolar.

Charlot define violência como:

...golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo...incivildades como humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; - violência simbólica ou institucional compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT apud ABROMOVAY, 2002, p. 69).

Segundo Goenaga (1998), podemos observar na cultura juvenil a busca de identidade que os jovens querem, tentando ser diferentes das gerações antecedentes. Eles costumam questionar as ideias nas quais a sociedade se fundamenta, questionando ainda a ausência de normas, pois possuem capacidades e ideais para criar ideias inovadoras e mudar a ordem da realidade existente. Esses jovens consomem os meios de informática e audiovisuais, principalmente a Internet, jogos pelo computador, televisão e música.

Para Peralva:

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a autorreprodução de uma cultura da violência. (PERALVA, 1997, p. 20, apud LUCINDA, 1999, p. 32).

Essa problemática de violência na escola se dá porque o aluno não assimilou as regras básicas de convivência social, acreditando que tudo é permitido. Assim, alunos que não tem disciplina e são mal educados atormentam professores, e os professores acabam por não conseguirem controlar a bagunça em sala de aula.

Os pais, atualmente, devido à grande preocupação em proporcionar sempre o “melhor” para seus filhos, não tem tempo de supervisionar o que eles estão vendo ou fazendo, deixando-os muito à vontade, e eles acabam por ficar muito tempo diante desses meios de comunicação que não conseguem por si só ensinar a diferença do que é certo ou errado.

Falta ainda, trabalho, habitação, serviços

sociais básicos, que colaboram com a desagregação de valores essenciais dentro e fora da família, e a escola por sua vez não exerce qualquer tipo de motivação, levando determinados grupos de indivíduos a cultivarem a agressividade face à sociedade que gerou ou proporcionou déficits tão profundos.

Vivemos em uma sociedade capitalista, dominada pelo progresso, na qual há uma competição desenfreada que leva as pessoas a quererem sempre mais, pois o “ter” é mais importante que o “ser”, com isso há aqueles que buscam o “ter” por caminhos ilícitos.

A maioria de nossos jovens não se adapta à sociedade devido ao meio onde vivem, ou seja, muitos convivem com drogas, tráfico, prostituição, detenção familiar, violência doméstica, furtos, precárias condições de vida, entre outros. São, na verdade, jovens com ausência de referências positivas.

Sabe-se ainda que educar exige criatividade, flexibilidade, saber ouvir e impor limites, quando se trata de teoria parece fácil, no entanto na prática sabemos que é muito diferente.

O medo de errar faz com que transformemos situações simples do cotidiano em problemas gigantes que vão nos acompanhar por muito tempo. No entanto, há alguns anos a tarefa de educar era

mais simples, pois existiam regras rígidas, quase dogmáticas, mas que também estavam longe de serem as ideais.

Atualmente, com a globalização, o avanço da tecnologia, o vasto acesso à cultura e tantas informações sobre o processo educativo, educar tornou-se um ato mais complexo, porque teoria e prática distanciam-se cada vez mais.

É preciso validar o diálogo, o respeito, o companheirismo e a comunicação porque são essenciais para o desenvolvimento dos jovens, temos de impor limites e disciplina, criando regras justas e não regras inflexíveis, porque a agressividade e o autoritarismo poderão gerar rancores, hostilidades, rejeição e rebeldia.

A violência invadiu todas as esferas de nossas vidas, no nosso cotidiano, ela está presente nas relações com as pessoas, em nosso corpo e em nossa mente. Na rua, nas escolas, nas famílias, na mídia. É um produto humano que deteriora a vida social e contamina toda sociedade.

Segundo Dufourmantelle:

...quando entramos num lugar desconhecido, a emoção sentida é quase sempre a de uma indefinível inquietude. Depois começa o lento trabalho de familiarização com o desconhecido, e pouco a pouco o mal-estar se interrompe...

(DUFOURMANTELLE, 2003, p. 28).

Podemos entender que é preciso fazer com que o aluno se sinta acolhido, pois já estaremos iniciando um trabalho que irá ajudar a evitar comportamentos agressivos, violentos.

Não podemos esquecer que só poderemos combater a violência com justiça, reconhecendo, respeitando e resgatando o direito do cidadão, principalmente o direito de ter uma vida digna.

Para que isso aconteça precisamos identificar os tipos de violência, pois é necessário que esses alunos percebam que a escola é uma esperança para a mudança, dando-lhes esperança, motivação e prazer.

Ainda é preciso a conscientização de toda equipe escolar sobre seu trabalho e a diferença que causará na vida desses jovens, incutindo valores éticos e morais, que diminuirão a violência, porque precisam perceber o quão importante serão para a sociedade, contribuindo com respeito, fraternidade e solidariedade.

Ao resgatar atitudes de cooperação, participação, responsabilidade, altruísmo, tolerância, sensibilidade e comprometimento, é possível abandonar a intolerância, a agressividade, os atos de transgressão entre outros.

A escola é o lugar no qual as crianças acreditam encontrar seus colegas de brincadeiras,

professores que os acompanharão por alguns anos e tecerão relações afetivas, aprenderão os primeiros conceitos de forma agradável e lúdica.

Mas com o passar do tempo eles vão perdendo esse lado afetivo e vai surgindo mais formalidades no dia a dia, pois a troca de professores passa a ser mais constante, distanciando o relacionamento afetivo que existia entre aluno e professor nos primeiros anos de estudo.

Há ainda os problemas familiares que contribuem para a violência no lar, na rua em que moram, no bairro, porque acabam transferindo esse sentimento e tentam extravasar na escola, com os colegas e professores.

Percebe-se que as crianças que provem de famílias mais estruturadas tem um comportamento diferenciado, pois há mais acesso à cultura e a escolaridade é mais valorizada.

Dessa forma, são crianças que conseguem aprender a serem alunos com melhor aproveitamento, contrariamente, se provem de uma base familiar desagregada, com inúmeros problemas, rapidamente caminham para a reprovação, indisciplina e violência.

Matos e Carvalhosa (2001), após pesquisa realizada com 6903 alunos de escolas que foram escolhidos aleatoriamente, analisaram a violência da seguinte forma:

- Mais da metade dos alunos pesquisados são do sexo feminino (53%);
- 25,7% dos jovens afirmaram ter estado envolvidos com comportamentos de violência, tanto como vítimas, provocadores ou duplamente envolvidos;
- 58% das vítimas de violência são do sexo masculino;
- A idade dos que se envolveram em comportamento de violência é de em média 13 anos;
- Os adolescentes que veem televisão quatro horas ou mais por dia são os que estão mais frequentemente envolvidos em atos violentos;
- As vítimas e agentes de violência não gostam de ir à escola, acham ruim ter que a frequentar e não se sentem seguros no espaço escolar;
- Esses alunos acham que os professores não tem interesse por eles.

Esse estudo vem reforçar o contexto social em que os jovens estão inseridos, aparecendo bem focados como fatores desencadeadores de comportamentos violentos a desagregação familiar, a inexistência de atrativos na escola, o grupo de amigos aliados à posse de armas, consumo de álcool, tabaco, e, o estar excessivamente em frente à televisão.

A violência pode ser desencadeada fruto de

muitas situações e indisciplina que não foram resolvidas e que constituem a origem de um comportamento mais agressivo.

Para Sposito (2001), tardiamente, a violência tornou-se objeto de preocupação na pós-graduação, enquanto produção discente. Apesar de haver debate intenso sobre o assunto, a autora ressalta que os pesquisadores demoram a incorporar, no conjunto de seus interesses, o tema das relações entre violência e escola.

Sendo assim, esse é mais um motivo para nos preocuparmos com o tema em questão e trabalharmos para que possa ser visto como prioridade, levando à escola a ser um local onde tanto pais, como alunos e funcionários, em geral, tenham prazer de estar e a tranquilidade de se sentirem em segurança.

O papel da escola e da família

Percebemos que o ambiente escolar tem sido alvo de violências que estão diretamente ligadas aos valores culturais da sociedade, pois a mesma reflete os problemas familiares e sociais, e neles as crianças estão na maior parte de seu tempo.

Precisamos resgatar o papel do professor enquanto educador, para que o mesmo possa garantir a seus alunos uma possibilidade de ascensão profissional, podendo também torná-los cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Acreditamos ainda ser muito importante que a família e a escola percebam que a ação de educar é de responsabilidade de ambos, e se cruzarmos os braços perante as situações de violência, empurrando a responsabilidade para o outro é o mesmo que concordar que essas crianças são apenas mais um na sociedade, e que não são respeitadas e valorizadas enquanto seres humanos.

A família precisa estar atenta ao comportamento de seus filhos dentro e fora da escola, precisam saber como está o relacionamento com os professores e colegas, se cumprem com suas atividades, se respeitam o próximo, se estão frequentando as aulas regularmente, e, o contato com a direção da unidade escolar e professores precisa ter uma periodicidade relevante. Ainda precisa vigiar as amizades, estando a par dos passos de seus filhos, porque quando há o comprometimento da família é muito mais fácil o papel da escola e isso contribui para o bom andamento escolar do aluno, fazendo-o se sentir importante para ambos.

Há quem afirme que a violência na escola relaciona-se com a modernidade, pois o jovem hoje tem muita liberdade para sair, frequentar festas e um acesso muito fácil à internet, muito diferente dos tempos em que a criança obedecia aos pais, respeitava-os e tinha brincadeiras mais saudáveis, sem a interferência dos meios de comunicação.

Odalía (1991) aponta que a violência não está

vinculada à modernidade, mas diz que a partir do momento em que o homem começou a se organizar em grupos é que a violência começou a ser praticada.

Há ainda estudiosos que defendem a relação professor aluno, acreditando que a violência no ambiente escolar pode ser modificada, desde que haja interação entre professor e aluno, pois, ambos, são peças fundamentais para o sucesso da escola e resultados positivos na educação.

O professor tem um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, porque não é fácil criar condições para os alunos construírem conhecimentos, precisamos que esses profissionais se comprometam com o desafio de educar, ensinar, motivar e serem criativos, tendo um bom relacionamento com os alunos, sabendo administrar conflitos, tornando o ambiente prazeroso.

Diante ao contexto atual, verificamos um processo conturbado em se tratando de política, cultura, área social e educacional. Há momentos de desencontros, desacertos, mas com esperanças de mudanças sociais e educacionais que precisam ser destacadas, observando-se a necessidade de haver flexibilidade sobre o verdadeiro compromisso do educador no relacionamento e aprendizado do aluno.

Nesse relacionamento sempre há o aprendizado de mão dupla, pois o aluno aprende e ao aprender ensina, e o professor também.

De acordo com Dayrell:

Há sempre uma circulação de conhecimentos formais e sistemáticos, de que os primeiros (professores) são titulares, como também de saberes da vida cotidiana, das formas e conteúdos culturais, de que os alunos são igualmente portadores. (DAYRELL, 1999, p. 87).

Percebemos que nessa troca de conhecimentos há relações positivas e conflitos, ainda que professores e alunos façam parte em diferentes posições e opiniões, pois estão em classes sociais diferentes, idades diferentes, e também origens diferentes, isso faz com que, muitas vezes, eles se distanciem, fechem-se em seus mundos não permitindo que os alunos se aproximem.

O Bullying

Um dos fatores que gera muita violência é o Bullying nas escolas, gerando muitas discussões e exigindo conhecimento, reflexão, atitudes preventivas para que assim possamos desmistificar a violência na escola.

Em primeiro lugar é vista pelos alunos como uma brincadeira, porém a verdadeira intenção é intimidar, perseguir, provocar, apelidar, incomodar, e ainda espancar aqueles indivíduos ou grupos que insistem em ser diferentes.

Bullying é uma palavra de origem inglesa e sua raiz o termo bull, é um termo usado para designar uma pessoa cruel, que intimida e agride outras pessoas (Guimarães, 2009).

Para Ramos o ato bullying:

Ocorre quando um ou mais alunos passam a perseguir, intimidar, humilhar, chamar por apelidos cruéis, excluir, ridicularizar, demonstrar comportamento racista e preconceituoso ou, por fim, agredir fisicamente, de forma sistemática, e sem razão aparente, outro aluno. (RAMOS, 2008, p. 01).

O bullying tem como fato gerador o que é tido como diferente, tais como negros, pessoas gordas ou muito magras, tímidas, medrosas, de classe social inferior, entre outros. Não temos explicações ou justificativas para a prática do bullying, ele surge e se instala nas escolas, entre grupos e torna-se um grande problema social e educacional.

Para Fante (2005), o bullying não é um episódio esporádico ou de brincadeiras próprias de crianças, trata-se de um fenômeno violento que se dá em todas as escolas, propiciando sofrimento para uns e conformismo para outros.

E, podemos observar o bullying entre gangues que se juntam para “torturar” e “humilhar” outras pessoas, isso faz com que se sintam superiores e poderosos.

Para Fante essas brigas de gangues acontecem e acabam ao contrário do bullying que:

... é aquela agressão que se apresenta de forma velada, por meios de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores, prolongadamente contra a mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos. (FANTE, 2005, p. 119).

O bullying pode trazer consequências desastrosas, porque além da violência praticada os danos que os agredidos sofrem são difíceis de calcular, pois mexe com o psicológico e pode causar sequelas irreversíveis.

Para Silva (2006), o bullying é um problema sério que pode levar desde o suicídio, homicídio e dificuldades de aprendizado por parte da vítima. Essa vítima sofre calada, tem dificuldades de se relacionar, sente-se inferior aos demais, provoca fobia social, psicoses, depressão e baixo rendimento escolar. Assim prevenir é a melhor forma para se evitar qualquer ameaça à vida humana.

Para Neto:

O envolvimento de professores, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do bullying. A participação de todos visa estabelecer normas,

diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de bullying, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro. (NETO, 2005, p. 169).

Precisamos combater todo e qualquer tipo de violência, tomando providências para que não se propague. A prevenção deve começar em casa, com a educação e repasse de valores éticos e morais aos filhos, porém quando isso não é suficiente, quando não existe o diálogo entre pais e filhos, ou ainda quando as famílias não são estruturadas, cabe à escola promover essa prevenção.

Conclusão

A escola é um dos principais meios para o combate à violência, pois ensina à criança a adquirir determinados valores, tais como a compaixão, respeito, coleguismo, solidariedade, etc., bem como valorizar a vida, não só a dos outros.

Sabe-se que nenhum ser humano nasce violento, ou criminoso, o seu destino não está traçado após o nascimento, seus comportamentos são fruto do ambiente a que estão expostos.

Nossa sociedade é consumista e competitiva, valoriza a aquisição de bens de qualquer forma, dando oportunidades àqueles que já possuem algo,

enquanto isso os demais querem estar no mesmo patamar e partem para os atos ilícitos.

Para se promover a mudança nos atos de violência é preciso tratar o sintoma, mas antes tem que se investigar as causas.

A educação precisa basear-se em valores, normas e modelos de conduta, que poderão formar a personalidade do indivíduo, pois é necessário que nossos alunos percebam a escola com um novo olhar, um olhar de esperança, de motivação, de prazer, e, somente por meio da conscientização é que obteremos um resultado satisfatório.

Espera-se das escolas um “milagre” e esse suposto milagre não é possível, pois a escola por si só não consegue acabar, nem diminuir os índices de violência.

O profissional de educação precisa estar mais bem preparado para lidar com essas crianças. No entanto, o Estado, por sua vez precisa dar condições melhores a essas famílias para que em princípio venha de casa a prevenção da violência. Temos muitos lares desestruturados por problemas financeiros que acabam por interferir e levar essas famílias a atos de violência.

Nossa sociedade sofre transformações significativas, é temos a família como núcleo primordial de educação, porém vem delegando esse papel à escola. Todavia, nenhuma instituição poderá

substituir as condições educativas da família, muito menos parecer ser a escola a responsável por ensinar valores tão necessários para o normal desenvolvimento da criança.

À escola cabe a função de passar conteúdos programáticos exigidos pelo Ministério da Educação, e, aos pais cabe ensinar a seus filhos a democracia, as regras para uma convivência saudável, o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância, o esforço pessoal, entre outros.

A escola tem se esforçado para se adaptar como pode aos problemas que surgem no dia a dia, não ignorando esses conflitos, pois é responsável pelas consequências educativas de suas ações, porque não pode deixar que as crianças se transformem em futuros inadaptados ou futuro marginais, só porque não tiveram referências positivas na infância e porque diversas entidades educativas esqueceram que elas precisam de carinho e afeto.

Precisamos acreditar que outro mundo é possível e manter a chama acesa da denúncia de todas as formas de violência, acreditando numa educação que rejeite as desigualdades e o autoritarismo, cuidando para que a violência não se perpetue.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília, Unesco, 2002, p. 69.

DAYRELL, Juarez. (Org.). In. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte/MG:UFMG, 1999, p. 87.

DUFOURMANTELLE, Anne. **Estudo, pensamento e Criação. Livro I - Escola, gestão e cultura**. Unicamp, São Paulo, 2003, p. 28.

DUTRA, Valvim M. **A raiz dos problemas brasileiros**. Disponível em: www.renascebrasil.com.br acesso em 14 de abril de 2020.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005, p. 119.

GOENAGA, ARREGI F. **Los Jóvenes y La violencia. In Pantoja (Org.). Nuevos espacios de La educación social**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1998.

GUIMARÃES, J. R. **Violência escolar e o fenômeno “bullying”. A responsabilidade social diante do comportamento agressivo entre estudantes, 2009**. Disponível em: <http://jusvi.com/artigos/41126> acesso em 10 de abril de 2020.

MATOS, M., e CARVALHOSA, Susana F. **A violência na escola: vítimas, provocadores e**

outros. Tema 2, nº 01. Faculdade de Motricidade Humana/PEPT – Saúde/GPT da CM Lisboa, 2001.

NETO, A. A. L. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** Jornal de Pediatria, v.81, nº 05 (supl.), 2005, p. 169. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf> acesso em 10 de abril de 2020.

ODALIA, Nilo. **O que é violência.** 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PERALVA, Angelina. **A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil.** São Paulo, Relatório de Pesquisa/CNPq, mimeografado, 1997, apud LUCINDA, 1999, p. 32.

RAMOS, A. K. S. **Bullying: A violência tolerada na escola.,** 2008, p. 01. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf> acesso em 10 de abril de 2020.

SILVA, G. J. **Bullying: quando a escola não é um paraíso.** Jornal Mundo Jovem, 2006, ed. 364, p. 2-3. Disponível em: <http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php> acesso em 10 de abril de 2020.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência.** Caderno de pesquisa. São Paulo, 2001, v. 104, p. 58-75.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Fabiano da Silva Pinto

A criança, dos seis aos doze anos, fase conhecida na psicologia como a terceira infância, está, em seu período escolar, no ensino fundamental. Nesta fase a escola é o seu local de experiência e tem como foco o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, aperfeiçoando assim suas habilidades motoras e o desenvolvimento de novas habilidades.

De acordo com Papalia e Olds (2000), na teoria de Piaget, a criança nesse período está no estágio de operações concretas, no qual utiliza o pensamento na resolução de problemas concretos.

Para Papalia e Olds (2000, p. 278), de acordo com os aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança:

A memória se aperfeiçoa muito durante a terceira infância porque o tempo de processamento de informação diminui, a capacidade de atenção e a memória de curto prazo aumentam, e as crianças se tornam mais aptas no uso de estratégias mnemônicas, tais como os recursos

externos, o ensaio, a organização e a elaboração.

(...) A compreensão das crianças de sintaxe cada vez mais complexa se desenvolve pelo menos até a idade de nove anos, e a compreensão dos processos de comunicação se aperfeiçoa. A interação com os colegas auxilia o desenvolvimento da alfabetização.

A teoria histórico-cultural pressupõe que a criança nasce com uma potencialidade, uma aptidão e uma capacidade ilimitada para aprender e, assim, desenvolver sua inteligência e sua personalidade. O ser humano não nasce preparado, mas aprende a se tornar humano através das suas vivências, do período histórico e da cultura a qual tem acesso, por isso o ser humano é considerado um ser histórico-social.

Na concepção Vygotskyana o indivíduo aprende a todo o momento e esse processo de aprendizagem envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Essa apropriação do conhecimento se dá através do desenvolvimento de aptidões dos conhecimentos e interação do indivíduo.

O homem está sempre modificando a si e suas condições de vida e esses conhecimentos, aptidões e habilidades, são transmitidas para as novas gerações através da cultura. “Assim, à medida que aprende a utilizar a cultura, a criança vai acumulando

experiências em conjunto com as outras pessoas com quem vive e vai criando sua inteligência e sua personalidade”. (Mello, 2004, p. 138)

De acordo com Cruces (1999), desenvolvimento são processos de mudanças ou transformações de evolução dos seres durante sua vida, que são influenciadas por diversos fatores e constâncias estabelecendo certos padrões. O comportamento humano evolui através de uma cultura já estabelecida, historicamente desenvolvida, trazendo estruturas organizadas de tarefas. O desenvolvimento ocorre da apropriação ou da internalização da cultura provocando mudanças até nas funções neurológicas. A experiência social faz com que a criança imite para dominar o princípio de uma atividade e, assim, adquirir um significado próprio. O processo de aprendizagem permite ao indivíduo a transformação do que foi absorvido dessas relações em processos superiores.

Enquanto os animais têm como fonte de conhecimento o instinto e a experiência individual, que não é transmitida para outras gerações,

(...) o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o

pensamento e o controle da própria conduta –, a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não-material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então. (Mello, 2004, p. 139)

O processo de desenvolvimento tem como resultado o de aprendizagem, que é mediado socialmente. Já o processo de apropriação será sempre um processo de educação.

De acordo com Melo (2004, p.141), na teoria de Vygotsky:

as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são

experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa).

Para Mello (2004), a educação tem o papel de garantir que aconteça a criação de aptidões através do acesso às novas gerações da cultura historicamente acumulada. O educador tem o papel de mediar a relação da criança com o mundo novo a conhecer, que deve ter um sentido, um uso social.

Cruces (1999, p.20) diz que:

(...) o ensino nas escolas não pode constituir-se apenas da transmissão de determinados conhecimentos e da formação de determinados hábitos. Ela deve descobrir formas de desenvolver o pensamento dos alunos, sua capacidade de análise da realidade e de desenvolvê-lo integralmente.

Mello (2004) ressalta que para o filósofo italiano Gramsci, a criança deve ser preparada pela escola para ser um cidadão que saiba escolher de forma autônoma e crítica seus caminhos. A criança deve ser formada para desenvolver o máximo das habilidades, capacidades e aptidões disponíveis em sua cultura.

O resultado da aprendizagem é o desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

A criança deve ter experiências diversificadas para que possa tornar as atividades significativas. Com isso, deve ter a possibilidade de explorar ao máximo as atividades lúdicas, práticas, plásticas e da comunicação, tanto entre as crianças como entre os adultos.

A criança, ao brincar, provoca o funcionamento do pensamento, desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver com o outro. Experimenta o mundo através do faz-de-conta, além de ampliar suas vivências das descobertas de habilidades e na busca de um sentido para a vida. O brincar faz com que a criança desenvolva seu afetivo, cognitivo, sociabilidade, autonomia, além de prepará-la para as alegrias e tristezas da vida.

Para Kishimoto (2009, p.16), “o jogo pode ser visto como: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto.”

Com isso, o jogo tem o sentido de respeitar a linguagem através das interpretações e projeções sociais; permitir identificar uma estrutura sequenciada; de ser confeccionado por materiais.

De acordo com Kishimoto (2009, p.36)

o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a

manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa.

O teatro, através do jogo simbólico, faz com que a criança exponha seus conhecimentos do mundo, desenvolvendo sua espontaneidade e feições através da interação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais na disciplina de Arte (1997, p.57) diz que:

Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias,

conhecimentos e sentimento. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.

Afirma também que:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (Brasil, p.58)

A oficina de teatro proporciona aos alunos experiências que contribuem para o crescimento intelectual da criança sob vários aspectos: memória, raciocínio, percepções, criatividade, imaginação e espontaneidade. Oferecendo exercícios de cooperação, diálogo, respeito mútuo, flexibilidade de aceitação das diferenças individuais e aquisição de sua autonomia, que se reflete em sala de aula através do agir e pensar, provocando mudanças positivas em sua formação escolar.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim; GHANEM, Elie; TRILLA, Jaime B.. **Educação formal e não formal: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 13 out. 2009.

_____, **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 13 out. 2009.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUCES, Alacir Villa Valle. **Um enfoque sócio-histórico do desenvolvimento humano**. Encontro (Santo André), v. 4, p. 14-20, 1999.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant-IDE, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_na_o_formal_2005.pdf> Acesso em: 21 set. 2009.

GIRO, Emilce Rodrigues Gomes. **Centros Educacionais de Santo André: novas formas de organização da escola pública.** Universidade Metodista de São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

_____. **Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. Meta: Avaliação,** Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>>. Acesso em 27 set. 2009.

_____. **Educação não-formal na pedagogia social.** In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006a. **Anais.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 set. 2009.

_____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar.2006b.

Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>.
Acesso em: 21 set. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. cap. 5, p.135-154.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 1 ed. São Paulo: Summus. 1992. p. 23-34.

PAPALIA E. Diane, OLDS, Sally Wendkos. Desenvolvimento Físico e Cognitivo na Terceira Infância. In: _____; _____. **Desenvolvimento Humano**. Trad. Daniel Bueno. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap. 8, p. 249-279.

Portal Aprendiz - Terceiro Setor - 29 jun 2010. Entrevista com Maria da Glória Gohn por Desirèe Luise. Disponível em:
<<http://aprendiz.uol.com.br/content/tresluhiho.mmp>>.
Acesso em 9 jul. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. **Centros Educacionais de Santo**

André. Gestão e Modernização Administrativa: a matricialidade e a transversalidade como perspectiva de atuação. Santo André, 2008.



MINERAÇÃO E A TRAGÉDIA EM MARIANA

Gabriella Mendonça Julião

*"Quando se fere a Terra,
machuca e fere também os
filhos e filhas da Terra."*

A Carta da Terra

É cediço que na história da mineração brasileira e mundial acidentes ocorrem com relativa frequência. Alguns sequer chegam a serem noticiados pela grande mídia, passando despercebidos pela maioria da população. Todavia, a tragédia ocasionada pelo rompimento da barragem de Fundão foi particularmente dramática, haja vista suas consequências socioambientais de grande amplitude.

A partir do dia cinco de novembro de 2015, o Brasil passou a acompanhar uma das maiores tragédias socioambientais do país: os impactos do rompimento da barragem de “Fundão”, localizada na unidade industrial de Germano, entre os distritos de Mariana e Ouro Preto em Minas Gerais. Esse foi “considerado por diversas agências de riscos o maior desastre ambiental da história do Brasil” (FELIPPE, 2016, p.4).

Segundo a Agência Brasil, Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), a onda de lama matou dezenove pessoas e deixou cerca de 350 famílias desabrigadas (RODRIGUES, 2016). Além disso, conforme matéria no *site* G1, também foram atingidas oitenta espécies de animais que habitavam a bacia do Rio Doce, onze delas ameaçados de extinção (D'AGOSTINO, 2016).

A reportagem ainda afirma que o rompimento da barragem de “Fundão” liberou 55 bilhões de litros de lama e provocou o vazamento de rejeitos que passavam pela barragem de “Santarém”, totalizando uma enxurrada de 62 bilhões de litros lançados na natureza (D'AGOSTINO, 2016), causando uma tragédia sem precedentes na história.

Segundo dados da Prefeitura de Mariana, a lama acabou com o vilarejo de Bento Rodrigues, localizado na zona rural de Minas Gerais, soterrado pela avalanche de água, lama e detritos, com cerca de 600 moradores atingidos e perda de 200 imóveis (MARIANA, 2016).

Conforme matéria do Estado de Minas, outras localidades foram atingidas, como os distritos de Camargos, Paracatu de Baixo, localizados no município de Mariana, e a cidade de Barra Longa. Foram cerca de 930 quilômetros de lama, percorrendo os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, poluindo também os rios Guaxalo do Norte e Carmo, além do rio Doce e a sua foz junto ao Oceano

Atlântico, local de desova de milhares de tartarugas marinhas (LOBATO, 2015). Para o jornal Estado de Minas, além de dizimar mais de 11 toneladas de animais marinhos, a tragédia destruiu cerca de 1,5 mil hectares de vegetação, soterrou 120 nascentes, gerou prejuízo econômico na casa dos milhões e afetou o abastecimento de água de diversas cidades (LOBATO, 2015).

A barragem de “Fundão” recebia os rejeitos do processo de extração e beneficiamento de minério. Na atividade minerária, segundo o IBAMA (2015), o processo de beneficiamento consiste em separar o minério bruto em duas partes: a que detém o valor econômico e o rejeito, o qual precisa ser removido da área de produção e armazenado em local seguro. Ainda conforme o IBAMA, na unidade de Germano, local da tragédia, havia a produção de dois tipos distintos de resíduos: um mais fino, chamado de lama, e outro mais sedimentado, chamado de rejeito arenoso. Com o rompimento da barragem, houve o vazamento dessa lama tóxica oriunda dos rejeitos de mineração de ferro, que é composto em sua maioria por terra, areia, água, resíduos de ferro, alumínio e manganês, sendo esses dois últimos altamente poluentes (IBAMA, 2015).

Devido à dimensão dessa tragédia, o biólogo brasileiro Augusto Rischi em entrevista para o jornal El País, em matéria de Araújo (2015), compara a

tragédia ao acidente de Fukushima, em referência à destruição causada pela central nuclear japonesa.

Dias depois da ruptura [...], as águas se tingiram de uma cor ocre escuro. [...] Uma poluição perceptível pelo fedor que a água desprende e pelas centenas de espécies que jazem às margens: ante a agonia provocada pela falta de oxigênio, decorrente da poluição, crustáceos e pacamões optam por sair do seu meio natural e morrer em terra, sob um sol abrasador. [...] “nossa vida era o rio porque 80% das pessoas aqui vivem dele”. Argumenta Adroaldo Gonçalves Filho, pescador de 58 anos, há 50 anos trabalhando como pescador. “Só sei pescar. Minha vida e a de 60 famílias daqui desmoronaram. Mataram nosso rio”, afirma em uma reunião na casa da morada Vanda Lopes, que congrega vários pescadores locais e está dominada por um sentimento de indignação contra as empresas mineradoras (ARAÚJO, 2015).

Importa observarmos que, segundo o *site* do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Doce (CBH-DOCE), a população da bacia do rio Doce é estimada em torno de 3,5 milhões de habitantes, distribuídos em 228 municípios (CBH-DOCE, 2014). E a situação de perigo permanece, mesmo após o rompimento das barragens.

Ainda de acordo com *site* do CBH-DOCE (2014), a região tem o maior complexo siderúrgico da América Latina, local em que estão as maiores empresas de mineração e reflorestamento.

A Samarco, empresa responsável pela mineração e pelo cuidado e manutenção das barragens nessa região, é uma empresa com atuação no país desde 1997, fruto da fusão entre a Vale S.A., empresa genuinamente brasileira, que foi privatizada no mesmo ano do surgimento da Samarco, e a anglo-australiana BHP Billiton Brasil Ltda. A Samarco é avaliada como a 10^a maior exportadora do país e mantém operações nos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo (KAUFMANN, 2016).

Segundo a Revista Isto É, a empresa é reconhecida por ser responsável pela extração mineral e pela capacidade de produzir 30,5 milhões de toneladas de pelotas de minério por ano, matéria-prima para fabricação de minério de ferro, que é comercializado para a indústria siderúrgica mundial (DIAS, 2015).

O desastre de Mariana é considerado por muitos como uma tragédia anunciada e, segundo o jornal Folha de São Paulo, a Samarco já foi multada em R\$ 250 milhões pelos danos ambientais causados pelo desastre (NERY, 2015). Cabe ressaltarmos que um laudo técnico de 2013, elaborado a pedido do Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) e publicado no *site* UOL Notícias (2015), alertou para

os riscos decorrentes do contato entre a Barragem de Fundão e uma pilha de estéreis (rochas sem minério). Conforme o documento, a situação de proximidade entre as estruturas era inadequada para ambas, “devido à possibilidade de desestabilização do maciço da pilha e da potencialização de processos erosivos”.

Segundo a mesma matéria, o relatório foi produzido pelo Instituto Prístino, em outubro de 2013, e anexado ao parecer do Ministério Público em relação ao pedido feito pela Samarco, ao órgão ambiental do Estado, no momento em que foi solicitada a renovação da licença de operação da barragem. Além disso, o SISEMA (Sistema Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos de Minas Gerais) afirmou na entrevista que, de acordo com o programa de auditoria de segurança de barragem da Fundação Estadual de Meio Ambiente, a barragem de “Fundão” estava com estabilidade garantida pelo auditor.

Em seu *site*, a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego em Minas Gerais (SRTE/MG) afirmou que diferentes investigações concluíram que, entre outras causas, o motivo do rompimento das barragens ocorreu devido aos processos de liquefação (redução repentina na resistência do sedimento sólido), o uso da barragem acima da sua capacidade, falhas no monitoramento dos níveis de água e de umidade, deficiências de drenagem, o

alteamento (elevação) excessivo da estrutura, problemas no licenciamento ambiental e a correção insuficiente de irregularidades (BRASIL, 2016).

A SRTE/MG na mesma matéria, através do depoimento do auditor fiscal Mário Parreiras, afirmou que “um acidente com essa magnitude é construído ao longo do tempo”.

Ou seja, não possui uma causa única, e sim é o resultado de uma combinação de fatores acumulados (BRASIL, 2016). Portanto, em perspectiva de responsabilidade socioambiental, o rompimento da barragem, que derivou de vários fatores, parece ter na base, problemas de gestão, de falta de atenção cuidadosa aos laudos, de minimização dos riscos. Daí a ideia de ser uma tragédia anunciada.

A repercussão da tragédia também ganhou dimensões mundiais devido ao uso das novas tecnologias, como o computador, os *smartphones* e a própria *internet*. Em questões de minutos foi possível ter acesso às imagens em tempo real da destruição e devastação causadas pelo mar de lama.

O desastre impactou diferentes áreas, tais como a morfologia da região, a biologia, a saúde, a ecologia, a política, a administração, e a sociologia, dentre outras. Da mesma forma, foi e ainda é tema de grandes discussões no campo da comunicação, particularmente sobre a perspectiva de ter se

configurado como uma das maiores crises organizacionais dos últimos tempos.

O rompimento da barragem de Fundão, que ocorreu em Mariana, é considerado o maior desastre ambiental do país. A lama atingiu vilarejos, ocasionando mortes, doenças e traumas e chegou à Bacia do Rio Doce, elevando o nível de metais presentes na água, o que gerou mortandade de peixes e seres e deixou a água imprópria para o consumo. Para este trabalho foram feitas pesquisas de cunho bibliográfico para analisar as consequências da tragédia, objetivando quantificar o impacto na geomorfologia da região, na fauna e na flora e visando também analisar quanto tempo, aproximadamente, será gasto para que elas se reconstituam. Ainda paira um silêncio dos órgãos governamentais responsáveis, frente a sua atribuição de prevenir e punir os responsáveis pela calamidade, remetendo os atingidos a um permanente estado de tragédia, causado pela ausência de ações do governo e falta de informações que poderiam acalmar ou tranquilizar pessoas que perderam familiares, amigos e bens.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Eriberto. Tsunami de lama tóxica, o maior desastre ambiental do Brasil. **El País**, Madrid, 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/politica/1451479172_309602.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

BEIRIGO, E. A. **Comportamento filtro-drenante de geotêxteis em barragens de rejeitos de mineração**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental), Universidade de Brasília – Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Brasília, DF, 2005.

BITTENCOURT, Carlos. **Os Dilemas do Novo Código da Mineração**. Rio de Janeiro: Ibase, 2013.

BRASIL. AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS. **Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2014**. Brasília. 2014. 103 p.

BRASIL. Departamento Nacional de produção Mineral. **Sumário Mineral** / Coordenadores Thiers Muniz lima, Carlos Augusto Ramos Neves. Brasília: DNPM, 2016. Disponível em: <<http://www.dnpm.gov.br/dnpm/sumarios/sumario-mineral-2015>>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. Departamento Nacional de produção Mineral. **Informe Mineral 2001**. Brasília. Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.dnpm.gov.br/dnpm/informes/informe-mineral-2001/view=>>>. Acesso em: 03 set. 2019.

COELHO, A; 2009; **Bacia Hidrográfica Do Rio Doce (Mg/Es): Uma Análise Socioambiental Integrada**. Geografares. nº 7.

COMITÊ DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DOCE (CBH-DOCE). **A bacia**. 2014. Disponível em:

<<http://www.cbhdoce.org.br/a-bacia>>. Acesso em: 14 set. 2019

COSTA, A. T. **Geoquímica das águas e dos sedimentos da Bacia do Rio Gualaxo do Norte, leste – sudeste do Quadrilátero Ferrífero (MG): Estudo de uma área afetada por atividade de extração mineral**. 2001. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geoquímica Ambiental), UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2001.

D'AGOSTINO, Rosanne. Rompimento de barragem em Mariana: perguntas e respostas. G1, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/11/rompimento-de-barragens-em-mariana-perguntas-e-respostas.html>>. Acesso em: 14 set. 2019.

DIAS, Carlos. Conheça a Samarco, mineradora por trás da tragédia de Mariana. **Isto É**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/economia/20151106/conheca-samarco-mineradora-por-tras-tragediamariana/315358>>. Acesso em: 14 set 2019.

DORR II, J. V. N. **Physiographic, stratigraphic and structural development of the Quadrilátero Ferrífero, Minas Gerais, Brazil**, U.S.G.S./DNPM. U.S. Geol. Survey. Prof. Paper, 641A, Washington DC 110 p, 1969.

FELIPPE, Miguel Fernandes. et al. **A tragédia do rio Doce a lama, o povo e a água: relatório da expedição ao Rio Doce, Minas Gerais.** 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/noticias/files/2016/02/ufmg_ufjf_relatorioexpedicaooriодоce_v2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

GUEDES, C. D.; GONÇALVES, C.; CASTRO, P. T. A. de; MATSUMURA, M. da S.; LENA, J. C. de; PAIVA, J. F. de. Efeito da atividade mineira na dispersão de minério de ferro ao longo do alto e médio Rio Piracicaba. **Revista Brasileira de Recursos Hídricos**, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 01, p. 89-95, jan./mar., 2005.

IBAMA – INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS. **Lauda Técnico Preliminar – Impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais.** Diretoria de Proteção Ambiental – DIPRO Coordenação Geral de Emergências Ambientais – CGEMA, Brasília, DF, 2015. 38 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS (IBAMA). Mineradora Samarco é multada em R\$250 milhões por catástrofe ambiental. 2015. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/publicadas/samarco-e>

multada-em-r250-milhoes-por-catastrofe-ambiental>.
Acesso em: 14 set. 2019

KAUFMANN, Cristine. **Comunicação organizacional e sustentabilidade**: cartografia dos sentidos de sustentabilidade instituídos pelo discurso organizacional. 2016. 265f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134837/000987910.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 set. 2019.

LOBATO, Paulo Henrique. Fim de 2015 está longe de encerrar desdobramentos da tragédia de Mariana. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:

<http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/12/27/interna_gerais,720428/fim-de-2015-esta-longe-de-encerrardesdobramentos-da-tragedia-de-mariana.shtml>. Acesso em: 14 set. 2019.

MARIANA. Prefeitura de Mariana. **Dados demográficos**. 2016. Disponível em: <<http://prefeitura2014.pmmariana.com.br/dados-demograficos>>. Acesso em: 14 set. 2019.

MARSHAK, S.; ALCKIMI. F. F. Proterozoic contraction/extension tectonics of the Southern São Francisco region, Minas Gerais, Brazil. **Tectonics**, Washington D. C., v. 8, p. 555-571, 1989.

MATSUMURA, M. da S. **Avaliação e estudo das emissões de metais pesados pela Barragem de Santarém (Samarco Mineração S. A.) no sistema hídrico da região de Ouro Preto e Mariana. Um estudo da qualidade das águas.** 1999. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geoquímica Ambiental), Departamento de Geologia, UFOP, Ouro Preto, MG, 1999.

NERY, Natuza. Multa a Samarco por desastre em Mariana deve chegar a R\$ 250 milhões. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1705372-multa-a-samarco-por-desastre-em-mariana-deve-chegar-a-r-250-milhoes.shtml>>. Acesso em 20 set. 2019.

PIRES, J. M. M.; LENA, J. C. de; MACHADO, C. C.; PEREIRA, R. S. Potencial poluidor de resíduos sólidos da Samarco Mineração: estudo de caso da Barragem de Germano. **Revista Árvore**, Viçosa, MG, v. 27, n. 3, p. 393-397, 2003.

RODRIGUES, A. S. de L. **Caracterização da bacia do Rio Gualaxo do Norte: avaliação geoquímica ambiental e proposição de valores de background.** Tese (Doutorado em Geologia Ambiental e Conservação de Recursos Naturais), Departamento de Geologia, UFOP Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2012.

RODRIGUES, A. S. de L.; JÚNIOR, H. A. N.; COSTA, A. T.; MALAFAIA, G. Construção de mapas geoquímicos a partir de sedimentos ativos de margens oriundos do Rio Gualaxo do Norte, MG, Brasil. **Multi - Science Journal**, Instituto Federal Goiano, Goiânia, GO, n. 1, v. 1, p. 70-78, 2015.

VAN GENN, A.; ROBERTSON, A. P.; LECKIE, J. O. Completion of carbonate species at the goethite surface: implications for adsorption of metal ions in natural waters. **Geochimica et Cosmochimica Acta**, Washington D.C., v. 58, n. 9, p. 2073-2086, 1994.

VERVLO ET, R. J. H. M. **Elementos de Geomorfologia Estrutural – Estudo aplicado a Região Serrana do Espírito Santo**. 1 ed., Vitória, ES, Editora Liro, edição do autor, 2015.

ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGO APÓS A LEI 15.719

Mônica Cristiane de Barros

Resumo

Este artigo de revisão bibliográfica tem por objetivo fazer algumas reflexões sobre a lei promulgada pelo prefeito de São Paulo Fernando Haddad que inclui o Psicopedagogo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa destaca que o profissional pode atuar nas áreas clínicas, institucional, hospitalar, empresarial e de pesquisa, sendo que em todos os ramos, o objeto de estudo se trata das dificuldades de aprendizagem. Os referenciais teóricos são de Nádya Bossa (2011), Alícia Fernandez (1990) e Maria Lúcia Lemme Weiss (2003). Todos defendem que a colaboração da Psicopedagogia para a educação é realizada através, efetivamente da prática. A Lei 15.719 colabora para a ampliação dos atendimentos psicopedagógicos na cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Psicopedagogia, psicopedagogos, educação, São Paulo, Lei, Ensino, Prefeito, Fernando Haddad, clínica, institucional, hospitalar, pesquisa.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo conhecer a Psicopedagogia, bem como o profissional dessa área de conhecimento, para que, com base nos estudos

apresentados, posteriormente, seja possível analisar a Lei 15.719, que inclui tal especialista nas escolas municipais da cidade de São Paulo.

Embora não tenha ainda o reconhecimento legal da profissão no Brasil, é cada vez mais comum à atuação do psicopedagogo em clínicas e escolas particulares. Eles atuam centrados no processo de aprendizagem e nas dificuldades decorrentes desse processo.

O psicopedagogo institucional atua principalmente nas Instituições de Ensino, e busca melhorar a realidade escolar. Para isso, deve interagir com os diferentes profissionais da escola, estabelecendo ações e novas práticas, que visam uma melhor aprendizagem.

Em 24 de abril de 2013, o prefeito Fernando Haddad, dispõe através de lei, a implantação de assistência psicopedagógica em toda a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Com isso, torna-se necessário compreender tal lei, comparando com o perfil desse profissional.

Sabemos que a aprovação dessa lei pode ser decisiva para um futuro reconhecimento legal da profissão. Mas, contudo, faz-se necessário também a reflexão e importante indagação: Qual o papel do Psicopedagogo nas escolas municipais de São Paulo segundo a Lei 15.719?

A metodologia utilizada neste estudo é de revisão bibliográfica e os referenciais teóricos são de Nádia Bossa (2011), Alícia Fernandez (1990), Maria Lúcia Lemme Weiss (2003).

Psicopedagogia e psicopedagogo

A psicopedagogia é considerada um campo de conhecimento, relacionada à saúde e educação, com atuação sobre o processo de aprendizagem humana, tanto em aspectos considerados normais, quanto patológicos.

Esse campo de estudo utiliza-se de conhecimentos de psicologia e pedagogia, com influências das áreas de psicanálise, medicina, linguística, semiótica, neuropsicologia e filosofia. Essa integração é justificada por um trabalho que busca conhecer o aprendiz de forma global, considerando os processos cognitivos, emocionais, culturais, orgânicos e patológicos. Porém, frente ao avanço da produção científica dessa práxis, adquire contornos específicos.

Segundo o 1º artigo de seu código de ética, a Psicopedagogia ‘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’ (ABPp, Código de ética, de 5 de novembro de 2011)

O código acima citado confirma que a Psicopedagogia vai muito além de um simples aglomerado de termos (psicologia e pedagogia) e exprime a complexidade dos processos ligados ao aprender e não aprender.

A psicopedagogia nasceu na Europa por volta de 1946, e no Brasil sofreu influência da prática argentina, principalmente pela atuação de profissionais como Sara Pain, Alícia Fernandes, Jacob Feldman e Vista, sendo difundida em território brasileiro por volta de 1970. Até então, as dificuldades de aprendizagens eram associadas a problemas neurológicos.

Os primeiros Centros europeus uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentava readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar, e também atender indivíduos com dificuldades de aprendizagem, exercendo uma ação reeducadora. Portanto, em suas origens, a psicopedagogia teve uma trajetória de caráter médico-pedagógico. Hoje sua prática se tornou independente.

O termo distingue-se em três conotações: como uma *prática*, como um *campo de investigação* do ato de aprender e como um *saber científico* (Bossa, 2003). Para exercer tais conotações, a Psicopedagogia recorre às áreas da

Psicologia, Psicanálise, Linguística, Medicina e Pedagogia.

Hoje, para que um profissional possa atuar, é necessário ser portador de certificado de conclusão em curso de especialização, expedido por instituições devidamente autorizada e credenciada, com carga horária de 600 horas. Podemos encontrar cursos oficiais em grande parte do Brasil. Os profissionais que buscam essa formação podem atuar nos campos clínicos, institucional e de pesquisa.

Em 1980 é fundada a ABPp (Associação Brasileira de Psicopedagogia), se caracterizando por ser uma “entidade civil, sem fins lucrativos com sede e foro na cidade de São Paulo, de abrangência nacional”.(www.abpp.com.br/comunicado). A associação representa a classe de psicopedagogos no Brasil.

Embora já seja legal a ocupação de psicopedagogo, a entidade em questão luta pela regulamentação da profissão. Existe um projeto de Lei, com o número de 3124/97, criado pelo Deputado Federal Barbosa Neto, transitando pelas esferas judiciais desde 1997.

Entretanto, sabemos que essa ocupação, aos poucos, está se consolidando no Brasil. Muitas escolas particulares requerem esse atendimento a seus alunos, como modo de prevenção, diagnósticos e tratamentos de dificuldades de aprendizagem. E

essa atuação acaba sendo decisiva e concreta para questões relacionadas ao bom desempenho de alunos.

O psicopedagogo Escolar ou Institucional atua principalmente em instituições de ensino e podem desempenhar dois tipos de funções. A primeira é bem ampla e preventiva, ligada à compreensão do funcionamento da escola, identificando questões que podem estar colaborando para a existência de dificuldades de aprendizagem. Posteriormente à identificação, é necessário propor ações pra amenizar ou superar essas questões.

Dentro dessa mesma função, o psicopedagogo necessita participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, do planejamento e do desenvolvimento de projetos, que visam colaborar para a criação de uma identidade da instituição. Além disso, é preciso acompanhar o processo de ensino aprendizagem de perto, estabelecendo relações diretas com professores, coordenadores e direção.

É necessário, ainda, enfoque preferencial no corpo docente, abordando questões da dinâmica da sala de aula e das relações que lá se estabelecem (professor-aluno, aluno-aluno), bem como estimular a participação dos pais ou responsáveis, aconselhando-os para que possam orientar os filhos e participar mais ativamente da vida escolar da criança ou jovem.

A segunda função desse profissional é atender individualmente alunos que requerem maior atenção na escola. Esse papel inclui diagnosticar e tratar as dificuldades encontradas em cada criança, através de sessões (geralmente semanais), onde são propostas inúmeras atividades e realizadas intervenções, com o objetivo de superar as dificuldades de aprendizagem. Quando necessário, é preciso encaminhar para outras especialidades, como Fonoaudiologia, Psicologia e Neurologia.

Quando falamos em diagnóstico psicopedagógico, devemos entender como o momento de investigação, onde o psicopedagogo toma contato com a problemática que traz aquele sujeito até ele. Conforme Weiss, “o objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os objetivos e os obstáculos no modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social” (2003, p.32). Ou seja, diagnosticar é identificar causas que impedem ou diminuem a capacidade de aprender. Um diagnóstico bem feito norteia o psicopedagogo e o professor para um trabalho efetivo e dependendo da qualidade, já é considerado como intervenção.

O profissional que segue a área clínica da psicopedagogia utiliza-se desse diagnóstico como ponto de partida para um tratamento das dificuldades de aprendizagem. Esse especialista atua em caráter terapêutico.

Desde o começo deve estabelecer contatos produtivos com a família do paciente, através de entrevistas e sessões de anamnese, que tem por objetivo resgatar informações sobre a criança ou jovem desde sua gestação e nascimento. Além da anamnese, também fazem parte do diagnóstico psicopedagógico o EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), as provas operatórias Piagetianas, provas projetivas e outros testes e sondagens pedagógicas que o clínico considerar necessário.

Após a realização do diagnóstico, o psicopedagogo já pode identificar as causas das dificuldades e realizar uma espécie de devolutiva para os pais, orientando-os para que possam ajudar nesse processo. E assim, o aluno passa a frequentar a clínica ou consultório para participar de atividades, conversas e jogos, onde o profissional realiza intervenções, a fim de desenvolver habilidades e competências, até que o paciente possa, por si só, enfrentar desafios de aprendizagem.

Atualmente, desenvolvem-se também as áreas de Psicopedagogia hospitalar e empresarial. A área hospitalar objetiva amenizar o estado ocioso e de preocupação de pacientes internados por tempos curtos, médios e longos, fazendo com que participem de atividades educativas, que colaboram para o crescimento cognitivo, afetivo e social. A atividade empresarial caracteriza-se por atuações que vão

desde o recrutamento de funcionários, até a participação em planejamentos, organizações, treinamentos e avaliações.

Em relação à produção científica, a psicopedagogia é muito recente e necessita, ainda, de produções com maior rigor de qualidade. Entretanto, Quézia Bombonato, presidente da ABPp, em entrevista ao site da Associação, afirma que:

[...] um dos compromissos da ABPp é a produção de conhecimento. E nesse sentido, a prática da Psicopedagogia no Brasil tem colecionado nos últimos anos um acervo invejável de experiências que precisam ser urgentemente transformadas em conhecimentos a serem compartilhados por toda a comunidade de profissionais (BOMBONATO, 2013).

Sabemos que o conhecimento científico organiza e esclarece. E na prática comprovamos o significado e a utilidade da teoria, por isso é de suma importância que a Psicopedagogia se faça cada vez mais presente no campo científico.

Hoje, sabemos que há grande número de alunos que requerem uma atenção diferenciada para obter êxito no processo de ensino-aprendizagem. Isso ocorre tanto por causas orgânicas (lesões cerebrais, síndromes, distúrbios) quanto por questões emocionais (problemas familiares, medos,

insegurança, ansiedade, depressão) ou até mesmo por ineficiência de método pedagógico. Investigar as causas e propor meios para trabalhar com as dificuldades são funções destinadas ao Psicopedagogo.

Contudo, sabemos que as dificuldades de aprendizagem não estão presentes somente nas escolas particulares, mas principalmente na escola pública, onde geralmente as turmas de estudantes são significativamente heterogêneas. O professor, muitas vezes, se sente desamparado em meio à diversidade cognitiva, social e psicológica. É grande o desafio de professores, diretores e coordenadores das redes Estaduais e Municipais de Ensino de todo o Brasil.

O ensino público, atualmente se esforça para superar problemas de descasos governamentais, como falta de investimentos para essa área, que deveria ser prioridade no país. E os problemas a serem superados são inúmeros: indisciplina, abandono, excesso de faltas, pouca responsabilidade e valorização da escola pelos pais, faltam de materiais e equipamentos, bullying, violência, problemas sociais, etc.

Tudo isso influencia diretamente o processo de escolarização. E o que vemos, como resultado desses desequilíbrios é uma educação ineficaz. Sabemos, entretanto que os esforços devem ser de

todas as partes envolvidas: escola, pais, alunos e poder público.

Implantação da lei 15.719

Em 25 de Abril de 2013, o Prefeito Fernando Haddad decretou e promulgou a lei 15.719, que inclui o Psicopedagogo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tal projeto de lei foi elaborado pelo Vereador Antônio Goulart.

Segundo o primeiro artigo da lei, tal implantação objetiva “diagnosticar, intervir e prevenir problemas de aprendizagem, tendo como enfoque o educando e a instituições de Educação infantil e Ensino Fundamental” (Lei 15.719, São Paulo, 24 de abril de 2013).

Todo o processo entre a elaboração do projeto até sua aprovação foi acompanhado pela ABPp. Esse projeto foi espelhado em experiências positivas de cidades como Ourinhos (SP) e Santos (SP).

O Secretário César Callegari afirma, no portal da Prefeitura de São Paulo, que “a intenção é que os psicopedagogos sirvam de apoio para professores, coordenadores, alunos e famílias”. Segundo esse mesmo portal, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo conta com 2.727 unidades escolares e cerca de 986 mil alunos matriculados.

Outra questão que colaborou para a aprovação da lei 15.719 foi a grande incidência de práticas de bullying nas escolas paulistanas. Existe a intenção de

uma atuação do Psicopedagogo nesses conflitos, que cada dia estão mais complexos nas escolas.

Sabemos que o bullying é caracterizado por uma situação agressiva, verbal ou física, que ocorre repetitivamente por parte de um ou um grupo de alunos contra outro aluno ou grupo. Também é de conhecimento geral que essa prática pode comprometer o desenvolvimento de crianças e jovens. Mas como isso acontece?

Essa violência pode gerar traumas e bloqueios. Consequentemente, gera em algumas situações dificuldades de aprendizagem. Tal comprometimento não é regra, mas sabemos, depois de anos de discussões no campo Educacional, o quanto a questão psicológica e emocional pode comprometer a aprendizagem. Portanto, se torna necessários esforços e mobilização de toda comunidade escolar frente a esses casos.

O Psicopedagogo poderá atuar nessas situações, mediando tais conflitos e mobilizando a todos (alunos, professores, coordenadores, equipe gestora e família) para a melhoria de relações no ambiente escolar. Certamente, buscará também ajuda de profissionais de psicologia em casos mais graves.

Esta lei será um ganho para a educação de São Paulo e para a classe de trabalhadores em psicopedagogia, pois com a inclusão desse

profissional em escolas públicas, se torna mais urgente a regulamentação da profissão.

Sabemos que nenhum outro curso forma um profissional tão preparado para atuar nas dificuldades de aprendizagem como o de Psicopedagogia. Por isso, necessitamos desse profissional com sua carreira profissional normatizada, para que esse trabalho possa se estender à classe menos favorecida, e esses tenham acesso a um tratamento para dificuldades de aprendizagem, futuramente, em sistemas públicos de saúde e educação.

Por tudo isso, se torna urgente à regulamentação, mesmo porque na prática esse profissional já está inserido há anos e vem colaborando para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no Brasil. Espera-se que a atuação na esfera municipal de educação de São Paulo, possa confirmar essa necessidade de atuação.

Conclusão

Apesar de contar com conhecimentos de outras áreas, a psicopedagogia tem história e objetivos próprios. Contamos com um grande número de instituições para formação e com isso, perspectivas de expansão, tanto no que se refere a mercado de trabalho, quanto a pesquisa e divulgação de novos conhecimentos.

Fica claro, seu potencial de diagnosticar, intervir e mobilizar em favor do aprendizado. Tudo

isso devido a seu olhar diferenciado sobre a aprendizagem. Uma das principais particularidades é lançar um olhar global sobre o sujeito, ou seja, não avaliando somente sua capacidade intelectual.

A luta para a regulamentação entra numa etapa final. A Lei 15.719 está colaborando no sentido de torna-la mais urgente. A inclusão dos psicopedagogos nas escolas municipais de São Paulo fará o trabalho desse mais conhecido pela população, já que fora da escola, as classes menos favorecidas dificilmente, poderão contar com esse apoio.

É notório que o Psicopedagogo está p para lidar com os desafios dessas escolas, inclusive em casos de bullying. Conseqüentemente, a cada dia, veremos mais a figura desse profissional em escolas, clínicas, hospitais e ambientes de pesquisa.

Referências bibliográficas

BEAUCLAIR, João. **Psicopedagogia: Trabalhando competências, criando habilidades**.4.ed. Rio de Janeiro:Wak Editora, 2011.

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: Abordagem clínica pedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SÃO PAULO, SP. Lei 15.719, de 24 de abril de 2013. **Dispõe sobre a implantação de assistência psicopedagógica em toda a rede municipal de Ensino.** Diário oficial da cidade de São Paulo, São Paulo, 25 abril, 2013, p 01.

SOARES, M; SENA, Clério C. B. **A contribuição do Psicopedagogo no contexto escolar.** Disponível em www.abpp.com.br,>. Acesso em: 12 out 2013.

WEISS, Maria L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro. DR&A, 2003. www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias2013> acesso em 18 de out 2013.

ABPp. **Código de Ética do Psicopedagogo**, 2011. Disponível em http://www.abpp.com.br/codigo_etica_psico.pdf > acesso em 20 set 2013.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTE

Patrícia Ferreira da Silva

A arte como expressão do cotidiano do homem

A arte possui um modo próprio de possibilitar ao homem enxergar conscientemente o mundo e se relacionar com o mesmo. Conforme Zagonel (2008),

(...) A arte e a cultura são um meio de expressão humana, um meio de comunicação importante em que o indivíduo expressa, por meio da arte, seus sentimentos, suas angústias, suas alegrias e se sente participativo na sociedade na qual está inserido. (ZAGONEL, 2008, p.30)

Nesta perspectiva, a arte tem presença marcante na história e na contemporaneidade, conforme nos afirma a autora supracitada:

(...) Ela faz parte do ser humano. Não há grupo social conhecido sem manifestações artísticas e culturais. Estas permeiam toda a vida humana e formam a identidade de um povo. Por isso, as artes fazem parte de nossa mais antiga memória. (ZAGONEL, 2008, p. 32)

Deste modo, por meio da arte, os indivíduos se constroem como protagonistas, capazes de produzir e serem produzidos pela cultura. Ela divide e agrega, constrói e desconstrói, e nos faz pensar sobre nós mesmos e em relação ao contexto que estamos inseridos. Em conformidade com Coli (1990, p.111) “a arte constrói, com elementos extraídos do mundo sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades”.

Um atributo significativo da arte é a capacidade de integrar numa única obra diferentes significações. Tais sentidos dados à obra de arte não cessam nunca, na medida em que são individuais e ocorrem devido as conjecturas que são realizadas entre as experiências e a visão de mundo de cada indivíduo e a obra artística. Nessa ótica “(...) a arte é uma manifestação de um dizer fugidio; traz consigo sempre algo irrepresentável, indizível – mesmo pronta, a obra está sempre em vias de se fazer” (Frayze-Pereira, 2004 apud Leite 2008). Dessa forma, segundo Coli,

(...) As artes não são imutáveis. Lembremo-nos antes que elas se modificam incessantemente: é o preço que pagamos por esse “para nós”, que as dispõe sempre ao nosso alcance. Contudo, elas se vingam. O quadro, o concerto, o filme nos pregam peças, através de metamorfoses lentas, mas insidiosas e seguras. E não é tudo. Elas vão mais longe, e nos provocam,

nos desafiam, nos iludem. COLI. 1990, p.80)

Nessa ótica, enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, a arte é um elemento crucial para a construção da consciência humana, visto que, proporciona aos indivíduos uma maior compreensão de si mesmo e do contexto ao seu redor e, também, a ampliação da relação homem/mundo. Além disso, de acordo com Coli,

(...) A arte propõe uma viagem de rumo imprevisto — da qual não sabemos as consequências. Porém, empreendendo-a, o que conta não é a chegada, é a evasão. Buscamos a arte pelo prazer que ela nos causa. (...) Transformando nossa sensibilidade, elas transformam também nossa relação com o mundo. (COLI, 1990, p.112-113)

Assim, a arte é um produto cultural que faz parte do nosso cotidiano, ela deve estar presente nas escolas e tem papel importante no processo formativo do educando/a. Vasconcelos (2006, p. 87) em suas pesquisas nos demonstra que “a arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo” é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, conseqüentemente, cabe aos docentes refletir sobre o ensino de Arte ofertado aos alunos/as.

Considerações sobre o ensino de Arte na atualidade

O ensino de Arte ocupa um papel relevante no desenvolvimento do currículo e na formação dos educandos/as, pois envolve aspectos relacionados à aprendizagem, à sensibilidade e a cultura. Nesse sentido, o educador, enquanto agente formador, tem um papel fundamental na elaboração da prática pedagógica referente ao ensino de Arte, por isso a necessidade de se integrar o ensino das diferentes linguagens artísticas (Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro) na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Portanto, cabe aqui, fazer uma reflexão do motivo da própria arte estar presente na formação educativa dos alunos/as. Isto posto, Almeida afirma que,

(...) o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos. (ALMEIDA, 2001, p.15)

O docente, nessa perspectiva, passa a ser um mediador na relação entre o mundo das artes e o cotidiano, para isso deve considerar a realidade do

educando/a e instigar o interesse dos mesmos. Assim, a prática educativa deve propiciar meios para que os alunos adentrem no mundo da arte, de modo que eles reflitam e atribuam novos sentidos e significados ao que ela representa. O que observamos, na maioria das vezes, em relação as aulas de Arte é o que nos descreve Nardin e Ferraro,

(...) pelo que pudemos observar a seleção das obras e dos artistas a serem trabalhados em sala de aula geralmente recai sobre os mestres do Renascimento e de um salto, pula para o final do século XIX, quando são reiniciados os estudos com o movimento do Impressionismo, as vanguardas históricas e a semana de 22. Já a arte contemporânea raramente marca presença no currículo escolar, com exceção, é claro, da época que coincide com as Bienais de Arte de São Paulo. (NARDIN e FERRARO, 2001, p.83)

Dessa forma, em situações de aprendizagem relacionadas ao ensino de Arte se deve buscar a construção do olhar artístico dos alunos/as, visto que, o aumento da quantidade de informação e imagens lançadas no cotidiano dos educandos/as não é necessariamente proporcional à ampliação da assimilação e apropriação do conhecimento relativo às linguagens que compõe a arte. No que concerne ao desenvolvimento curricular dessa disciplina, os professores devem estimular os/as alunos/as a

aprenderem a pensar, pois a reflexão e a articulação entre o cotidiano e o conhecimento coletivo produzido e acumulado historicamente pela humanidade é relevante para o trabalho artístico. Outro aspecto importante é que o ensino de Arte proporciona uma maior integração entre esta linguagem e a atualidade. Nessa perspectiva Correia e Matté consideram que,

(...) O futuro docente de Artes Visuais deverá receber, em sua formação inicial, embasamento necessário para elaborar sua arte bem como proporcionar aos seus futuros alunos toda a informação necessária ao novo momento histórico que vivemos. (CORREIA e MATTÉ, 2005, p. 208)

O advento das tecnologias da informação e comunicação sobre os grupos que pertencem à instituição escolar, além de possibilitar a ampliação do repertório cultural dos indivíduos, desafia os educadores em relação aos conhecimentos tradicionalmente produzidos colocando em cheque o currículo escolar. Somado a isso, o contato com o conhecimento artístico na escola propiciará aos educandos maior entendimento e integração com a realidade na qual está inserido. Nessa ótica, Nardin e Ferraro afirmam que,

(...) Uma das questões mais interessantes da produção contemporânea, é justamente a ligação que mantém com a vida, com o cotidiano, com a cultura de massa. É

daí que podemos estabelecer vários pontos de ligação entre o universo cultural dos alunos e as obras da atualidade. (NARDIN e FERRARO, 2001, p.212)

Numa educação de qualidade em relação a arte, o docente deve oportunizar a interconexão do ensino da Arte com a vida, propiciando aos educandos/as experiências significativas para a construção do conhecimento. Ainda de acordo com os autores supracitados,

(...) Se continuar a ser negligenciada pela escola, a arte contemporânea permanecerá acessível a apenas um número restrito de pessoas, um grupo privilegiado que se sobrepõe à grande massa de espectadores impossibilitada de compreender essa tendência artística. (NARDIN e FERRARO, 2001, p.184)

Nessa perspectiva, diante da preponderância que a imagem desempenha na atualidade, se faz necessário propor uma crítica a imagem, onde o artista reprocessa linguagens aprofundando a sua pesquisa e sua poética. Pimentel nos aponta que,

(...) As questões de arte contemporânea são complexas, como é complexo o tempo contemporâneo. Ser contemporâneo é caminhar com o tempo. Supõe o presente, o agora a cada momento. Pode-se viver esse tempo passando ao largo dele ou

influenciando-o, sendo influenciado e projetando-o para tempos antes e depois. (PIMENTEL, 2007, p. 292)

As Tecnologias da Informação e Comunicação não podem representar um obstáculo para a Arte Contemporânea. Elas são um meio a serviço do artista que se juntam às técnicas e aos diversos suportes, para indagar o objeto aparentemente concreto, transfigurar a percepção e propiciar um enigma. Conforme Pimentel (2007), o trabalho artístico requer um olhar crítico, reflexivo e atencioso do observador.

Além da discussão realizada no parágrafo anterior, é importante elucidar que uma litogravura ou uma pintura, por exemplo, não são menos atuais do que um vídeo ou uma performance. Isso posto, o que define a contemporaneidade de uma modalidade artística é a qualidade da linguagem, ou seja, saber manusear um pincel ou um computador não são condições suficientes para qualificar a atualidade da produção artística. Assim sendo, cabe aos educadores fazer uma reflexão sobre as transformações dos materiais na arte, sobre isso Nardin e Ferraro salientam que,

(...) Em substituição ao óleo, ao bronze e a outros materiais artísticos tradicionais, usam-se lama, asfalto, areia, plástico, papelão, néon, cinza, banha, cera, tule, palha, sementes, fogo, água, parafina, fotografia, rótulos de embalagens, vídeo, holografia,

xérox, programas gráficos, objetos pré-fabricados, obras-primas, símbolos da cultura e o próprio corpo como meio de expressão artística. Ao extrair diretamente do cotidiano muitos dos elementos necessários para empreender sua poética visual, os artistas contemporâneos acabam, por assim dizer, contribuindo para dificultar o processo de distinção entre o fato artístico e os outros produtos da cultura humana e da própria natureza. (NARDIN e FERRARO, 2001, p. 183-184)

As TIC's possibilitam que a arte vivencie a linguagem sem desvalorizar as técnicas e suportes tradicionais. Esses estarão sempre nos surpreendendo, ao inventarem imagens que atraem o pensamento e o sentimento. O novo e o velho devem conviver paralelamente, levando em conta a diversidade existente no mundo. De acordo com Pimentel,

(...) O conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção de um ensino contemporâneo, que leve em conta as manifestações da arte que estamos vivendo, do cotidiano social/cultural/ individual de quem ensina/aprende. (PIMENTEL, 2007, p. 293)

Loponte (2008) nos questiona sobre a necessidade que os seres humanos possuem, na

busca de uma “verdade”, de tentar esclarecer logicamente tudo, inclusive a arte. Isso compromete a arte, na medida em que, as imagens presentes na Arte Contemporânea acabam se tornando esquisitas e desconcertantes. Isso ocorre devido à falta de conexão entre as mesmas e todo “conjunto de verdades socialmente transmitidas” e nossa estrutura cognitiva. A autora discute a importância de se ampliar o conhecimento da arte, pois isso possibilitaria “a aproximação com o mundo das artes visuais, e em especial com a Arte Contemporânea, pode ampliar os modos de ver a arte, as imagens que nos rodeiam e, de alguma maneira, as imagens produzidas por crianças” (LOPONTE, 2008, p. 113).

A Arte Contemporânea tem a descontinuidade e a imprevisibilidade como matérias-primas, isso acarreta a imensa variabilidade de ideias inovadoras, a possibilidade do imprevisível, do inesperado e da ruptura. Nessa ótica, em relação ao ensino de Arte na contemporaneidade Nardin e Ferraro (2001, p. 184) consideram que, “primeiramente, o docente precisa ter uma proficiência em relação à história da arte e com a Arte Contemporânea”. Essas autoras apontam que,

(...) Para que possa desempenhar com segurança o papel de mediador entre o universo cultural do aluno e o universo dos saberes históricos e culturais sistematizados, o educador do ensino fundamental e médio não

necessita transformar-se em exímio “conhecedor” de arte. Precisa apenas tomar gosto pela pesquisa e investir na busca de informações e conceitos – muitas vezes escassos, porque muito atuais – sobre o tema, a obra ou artista em estudo. (NARDIN e FERRARO, 2001, p. 184)

Refletindo sobre todas estas questões expostas, podemos então compreender a relevância da Arte Contemporânea estar inserida na escola, de forma a buscar um ensino de Arte que parte da totalidade de movimentos e que privilegie a singularidade, onde as propostas se façam instrumento de articulação entre a realidade do aluno com a própria arte, produzindo questionamentos, reflexões e aprendizado.

Formação docente para o ensino de arte

Nas últimas décadas do século XX, se presenciou um intenso debate sobre a formação de professores. Isso ocorreu devido, principalmente, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96) e pela incansável batalha da arte-educadores na busca da valorização da arte como área de conhecimento. Nessa lei, o artigo 62 enfatiza que “a formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso superior, em curso de licenciatura”. Essa redação demonstra a necessidade de docentes

proficientes para atuar nesse nível de ensino visando a melhoria da qualidade de ensino/aprendizagem.

A LDB será a base legal para a elaboração da Resolução de nº 01/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino em Artes Visuais que, conforme o artigo 3º da referida lei,

(...) O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais. (DCNs, 2009, art. 3º)

De acordo com a resolução supracitada, a graduação do docente para atuar na área de Artes Visuais deve primar pelo desenvolvimento de habilidades e competências dentre as quais podemos citar: inter-relacionar-se com sensibilidade e

excelência nas diversas manifestações culturais presentes na sociedade; saber relacionar as Tecnologias da Informação e Comunicação com o ensino de Artes Visuais visando desenvolver uma cultura visual; exercer atuação significativa nos distintos espaços culturais existentes; desenvolver uma prática pedagógica que incentive a produção de criações visuais bem como a divulgação das mesmas; e outros.

Dessa forma, essas novas diretrizes legais para atuação na área de Arte determinam que os docentes sejam profissionais proficientes e considerem em sua prática pedagógica as demandas da sociedade contemporânea. Tais especialistas devem propiciar uma prática educativa que seja motivadora e prazerosa; que promova o desenvolvimento do espírito inquietante e que leve os educandos/as a experiências com o objetivo de os aproximar, cada vez mais, das linguagens artísticas. Isso posto e, tendo em vista a LDB no que diz respeito a graduação em nível superior, essa deve ter como principal propósito “formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento (...) e colaborar na sua formação continuada” (II do art. 43 da LDB 9.394/96).

Dessa forma, elucidamos que de acordo com tal lei, a formação docente é de incumbência e políticas realizadas pelos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, porém sabemos que tais ações são falhas, na medida em que, ainda falta no Brasil,

políticas públicas que dê relevância à educação e principalmente a formação de docentes. Esse descomprometimento por parte dos entes federativos afetam diretamente na qualidade da formação docente e, principalmente, na busca de uma educação de qualidade social.

A LDB determinou a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, porém, num primeiro momento, tal legitimidade não deu segurança plena de sua concretização no ambiente escolar, mas possibilitou reflexões e discussões entre educadores e especialistas em relação à práticas pedagógicas relacionadas ao ensino das linguagens artísticas na escola. A ampliação de tais discussões ocorreu com a implantação da Resolução nº 04 de 13 de julho de 2.010 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica). Tal marco legal traz em seu corpo normativo princípios e diretrizes gerais para a Educação Básica bem como tratará de orientações para a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse primeiro nível de ensino.

O advento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica culminou na busca de políticas pelos sistemas de ensino com o auxílio do MEC (Ministério da Educação e Cultura) na formação e atualização dos professores, bem como redimensionou o papel do docente como protagonista de ações de forma a promover mudanças significativas. Tais avanços requerem, cada vez mais,

que os docentes sejam profissionais receptivos aos saberes seus mais distintos âmbitos: físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo e outros.

Infelizmente, o que presenciamos na prática é uma grande lacuna entre os conhecimentos tradicionalmente acumulados e a aceitação das diretrizes e orientações presentes nas DCNs da Educação Básica. Nessa perspectiva, esse problema se evidencia ainda mais, na medida em que falta, aos profissionais que atuam nessa disciplina, maior contato com os estudos e pesquisas realizadas. Dessa forma, se torna necessário a busca da socialização de práticas pedagógicas entre os docentes e estudiosos dessa área de conhecimento. Isso só será possível quando proporcionar aos educadores/as formações dinâmicas e concretas que nortearão a prática educativa do docente.

Por fim, a prática educativa desenvolvida pelos professores/as, exige dos mesmos um conjunto de conhecimentos sócio-históricos produzidos e experiências construídas no cotidiano da atividade docente. Assim, se torna imprescindível que os educadores tenham um comportamento investigativo e de estudo constante, o que torna a escola um “laboratório de pesquisa”. Tais ponderações implicam que, os docentes estejam envolvidos num constante processo de formação (inicial ou continuada) afim de desenvolver competências e habilidades cruciais para atuar na sua proficientemente em sua área, buscando

a diferenciação de recursos metodológicos para, enfim, proporcionar boas situações de aprendizagem e buscar a tão almejada qualidade em educação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na escola.** In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 11-38.

BARBOSA. Ana. M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1.971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1.971.

BRASIL. Parecer nº 540 de 10 de fevereiro de 1.977. **Regulamenta o artigo nº 7 da lei nº 5.692/1977.** Brasília: MEC, 1.977.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1.996.

BRASIL. Resolução nº 01 de 16 de janeiro de 2.009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino em Artes Visuais.** Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Resolução nº 04 de 13 de julho de 2.010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2.010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros**

curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN Mais Ensino Médio:** orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos:** uma exploração das hibridações culturais; tradução Roberta Barni. 1ª Edição. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CARY, R. **Critical art pedagogy.** Foundations for Postmodern Art Education. New York and London: Garland, 1998.

CHALMERS, F.G. **Arte, educación y diversidad cultural.** Barcelona: Paidós, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CORREIA, Ayrton Dutra; MATTÉ, Simone Witt. **A contemporaneidade da docência em Artes Visuais e as novas tecnologias.** In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HÉRNANDEZ, Fernando. (org.) A formação do professor e o ensino das Artes visuais. Ed. UFSM, Santa Maria, 2005. p. 199-210.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** – 2ª edição - Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, 2007.

FUSARI, M.F. e FERRAZ DE TOLEDO, M.H. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GEERTZ, G. A arte como um sistema cultural. In: GEERTZ, G. **O saber local - Novos ensaios em antropologia interpretativa.** Petrópolis: Vozes, 1999.

LEITE, Maria Isabel. **Experiência estética e formação cultural:** discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs). **Ensaio em torno da arte.** Chapecó: Argos, 2008. p. 55-74.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FDT, 1998.

NARDIN, Heliana Ometto; FERRARO, Maria Rosângela. **Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola.** In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 181-224.

OSTETTO, Luciana Esmeralda e LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **A arte e seu ensino na contemporaneidade.** In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs). Ensaio em torno da arte. Chapecó: Argos, 2008, p. 35-54.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Formação de professoras: ensino de arte e tecnologias contemporâneas. In: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira (Org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 289-291.

VASCONCELOS, Jose Geraldo (Org.). **Pensando com arte.** Fortaleza: Edições UFC, 2006. 212p.

ZAGONEL, Bernadete. **Metodologia do ensino de artes.** Curitiba: IPBEX, 2008.

ENTRE HOMENS E ABELHAS

Paulo de França Silva

De fato, entre homens e abelhas, existem muitas diferenças quanto à sua organização, comportamento e desenvolvimento social, mas, e quanto às semelhanças? As funções das abelhas não são determinadas pelo grau de instrução que cada uma delas tem para desenvolver determinada atividade, mas isso não significa necessariamente que elas não recebam instruções: “pesquisadores descreveram como as abelhas operárias fazem, inicialmente, voos de treino para aprender a navegar da colmeia ao pólen e voltar”. Esses voos são um pré-requisito para um retorno de sucesso.

O voo geralmente foca numa estreita faixa da área ao redor, de forma que as abelhas tenham a chance de enxergar a colmeia e a paisagem de diversos pontos de vista, segundo os pesquisadores. Os cientistas descobriram que quaisquer mudanças no caminho do voo são relacionadas ao número de voos realizados anteriormente, e não à idade cronológica da abelha, o que sugere “um processo de aprendizado adaptado a alterações nas condições do clima, à disponibilidade de flores e às necessidades das colônias (AZEREDO, 1999)”.

Além disso, as abelhas assim como os humanos, têm suas ações influenciadas pelos seus sentimentos. “Uma equipe de pesquisadores da Universidade de Newcastle, no Reino Unido, treinou algumas a associar um cheiro específico a uma recompensa legal, doce, e outro a uma recompensa ruim, amarga”. Então, para deixá-las traumatizadas, sacudiram as colmeias onde metade delas estava simulando o ataque de um predador. A ideia era observar se, assim como uma pessoa que sofre de depressão, as abelhas sacudidas encarariam um novo estímulo, neutro e ambíguo, como positivo ou negativo.

De fato, elas continuaram se interessando pelo primeiro cheiro, mesmo após sofrerem o suposto ataque. Mas, quando exposta ao novo aroma, desconhecido, a maioria delas ficou relutante em se aproximar. Além disso, análises posteriores feitas nos cérebros das abelhas sacudidas mostraram níveis alterados de dopamina, serotonina e octopamina, três neurotransmissores potencialmente ligados à depressão. Ou seja, elas agiram como se fossem pessimistas, e seus cérebros deram os mesmos sinais. (AZEREDO, 1999)”.

Isso pode significar que as abelhas têm, em algum nível, sentimentos. É a primeira vez que um estudo descobre sinais de emoções em animais invertebrados. Além desse tipo de semelhança as abelhas podem reconhecer rostos, assim como

humanos. “O cérebro de uma abelha tem um milhão de neurônios, cerca de cem mil vezes menos que um ser humano. Ainda assim, esses pequenos insetos são capazes de reconhecer rostos de maneira semelhante a nós, relatam pesquisadores da universidade de Universidade de Toulouse, na França. Abelhas e humanos usam uma técnica chamada processamento configural, a junção de componentes de um rosto – olhos, orelhas, nariz e boca – para formar um padrão reconhecível, explicaram os cientistas na edição de 15 de fevereiro do *The Journal of Experimental Biology*. (BALLARDIN, 2008)”.

Seriam todas essas semelhanças determinadas não unicamente pela fisiologia animal, mas pelo convívio social e as alterações que este pode causar no indivíduo? De modo geral, será que a adaptação, a vivência e desenvolvimento sociológico, possibilitam a mutação e a evolução desses seres? De fato, muitas perguntas serão feitas e especuladas quanto a influência que a sociedade exerce sobre os indivíduos, porém o que podemos concluir com certeza é que, a sociedade, em sua organização, regras e comunicação, formam um indivíduo capaz de reconhecer esses sinais, de interpretá-los, e segui-los com intuito se viver e sobreviver, se desenvolver coletivamente e interagir com a vida ao seu redor.

A colheita deve ser realizada, de preferência, entre 9 e 16 horas, em dias ensolarados. Nunca

realizá-la em dias chuvosos ou com alta umidade do ar, o que acarretaria o aumento do índice de umidade no mel. Deve-se evitar também a exposição das melgueiras ao sol por longo período de tempo, o que pode levar ao aumento do teor de hidroximetilfurfural (HMF) no mel. A presença desse composto em altos níveis é indesejável, pois indica que o mel foi superaquecido ou que já está envelhecido.

Determinação de perfil

Devido à complexidade das sociedades humanas e as determinações que temos para seus perfis sociais, nos resta caracterizar o perfil social das abelhas a partir desta análise comparativa. Humanos chegaram a um nível extraordinário de organização e divisão social, sua capacidade de interpretar e raciocinar sobre vários aspectos o tornou a espécie dominante no planeta, porém alguns de seus valores se perderam ao longo de tanta evolução, ao viver em sociedade o homem ainda é um indivíduo particular, guiado pelos seus próprios sentimentos e impulsos.

Diferença essa, que não observamos, nas sociedades de abelhas, as abelhas apesar de todo seu desenvolvimento social, que poderíamos dizer ser relativamente limitado em relação ao homem, mostram que os homens muito têm de aprender com sua organização e nobreza em si, mostra que apesar de toda a facilidade que pode ser desenvolvida pelo trabalho em sociedade, deve-se tê-lo como uma missão de vida, como uma doação

fraterna, para seus semelhantes, às gerações futuras e para si próprias quanto a algo que se acredita.

O perfil, mais cabível à sociedade das abelhas, é o de igualdade, fraternidade, lealdade e nobreza, algo que observamos, em todos os indivíduos dessa sociedade, livres de egoísmo ou egocentrismo. Afinal, a sociedade, que muito teria de se desenvolver comparada a humana mostra que muito mais ainda temos de nos desenvolver ao se comparar à esses pequenos seres

Em 1950, a apicultura brasileira sofreu grandes perdas em função do surgimento de doenças e pragas. Estima-se que 80% das colônias tenham sido dizimadas, gerando queda drástica na produção. Com o objetivo de aumentar a resistência às doenças das abelhas no País, em 1956 o professor Warwick Estevam Kerr, com apoio do Ministério da Agricultura, dirigiu-se à África para selecionar colônias de abelhas africanas *A. melliferascutellata* que fossem produtivas e resistentes a doenças. As rainhas foram introduzidas no apiário experimental de Rio Claro, Brasil, para serem testadas e comparadas com as abelhas italianas e pretas. Entretanto, um incidente contribuiu para que 26 colônias de abelhas africanas enxameassem 45 dias após a introdução.

As abelhas africanas encontraram no Brasil condições de clima e vegetação excelentes para se propagarem e cruzarem com as abelhas europeias, que haviam sido introduzidas anteriormente. Assim, a



liberação dessas abelhas muito produtivas, porém muito agressivas, criou um novo híbrido, as abelhas africanizadas.

A agressividade na competição por alimento, grande capacidade de enxameação e a facilidade de adaptação a diversos climas e ambientes, possibilitaram a expansão da abelha africanizada por todo o Brasil e diversos países do continente americano. Pesquisas realizadas por professores da USP indicam que a velocidade de dispersão desse inseto é de 320 Km/ano.

O comportamento defensivo, entretanto, gerou dificuldades para o Brasil. Os problemas ocasionados pelos ataques das abelhas seguidos de mortes de pessoas e animais chegaram aos noticiários internacionais. As "abelhas assassinas" ou "abelhas brasileiras", como ficaram conhecidas, geraram verdadeiro pavor por todo o mundo e passaram a ser tratadas como praga. Diversos países do continente Americano tentaram, inutilmente, criar barreiras que impedissem o avanço das abelhas africanizadas.

Apesar desses problemas iniciais, as abelhas africanizadas forçaram a modernização da apicultura no Brasil. O investimento em pesquisas, criação e adaptação de tecnologias e capacitação auxiliaram na melhoria e profissionalização da atividade. O Brasil é atualmente exportador de mel, cera e própolis e a maior resistência das abelhas africanizadas às pragas e doenças permite que a atividade seja

conduzida sem aplicação de medicamentos, facilitando a produção de mel orgânico. Embora a africanização das abelhas ainda encontre alguma resistência por parte de apicultores, não há como negar os benefícios que o incidente ocorrido há pouco mais de 50 anos trouxe para a atividade apícola brasileira. (LOPES R.T.M., PEREIRA M.F., 2010)

O mel, que é usado como alimento pelo homem desde a pré-história, por vários séculos foi retirado dos enxames de forma extrativista e predatória, muitas vezes causando danos ao meio ambiente, matando as abelhas. Entretanto, com o tempo, o homem foi aprendendo a proteger seus enxames, instalá-los em colmeias racionais e manejá-los de forma que houvesse maior produção de mel sem causar prejuízo para as abelhas. Nascia, assim, a apicultura.

Essa atividade atravessou o tempo, ganhou o mundo e tornou-se uma importante fonte de renda para várias famílias. Hoje, além do mel, é possível explorar, com a criação racional das abelhas, produtos como: pólen apícola, geleia real, rainhas, polinização, apitoxina e cera. Existem casos de produtores que comercializam enxames e crias. O Brasil é, atualmente, o 6º maior produtor de mel (ficando atrás somente da China, Estados Unidos, Argentina, México e Canadá), entretanto, ainda existe um grande potencial apícola (flora e clima) não explorado e grande possibilidade de se maximizar a

produção, incrementando o agronegócio apícola. Para tanto, é necessário que o produtor possua conhecimentos sobre biologia das abelhas, técnicas de manejo e colheita do mel, pragas e doenças dos enxames, importância econômica, mercado e comercialização.

Transporte das melgueiras durante a colheita

Normalmente, o apicultor, após retirar a melgueira repleta de mel, a coloca no chão, o que é totalmente desaconselhável tanto para a sua saúde como para a qualidade do mel, uma vez que esse procedimento pode levar à contaminação do mel por sujidades (poeira, terra, restos vegetais, etc.) presentes no terreno.

Recomenda-se o uso de um suporte, que pode ser um ninho vazio ou um cavalete, colocado ao lado da caixa, para receber a melgueira. Apoiada nesse suporte, coloca-se uma base, de preferência uma prancha de aço inoxidável (confeccionada especificamente para esse fim), ou mesmo uma tampa nova de colmeia, que servirá de base para uma melgueira vazia onde os quadros de mel serão colocados. Uma segunda tampa também é utilizada sobre essa melgueira, de forma a isolar os quadros de mel, impedindo o saque pelas abelhas e a sua indesejada presença excessiva nas melgueiras que serão transportadas. Todo esse material utilizado deve estar devidamente limpo ou ser preferencialmente novo.

Cuidados com o veículo e o transporte, o veículo usado para o transporte das melgueiras até a casa de mel deve ser preparado no dia anterior, passando por um processo de higienização. O veículo não deve ter transportado recentemente qualquer material que possa ter deixado algum tipo de resíduo (cama de frango, produtos químicos, agroquímicos, adubo, esterco, etc.). A superfície da área de carga do veículo deve ser revestida com material devidamente limpo e livre de impurezas, de forma a evitar o contato das melgueiras diretamente com o piso (lona plástica, etc.), de forma a evitar o contato das melgueiras diretamente com o piso.

Caso o veículo tenha seu compartimento de carga aberto, recomenda-se a utilização de lonas que possam cobrir as melgueiras, evitando a contaminação do mel por poeira, terra e outras sujidades, e pela eliminação de resíduos provenientes da combustão do motor, eliminados pelo cano de descarga do veículo (principalmente em casos de motores movidos a óleo diesel). Além disso, esse procedimento evita que as abelhas possam vir a saquear o mel das melgueiras coletadas.

Assim, uma lona de grandes dimensões pode tanto revestir o assoalho do veículo, como também cobrir as melgueiras, envolvendo de forma mais eficiente toda a carga. Durante a etapa de colocação das melgueiras no veículo, recomenda-se que ele não permaneça sob a incidência direta do sol, o que

influenciaria negativamente a qualidade do mel. Nessa etapa, o ideal é a participação de, pelo menos, três pessoas, sendo duas responsáveis por trazer as melgueiras até o caminhão e repassá-las à terceira pessoa, que estaria em cima do veículo.

Para a acomodação da carga, pode-se utilizar uma tampa de colmeia colocada sobre a lona, atuando como base para o empilhamento das melgueiras, e uma tampa em cima das mesmas, que vedará o acesso das abelhas durante a formação dessa pilha de melgueiras. Durante o processo de colocação das melgueiras no veículo, elas devem estar sempre cobertas pela lona até o preenchimento total da carga. Dessa forma, o processo se torna mais ágil e eficiente, proporcionando uma carga segura e protegida. É importante uma amarração eficiente de toda a carga, para que não ocorra deslocamento das melgueiras, o que poderia levar à queda das pilhas e consequente quebra dos quadros de mel.

Assim, o deslocamento do veículo deve ocorrer de forma cuidadosa, principalmente se estiver trafegando em vias não-asfaltadas ou com irregularidades. Caso o motorista necessite parar durante o transporte, deve procurar proteger a carga da incidência direta do sol, escolhendo um lugar sombreado para estacionar o veículo. Esses cuidados são de extrema importância para que o mel chegue nas indústrias sem alteração do sabor.



Comunicação e dança das abelhas Entre as abelhas *Apis mellifera*, a comunicação pode ser feita por meio de sons, substâncias químicas, tato, danças ou estímulos eletromagnéticos. A transferência de alimento parece ser uma das maneiras mais importantes de comunicação, uma vez que, durante as transferências, ocorrem também trocas de algumas secreções glandulares. Esse simples gesto de troca de alimento pode informar a necessidade de néctar e água, odor e sabor da fonte de alimento e as mudanças na qualidade e quantidade de néctar coletado, afetando a postura, criação da prole, secreção de cera e armazenamento do mel, entre outras atividades. Durante esse processo, são transferidos, também, feromônios que estimulam relações específicas como vão ser vistas a seguir.

O principal meio de comunicação químico é feito pelos feromônios, que são substâncias químicas produzidas e liberadas externamente por indivíduos, que produzem uma resposta específica no comportamento ou fisiologia de indivíduos da mesma espécie. Em abelhas esses feromônios são transmitidos pelo ar, contato físico ou alimento.

A dança é outro importante meio de comunicação; por meio dela as operárias podem informar a distância e a localização exata de uma fonte de alimento, um novo local para instalação do enxame, a necessidade de ajuda em sua higiene ou,

ainda, podem impedir que a rainha destrua novas realeiras e estimular a enxame ação.

O cientista alemão Karl Von Frisch descobriu e definiu o sistema de comunicação utilizado para informar sobre a localização da fonte de alimento, observando que as abelhas costumam realizar três tipos de dança: dança em círculo, dança do requebrado ou em forma de oito e dança da foice.

As danças podem ser executadas dentro da colmeia, sobre um favo, ou no alvado. Durante a dança, a operária campeira indica a direção da fonte de alimento em relação à posição da colmeia e do sol. A distância da colmeia até a fonte de néctar é informada pelo número de vibrações (requebrados) realizadas e pela intensidade do som emitido durante a dança.

Quanto menor a distância entre a fonte e a colmeia, maior o número de vibrações. A campeira pode interromper sua dança a curtos intervalos e oferecer às operárias que estão observando, uma gota do néctar que coletou. Assim, ela informa o odor do néctar e da flor e as demais operárias partem em busca desta fonte. O recrutamento aumenta com a vivacidade e a duração da dança.

As abelhas tem um ambiente onde a temperatura é favorável, pois região com clima tropical aumenta o nível de produção. É um local onde não costuma haver muita nebulosidade, aumentando

o nível de trabalho das abelhas, porque elas só trabalham enquanto houver luz solar. Propriedade com 500 metros de distância de casas, ruas, passagem de pessoas e animais domésticos, além de que o terreno não seria rentável para outro projeto por ter árvores nativas ao redor onde há preservação.

Animal

- Abelha Italiana, da raça *Apis Mellifera Ligustica* Estas abelhas possuem ferrão e serão utilizadas para apiário fixo em propriedade com finalidade de produção de mel, pólen, própolis e cera.
- Abelhas Jataí, da raça *Tetragonista Angustula* - Estas abelhas são mais mansas, não possuem ferrão e seu mel tem um valor agregado visto como medicinal em suas propriedades. Abelha ideal para cultura em apiários móveis para locação com finalidade de polinização de culturas de floradas ou frutíferas. Além da locação, temos como finalidade o mel.

Sistema de reprodução

Apiário Fixo e Migratório (móvel).

Fixo: produção de mel, pólen, própolis, geleia real e cera. Abelha utilizada: Italiana.
Migratório: Produção de mel e aluguel para polinização de floradas. Este tipo de apiário é disponibilizado para locação polinização de culturas frutíferas e floríferas. Abelha utilizada: Abelha Jataí, por ser mais mansa, é a melhor escolha

para este tipo de produção, uma vez que devem ser levando em conta os riscos de ataque aos agricultores durante o manejo de suas culturas.

Distribuição do Apiário

Em períodos de escassez de alimentos a coleta de néctar e pólen pode ser realizada em distâncias maiores, ou em distâncias menores quando existem floradas abundantes próximas ao apiário. Em função disso recomenda-se que os apiários fixos estejam distanciados 3.000 metros um do outro, evitando-se assim a sobreposição das áreas utilizadas pelas abelhas. Contudo, é possível alguma flexibilidade no distanciamento entre apiários, em função da capacidade de suporte da área e do número de colmeias por apiário. A análise destas variantes deve ser realizada por pessoa experiente e com sensibilidade para ajustar estes números para cada situação em particular.

Além disso, sabendo que as abelhas procuram manter temperatura no interior da colmeia próximo de 34-35°C, deve-se evitar um aumento muito grande da temperatura interna, mantendo a colmeia em local sombreado para que não fique exposta diretamente. Um grande aumento na temperatura afeta o desenvolvimento da colmeia, podendo levar ao abandono da colmeia pelo enxame.

É necessário que cada colmeia esteja em suporte individual à 50 cm do chão, distanciada um

do outro, no mínimo, 2 metros entre si, e de 4 a 5 metros em fileiras, quando for o caso.

Material

Serão utilizadas caixa de modelo Langstroth para a estrutura das colmeias. Estas caixas foram desenvolvidas com medidas que estabeleceram espaço exato para o trânsito e o trabalho das abelhas dentro da colmeia. Caixa de fácil manejo, possível centrifugação do favo, diferentemente de caixas rústicas, favorecendo assim uma alta produção de mel e com qualidade. A caixa tem as seguintes divisões: (Fundo: Base sobre a qual se assenta o ninho da colmeia (Ninho: Composto por 10 quadros tipo Hoffman. Compartimento de incubação da colmeia, sendo a parte reservada à postura da rainha e ao desenvolvimento de crias. (Melgueira: Composta por 10 quadros tipo Hoffman. Destinadas ao armazenamento de o mel e pólen, sendo colocadas sobre o ninho podendo ser uma, duas ou mais. Constituída por dez quadros ou caixilhos Hoffman (estruturas de madeira vazada que servem de suporte para o desenvolvimento dos favos).

São móveis, facilitando a vistoria do interior da colmeia; (Tampa: Proteção superior da colmeia, protegendo do frio e entrada de elementos prejudiciais.(Quadros (Caixilhos): Molduras de madeira que servem de suporte para os favos e onde será colocada a placa de cera alveolada. (Alvado: Abertura que permite a entrada e saída da colmeia.

(Coletor de Pólen (Opcional): É colocado na entrada da caixa e possui furos com diâmetro exato ao tamanho da abelha. Ao passar pelo coletor, a abelha, por atrito de contato, deixa cair e acumular o pólen que carregava. As colmeias devem ser pintadas externamente por esmalte sintético de cor clara pois são mais visíveis às abelhas e refletem o calor, facilitando o controle da temperatura.

Proteção do apicultor

O apicultor deve utilizar a indumentária que é constituída pelas seguintes peças: Máscara; Chapéu; Macacão; Luvas; Botas.

Revisão das colmeias

Por meio de dois apicultores, a revisão periódica das colônias deve ser feita com a finalidade de manter os enxames em condições de produção analisando as condições de crias, provisões de alimentos, sanidade do enxame, postura e presença da rainha, espaço disponível na colmeia. Durante a revisão, devem ser trocados quadros velhos (escuros ou com defeitos) por quadros com cera puxada ou alveolada.

Para que este manejo seja efetuado, é necessário que o apicultor esteja protegido com a indumentária completa e utilize o fumigador para acalmar as abelhas através da fumaça.

Apagar o resto do material de queima do fumigador é uma prática estritamente necessária para

evitar incêndios nas áreas de instalação dos apiários. As revisões devem ser breves, evitando movimentos bruscos e barulho excessivo.

Controle de enxameação

O processo enxameatório é desvantajoso para o apicultor pois reduz o número de caixas povoadas ou a população delas, diminuindo a produtividade. Por isso, deve ser prevenido. A prevenção pode ser feita através: (Aumento do espaço das colmeias: A falta de espaço é um dos motivos para a enxameação. O tamanho da colmeia deve ser proporcional ao do enxame, de forma que as abelhas tenham espaço suficiente para criar sua prole e armazenar mel e pólen. (Controlar a idade das rainhas: É comprovado cientificamente que rainhas com menos de um ano enxameam menos que rainhas com mais de um ano. Não deve deixar as rainhas envelhecerem e serem substituídas naturalmente pelas próprias abelhas. É necessário que se faça o manejo das rainhas, condicionando a sua troca após observar o seu envelhecimento através da análise da sua postura.

Colheita do mel

(Uso de indumentária (Utilização do fumigador, para tranquilizar as abelhas através da fumaça. Porém deve-se tomar cuidado o exagero pois o mel absorve facilmente gosto e cheiro afetando a sua qualidade. (Ao retirar cuidadosamente as melgueiras,

não colocar em contato com o solo para não contaminar com microorganismos. (Não colher em dias nublados ou com chuva pois o mel absorve água com facilidade. (Os favos coletados devem estar com, pelo menos, 80% de sua área operculada e durante o seu transporte até a casa do mel, deve estar bem protegido para que não haja contaminação com poeira e outras sujidades.

É extremamente importante, para a qualidade do mel, que os equipamentos estejam limpos e os manipuladores estejam de banho tomado e usando indumentárias limpas (jaleco, gorro e máscaras), de cabelos presos, unhas limpas e sem uso de desodorantes de forte cheiro, perfume ou creme. Ao chegar à casa do mel, as melgueiras devem ser limpas na parte externa e mantidas em estrados plásticos. Lembrando que durante todo o processo, o mel não pode estar exposto a altas temperaturas pois pode perder duas propriedades e cristalizar muito rapidamente.

Desoperculação: Feito com o auxílio de garfos e facas desoperculadoras, são retirados os tampões dos favos.

Centrifugação: Os favos devem ser centrifugados no mesmo dia em que foram retirados da colmeia. E somente os favos totalmente desoperculados devem ser colocados na centrífuga para evitar a quebra de favos que foram parcialmente desoperculados.



O apicultor deve estar atento para iniciar a centrifugação em baixa velocidade e ir aumentando gradativamente e manter até que todo o mel seja extraído.

Filtragem: O mel é filtrado após a centrifugação podendo ser feita com o uso de uma simples peneira.

Decantação: Repouso do mel em tanques por um período que varia de 3 a 5 dias. Durante esse período, todas as impurezas se submergem e formam uma camada de espuma e sujidades devendo ser retirada.

Envase: Logo após o término da decantação, o mel deve ser envasado para ser comercializado a granel ou fracionado. O mel será colocado em recipientes de boca larga (vidro) e em bisnagas de plástico.

Armazenamento: O mel envasado deve ser armazenado em local fresco e seco, mantido ao abrigo de luz e estrados, onde permanecerá até a comercialização.

Coleta do pólen

É retirado o coletor de pólen onde houve o seu acúmulo com a entrada de abelhas. Após a coleta, o pólen é processado: congelado, desidratado, limpo e colocado em embalagens próprias para a comercialização.

Coleta do própolis

Utilizado na elaboração de cosméticos e na conservação de alimentos, o pólen é uma mistura de várias resinas coletadas pelas abelhas em brotos de flores e exsudadas de plantas, acrescidos de secreções glandulares das abelhas, cera, pólen, processada pelas abelhas no interior da colmeia.

Para que seja feita a sua coleta, é colocado quatro pedaços de madeira de 5mm de espessura embaixo da tampa, formando frestas entre a tampa e o ninho. As abelhas tentam fechar estas frestas com o própolis, o que possibilita o seu acúmulo e posteriormente, sua raspagem e coleta após 20 a 30 dias.

Comercialização

Por fim, serão comercializados produtos e subprodutos: Mel, própolis, pólen, e cera serão destinados a consumidores finais em loja própria e para indústrias farmacêuticas, cosméticas e de alimentos sendo assim processados conforme o produto final. Além da renda adquirida com a comercialização destes produtos, temos a renda adquirida do serviço de locação dos apiários migratórios de abelhas Jataí para polinização de culturas, além do seu mel advindo desta atividade.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, João Lucílio de. LINO, Clayton F. (orgs). DIAS, Heloísa (coord.). Mosaicos de Unidades de Conservação no Corredor da Serra do Mar. São Paulo:

Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, 2007.

AZEREDO, M.A.A. & AZEREDO, L.C. Características físico-químicas dos méis do município de São Fidélis-RJ. *Ciência e Tecnologia de Alimento*, v.19, n.1, p.3-7, 1999.

BALLARDIN, L. A. Manejo para Aumento da Produtividade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE APICULTURA, 12, 1998.

BENCKE, Glayson A. DEVELEY, Pedro F. GOERCK, Jaqueline M. MAURÍCIO, Giovanni N (orgs.). Áreas Importantes para a Conservação das Aves no Brasil. Parte I – Estados do Domínio da Mata Atlântica. São Paulo: SAVE Brasil, 2006.

CÂMARA, Ibsen de Gusmão. GALINDO-LEAL, Carlos (editores). *Mata Atlântica – Biodiversidade, Ameaças e Perspectivas*. São Paulo: Fundação SOS Mata Atlântica/Conservação Internacional, 2005.

CAMPANILI, Maura. PROCHNOW, Miriam (orgs.). *Mata Atlântica – Uma Rede pela Floresta*. Brasília: Rede de ONGs da Mata Atlântica, 2006.

LOPES R.T.M., PEREIRA M.F. O início da Apicultura no Brasil Embrapa Meio – Norte 2011

LOPES R.T.M., *As boas práticas na colheita e qualidade do mel*, 2008. Brasília, DF – Brasil). *Aprenda a criar abelhas* Editora Três Lida - São Paulo – 1986

PEREIRA M.F., LOPES R.T.M, CAMARGO R.C.R,
VILELA O.L.S. Produção de mel. Embrapa 2003.

P., FÁBIO DE MELLO; R.L, MARIA TERESA; R.C,
RICARDO COSTA; O.V, SÉRGIO LUÍS; Produção do
Mel; Sistema de Produção 3; EMBRAPA; Versão
Eletrônica; 2003

TERRA; CIÊNCIA; Sumiço das abelhas derruba
exportação do mel do Brasil; Publicação. Deutsche
Welle. 2013.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Regina Márcia Casamayor

A Música como patrimônio cultural e imaterial da Humanidade

A música é a arte mais importante manifestada na sociedade.

Wagner'd Rock

O conhecimento da música acompanha o homem ao longo de toda a sua história, a expressão e criação faz parte do seu acervo cultural. Criou melodias, desde a mais simples até a mais sofisticada harmonia, Historicamente, pode-se notar seu progresso e avanços tecnológicos.

A música possui três elementos básicos: o ritmo, a harmonia e a melodia. Para Menuhin e Davis (1990, p.1) “a música é nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros”

A música é a essência na vida humana, uma linguagem universal, que está presente em variadas ocasiões da vida do homem, nas cantigas de berço,

nas brincadeiras de roda, nos bailes, no trabalho, na religião, enfim, o discurso musical eleva o homem para plenitude e desenvolvimento integral, pois, envolve corpo, emoção, intelecto e relacionamentos. Bréscia (2003, p. 25) amplia a concepção da música:

A música é a criação da inteligência humana, contendo dois fatores: o primeiro, de ordem artística, porque a música é a arte de combinação de sons; o segundo, científico, porque a produção e a combinação dos sons são reguladas por leis da Física.

O trabalho da musicalização na Educação Infantil é essencial para as crianças, dessa maneira, os profissionais de educação devem proporcionar “rica experiências para estimular o desenvolvimento dos meios mais espontâneos de expressão, recuperando, assim, a música a sua condição de linguagem natural, viva, de pensamentos e emoções” (BRÉSCIA, 2003, p.19).

A música presente na origem do homem

O ser humano descobriu os sons e o ritmo em seu próprio corpo e na natureza, que o rodeava. Desenhava nas pedras, de forma rudimentar, a música fazia parte do seu cotidiano. Registrou nas paredes das cavernas os instrumentos de percussão, como tambores, e de sopro, como flauta de bambu. Em sua evolução, aperfeiçoou a linguagem musical, passando a utilizar instrumentos musicais mais

complexos, forma mais adequadas de registro das músicas, o próprio corpo como meio de expressão.

As sociedades primitivas, música e dança expressavam alegrias, tristezas, inquietações e animosidades da comunidade. As pessoas cantavam e dançavam, exteriorizando emoções; a música era constante e indispensável à vida grupal. Mesmo quando não apresentam formas de expressão sofisticadas, as manifestações musicais constituem uma linguagem com traços característicos de cada sociedade (ROSA, 1990, p.13).

Os gregos (1500 a.C) deram a base para cultura musical do Ocidente, a palavra música tem origem na Grécia, onde “*Mousikê*” significava “a arte das musas”. Essa arte abrangia também a poesia e a dança. Todas as expressões eram praticadas de modo integrado. Os poemas eram recitados ao som e acompanhamento de um instrumento de sopro, da lira. (MORENO, 2008). Victorio (2015, p.14) esclarece como as características das manifestações musicais foram se diferenciando historicamente:

Conforme foram se apropriando das suas músicas, cada manifestação musical passou a se constituir em uma linguagem com traços característicos de cada sociedade. A música passou a adquirir características sociais, e, por isso, a ter uma identidade cultural. Daí

pode-se hoje falar em várias músicas e não mais em uma música universal, como uma única linguagem, embora encerre em si uma origem comum: a da natureza vibratória que nos entrelaça e une como um arquétipo inconsciente. A música, portanto, tem características particulares a cada grupo social ao mesmo tempo é comum a todos os seres (VICTORIO, 2015, p.14).

Assim, pode-se constatar que ao longo da história a música esteve presente e influente todas as sociedades. Atualmente, a música caminha em diversos campos: na escola, no teatro, no cinema, na religião, nas festas sociais, no trabalho e outros segmentos. A linguagem musical é fundamental para o funcionamento de uma sociedade, as práticas musicais estão inseridas em um contexto cultural, cada cultura tem seu próprio estilo de música. Portanto, a educação musical é um campo vasto de grande valia no processo de conhecimento das crianças.

Fundamentação teórica da aprendizagem musical: Piaget, Vygotsky e Wallon

O epistemólogo Piaget (1896-1980) elaborou uma a teoria, que denominou de epistemologia genética, em que explicou a gênese e o desenvolvimento das estruturas mentais e do processo de conhecimento. De acordo com esse estudioso “o conhecimento é que possibilita novas

formas de interação com o ambiente” (VICTORIO, 2015, p. 34).

A teoria piagetiana possui como essência a noção de atividade, pois ao interagir com ambiente que o sujeito adquire influência sobre meio. Ao vivenciar o processo de adaptação (assimilação e acomodação), que se equilibra progressivamente. Assim, resulta o desenvolvimento das estruturas mentais e o processo de construção do conhecimento (HAIDT, 1994).

Segundo Piaget a criança passa por quatro etapas de desenvolvimento:

- 1.º estágio: sensório-moto (0-2 anos), em que a aprendizagem acontece por meio das percepções sensoriais e dos movimentos;
- 2.º estágio: intuitivo ou simbólico (2- 7 anos). Nele a criança aprende por experiências vividas de forma egocêntrica;
- 3.º estágio: operações concretas (7 a 11 ou 12 anos). Neste aprendizado, há a operacionalização das experiências, mesmo que seja concreta, mas atinge níveis de interiorização e de socialização;
- 4.º estágio: operações formais (11 ou 12 anos em diante), em que a aprendizagem advém da interiorização dos conhecimentos e promove o amadurecimento do pensamento formal ou

hipotético-dedutivo (PIAGET, 1974; VICTÓRIO, 2015).

Para aprendizagem musical na faixa etária das creches/CEIs e pré-escolas/EMEI, observa-se que as crianças estariam nos dois primeiros estágios, ou seja, no sensório-motor e no intuitivo, ou simbólico.

Outro estudioso, que fundamentou a aprendizagem, foi Vygotsky (1896-1934), psicólogo e biólogo russo. Para esse pesquisador, o ensino é concebido como processo social, pois a compreensão do desenvolvimento dos processos psicológicos acontece no decorrer do contexto histórico do ser humano. Para Vygotsky (2007, p. 95), o aprendizado está intimamente ligado ao desenvolvimento e “é um aspecto necessário e universal do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

O aprendizado, nessa visão, facilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Se o indivíduo não tivesse o contato com o ambiente cultural, não ocorreriam esses processos internos. Assim, as relações sociais são fundamentais para o processo de desenvolvimento para esse psicólogo. Desse modo, o seu pensamento de origem ao pensamento sócio construtivista, ou sócio interacionista. Os seus fundamentos trouxeram “o aprendizado como base para o desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo, a partir das interferências direta ou indireta, de outros indivíduos,

da reconstrução pessoal das experiências e dos significados” (VICTORIO, 2015, p.37).

Outro teórico do desenvolvimento, Henri Wallon (1908-1931), trouxe a teoria psicogenética, o estudo da pessoa como um todo. Ele abordava todas as dimensões afetiva, cognitiva e motora, sem priorizar nenhum aspecto. Além de considerar as relações com o meio, em que acontecem as ações e as interações, para integração de todas as dimensões.

Wallon dividiu o desenvolvimento humano em seis diferentes estágios:

- estágio impulsivo emocional: acontece no primeiro ano de vida das crianças. Há o predomínio da afetividade, que orienta as primeiras reações do bebê com as outras pessoas, que estão em seu redor, os mediadores da relação do bebê com o mundo;
- estágio sensório motor e projetivo: período que acontece até os três anos e possui com padrão pela aquisição da marcha, que oferece a autonomia e a manipulação dos objetos e exploração dos espaços, assim como a aquisição dos signos e da linguagem. Para esse pensador, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor;
- estágio do personalismo: desenvolve dos três anos aos seis anos. A criança, nessa etapa,

constrói a consciência de si mesma mediante das interações sociais, desperta o seu interesse para o mundo humano e traz situações de oposições, seduções e imitações;

- estágio categorial: duração dos seis anos aos doze anos. A criança passa a ter o domínio do universo e inicia-se a operação e os pensamentos sobre as representações;

- estágio da adolescência: inicia-se ao doze anos com a entrada da puberdade, marcado por transformações fisiológicas e psíquicas, ambas com predominância afetiva (WALLON, 1986; VICTORIO, 2015, p. 38-39).

Importante notar que existem constructos que apoiam a Pedagogia musical nessas teorias psicológicas por reconhecerem as várias dimensões do ser humano. Observa-se que os três teóricos trouxeram fundamentos essenciais para o desenvolvimento infantil. Victorio (2015) reconhece que “existe uma tendência inata ao desenvolvimento, a criança necessita dos vínculos sociais e afetivos para diferenciar-se; que as interações, mediadas pelo corpo, são essenciais, bem como a aquisição da representação simbólica, ou seja, da linguagem”.

Assim, pode-se destacar que a música é uma linguagem simbólica pessoal e coletiva, que possui a mediação das vibrações do corpo e do movimento, uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento

integral do ser humano, especialmente, na Educação Infantil.

Pedagogia contemporânea: breve estudo sobre a pedagogia musical

Nas primeiras décadas do século XX, iniciou-se o campo da pedagogia musical contemporânea. Uma revolução nas práticas do ensino musical, em especial, para as crianças, pois por meio da atividade da experiência, das vivências musicais eram organizadas as práticas educativas, em contraposição às ações mecânicas, que eram realizadas anteriormente.

Emile Jaques-Dalcroze (1856-1950), musicista e pedagogo suíço, pioneiro a trazer pesquisas sobre a aprendizagem do ritmo musical e da música em geral. O seu foco se dava na formação auditiva e a improvisação, elementos essenciais para a formação de músicos e para o desenvolvimento global de todos os indivíduos. Victorio (2015, p.21) salienta que para Dalcroze “a música transporta sua harmonia, sua melodia, seu ritmo, sua frase, seus silêncios para falar à nossa alma”.

Outro contemporâneo de Dalcroze, por influência de seu método, Sá Pereira (1888-1960), pianista, educador musical, escritor e compositor brasileiro, adotou um método ativo-intuitivo, que visava despertar na criança o sentimento de amor pela música, pela compreensão intuitiva e o

conhecimento dos elementos básicos musicais: intervalo e ritmo. Para ele, a aprendizagem da linguagem musical se dava por meio da experiência (VICTORIO, 2015).

O pedagogo musical Carl Orff (1895-1982) também contribuiu para esse conhecimento ao fundamentar que a experiência musical se dá por intermédio da melodia, do ritmo da palavra e do movimento. Os movimentos corporais são ressaltados por esse estudioso, como batidas de pés, mãos, estalos de dedos, da língua, batida das pernas, sons vocais, canções, e outras experiências (VICTORIO, 2015).

Willems (1890-1978), pedagogo musical belga, outro a ser citado com contribuições importantes por abordar que as relações psicológicas existentes entre a música, os homens e o mundo estão nos fundamentos da Educação Musical. Para esse estudioso a musicalização deve iniciar aos quatro anos, ou até em faixa etária menor, para conhecer as práticas vocais, musicais e instrumentais (VICTORIO, 2015).

Violeta Hemsy de Gainza (1930), pedagoga musical e psicóloga social argentina, trouxe o conhecimento para a pedagogia musical ao destacar a música como elemento fundamental para o ser humano, pois traz o movimento, mobiliza para a transformação do desenvolvimento, amplia a

motricidade e a sensorialidade por meio, do ritmo, do som, da melodia, da afetividade (VICTORIO, 2011).

Dentre essa relação de autores que contribuíram para a pedagogia musical cabe ressaltar ainda Murray Schafer (1933), músico, compositor canadense. Ele considera a importância da educação dos sentimentos, encontrados na diversidade musical, que envolve diversos tipos de combinações de expressão. A sua metodologia baseia-se no trabalho com as “paisagens sonoras”, ou valorização do ambiente, em busca das potencialidades criativas dos estudantes (VICTORIO, 2015).

Todos os estudiosos acima elencados trazem a música como linguagem simbólica pessoal e coletiva, uma ação de mediação das vibrações do corpo e do movimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, especialmente, na Educação Infantil.

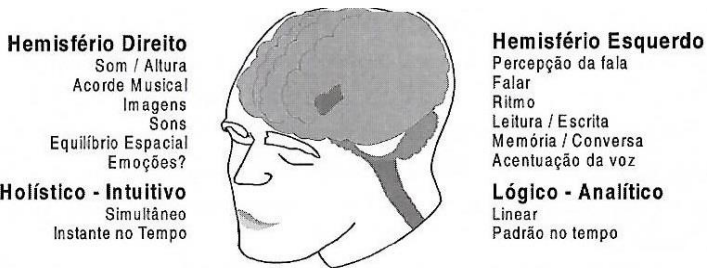
Novo estudo científico da música: a neurociências

Kolb e Whishaw (2002) esclarecem que o ser humano desde o momento do seu nascimento vive em ambiente sociocultural por estabelecer muitos comportamentos de aquisição durante a sua vida, isto é, a aprendizagem, um aspecto intrínseco de sua existência. Dessa forma, a aprendizagem é a implicação das funções mentais com atenção, memória, percepção, emoção e outras. Todos esses

fatores estão inter-relacionados com o cérebro. O ato de aprender acarreta aquisição de atitudes, habilidades e conhecimentos, competências para a adaptação às situações inovadoras como situações problemas na realização de ações do dia a dia.

A área da neurociência possui como foco o estudo do sistema nervoso (SN), relacionado ao ponto vista biológico e ao psíquico. Tal conhecimento é primordial para entender como o organismo dos seres vivos funciona e como aprendem. A foto 1 apresenta o cérebro humano e os sons, um quadro das principais funções do hemisfério direito e esquerdo.

FIGURA 1 – PRINCIPAIS FUNÇÕES DO HEMISFÉRIO DIREITO E ESQUERDO



FONTE: D'SENA, 2005.

O conhecimento da neurociência, portanto, é de grande importância para refletir, organizar e planejar a educação escolar, pois a aprendizagem necessita da função cerebral para acontecer. Guerra (2010) afirma que ao planejar práticas pedagógicas significativas, o professor auxiliará o processo de

ensino a ser um estímulo de transformações dos circuitos neurais. O desenvolvimento e reorganização da estrutura cerebral levam a novos comportamentos e assim ocorre a aprendizagem.

A neurociência oferece como pesquisa muitas contribuições para linguagem musical. Segundo Rocha; Boggio (2013), as novas investigações trouxeram aprofundamento sobre a percepção auditiva em relação: a música com o movimento e a música e a memória. Demonstraram que a música evoca emoções para todos os indivíduos em todas as faixas etárias e culturas. Por conseguinte, a música é um instrumento de intervenção em até alterações neurológicas como dislexia, afasia e autismo.

O alvo do estudo dessa área está diretamente ligado à compreensão da relação entre a música e o sistema nervoso. A partir da técnica como imagem por ressonância magnética (IRM), as investigações trouxeram a comparação entre não músicos e músicos eficazes em desempenho, em que se demonstraram volumes diferenciados de estruturas cerebrais específicas, como o corpo caloso, o córtex motor e o cerebelo (SHALAU et al., 1995).

Outra pesquisa também para se destacar sobre o conhecimento da neuroplástia desenvolvida por treino musical foi a ressonância magnética funcional (IRMF), que analisou o estabelecimento entre as conexões de determinadas áreas cerebrais e

funções, habilidades musicais, ou processamento de sons.

Os estudos pioneiros da neurociência e a música, no entanto, são Zatorre; Belin; Penhume (2002), que pesquisaram a função do hemisfério direito no processamento de música, aprofundaram sobre a informação auditiva e musical, que se realiza pelo córtex auditivo e ponderaram sobre a percepção e produções musicais, ou seja, a interação das funções auditivas e motoras.

Muszkat (2000, p.67) explica que “a atividade musical mobiliza amplas áreas cerebrais, tanto as filogeneticamente mais novas (neocórtex), como o chamado cérebro reptiliano, que envolve o cerebelo, áreas do tronco cerebral e amígdala cerebral”. Os movimentos nas células ciliares (receptoras), que estão localizadas no ouvido interno, e transmitem para centros do tronco cerebral, são resultantes do deslocamento de moléculas de ar das vibrações sonoras.

O autor acima citado amplia a reflexão sobre a relação da música no cérebro:

A música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento. As alterações fisiológicas com a exposição à música são múltiplas e vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca,

dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor. Treinamento musical e exposição prolongada à música considerada prazerosa aumentam a produção de neurotrofinas produzidas em nosso cérebro em situações de desafio, podendo determinar não só sobrevivência de neurônios, como mudanças de padrões de conectividade na chamada plasticidade cerebral (MUSZKAR, 2000, p.70).

Constata-se que a experiência musical modifica a estrutura cerebral, pois treino musical aumenta o tamanho e a conectividade. Assim sendo, o ensino musical é instrumento fundamental para ampliar o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, na medida em que elas expressam mais seus sentimentos por meio da música do que pela palavra. Além disso, a musicalização facilita “a emergência de talentos ocultos”, na contribuição da construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluído, emocional competente e criativo (GIULIA; SALGADO, 2018, p.5).

A criança e os efeitos da música na sua existência

Antes do nascimento, os bebês já estão imersos ao mundo de sons, executam e reagem aos sons do corpo materno e externos. Quando nascem, nas primeiras semanas de vida, já são capazes de distinguir a voz humana. Dessa forma, a voz materna é reconhecida pelo bebê como vínculo de interação pais e criança. Durante todo o seu desenvolvimento, as primeiras canções de ninar entoadas pela sua mãe, fazem parte, em sua rotina, em sua rotina, do seu universo musical.

O ambiente sonoro com a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Nos três primeiros anos de vida ampliam os modos de expressão musicais pelas conquistas vocais e corporais. Os materiais sonoros são explorados nos aspectos afetivos e intuitivos, quando se integra a música com as demais brincadeiras e jogos. Ou ainda, quando cantam e brincam acompanham com os sons os movimentos dos brinquedos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas. Os instrumentos musicais e sonoros, portanto, são para produzir e criar sons no momento do brincar.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, jogos de mãos são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão, que



passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva da criança.

A música é uma das linguagens que mais se aproxima da essência do ser humano, sendo capaz de proporcionar encontros com o outro e consigo mesmo, em um verdadeiro processo de '*autopoeiesis*', no qual a aprendizagem se torna um elemento fundamental nesse movimento constante, que envolve criar, recriar e cocriar o ser e o mundo em que habita. (VICTORIO, 2015, p.16).

Musicalizar é trazer para criança possibilidades de exploração de sons para que ela se torne mais sensível e receptiva ao estímulo sonoro. Dessa forma, deve-se promover o contato com o mundo musical já existente dentro dela, para ampliar a sua apreciação afetiva e criativa dos sons, que rodeiam sua volta.

Educação Musical no Brasil

Carvalho (2017) assinala que a música, nos primórdios da História da Educação no Brasil, tinha como objetivo a catequização das crianças indígenas por meio das canções ensinadas pelos jesuítas e eram transmitidos os conceitos e valores da igreja católica.

Posteriormente, com o surgimento das primeiras escolas e conservatórios durante o Império, a educação musical esteve mais direcionada ao

aprendizado de um instrumento ao canto, à composição e à formação de compositor Villa-Lobos. Em 1971, com a LDB n.º 5692/71, a aula de música foi substituída pela disciplina Educação Artística, cuja maioria de professores possuía habilitação em Artes Plásticas. “A música ficou ausente muito anos nas nossas escolas, apenas com animação de festividades escolares e para acompanhar atividades rotineiras escolares, (...) ou ainda, para apresentar aos pais, desconsiderando-se as possibilidades de criar, inventar e experimentar” (ESPERIDIÃO, 2011, p.3).

O ensino da música no Brasil, mesmo com as novas perspectivas legais (lei n.º 11.769/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica dentro do componente curricular Arte), mostra uma realidade não muito acessível à educação musical nas escolas públicas e particulares. Muitas crianças e adolescentes possuem o primeiro contato musical por meio de “cds”, na internet e estações de rádios promovidos por grandes gravadoras, sem nenhuma qualidade pedagógica. Na educação básica, verifica-se que os conteúdos principais (Português, Matemática, História) são atividades mais constantes no currículo.

Outra problemática observada é que a música é conhecida pelo aluno como simples divertimento e enfeites nas comemorações do calendário escolar, ou

de maneira estritamente técnica e formal, com o objetivo de transmissão de conhecimento aos estudantes, sem nenhuma troca de experiências ou envolvimento emocional.

Enfim, a musicalização deveria ser o maior expoente e estar mais presente na educação infantil, porém esbarra a questão da formação do professor, que não possui um repertório suficiente para ensinar e explorá-la com as crianças. Para organizar uma nova proposta de educação musical muitas pesquisas acadêmicas seriam necessárias; mas, no entanto, as universidades de Pedagogia não oferecem um currículo de atividades e experiências nessa área.

As escolas precisariam investir em projetos musicais para ampliarem as experiências no campo musical em duplo sentido: com os professores e com os alunos, assim como também levar essas atividades para serem contempladas por toda a comunidade escolar. A parceria com associações ligadas à linguagem musical também poderia ser um novo patamar para melhoria das ações educativas.

Cabe às instituições escolares, em seus Projetos Pedagógicos, organizarem ações com profissionais de música, visitas a locais de ampliação extracurriculares (espaços de música clássica, teatros, oficinas de música, bibliotecas), visitas de músicos e profissionais da área para que os alunos possam ter formações mais variadas no campo musical. Oportunizar professores e alunos a

conhecerem diversos repertórios da música popular brasileira, clássica, folclórica, sertaneja e até funk.

A música deveria, portanto, deveria fazer parte das outras linguagens artísticas no seu tempo e espaço. Inclusive nos momentos de formação dos professores seria necessário que a música fosse a fonte de pesquisa e estudo para a organização de projetos, que pudessem contemplar o grande acervo histórico musical.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de Pós-Graduação –** Noções Práticas, São Paulo: Atlas, 1995.

ANNUNZIATO, Vania Ranucci. **Jogando como os sons e brincando com a música.** São Paulo: Paulinas, 2002.

DAMINI, Maria Aparecida da Silva. **Teorização da Prática Pedagógica por professores e gestores.** Escolas Públicas, Campinas, São Paulo: UNICAMP, Tese de Doutorado da UNICAMP, Faculdade de Educação. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BEGLEY, Sharon. **A importância da música para crianças.** São Paulo: ABEMÚSICA, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais**

para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC,SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. 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.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **LDB e Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical:** Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas/SP: Átomo, 2013.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação Infantil,** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Marli Oliveira de. **A música na sala de aula: aprendizagem com emoção** ,Jornal APROFEM, p.8, jan./fev. de 2017.

COSTA, Carlinhos. **Legislação- Nova LBD.** 2014. Disponível em: <https://pages.hotmart.com/i6279123h/revisaco-conhecimentos-pedagogicos-seeba/> Acesso: 11 mar. 2020.

COSTA, Silvio. **Educação sonora e musical: oficina de sons**, São Paulo: Paulinas, 2012. p.72.

COSTA, Synésio Batista da. **A importância da música para as crianças**. São Paulo: Abemúsica, 2002.

D'SENA. **Viver Bem com Música**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**, 4. ed. Ver. e aum. São Paulo: Atlas, 2005.

ESPERIDIÃO, Neide. **Práticas e vivências musicais na escola**. In: Palestra do Curso de Capacitação para Educadores. ABITEP, p.2-3, São Paulo, 2011.

FERREIRA, Idalina Ladeira. **Atividades na pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1980.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**, São Paulo: Contexto, 2001 (Coleção como usar na sala de aula).

FERNANDES, Ivete Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores na rede pública**, São Paulo, 2009. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>. Acesso em 6 mar. 2020.

GAINZA. Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 2 ed., São Paulo:

Summus, 1988. (coleção novas buscas em educação, v.31)

GIULIA, Albert Soares; SALGADO, Daniel. **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. 2018. Disponível em: <http://www.veracruz.edu.br>. Acesso em: 8 fev. 2020.

HAIDT, Regina Celia Cazause. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção Pensamento e Ação no Magistério. p.176.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

MORENO, Claudio. **100 Lições para viver melhor – Histórias da Grécia Antiga**, Rio Grande do Sul: L&PM, 2008, p.232.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C.M.F & CAMPOS S.M. Música e Neurociências. **Revista Neurociências** 8(2) p.70-75, 2000. Disponível em: <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2000/RN%2008%2002/Pages%20from%2>. Acesso em: 03 mar. 2020.

NAKATA, T. e TREHUB, S. E. Em Infant Behavior and Development, 27, p.455-464, 2004. In: Ciccotti, Serge. **Psicologia: experimentos essenciais: bebês e**

crianças. São Paulo: Duetto, 2010. (coleção experimentos essenciais de psicologia)

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. Tradução de Maria Alice Magalhães Amorin e Paulo Sérgio Lima Silva, Lisboa: Dom Quixote, 1974.

PAREJO, Enny. Estorinhas para ouvir: Propostas para uma educação musical funcional em nossa sociedade. Revista Eletrônica Thesis, São Paulo, ano XII, n. 24, p. 56-75, 2.º sem, 2015. Disponível em: http://www.cantareira.br/thesis2/ed_24/materia4.pdf. Acesso em: 2 mar. 2020.

PFRONN NETO, S. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo: EDUSP/EPU. 1987. In: *BRÉSCIA, Vera Pessagno. Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas/SP: Átomo, 2013*

ROCHA, Viviane Cristina da ; BOGGIO Paulo Sérgio. **A música por uma óptica neurocientífica**. Per musi no.27 Belo Horizonte Jan./Jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992013000100012. Acesso em: 08 mar. 2020.

ROSA, Neide Shilaro Santa. **Educação Musical para a pré-escola**, São Paulo: Ática, 1990. p.255.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação, **Currículo da Educação de São Paulo**, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Vis>

ualizar/PortalSMESP/Primeiro. Acesso em: 3 mar. 2020.

SÃO PAULO (SP) . Secretaria Municipal da Educação, Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. (SP). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**; subsídios para a implantação/ Secretaria Municipal de São Paulo, SP: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas, Educação Infantil**, São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP) . Secretaria Municipal da Educação, Diretoria de Orientação Técnica. SÃO PAULO (SP) , Diretoria de Regional Sapopemba – Vila Prudente, Educação, **Educação Infantil**, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas**, Educação Infantil, Secretaria Municipal de São Paulo, São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHAFER. Murray. Tradução FONTERRADA. Marisa Trench de O. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991, p.399.

SHLAUG, G. et al., **Training-induced neuroplasticity in young children**. Anais of the New York Academy of Sciences, v.1169, p. 385-396, 2009.

SCHITINE, Maurícia. THYAGA Cássio Fernandino. **Educação Infantil – Musicalização Infantil**. Viçosa: CPT.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TELES, Belmira Schmitz. **A importância do ato de cantar para desenvolvimento integral da criança**, 2012, disponível: <https://www.portaleducacao.com.br>Artigo>Educacao ePedagogia>>acesso: 27/02/2017.

VICTORIO, Márcia. **Um jardim musical. A música na Educação Infantil Pré-escolar**. Rio de Janeiro: Walk, 2015.

VEIGAS, Eduardo. **Música para tirar 10!**, Revista – Discutindo Arte, ano 1, n. 4, Escala Educacional.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

WEIGEL. Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música – Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZATORRE, R. J.; BELIN, P.; PENHUME, **Estrutura e função do córtex auditivo: música e fala.** Tendências Cognitivas. Sci. 6, 37-46. Disponível em: http://www.esearchgate.net/publication/11511045_Zatorre_RJ_Belin_P_Penhune_VB_Structure_and_function_of_a_uditory_cortex_music_and_spee. Acesso 02 mar.2020.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso, Planejamento e Métodos**, 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O ESPORTE EDUCACIONAL: ÉTICA E VALORES HUMANOS UNIVERSAIS

Renan de Syllos Lima

D'angelo (2017) afirma que, nestes anos derradeiros, um grupo de pesquisadores em pedagogia do esporte tem se empenhado em refletir sobre as suas práticas para torná-las mais inclusivas, com o objetivo de ultrapassar a pedagogia tradicional muito focada na abordagem tecnicista, na reprodução de gestos técnicos e com poucas possibilidades para respeitar as premências daqueles que praticam o esporte. Durante este período de transformação do ensino do esporte, novas orientações e abordagens foram criadas tanto no Brasil quanto no mundo, todas estas tendências com uma perspectiva mais reflexiva e mais empenhada com o desenvolvimento integral do indivíduo que busca pela prática do esporte.

Ensinar o desporto de forma eficaz, eficiente e motivante está estreitamente relacionado a estimular os discentes para utilização das habilidades motoras e cognitivas por meio do regozijo de executar as atividades com sucesso, assim como torná-los conscientes em relação a suas limitações e habilidades, propiciando através das aulas de educação física uma multiplicidade de movimentos e

saberes. Desta forma, o educador deve focar seu ensino nos problemas pedagógicos que atravessam a aprendizagem de seus discentes, isto é, criando estratégias e estabelecendo propostas envolventes e salutaras nas quais seja possível a inclusão de todos os alunos (NISTA-PICCOLO; TOLEDO, 2014 apud FREIRE JÚNIOR et al, 2017). Porém, a maioria dos professores prefere utilizar o esporte institucionalizado como meio para o ensino do esporte, com todas as suas particularidades do esporte *performance*, por julgar ser esta a melhor e mais eficiente estratégia de ensino do esporte dentro da escola (FREIRE JÚNIOR et al, 2017).

No entanto, o professor de educação física deve propor aos discentes práticas de esportes por meio de estratégias de ensino e estilos de aprendizagem diversificados que os instiguem a participar com mais determinação nas aulas que tematizam o esporte (VENDITTI JÚNIOR; SOUZA, 2008 apud FREIRE JÚNIOR et al, 2017).

Em meados de 1960, o professor Muska Mosston formulou uma teoria da relação entre o docente e o discente e apresentou o esquema que o professor Muska Mosston denominou de *Spectrum* dos estilos de aprendizagem. O *Spectrum* é uma teorização que investiga o arcabouço de tomada de decisão de acordo com as circunstâncias de ensino e seus nexos (GOZZI e RUETE, 2006). Mosston (1966, apud GOZZI e RUETE, 2006) admitiu que o

reconhecimento e a elucidação deste arcabouço seriam favoráveis tanto para o docente como para o discente.

Gozzi e Ruete (2006) afirmam que o Spectrum proporciona um amplo esquema de estilos de ensino fundamentados naqueles que realizam as decisões e em quais instantes estas decisões devem ocorrer. Os estilos de ensino de Muska Mosston não apresentam contradições e sim se integram mutuamente. Estes estilos favorecem o desenvolvimento de inúmeros domínios, conhecidos como canais de aprendizagem, e não procuram impor-se por suas qualidades nem mesmo a superioridade de determinados estilos por outros estilos de ensino-aprendizagem. Assim, a predileção por um estilo não priva o uso dos outros. O docente pode utilizar mais de um estilo na mesma aula ou no decorrer de seu planejamento.

Portanto, o Spectrum de ensino retrata duas possibilidades fundamentais dos seres humanos, “a capacidade de reprodução de ideias, movimentos e modelos e a capacidade de produção de novo conhecimento como a descoberta de novos movimentos e a criação de novos modelos” (GOZZI e RUETE, 2006 p. 118).

Estes onze espectros foram estruturados nomeando os estilos de ensino com um caractere do alfabeto romano sendo definidos os estilos de ensino como:



a) Comando; b) Tarefa; c) Recíproco; d) Auto checagem; e) inclusão; f) descoberta guiada; g) Solução de problemas (convergente); h) solução de problemas (divergente); i) individual; j) iniciado pelo aluno; k) autoensino (GOZZI e RUETE, 2006 p. 118-119).

Segundo Gozzi e Ruete (2006), do estilo de comando ao estilo de inclusão, estas estratégias do espectro são qualificadas pelo ato de reproduzir o saber. Este grupo de estilos é desenvolvido para a obtenção de capacidades fundamentais, reproduzindo padrões e métodos conservando as tradições culturais. As propostas educacionais dentro destes estilos de ensino induzem os educandos a realizarem operações cognitivas como: “memória, identificação e classificação de conhecimentos adquiridos” (GOZZI e RUETE, 2006 p. 119). Os estilos de descoberta guiada e de solução de problemas retratam as alternativas de ensino que fomentam a descoberta de conceitos e o desenvolvimento de novos saberes. Dentre os estilos de descoberta guiada ao estilo de autoensino, estas estratégias são planejadas para o fomento da descoberta e a criação de possibilidades e conceitos. Ademais, estes estilos de ensino estimulam o discente a ir além das informações conhecidas, solvendo problemas, pensando criticamente e criando novas possibilidades (GOZZI e RUETE, 2006).

O Spectrum auxilia o docente como uma bússola para escolher o estilo de ensino mais adequado para um objetivo específico e expandir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Os estilos atingem o desenvolvimento do discente de forma singular, certa vez que as decisões tomadas induzem no que ocorre com os alunos (GOZZI e RUETE, 2006).

Mosston (1990, apud GOZZI e RUETE, 2006) afirma que existem canais de desenvolvimento que são incitados em razão do estilo de ensino abalroado e são sensibilizados de acordo com os parâmetros escolhidos. Estes parâmetros abrangem níveis de: “independência, performance motora, criatividade, participação no grupo, entre outros” (MOSSTON,1990 apud GOZZI e RUETE, 2006 p. 119).

Gozzi e Ruete (2006) colocam que, no estilo de comando, como o discente não toma decisões apenas realizando a execução repetitiva, não há preponderância de autonomia do aluno, sendo que o canal emocional pode comunicar maior segurança em seguir algum padrão. No estilo de ensino de tarefa, a característica que diferencia do estilo anterior é a maior tomada de decisão por parte do aluno. Estas deliberações estão dentro do domínio físico e são: “ordem das tarefas, tempo de início, velocidade e ritmo para a execução, término da tarefa, intervalo,

postura, local, vestimenta, questões para esclarecimentos” (GOZZI e RUETE, 2006 p. 122).

É possível analisar que no estilo de tarefa são instigados os canais de desenvolvimento tendo por base quão independente o discente se torna, constatando que existe um progresso em todos os canais, sendo que o canal emocional se preserva semelhante ao apresentado no estilo de comando. O estilo recíproco tem como principal objetivo as relações interpessoais e as novas maneiras de retroalimentação na relação aluno-aluno e aluno-professor. Será uma relação entre o aluno que realiza, o aluno que analisa sua ação e o educador como observador dos dois. Neste estilo de ensino, todos os canais de desenvolvimento são mais estimulados, exceto o canal emocional que passa a ser menos incitado (GOZZI e RUETE, 2006).

Entretanto, o estilo de auto checagem tem como elemento principal a alteração da responsabilidade da retroalimentação do docente (nos estilos de comando e de tarefa) ou de outro discente (no estilo recíproco) para si mesmo. Portanto, a finalidade deste estilo é fazer com que o discente saiba desenvolver a sua própria retroalimentação, utilizando parâmetros da execução providos pela própria tarefa, tornando-o mais autônomo e desenvolvendo sua autorresponsabilidade. No estilo de inclusão são planejados para uma mesma atividade diversos graus

de dificuldade, com o objetivo de incluir todos os discentes na atividade, de acordo com as possibilidades de cada aluno. O docente cria estratégias diferentes para cada nível de dificuldade e o aluno se autoavalia, considerando em qual proposta ele se sente capaz de realizar a atividade. O elemento principal deste estilo de ensino é o discente ter autonomia sobre o grau de execução de sua própria atividade. Neste estilo, os canais de desenvolvimento mais estimulados são o físico, o emocional e o moral (GOZZI e RUETE, 2006).

Para Gozzi e Ruete (2006), o estilo de descoberta guiada tem como pressuposto a relação entre docente-discente, na qual a problematização usada como estratégia do professor permite que o aluno encontre uma resposta para o conceito desejado. O estilo de descoberta guiada estimula os canais de desenvolvimento emocional, cognitivo e moral em maior proporção que os canais físico e social. Em contrapartida, o estilo de solução de problemas (convergente) tem como objetivo apresentar um problema que terá somente uma solução. A finalidade deste estilo é encontrar uma resposta para uma questão e atingir uma conclusão utilizando métodos racionais para isso. O estilo de solução de problemas (convergente) apresenta estimulação nos canais físico, cognitivo e moral preponderantemente. Deste estilo em diante há maior progresso no desenvolvimento do campo cognitivo e sua interdependência com o desenvolvimento motor.

Entretanto, Gozzi e Ruete (2006) corroboram que o estilo de solução de problemas (divergente) tem como elemento principal a procura por muitas respostas discordantes, favorecendo a perspectiva motora e intelectual. A intencionalidade deste estilo é constatar a organização da atividade, a expansão da criatividade e a capacidade de reconhecer inúmeras respostas para um problema. Pode-se perceber que no estilo de solução de problemas divergente todos os canais de desenvolvimento podem ter progresso, possibilitando maior equidade no desenvolvimento.

A particularidade do estilo de programa individual é a independência do discente, por meio da individualização do programa fundamentado no conteúdo escolhido pelo docente. Este estilo dá liberdade ao aluno para decidir o tópico oportunizando ou mesmo a praticar as capacidades desenvolvidas e aprendidas nos estilos precedentes. A finalidade deste estilo é constatar, produzir e estruturar ideias por si mesmo, medrando conteúdo que discorra de um tópico inteiro durante um espaço de tempo prolongado. A partir destas considerações, pode-se concluir que o canal de desenvolvimento social manifesta menos intensidade que os demais canais pela razão da maior independência do discente para tomar suas decisões (GOZZI e RUETE, 2006).

Já o estilo de ensino iniciado pelo aluno é o próprio educando que dirige tanto seu ensino quanto

a sua aprendizagem. O professor se torna um ouvinte e coloca seus apontamentos sobre as decisões do aluno se solicitado por ele. Inicialmente, o discente experimenta e encontra respostas enquanto ao final o aluno realiza a avaliação e o docente dá apoio para esta avaliação. O estilo de autoensino, entretanto, isenta a participação do educador. A finalidade é o aluno ensinar a si mesmo, tendo autonomia nas suas decisões em todas as etapas do processo. Como estes dois estilos finais não são comumente presentes nas aulas de educação física, não existe avaliação definida das áreas de conhecimento (GOZZI e RUETE, 2006).

Mosston (1990, apud GOZZI e RUETE, 2006) testemunha que o estilo de ensino preponderante aplicado nas aulas de educação física dentro da escola é o estilo de tarefa, em razão de se relacionar com a ação estritamente motora.

Através da pesquisa de Gozzi e Ruete (2006), pode-se concluir que o canal de desenvolvimento moral apresenta seu ápice nos estilos de ensino de inclusão, solução de problemas convergente e divergente e no estilo individual. Já o canal de desenvolvimento social apresenta seu ápice nos estilos de ensino recíproco e de solução de problemas divergente. Estes estilos influenciam diretamente a formação moral, ética e os valores dos alunos, porém o canal de desenvolvimento cognitivo que apresenta influência na formação ética dos

alunos, através do desenvolvimento da inteligência e do conhecimento das regras socialmente construídas, está presente nos estilos de ensino de solução de problemas convergente e solução de problemas divergente, além do estilo de ensino individual. O único estilo de ensino em que se acredita desenvolver todos estes canais de desenvolvimento necessários à formação moral e da cidadania do aluno é o estilo de solução de problemas divergente, apresentando seu ápice em todos os canais de desenvolvimento.

Entretanto, Silva e Sampaio (2012b) acreditam que a proposta de ensino através do jogo nas aulas de educação física pode ser pautada por meio dos estilos de ensino de descoberta orientada e de resolução de problemas, propalados por Muska Mosston (MOSSTON, 1982 apud SILVA e SAMPAIO, 2012b), que concebem os educandos como o cerne do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, para Oliveira et al (2014), o estilo de descoberta orientada fomenta nos alunos a inteligência sobre como agir e não apenas a realização da atividade ao comando do professor. Estas problematizações orientam o educando a um processo de emancipação, porque o discente aprende a usar os saberes adquiridos na produção de outros conhecimentos respondendo as inquisições do docente, comumente relacionadas ao domínio da inteligência.

Desta forma, Gozzi e Ruete (2006, apud SILVA, 2013) afirmam que no estilo de ensino de descoberta orientada há:

maior desenvolvimento dos canais cognitivo e moral, uma vez que os questionamentos realizados pelo professor provocam uma sequência de reflexão e busca de respostas que contemplem os questionamentos, ou seja, o aluno descobre novos conceitos, resultando em maior desenvolvimento no canal emocional (GOZZI e RUETE, 2006 apud SILVA, 2013 p. 156-157).

Contudo, o estilo de ensino de solução de problemas é o mais adequado quando a finalidade do docente é suscitar em seus discentes a formação cidadã e a responsabilidade por suas tomadas de decisão. Não obstante, há a dificuldade de emprego deste estilo de ensino na escola, porque é necessário que o docente seja diligente e comprometido em relação ao tempo disponível para aprendizagem, a contribuição da gestão escolar, além da anuência dos próprios discentes, que não estão abertos a vivenciar o novo por causa do processo de alienação ao qual são sujeitos. Porém, analisa-se uma divergência fundamental entre o estilo de solução de problemas e o estilo de descoberta orientada, que é a ausência do controle do docente em relação às respostas encontradas pelos discentes na solução dos problemas (OLIVEIRA, 2014).

Assim, o estilo de ensino de solução de problemas constitui-se:

Em uma ‘irritação cognitiva’ provocada pelo professor, por meio de uma nova atividade ou de sua ajuda aos alunos, cujo objetivo é incentivar esses alunos, por intermédio de perguntas, a refletir e a buscar soluções. Parte de uma situação inicial que estimula e aguça a curiosidade do educando via situações didáticas, que, a fim de uma formação autônoma, podem ser criadas pelo professor ou pelos próprios alunos (FARIA JUNIOR; CORREA; BRESSLANE, 1987 apud SILVA, 2013 p.157), ou seja, o problema “[...] permite a descoberta, a partir de elementos de base conhecidos (pesquisa de variantes a partir do ensino de uma dificuldade) [...], debates entre os alunos ou entre os alunos e o professor, com o objetivo de provocar reflexões e evocações” (MOSSTON, 1982, apud SILVA, 2013 p.157).

Conclui-se, portanto, que a partir das proposições desenvolvidas pelos pesquisadores em pedagogia do desporto, pode-se inferir uma importante tendência de ensino e aprendizagem usando o jogo como meio gerador de situações problema e como uma relevante ferramenta pedagógica do esporte (BARROSO E DARIDO, 2009).

Sadi et al (2008) reforçam o emprego do jogo como meio de ensino do esporte:

Um produto cultural que surge do jogo e, somente quando institucionalizado, é assim intitulado. Desta forma, todo esporte se origina de um jogo e, dessa perspectiva, é fácil compreender a utilização dos jogos como elementos metodológicos para o ensino do esporte (SADI et al, 2008 p. 17).

Galatti et al (2008) admitem que, para se organizar verdadeiramente uma pedagogia do esporte com a finalidade de favorecer com o processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário caminhar para outro rumo. Neste âmbito, o referencial socioeducativo firma-se como um elemento fulcral que, ao analisar além do elemento técnico-tático, desenvolve os aspectos de formação social do aluno que são imprescindíveis para as crianças e jovens. Dentre estes aspectos socioeducativos salientam-se: “cooperação, participação, convivência, emancipação e coeducação” (GALATTI et al, 2008 p. 400).

Assim, Leonardo et al (2009) corroboram que, através do jogo, o professor:

[...] tem a possibilidade de organizar práticas pautadas por uma teoria fundamentada no jogo, e assim ter uma maior certeza de que a atividade pensada como jogo será realmente jogada plenamente pelos seus alunos e não apenas executada como uma

atividade qualquer, podendo, dessa forma, atingir o seu principal objetivo de aprendizagem que é ter no jogo o elemento que fundamente uma prática significativa de seus alunos (LEONARDO et al, 2009 p. 238).

Na pedagogia do esporte inovador o que se destaca como estratégia de ensino é o desenvolvimento da capacidade de jogar. Por vezes a metodologia de ensino utilizada é a de que se aprende a jogar jogando (REVERDITO e SCAGLIA, 2009; SOUZA, 1999 apud PAIVA et al, 2016). Guiado pelas pesquisas de estudiosos, a pedagogia inovadora do esporte enaltece elementos como os contextos de aprendizagem, as possibilidades de criação de gestos motores e seu locupletamento, o raciocínio cognitivo para o desenvolvimento da inteligência inventiva e, essencialmente, a habilidade de jogar bem (GARGANTA, 1995; WERNER et al, 1996; SOUZA, 1999; SCAGLIA, 1999; SCAGLIA, 2003; SANTANA, 2005 apud PAIVA et al, 2016).

Portanto, faz-se necessária a organização de estratégias de ensino do esporte através do jogo que propicie:

organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos a fim de formar jogadores inteligentes, ou seja, capazes de lidar com os problemas do jogo; e cooperativos, assim como exige um jogo esportivo coletivo, estimulando ainda a

transcendência dos conteúdos e atitudes tomadas da quadra para além desta, através de um processo educacional para e pelo o esporte (GALATTI, 2006 apud MOURA et al, 2008 p. 2).

Moura (2004, apud MOURA et al, 2008) depreendeu que os jogos esportivos coletivos (JECS) são constituídos por situações que não têm a possibilidade de serem repetidas de maneira fidedigna, pela razão de o jogo ser impresumível, assim como pela individualidade dos alunos que jogam, certa vez que o jogo lida com seres humanos diversos que apresentam uma pluralidade não somente histórica, mas também biopsicossocial.

Merieu (1998, apud MOURA et al, 2008) assinala a relevância do uso das situações-problema, estabelecendo que esta estratégia de ensino responde a três aspectos que instituem a tarefa de ensinar: o primeiro elemento é o de que se incita ao educando a esforçar-se em fomentar o enigma que gera o anseio em aprender. O segundo se relaciona com o papel didático desta estratégia, que possibilita ao discente uma apropriação do aprendizado, certa vez que o aluno estimulado pelo ensejo de aprender torna significativa a sua aprendizagem e não apenas um gesto técnico sem sentido para a sua vida. O terceiro elemento está relacionado à busca da emancipação do discente e, portanto, da autonomia desta estratégia de ensino e aprendizagem.

Para Merieu (1998, apud MOURA et al, 2008) a pedagogia fundamentada em situações-problema estimula a aprendizagem de maneira significativa, certa vez que o discente para alcançar a aprendizagem precisa superar os desafios sugeridos na atividade, em que o educando deve fazer uso de sua inteligência inventiva para criar soluções para o problema. Nas estratégias de ensino ligadas aos jogos esportivos coletivos, enaltecemos a necessidade de resolução de problemas coletivamente, salientando o aprendizado social a partir do empenho pela aquiescência.

Concordando com Moura et al (2008), tendo como pressuposto que o saber não é cristalizado e acontece de maneira líquida e móvel, Moura (2004, apud MOURA et al, 2008) examina que a relevância da proposta de jogos através de situações-problema está preferencialmente na razão de que:

O conhecimento não é transmitido de forma pronta ao aluno, mas sim é construído e constantemente modificado e transformado pelo sujeito, na medida em que este sujeito se relaciona e dá significações ao objeto, demonstrando as possibilidades de intervenção pedagógica de formação positiva neste processo (MOURA et al, 2008 p. 4).

Desta forma, surgem modelos de ensino do esporte dentro da escola para formar o aluno

inteligente para jogar e superar as intempéries que acontecem no decorrer do jogo. Estes modelos reafirmam que a educação física é um componente do currículo escolar em que também se aprende do pescoço para cima: para aprender a jogar não basta desenvolver gestos motores desvinculados da prática do jogo, faz-se necessário aprender a jogar e conviver jogando. O aluno aprende o esporte por meio do corpo em movimento em suas infinitas possibilidades e aprende a conviver inserido no meio social, sendo o jogo uma importante estratégia para o desenvolvimento integral do aluno.

D'angelo (2017) afirma que dentre estes modelos do ensino do esporte, estão presentes algumas características que favorecem o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania do educando. Os modelos desenvolvidos por João Batista Freire e Alcides Scaglia, Júlio Garganta e Amândio Graça, o modelo denominado de "*Sport Education*", "*Teaching Games for Understanding*" (TGFU) e o arquétipo denominado de "*Teaching Personal and Social Responsibility*", possibilitam que os discentes desenvolvam habilidades sociais que, dentre estas características, podemos citar: responsabilidade, cooperação e segurança ao desempenhar funções com mais autoria, liderança e protagonismo no âmbito da prática esportiva, a responsabilidade social que envolve o apoio ou a ajuda aos outros, liderando ou ensinando, bem como demonstrando empatia ou

preocupação com os colegas fomentando capacidades para a solução de problemas, o pensamento crítico e a emancipação, transmitindo estes valores que aprendem dentro da escola por meio do esporte para outros espaços ocupados por estes jovens e nas suas relações pessoais fora da escola. Esses métodos têm como estratégia comum a utilização do jogo no processo de ensino esportivo, que divergem de outras atividades de ensino e aprendizagem.

Portanto, de acordo com Paiva et al (2016), existem sinais de aprendizagens reais nos discentes que utilizaram o método do jogo para o ensino do esporte quando confrontados com alunos que aprenderam através de métodos tecnicistas com exercícios presumíveis. Assim, o jogo como possibilidade de ensino e aprendizagem do esporte, bem como de suas capacidades técnicas sendo similarmente eficazes ao ensino através de tarefas, pode desenvolver, além da técnica, as habilidades de solução de problemas através da inteligência criativa e as habilidades socioafetivas dos discentes.

Sadi (2008) afirma ser fundamental destacar que a aprendizagem do esporte através do jogo aqui citada diverge dos afamados jogos pré-desportivos, certa vez que a finalidade da iniciação no esporte apresentada é a de favorecer uma educação fundamentada no desenvolvimento do discente, na inteligência esportiva, na habilidade de tomada de

decisão e solvência de problemas táticos em que o foco é a ação pedagógica para a educação integral e formação cidadã e não somente o ensino do esporte. Para tanto, faz-se necessário destacar que não é o jogo ou o esporte, mas a ação pedagógica que ensina.

A formação da cidadania, da responsabilidade, da autonomia e da independência deve ser baseada nas atividades de estímulo à consciência crítica e inteligência nos jogos. Assim o papel do ensino deve ser (re) significado. Problemas simples são indicados às crianças menores e problemas de maior complexidade aos adolescentes e jovens. [...] Paralelamente ao ensino da leitura, da escrita, da matemática, a educação esportiva deve ocupar um lugar de destaque na formação da inteligência/pensamento estratégico [...] também a busca por autonomia e desenvolvimento da inteligência, da capacidade de detectar e solucionar problemas deve ser um dos principais objetivos dos planejamentos e projetos pedagógicos (SADI, 2005 apud SADI, 2008 p. 25).

Galatti et al (2008) concluem que o jogo é um meio para fomentar o ensino do esporte orientando seus alunos para o desenvolvimento de incomensuráveis possibilidades de vivenciar situações socioafetivas que inspiram

comportamentos para toda a vida dos alunos. Portanto, o ensino do jogo permite que os alunos sejam mais dedicados nas atividades esportivas, usufruindo do caráter socioeducativo que o esporte promove, possibilitando a aprendizagem a todos, independentemente das habilidades técnicas de cada um.

É estimado o referencial socioeducativo que se pode incorporar o elemento da autonomia como um importante conteúdo a ser fomentado pelos educadores em suas três dimensões: na dimensão conceitual, em que o discente deverá entender o que é autonomia, sua importância social, a relevância de cooperar e agir com respeito com os demais alunos; na dimensão procedimental, na qual o discente deverá ter a possibilidade de praticar atividades coletivamente, porque através das atividades coletivas se desenvolverá a habilidade de cooperar – como pressuposto para a emancipação –, sendo exaltadas as estratégias de ensino e aprendizagem embasadas no princípio global – funcional (GALATTI, DARIDO e PAES, 2010 apud MACHADO et al, 2011); na dimensão das atitudes de valores em que o educador precisa assumir estratégias de ensino que propiciem aos discentes realizar arbitramentos, encarar desafios de relacionamento e ter ações emancipadas por meio do respeito, da cooperação, da dialética e das problematizações docente-discente, e principalmente na relação discente-

discente (FERREIRA; SCAGLIA e SOUZA, 2004; SANTANA, 2003 apud MACHADO et al, 2011).

Paes (2001, apud ROSSETTO JUNIOR et al, 2010) afirma que o jogo em uma perspectiva educacional é uma ótima possibilidade de ensino para a redução da violência, porque incita atitudes de convívio pessoal propiciando a transformação e consciência dos valores morais e éticos dos alunos, considerando as dimensões do fazer, do compreender, do ser e do conviver.

D'angelo (2001, apud ROSSETTO JUNIOR et al, 2010) afirma que para jogar:

a criança precisa coordenar diferentes pontos de vista e esforçar-se para ser compreendida pelos seus iguais e isso a levará a construção das relações morais e autônomas, as crianças se desenvolvem não apenas no social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente (D'ANGELO, 2001 apud ROSSETTO JUNIOR et al, 2010 p. 5).

Desta forma, o jogo como possibilidade pedagógica para o ensino do esporte ensina muito mais do que o esporte em si, pois favorece internalizar os valores universais para a vida dos alunos. A ação pedagógica que faz uso do jogo pode conscientizar o aluno sobre: seus comportamentos e seus limites perante as regras socialmente estabelecidas; sobre a disciplina fundamental para o exercício do jogar e do

praticar esporte; as regras presentes nos jogos assim como em toda a sociedade; a cooperação para que a participação de todos seja sempre valorizada, não excluindo alunos e sim enaltecendo suas diferenças e qualidades; a autonomia e a tomada de decisão necessária ao desenvolvimento ético e o respeito mútuo essencial para que a cidadania e a vida em sociedade aconteçam, tornando-se uma estratégia de ensino que ensine mais do que jogar, mas sim aprender a conviver e a desenvolver o censo ético imprescindível em toda sociedade, em qualquer tempo histórico.

É por meio da ação pedagógica, da intenção e estratégia educacional, que o jogo proporciona aprender a conviver, entretanto, sabe-se que não se aprende a conviver em um dia, em um mês. Conviver é, antes de tudo, exercício diário, prática perene que, assim como a pedra que é bruta sem o buril que a fere, o ser humano é obra inacabada sem o aprendizado sempiterno do convívio para a formação do cidadão autônomo e ético.

Relação do esporte educacional com a formação homens e mulheres criticamente éticos na sociedade?

A instituição educacional, como um todo, deu pouca atenção aos princípios éticos seculares, não obstante do objetivo mais importante de a educação moldar a índole dos discentes, encorajando suas ilimitadas capacidades de uma mente fomentada

pelos princípios éticos e morais para a libertação do ser humano (MIGLIORI et al, 1998; CRAXI; CRAXI, 1995 apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007).

Apesar do fato de que a educação e a ética estejam unidas desde as primícias de nossa sociedade, esta divergência entre a teoria e a práxis também sempre foi insofismável. No mesmo momento em que toda a sociedade ratifica a relevância da relação entre a ética e a educação nos grupos familiares, nas instituições sociais, nos meios de comunicação de massa e também na instituição educacional, o cuidado dispensado à ética indica antes desdém e escárnio que respeito. Em relação à escola, indubitavelmente não existe gestor escolar, coordenador pedagógico ou docente que não se profiram empenhados com a importância da ética para a ação pedagógica (GOERGEN, 2005).

Para Sócrates, há uma relação intrínseca entre ética e educação, porquanto o conhecimento ético deve orientar o agir. Não sobre o educador e seus ensinamentos, mas sobre si mesmo é que o aluno deve fixar sua atenção para que aprenda a conduzir seu agir segundo a ideia de Bem (GOERGEN, 2005 p. 990).

Para Palma Filho (1998) a educação dentro da escola está a todo o momento à serventia de uma resoluta forma de cidadania que é a qualidade do domínio social e econômico presente em nossa

sociedade. A cidadania pode significar passividade e submissão, porém, dependendo de como o processo de ensino e aprendizagem acontece dentro da relação discente-docente-saber, pode também conduzir ao desenvolvimento cognitivo e dilatar a compreensão do aluno em relação ao meio natural ou socialmente criado em que ele vive e, dessa forma, agir de uma maneira não repressiva, favorecendo a formação de um ser humano crítico.

Para a cidadania, é fundamental o empenho pela equidade entre as pessoas, não se disserta em compreendermos que todos os seres humanos são iguais, muito pelo contrário, que todas as pessoas são singulares, sendo que essa consideração pela unicidade permite-nos sermos cidadãos; assim como não se almeja uma equidade social e financeira, que evidentemente em uma sociedade numulária na qual vivemos, não existe contingência de acontecer. Entretanto, o que se advoga é uma equidade nos direitos de todas as pessoas, equidade que deve ser patente nos serviços públicos, entre eles a educação, não havendo disparidade entre a educação pública e a educação particular (BARROSO e DARIDO, 2006).

Sabe-se que a educação assim como a educação física devem comprometer-se com a formação ética para erigir a cidadania dos alunos. Não se pode esquecer também de formar um aluno criticamente ético para que este educando aprenda a discernir a regra social do moralismo sectário e

fundamentado em ideologias que priorizam a formação de uma sociedade obediente e alienada aos problemas sociais e morais enfrentados no Brasil. Promover, assim, uma aprendizagem ética e reflexiva sobre as regras culturalmente estabelecidas na sociedade, sobre os conceitos de certo, errado, justiça, desonestidade, solidariedade, cooperação etc., assim como ressignificar estes conceitos culturalmente estabelecidos dentro do esporte e do jogo que a prática pedagógica nas aulas de educação física pode proporcionar.

Zabalza (2000, apud CARDOZO, 2008) analisa que ao dedicar-se aos comportamentos e valores dos alunos, isto vale dizer ser o desenvolvimento do âmagos dos seres humanos, um tipo de essência que norteia e predetermina as ações dos homens e mulheres. Segundo o autor, os comportamentos não são constantes, inabaláveis e imutáveis, mas sim algo que se transforma e está sempre em movimento (ZABALZA, 2000 apud CARDOZO, 2008).

A recente retomada do debate ético e o conseqüente retorno do tema da ética, que foi central na tradição filosófico/educacional, não significam que se possa dar conta desse novo encargo por meio do recurso aos mesmos métodos que foram usados por Rousseau, Pestalozzi ou Froebel. Vale dizer que o novo interesse pelo tema da ética não representa uma vitória da tradição, uma vez que não é

possível tratar este tema com os mesmos recursos mentais do passado. O horizonte das questões éticas tradicionais deve ser reapropriado, mas com a diferença de que isso não é mais possível com os mesmos recursos teóricos e nem na perspectiva das seguranças então aceitas. O vazio aberto entre a persistência da preocupação ética e o abandono das abordagens tradicionais precisa ser preenchido novamente com reflexões que decorrem do transformado ambiente contemporâneo. Não se trata da elaboração de um novo cânon de valores e expectativas capazes de orientar a prática pedagógica, mas da aproximação reflexiva ao problema, seus paradoxos e perspectivas (GOERGEN, 2001 p. 151).

Goergen (2001) assevera que não é através da educação formal tão somente que o ser humano aprende a ser ético. O que a educação pode realizar é dilatar aos discentes o mundo do agir moralmente através de um processo de ensino reflexivo em relação às afirmações morais que se unem à cultura do aluno. Entretanto, a inserção do discente no mundo da moralidade e seu azezo com as expectativas de conduta moralmente instauradas não significam que este aluno irá agir em concordância com aquilo que vivenciou na escola. Existe uma dessemelhança entre este espaço de moralidade e a

conduta real. A ação e as condutas acontecem em um âmbito de inúmeras circunstâncias com as quais atribui-se uma nova significação aos fundamentos da moral e da ética. Os alunos podem ser inseridos na moralidade e na ética, porém sua conduta não pode ser predeterminada.

Como consequência, acontece a desestabilização da base de formação da criança, como a instituição familiar que tem a incumbência pela formação de valores. Assim, a educação deve ter como missão a formação destes valores humanos, que são o norte da relação humana (SUNG; SILVA, 1998; UNESCO, 2003; VASQUEZ, 2003 apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007).

Cardozo (2008) afirma que a ausência de respeito e a indisciplina, muito presentes nas aulas de educação física escolar, surgem como impedimentos da aprendizagem, que Aquino (1996, apud CARDOZO, 2008) corrobora ser:

[...] a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, passando a ser considerada um sintoma de outra ordem que não estritamente escolar, mas que aparece no interior da ação educativa (AQUINO, 1996 apud CARDOZO, 2008 p. 89).

Portanto, a educação física escolar, como componente do currículo no processo de ensino e aprendizagem deve ater-se com a formação sócio

moral da criança e do adolescente. O interesse com os valores éticos que permeiam as aulas substancia a função do docente desempenhado pelo educador físico unido à instituição de ensino, porque a formação das características morais é uma área universal a todos os docentes (NEUENFELDT e CANFIELD, 2001).

Neuenfeldt e Canfield (2001) asseveram que através da prática do esporte o professor reflita:

[...] com os alunos quais são atitudes corretas ao se praticar algum esporte, o que é função da ética, buscando-se estabelecer valores que devem nortear a conduta dos alunos na prática esportiva, ou seja, estabelecer uma moral esportiva (NEUENFELDT e CANFIELD, 2001 p. 33).

Neuenfeldt e Canfield (2001) admitem que por meio da prática do esporte seja viável fomentar uma educação que promova a reflexão sobre a existência de direitos e deveres para que a vida em sociedade sobrevenha em consonância.

Não se pode vislumbrar também apenas em uma ética do esporte, porque a ética esportiva desconexa de uma ética da sociedade torna-se irreal, certa vez que o desporto não acontece em um lapso social, mas se manifesta em um âmbito sociocultural, amarrado a uma ética da sociedade contemporânea (BENTO, 1990; MEINBERG, 1990 apud SANTOS, 2005).

A educação de valores humanísticos e o esporte educacional se relacionam entre si, sendo que o esporte educacional tem como finalidade a estruturação de princípios morais e éticos (ROSSETTO JUNIOR et al, 2005 apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007), fundamentos que orientam o método do programa de educação em valores humanos universais: verdade, ação correta ou retidão, paz, amor e a não violência (MIGLIORI et al, 1988; MESQUITA, 2003 apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007).

Fundamentado nas pesquisas realizadas através da observação que tem como amparo a teoria de desenvolvimento de Lerner (2002, apud GALATTI et al, 2017), apresenta-se o panorama de valores pessoais no desporto (Personal Assets Framework for Sport) (CÔTÉ et al, 2014; CÔTÉ et al, 2016 apud GALATTI et al, 2017).

O quadro de valores pessoais no esporte foca nos elementos-chave que regem a participação, o desempenho e desenvolvimento pessoal em longo prazo, sendo seus componentes baseados nas interações dinâmicas entre os participantes, as interações estabelecidas com pares, treinadores, pais (entre outros), além do ambiente em que a prática esportiva se dá (GALATTI, et al 2017 p. 17)

Galatti et al (2017) asseveram que são necessários para impulsionar o desenvolvimento de

crianças e jovens através do esporte três elementos: “os elementos dinâmicos, os valores pessoais positivos e os tipos de práticas esportivas que disso resultam” (GALATTI et al, 2017 p.17).

Estes elementos dinâmicos (envolvimento pessoal no esporte, qualidade nas relações interpessoais estabelecidas e a conjuntura favorável), precisam ser harmonizados para proporcionar o fomento de valores, evidenciando-se: “competência, confiança, conexão e caráter, nomeados de “4 Cs”” (FRASER-THOMAS et al, 2005; CÔTÉ et al, 2010 apud GALATTI et al, 2017 p.17-18).

Fraser-Thomas et al (2005, apud GALATTI et al, 2017) afirmam que a formação esportiva que privilegia a intervenção fundamentada em valores, entre eles os “4 Cs” podem:

[...] estruturar experiências em que os jovens atletas tenham melhores oportunidades de conexão social, tanto com pares como com adultos, propiciando amizades duradouras, assim como de desenvolvimento de competências e maior confiança em suas habilidades, sentindo-se aptos a aprender e dominar novas habilidades enquanto jogam. Nesse contexto podem, ainda, confrontar-se com situações que de fato promovem caráter por meio do estabelecimento de condutas morais e adequados comportamentos esportivos (MACHADO et al, 2014; MACHADO et

al, 2015 apud GALATTI et al, 2017 p. 20).

O fato é que, envolvidos na prática esportiva, reprofundados emocionalmente, relacionando-se com os demais alunos, empenhando-se, com expectativas e desejos, estas crianças e jovens encontram uma área rica de aprendizagens sociomorais (BENTO, 2004 apud GALATTI et al 2017).

Galatti et al (2017) acreditam que o esporte é um fenômeno único para estimular uma educação envolta em valores morais e éticos, por outro lado sabe-se que realizar tal trabalho é laborioso ao professor. Freire (2012, apud GALATTI et al, 2017) menciona que ensinar esporte é uma arte e ensinar mais do que o esporte é uma arte maior ainda. Portanto, se ensinar é conduzir o aluno a vencer obstáculos e se a aprendizagem moral e ética resultam da convivência com outras crianças e jovens, então isso requer, no mínimo, que o docente tenha um grande apreço pelo educando, por aquilo que ele se interessa, pelo seu engajamento de pensamento e seu ritmo de aprendizagem.

Desta maneira, Galatti et al (2017) corroboram que para ensinar além do esporte é preciso: “criar um ambiente propício de aprendizagem sociomoral, no qual as relações sociais precisam ser cooperativas para gerar autonomia” (GALATTI et al, 2017 p. 61).

Garcia e Zaremba (2017, apud RUBIO e CAMILO, 2019) advogam a relevância social e pedagógica do esporte, sustentando que a prática do esporte é: “[...] um espaço de aprendizado de lições e valores [...]” (GARCIA e ZAREMBA, 2017 apud RUBIO e CAMILO, 2019 p. 164).

Portanto, Rossetto Junior e Ciriaco (2007) constataam alguns aspectos universais em relação ao esporte educacional e a formação de valores humanos, porque o programa de educação em valores humanos, de acordo com Mesquita (2003, apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007), também procura desenvolver a interação social e o convívio entre as pessoas ao alegar como expectativas:

A consciência do outro por meio do conhecimento de que ninguém está só. A consciência do nós mediante a percepção de que todos os seres vivos estão integrados. A consciência universal por meio da compreensão de que fazemos parte de tudo o que existe no universo (ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007 p.3).

De acordo com Rossetto Junior e Ciriaco (2007), em pesquisa na escola municipal Francisco Meirelles, na cidade de São Paulo, com alunos que participam de esporte educacional, as características socioafetivas descritas pelos educandos com maior prevalência foram: “verdade, respeito, honestidade,

paz e responsabilidade” (ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007 p. 4).

Estes valores aludidos por Craxi e Craxi (1995), Mesquita (2003) e Migliori et al (1998, apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO (2007) são as características socioafetivas da conduta humana pretendidas no esporte educacional:

Verdade: dirige a conduta do homem autêntico: otimismo, interesse pelo conhecimento, reflexão, sinceridade, honestidade, exatidão, imparcialidade, sentido de realidade, justiça, lealdade, e humildade.

Ação correta ou Retidão: resulta da nossa sintonia harmônica com o universo: dever, ética, honradez, perseverança, responsabilidade, respeito, simplicidade, amabilidade, disciplina, integridade, dignidade e serviço ao próximo.

Paz: advém da organização interior dos estímulos dos sentidos e pela formação sucessiva e não seletiva de pensamentos e desejos: calma, contentamento, tranquilidade, paciência, autocontrole, autoestima, autoconfiança, tolerância e desprendimento.

Amor: o amor é a energia de criação, coesão, transformação e manutenção da vida: amizade, generosidade, devoção, compreensão, simpatia,

gratidão, caridade, perdão, compaixão, igualdade e alegria.

Não violência: é o reflexo da vitória do espírito sobre nossa natureza animal instintiva. Respeitar a si mesmo, todos os seres e coisas criadas e as leis naturais: fraternidade, cooperação, concórdia, altruísmo, cidadania, patriotismo, solidariedade, respeito à natureza, e respeito às diferenças (CRAXI e CRAXI, 1995; MESQUITA, 2003; MIGLIORI et al, 1998 apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007 p. 4-5).

Portanto, o esporte educacional deve almejar o fomento da convivência social, da troca de saberes, da expansão das possibilidades de aprendizagem da convivência como uma ferramenta pedagógica com a capacidade de reduzir a conduta antissocial entre os alunos (BRACHT, 1986; BROTTTO, 2000; MATTOS e NEIRA, 2000; ROSSETTO JUNIOR et al, 2005 apud ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007).

Porém, os sub-valores do esporte educacional descritos por Craxi e Craxi (1995), Mesquita (2003), Migliori et al (1998) apud Rossetto Junior e Ciriaco (2007) exprimem uma ideologia e a internalização de crenças, como caráter sequaz, em razão de dar prevalência à obediência e ao desinteresse por questões políticas, como a honestidade, o dever, o otimismo, a dedicação, a resignação, o auxílio ao próximo, o reconhecimento e a gratidão, a remissão

etc., que são opostos à formação do cidadão crítico pretendido pelo esporte educacional.

Desta forma Rossetto Junior e Ciriaco (2007) afirmam que o esporte educacional pode:

[...] representar uma tentativa de acomodar esse mesmo cidadão a sua realidade sociocultural desfavorecida, repleta de injustiças... Não seria então a utilização do esporte educacional, neste sentido, mais um instrumento de controle das classes dominantes? (ROSSETTO JUNIOR e CIRIACO, 2007 p. 6).

O esporte educacional como possibilidade pedagógica para o ensino da ética e da cidadania não tem a função de formar um cidadão obediente e alienado das questões sociais, muito pelo contrário, este esporte da escola procura introduzir o aluno no jogo de regras e questioná-lo sobre a fundamentação destas regras construídas culturalmente, assim como recriá-las no exercício da convivência e do trabalho coletivo com os demais educandos. Assim, o processo reflexivo e de autonomia do aluno permite ao discente compreender e construir coletivamente o jogo, as regras, assim como compreender o porquê da existência das regras sociais para formar o cidadão crítico e fundamentalmente ético. Por conseguinte, o aluno aprende a refletir criticamente sobre o objetivo destas regras socialmente estabelecidas, incluindo a manutenção do *status quo*

e a formação de homens e mulheres alienados e obedientes, que certamente não corresponde aos objetivos do esporte educacional.

Desta forma, o esporte educacional e o jogo têm a possibilidade de inserir o aluno no convívio social e no processo contínuo de reflexão sobre a ética e a moral, assim como estabelecer a relação da ética com a justiça social e as consequências provocadas pela ausência da ética na sociedade brasileira.

As aulas de esporte educacional devem ir além de ensinar somente habilidades de cada modalidade esportiva, entesourando valores éticos na alma das crianças. A função do esporte educacional supera o ensino das habilidades técnicas e insere os seus valores implícitos: os conteúdos pertencentes às dimensões do ser e do conviver (SANTOS et al, 2015).

Santos et al (2015) acreditam que: “ [...] jogando, elas podem aprender valores, ética, respeito e cidadania, que o esporte pode ser mobilizado em favor de uma vida mais digna, em favor de um mundo melhor e mais justo” (SANTOS et al, 2015 p. 17).

Rossetto Junior et al (2010) asseveram que a relevância do uso do jogo no desenvolvimento da cidadania do aluno e na busca de possibilidades da prática pedagógica para mitigar a violência dos alunos é sondada por inúmeros pesquisadores. Paes

(2001, apud ROSSETTO JUNIOR et al, 2010) menciona que o jogo oferece contentamento e regozijo, sendo uma estratégia poderosa a ser utilizada nas aulas de educação física escolar ao incitar características da conduta humana como a cooperação, a competição, a transigência e o respeito ao próximo (ROSSETTO JUNIOR et al, 2010).

Desta forma, a maneira pela qual o jogo é apresentado nas aulas de educação física escolar persuade a formação psicossocial do discente. Estes importantes aspectos sociais e éticos estão assegurados na interação que o jogo promove entre os alunos (ROSSETTO JUNIOR et al, 2005 apud ROSSETTO JUNIOR et al, 2010).

Portanto, Rossetto Junior et al (2010) afirmam que durante o jogo:

Criam-se mini sociedades [sic], onde as crianças vivenciam diferentes situações em que aspectos de inter-relações sociais são desenvolvidos, contribuindo para a formação moral e social. Participação, limites, disciplinas, regras, cooperação, autonomia, respeito mútuo, solidariedade entre outras coisas são solicitações e exigências feitas durante os jogos [...] (ROSSETTO JUNIOR et al, 2010 p.6).

O jogo constrói uma minissociedade que aprende a ética através do exercício diário do

convívio. Desde muito pequenos desenvolvemos habilidades sociais, quando paramos de engatinhar e tateamos como conseguir andar, enxergamos o mundo com um novo olhar ainda muito egocêntrico e egoísta pela natureza do próprio ser humano. Aprendemos primeiro pela coerção, mesmo quando não compreendemos porque estão nos advertindo, e depois pelo respeito mútuo a entender que neste mundo vivemos por meio de regras para, somente depois, refletirmos sobre o porquê de elas existirem. Hoje pais e famílias preteriram a educação de seus filhos à vida laboriosa, deixando a cargo dos educadores a função de ensinar os seus descendentes os limites que a sociedade impõe, deixando claro que a liberdade de uma pessoa termina quando começa a do outro, sem causar prejuízos a terceiros e a sociedade.

Ademais, a ação pedagógica do esporte educacional dentro da escola proporciona a aprendizagem de valores universais, dentre eles a ética, a honestidade, a lealdade, a retidão, a honradez fundamental para a formação de homens e mulheres criticamente éticos. Uma ética consciente, que reflete sobre as regras do jogo e não as obedece cegamente. A ética do esporte educacional que almejamos não está distante da ética universal, mas fundamentalmente próxima da realidade concreta das salas de aula e da quadra. Esta ética reflexiva e crítica que o esporte educacional pode promover precisa esboroar os paradigmas do passado e construir uma

ética própria da escola, com seus valores e princípios através do jogo. Propor uma “ética da escola” e não uma “ética na escola”, para que, através do esporte educacional e do jogo, possamos erigir uma mini sociedade criticamente ética e reflexiva.

Sonhamos que essa mini sociedade criticamente ética construída em torno do jogo possa um dia formar homens e mulheres de uma sociedade que entenda ser trivial falar sobre ética e não uma premência da civilização contemporânea.

Assim como Martin Luther King em seu discurso memorável, “Eu tenho um sonho”, afirmou que: “[...] crianças vão um dia viver em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Eu tenho um sonho hoje” (KING, 2013).

Referências bibliográficas

ADORNO, Luís. **Escolas de São Paulo tem 117 crimes registrados ao dia; furto e ameaça puxam a lista**. Universo on line – UOL. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano>. São Paulo: 18 de maio de 2019. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

AMBRUST, Igor; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos, Pluralidade cultural: os esportes radicais na educação física escolar, **Revista Movimento**, Porto Alegre: v^o. 18, n^o. 1, p.281-300, janeiro-março, 2012.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; GAWRYSZEWSKI, Bruno, Desventuras da educação

brasileira e as “reformas” atuais: educar para a produtividade do trabalho, **Revista Científica EccoS**, São Paulo: n^o. 47, p. 105-125, setembro-dezembro, 2018.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: editora Summus, 1996.

Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: editora Summus, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômano**. São Paulo: editora Martin Claret, 2015.

BALBINO, Hermes Ferreira, **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 2001. 164 f. Tese de Mestrado. Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARBIERI, César A.; OLIVEIRA, P. C.; MORAES, R.M., **Esporte educacional: uma proposta renovada**, Recife: UPE-ESEF e Ministério extraordinário do esporte/INDESP, 1996.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina, **Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas**, **Revista brasileira de educação física, esporte, lazer e dança**, Rio Claro: v^o. 1, n^o. 4, p. 101-114, dezembro, 2006.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina, A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal, **Revista da educação física/UEM**, Maringá: v⁰. 20, n⁰. 2, p. 281-289, 2009.

BARROSO, Luís Roberto, Ética e jeitinho brasileiro. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro: 04 de setembro de 2017. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa, A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil, **Revista Estudos de Psicologia**, Natal: v⁰. 15, n⁰. 1, p. 25-32, Janeiro-Abril, 2010.

BELLINI, Luzia Marta; RUIZ, Adriano Rodrigues, Moralidade, Ética, Autonomia e Educação, **Revista Brasileira Estadual de Pedagogia**, Brasília: v⁰. 78, n⁰.188/189/190, p. 216-235, janeiro-dezembro, 1997.

BENTO, Jorge Olímpio, Futebol: sonhos, paixões e cultura, **Revista da Universidade de São Paulo**, São Paulo: n⁰99, p. 11 – 30, setembro – novembro, 2013.

BETTI, Irene Conceição Rangel, Esporte na escola: mas é só isso, professor?, **Revista Motriz**, v.⁰ 1, n.⁰1, p. 25 - 31, junho, 1999.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto, Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas, **Revista Mackenzie de Educação**

Física e Esporte, São Paulo: ano I, n.⁰¹, p. 73 – 81, 2002.

BETTI, Mauro, Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões a luz da filosofia da ciência, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.⁰. 19, n.⁰. 3, p. 183-197, julho-setembro, 2005.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil, Kohlberg e a comunidade justa: promovendo o senso ético e a cidadania na escola, **Revista Reflexão e Crítica**, Porto Alegre: v.⁰ 10, n.⁰¹, p.47-69, 1997.

BORGES, Valdir, O princípio ético-crítico-freireano, **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba: v.⁰ 14, n.⁰⁴¹, p. 213-231, janeiro-abril, 2014.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira, Políticas de currículo da educação física e a constituição dos sujeitos, **Revista Movimento**, Porto Alegre: v.⁰ 23, n.⁰³, p. 841-854, julho-setembro, 2017.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina, A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Revista Motrivivência**, Florianópolis: v.⁰ 28, n.⁰⁴⁸, p.96-112, setembro, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.



Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997 a.

Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Ética/ Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1997 b.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2.ed. Brasília: Senado Federal. 2018.

BRACHT, Valter, Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física”, **Revista Movimento**, ano 2, n.⁰², junho, 1995.

Esporte na escola e esporte de rendimento, **Revista Movimento**, ano VI, n.⁰¹², 2000.

BRASILEIRO, Livia Tenório, Dança: sentido estético em discussão, **Revista Movimento**, Porto Alegre: v.⁰¹⁸, n.⁰¹, p.189-203, janeiro-março, 2012.

CALAVARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina, Educação física na educação infantil: uma realidade almejada, **Revista Educar em Revista**, Curitiba: n.⁰³⁴, p. 241-250, 2009.

CAPELA, Rita Josélia da; NAZAR, Terezinha Regina Nogueira, Da ética dos PCNs a ética da sala de aula, **Revista e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, Rio de Janeiro: v.⁰², n. ⁰³, p. 38-45, junho, 2013.

CARDOZO, Aline Steckelberg. **A “pedagogia” do professor de educação física**: um estudo sobre os valores e as atitudes presentes na prática docente. 2008.173 f. Tese (Mestrado em pedagogia da motricidade humana) – Universidade estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de O. B. de, O positivismo e o pensamento educacional de Durkheim, **Revista Educação e Filosofia**, v⁰. 14, n⁰. 27-28, p.81-88, janeiro-junho-julho-dezembro, 2000.

CARVALHO, José Sérgio, Podem a ética e a cidadania ser ensinados? **Revista Pró-posições**, v⁰. 13, n⁰. 3, p.157-168, setembro-dezembro, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: editora Papyrus, 2013.

CHAUI, Marilena, Ética e violência no Brasil, **Revista Bioethikos**, São Paulo: v⁰. 5, n⁰. 4, p.378-383, 2011.

CORREIA, Walter Roberto, Educação física escolar: entre inquietudes e impertinências, **Revista**

Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo: v⁰. 26, n⁰. 1, p.171-178, janeiro-março, 2012.

COSTA CRUZ, Zipora de Almeida e; FREIRE, Elisabete dos Santos, Jogos cooperativos nas aulas de educação física: o envolvimento dos alunos, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: v⁰. 13, n⁰. 1, p.109-123, agosto, 2014.

CUNHA, Luiz Antonio, A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?, **Revista Cadernos de Pesquisa**, v⁰. 39, n⁰. 137, p.401-419, Rio de Janeiro: maio-agosto, 2009.

D'ANGELO, Fábio Luiz. **Avaliação de uma sequência didática do programa oficinas do esporte em crianças de 8 a 11 anos**. Tese (Doutorado em pedagogia do movimento humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; BETTI, Irene Conceição Rangel; RAMOS, Glauco Nunes Souto; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; MOTA e SILVA, Eduardo Vinicius; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES, Luiz; PONTES, Gustavo; CUNHA, Felipe, A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais, **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: v⁰. 15, n⁰. 1, p. 17-32, janeiro-junho, 2001.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro, Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma

educação física “para” e “com” as crianças, **Revista Pensar a Prática**, v⁰. 5, p. 92-105, junho-julho, 2001-2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: editora Papirus, 1997.

FARIA, Eliene Lopes, Quando “rola a bola”: reflexões sobre as práticas futebolísticas e a forma escolar nas aulas de educação física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v⁰. 36, n⁰. 2, p. 501-513, abril-junho, 2014.

FERRAZ, Osvaldo Luiz, Educação física escolar: conhecimento e especificidade – a questão da pré-escola, **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: p. 16-22, 1996.

FERRAZ, Ana Paulo do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo, Taxionomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais, **Revista Gestão e Produção**, São Carlos: v⁰. 17, n⁰. 2, p. 421-431, 2010.

FERNANDES, Waldir Neves, Por que ensinar ética? **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça: n⁰¹, janeiro, 2003.

FERNANDES, Felipe, A relação entre mente e corpo na ética de Espinosa: Em torno da noção de paralelismo, **Revista Conatus: Filosofia de Spinoza**, v⁰. 10, n⁰.19, julho, 2018.

FINI, Lucila Diehl Tolaine, Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg, **Revista perspectiva**, Florianópolis: v⁰. 9, n⁰. 16, p.59-78, janeiro-dezembro, 1991.

FONSECA, José, Onde está o reconhecimento do ele na matriz de identidade? Interseções entre Moreno e Lacan, **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo: v⁰. 20, n⁰. 1, p. 225-134, 2012.

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

FREIRE JÚNIOR, José Martins; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos, Estratégias para ensinar esporte nas aulas de educação física: um estudo na cidade de Aparecida/SP, **Revista Motrivivência**, Florianópolis: v⁰. 29, n⁰. 51, p. 28-46, julho, 2017.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca, Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação, **Revista educar**, Curitiba: n⁰. 19, p. 11-22, 2002 a.

_____. Piaget e a consciência moral: um Kantismo evolutivo?, **Revista Psicologia**: reflexão e crítica, v⁰. 15, n⁰. 2, p.303-308, 2002 b.

FREITAS, Daniela Ferreira de; SILVA, Francisca Daiana Estrela, A relação professor - aluno e a questão da ética, **Revista de Pesquisa**

Interdisciplinar, Cajazeiras: v⁰. 1, p. 92 - 98, setembro - dezembro, 2016.

GALLATI, Larrisa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues, Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar, **Revista Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal: v.⁰6, n.⁰9, julho - dezembro, 2006.

GALLATI, Larissa Rafaela; FERREIRA, Henrique Barcelos; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves da; PAES, Roberto Rodrigues, Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos, **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas: v.⁰6, ed. especial, p. 397-408, julho, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar; PAES, Roberto Rodrigues, **Múltiplos Cenários da Prática Esportiva**: pedagogia do esporte, Campinas: editora da Unicamp, 2017.

GAMA, Leonardo Rocha da, Ginástica e ética na escola: apontamentos para compreender a convivência humana, **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas: v.⁰6, n.⁰ especial, p. 144-161, dezembro, 2012.

GOERGEN, Pedro, Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?, **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n.⁰76, outubro, 2001.

Educação e valores no mundo contemporâneo, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: v.⁰26, n.⁰92, p. 983-1011, outubro, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: editora objetiva, 1999.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo, Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar I, **Revista Cadernos de Formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Rio de Janeiro: v.⁰1, n.⁰1,p. 9-24, setembro, 2009.

GOZZI, Marcia Cândida Teixeira; RUETE, Helena Maria, Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares, **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, ano 5, n.⁰1, p. 117-134, 2006.

GUIMARÃES, Archangelo Ana; PELLINI, Fernanda da Costa; ARAUJO, Jefferson Sobral Romualdo de; MAZZINI, Juliano Meneghetti, Educação física escolar: atitudes e valores, **Revista Motriz**, São Paulo: v.⁰7, n.⁰1, p.17-22, janeiro-junho, 2001.

HARNISCH, Gabriela Simone; WALTER, Lisete Wasem; GUILHERME, Shayda Muniz de Oliveira; SILVA, Bruna Poliana; LOTTERMANN, Ana Laura Fischer; BORELLA, Douglas Roberto, As lutas na educação física escolar: um ensaio sobre os desafios para sua inserção, **Revista Caderno de Educação Física e Esporte**, v.⁰16, n.⁰1, p.179-184, 2018.

HERMIDA, Jorge Fernando; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da; NASCIMENTO, Maria do Socorro, A educação física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas do Brasil, **Anais do V colóquio de epistemologia da educação física**, Maceió: 22 e 23 de outubro de 2010.

HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; SOUZA NETO, Samuel de; PEREIRA, Juliana Martins; FRANCO, Flávia Carneiro; ROSSI, Fernanda, Formação acadêmica em educação física: “Corpos” (docente e discente) de conhecimentos fragmentados... , **Revista Motriz**, Rio Claro: v.⁰¹⁵, n.⁰¹, p.79-91, janeiro-março, 2009.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina, Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de educação física escolar, **Revista Motriz**, Rio Claro: v.⁰¹³, n.⁰¹, p.14-23, janeiro-março, 2007.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DI THOMAZZO, Aline; BONFÁ, Ana Cristina; BARROS, André Minuzzo de; SÁ, Carolina Strausser; BROUCO, Gisely Rodrigues; RODRIGUES, Heitor; TERRA, Janaina; LÓRIO, Laércio Schwantes; VENÂNCIO, Luciana; ROSÁRIO, Luis Fernando; SOUZA JUNIOR, Osmar; GASPARI, Telma; BATTISTUZZI, Valéria Maciel; DARIDO, Suraya Cristina, Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários,

Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v.⁰⁶, n.⁰¹, p. 89-109, 2007.

KARSAKAS, Paula; ROSE JUNIOR, Dante de, Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica, **revista Mackenzie de educação física e esporte**, v.⁰¹, n.⁰¹, p. 83-93, 2002.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo de; FERREIRA, Lílian Aparecida, Sistematização de conteúdos da educação física para as séries iniciais, **Revista Motriz**, Rio Claro: v.⁰¹⁵, n.⁰², p.458-468, abril-junho, 2009.

KING, Martin Luther. “I have a dream”. **Revista Carta Capital**, 28 de Agosto de 2013.

KLIEBARD, Hebert M., Os princípios de Tyler, **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.⁰¹¹, n.⁰², p. 23-35, julho-dezembro, 2011.

KNIJNIK, Jorge Dorfman, A questão do jogo: uma contribuição na discussão de conteúdos e objetivos da educação física escolar, **Revista Brasileira de Ciências do Movimento**, Brasília: v.⁰⁹, n.⁰², p.45-48, abril, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 6. ed. Ijuí: editora Unijuí, 2004.

LAMA, Dalai. **Uma Ética Para Um Novo Milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LARA, Larissa Michelle, O sentido ético-estético do corpo na cultura popular e a estruturação do campo gestual, **Revista Movimento**, Porto Alegre: v.^o 13, n.^o 3, p. 111-129, setembro -dezembro, 2007.

LA TAILLE, Ives de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia, Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003, **Revista educação e pesquisa**, São Paulo: v.^o30, n.^o. 1, p. 91-108, janeiro - abril, 2004.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva, O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos, **Revista Motriz**, Rio Claro: v.^o 15, n.^o 2, p.236-246, abril-junho, 2009.

LIMA, Homero Luís Alves de; Pensamento epistemológico da educação física brasileira: das controvérsias acerca do estatuto científico, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.^o 21, n.^o 2, p.95-102, janeiro-maio, 2000.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de, A psicologia moral na obra de Jean Piaget, **Revista Culturas e Fronteiras**, CEGRA- anais do 1^ocongresso de epistemologia genética da região amazônica, Rondônia: p. 2-39, Abril, 2011.

De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia – um caminho para o estudo das virtudes, **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v.^o 24, n.^o 3, p.12-23, 2004.

LOPES, Maria Inácia, Como selecionar conteúdos de ensino?, **Revista de Magistro de Filosofia**, Anápolis: ano V, n.⁰⁹, 2012.

LOPES, Alice Casimiro, Teorias pós-críticas, política e currículo, **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n.⁰³⁹, p. 7-23, 2013.

LOVISOLO, Hugo, Mas, afinal, o que é educação física?: a favor da mediação e contra os radicalismos, **Revista Movimento**, ano 2, n.⁰ 2, junho, 1995.

Mediação: esporte rendimento e esporte da escola, **Revista Movimento**, v.⁰ 7, n.⁰¹⁵, 2001.

MACHADO, Gisele Viola; PAES, Roberto Rodrigues; GALATTI, Larissa Rafaela; RIBEIRO, Sheila Cristina, Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal, **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: v.⁰ 14, n.⁰³, p. 1-21, setembro-dezembro, 2011.

MAIA, Helenice; MAZZOTTI, Tarso, É possível ensinar ética nas escolas? **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n.⁰¹⁰, 2006.

MALDONADO, Daniel Teixeira; HYPOLITTO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida, Conhecimentos dos professores de educação física sobre abordagens da educação física escolar, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: v.⁰. 7, n.⁰. 3, p. 13-19, 2008.

MAQUINÉ, Gilmara Oliveira, AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; Competências na formação de professores: da LDB a BNCC, **Revista REVES – Revista Relações Sociais**, Viçosa: v⁰. 1, n⁰. 1, 2018.

MARTINS, Raul Aragão, Concepção de roubo em pré-escolares, **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, n.⁰59, p.351-366, agosto, 1997.

MARTINS, Paulo Cesar; SILVA, Odair Vieira da; Princípios éticos ou pautas de conduta na educação escolar, **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça: ano VIII, n.⁰15, janeiro, 2010.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de, A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos, **Revista Motrivivência**, Maringá: v.⁰ 28, n.⁰48, 2016.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; RABINOVICH, Shelly Blecher. **Metodologia da Pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos**. São Paulo: editora Phorte, 2017.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e ... “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas: editora Papirus, 1990.

MENIN, Maria Suzana de Stefano, Valores da escola, **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: v.⁰ 28, n.⁰¹,p.91-100, janeiro-junho, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MOLINA, Antônio de Mendonça, A importância da educação física para um povo – o método adotado – razões de sua adoção, **Revista de Educação Física do Exército**, Rio de Janeiro: ano 1, n.⁰¹, 1932.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa, A crise da teoria curricular crítica, **Revista Cadernos de Educação FaE/UFPel**, Pelotas: v.⁰⁸, p.49-73, janeiro-junho, 1997.

MOURA, Camila Corrêa; GALATTI, Larissa Rafaela; BALBINO, Hermes Ferreira; PAES, Roberto Rodrigues, Pedagogia do esporte: a importância da utilização da situação problema no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, **Revista Educação Física Em Revista**, Brasília: v⁰. 2, n⁰. 1, 2008.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **A aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2008.

NEIRA, Marcos Garcia, Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de educação física, **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa**

em Educação Física, v⁰. 1, n⁰. 1, p. 118 – 140, agosto, 2009.

Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da educação física, **Revista Dialogia**, São Paulo: n⁰. 14, p. 195-206, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari, Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v⁰. 33, n⁰. 3, p. 671-685, julho-setembro, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Monstros ou heróis?** Os currículos que formam os professores de educação física, 1. ed. São Paulo: editora Phorte, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia, Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo: v⁰. 40, n⁰. 3, p. 215-223, 2018.

NEUENFELDT, Derli Juliano; CANFIELD, Marta de Salles, Repensando o esporte na educação física escolar a partir de Cagigal, **Revista Movimento**, Porto Alegre: v⁰. 7, n⁰. 14, p. 28-36, 2001.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo, Esporte educacional: entre rendimento e participação, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: v⁰. 13, n⁰. 1, p. 12-26, agosto, 2014.

NOSSELA, Paolo, Ética e Pesquisa, **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: v^o. 29, n^o. 102, p.255-273, janeiro-abril, 2008.

NUNES, Claudio Pedrosa, O conceito de justiça em Aristóteles, **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 13^o região**, João Pessoa: p. 24-32, 2000.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Kátia, O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos, **Revista Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre: v^o. 8, n^o. 2, p. 55-77, julho-dezembro, 2008.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em educação física. 2011. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa, O problema da verdade e a educação: uma abordagem a partir de Horkheimer, **Revista Caderno de Educação FaE/UFPel**, Pelotas: n^o. 11, p.31-42, julho-dezembro, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: 1. ed . Editora Scipione. 2011.

OLIVEIRA, Aline Menezes de; MOREIRA, Juliete Rosana Machado; FARANI, Érick Imil Viana; SEVERINO, Cláudio Delunardo, Estilos de ensino para a docência em educação física: aspectos

históricos e conceituais, **Revista Cadernos UniFOA**, Volta Redonda: n^o. 25, p.113-119, agosto, 2014.

ORLICK, Terry. **Vencendo a Competição**. São Paulo: editora Círculo do Livro. 1978.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e, Reflexões sobre ética e pesquisa, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: v^o. 5, n^o. 1, 2005.

PAIVA, Rodrigo, **Contribuições a análise do comportamento à superação de desafios que se interpõem ao desenvolvimento do esporte educacional**. 2011. 121 f. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAIVA, Rodrigo; D'ANGELO, Fábio Luiz; VENÂNCIO, Cibele; FREIRE, João Batista, O jogo: conteúdo e estratégia para ensinar bem o esporte para todos, **Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde – REMECS**, v^o. 2, n^o. 2, p.47-56, 2016.

PALANGANA, Isilda Campagner. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância social. São Paulo: editora Summus, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso, Cidadania e educação, **Revista Cadernos de Pesquisa**, n^o. 104, p.101-121, julho, 1998.

PAULY, Evaldo Luís, Reflexões inspiradas pela educação popular sobre a LDB, ECA, moral, ontologia

e formação para a cidadania, **29^o reunião anual da ANPED – associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação**, Vila Isabel: 2006.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. **Educando em direitos humanos: fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos – Ética, educação e cidadania**, João Pessoa: editora da Universidade Federal da Paraíba, 2016.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: editora Summus. 1994

PRONI, Marcelo Weishaupt. **Esporte-espetáculo e futebol-empresa**. 1998. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade estadual de Campinas, Campinas, 1998.

QUEIROZ, Sávio Silveira de; RONCHI, Juliana Peterle; TOKUMARU, Rosana Suemi, Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana, **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre: v.⁰²², n.⁰¹, p. 69-75, 2009.

RAMOS, Daniela Karine, **Jogos eletrônicos e a construção do juízo moral, das regras e dos valores sociais**, Seminário jogos eletrônicos, educação e comunicação, Santa Catarina: 2006.

A escola frente ao fenômeno dos jogos eletrônicos: aspectos morais e éticos, **Revista Novas Tecnologias na Educação – Renote**, Porto Alegre: v.⁰⁶, n.⁰¹, julho, 2008.

RANGEL, Mary, O “problema” da “cola” sob a ótica das representações, **Revista Brasileira de Estudos da Pedagogia**, Brasília: v.082, n.0 200/201/202, p.78-88, janeiro-dezembro, 2001.

REIS, Nadson Santana; SANTOS, Samir Almeida; CARNEIRO, Fernando Henrique Silva; MATIAS, Wagner Barbosa; ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone; MASCARENHAS, Fernando, O esporte educacional como tema da produção de conhecimento do periodismo científico brasileiro: uma revisão sistemática, **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: v.018, n.03, julho-setembro, 2015.

RETONDAR, Jeferson, O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis: v.033, n.02, p.413-426, abril-junho, 2011.

REZER, Ricardo. **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: editora Argus, 2006.

RCHA, Idnelma Lima da, Ranços e avanços: a trajetória histórico-legal da ampliação do ensino fundamental obrigatório na perspectiva de qualidade, **Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de política e administração da educação - ANPAE**, João Pessoa: 2011.

ROCHA, Mayara; TENÓRIO, Kadja Michele; SOUZA JUNIOR, Marcílio; NEIRA, Marcos, As teorias curriculares nas produções a cerca da educação

física escolar: uma revisão sistemática, **anais do XIX congresso brasileiro de ciências do esporte-CONBRACE**, Vitória: p. 1-15, 2015.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro, Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular da educação física, **Revista Motrivivência**, Florianópolis: v.⁰28, n.⁰ 48, p. 32-41, setembro, 2016.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina, A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes, **Revista Motriz**, Rio Claro: v.⁰11, n.⁰ 3, p. 167-178, setembro-dezembro, 2015.

ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; CIRIACO, Alan Barbosa Correa, O esporte educacional na formação de valores humanos, **Revista Fiep Bulletin**, São Paulo: v.⁰ 77, 2007.

ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; ALMEIDA, Janaína de; MARQUES, Mafalda Juliana, Jogando para aprender a conviver, **Revista Fiep bulletin**, v.⁰80, 2010.

ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; ARDIGÓ JUNIOR, Ambleto; COSTA, Caio Martins; D'ANGELO, Fábio Luiz. **Jogos educativos**: estrutura e organização da prática. São Paulo: editora Phorte. 2015.

ROSSETO JUNIOR, Adriano José. **Esporte: reflexões sobre educação, política e mercado**. 1. ed .Várzea Paulista: editora Fontoura, 2018.

RUBIO, Katia, Do olimpo ao pós-olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual, **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: v.^o16, n.^o 2, p.130-143, julho-dezembro, 2002.

RUBIO, Katia; CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. **Psicologia Social do Esporte**. São Paulo: editora Laços, 2019.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina, Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações, **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo: v.^o26, n.^o 2, p.283-300, abril-junho, 2012.

SADI, Renato Sampaio; COSTA, Janaína Cortês; SACCO, Bárbara Torres, Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações, **Revista Pensar a Prática**, v.^o11, n.^o 1, p. 17-26, janeiro-julho, 2008.

SANTOS, Gislene Aparecida. **Ética, formação, cidadania**. A educação e as nossas ilusões. São Paulo: v.^o 1, p. 149-167. editora Cortez, 2001.

SANTOS, Roberto Vatan dos, Abordagens do processo de ensino e aprendizagem, **Revista Integração**, ano XI, n.^o 40, p.19-31, janeiro-fevereiro-maio, 2005.

SANTOS, Antônio Roberto Rocha, Espírito esportivo – fair play e a prática de esportes, **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.⁰⁴, n.⁰ 4, p.13-28, 2005.

SANTOS, Bruno Gonçalves dos; SILVA, Cibele Borges da; SANTOS, Cibele Venâncio dos; D'ANGELO, Fábio Luiz; MARQUES, Mafalda Juliana Ferreira. **Guia da Prática Pedagógica**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues, A psicologia e a educação moral, **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v.⁰²⁷, n.⁰⁴, p.584-595, 2007.

SANTOS, Bárbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fábio Tomio, A educação física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar, **Revista Comunicações**, Piracicaba: v⁰²⁶, n⁰¹, p. 327-347, janeiro-abril, 2019.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da educação física**: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. 202 f. Tese de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes, Os instrumentos de medida de julgamento moral elaborados com base na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, ano III, n.⁰⁴,p.1-6, maio, 2005.

SILVA, Tereza Roserley N. da, Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil, **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n^o70, p. 5-19, agosto, 1989.

SILVA, Maurício Roberto da. **Esporte, educação, estado e sociedade**. Chapecó: editora Argus, 2007.

SILVA, Junior Vagner Pereira; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira, Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos?, **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga: v.^o20, n.^o2, p.106-118, 2012 a.

O jogo como conteúdo da educação física e suas possibilidades co-educativas, **Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas: v.^o10, n.^o3, p.87-100, setembro-dezembro, 2012 b.

SILVA, Junior Vagner Pereira da, Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, **Revista Pensar a Prática**, Goiânia: v.^o16, n.^o1, p.1-319, janeiro-março, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia, Educação física escolar: conhecimento e especificidade, **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOUSA, Sandra M. Zakia L., Avaliação de aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980, **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n^o 94, p. 43 – 49, agosto, 1995.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de, Estruturação da capoeira como conteúdo no ensino fundamental e médio, **Revista da Educação Física-UEM**, Maringá: v^o12, n^o2, p. 43-50, 2001.

SPUDEIT, Daniela, **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**, Universidade federal do estado do Rio de Janeiro – Centro de ciências humanas e sociais, Rio de Janeiro: 2014.

TOLEDO, Eliana de. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar**: um paralelo com a teoria de Coll. 1999. 215 f. Tese (Mestrado em Educação Motora) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos Brasileiros Sobre o Esporte**: ênfase no esporte- educação. Maringá: editora Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá. 2010.

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto. **O circo na formação inicial em educação física**: inovações docentes, potencialidades circenses. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VAGO, Tarcísio Mauro, O “esporte na escola” e o “esporte da escola” da negação radical para uma relação de tensão permanente, **Revista Movimento**, Porto Alegre: 3^o ano, n.º 5, 1996.

VALLS, Álvaro L. M.. **O que é ética?**. editora Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: editora Martins Fontes. 1991.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino, Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: v^o9, n^o28, p.525-540, setembro-dezembro, 2009.



O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata Belini Iche Chaves

O desenvolvimento de cada criança é um momento bastante enriquecedor, e desta maneira procuramos contribuir com cada etapa desse processo, propiciando atividades que possam acrescentar com o desenvolvimento de cada um, não se esquecendo de respeitar o tempo e o limite de cada um, pois consideramos que cada criança possui particularidades diferentes umas das outras.

Dentro da unidade escolar, as crianças se desenvolvem quando brincam, quando fazem atividades e até mesmo quando entram em conflito uns com os outros, pois nesses momentos de atritos eles aprendem a respeitar o outro, cuidar de si e do outro, respeitar regras de convivência, a fim de se tornar um cidadão consciente de seus atos.

A aprendizagem tem um papel fundamental na vida da criança contribuindo para o seu desenvolvimento. O professor tem um papel fundamental nesse processo sendo mediador a todo instante, estimulando o trabalho em grupo se utilizando de técnicas para motivar, facilitar a

aprendizagem e incentivando os alunos a trabalharem em grupo, a fim de construir seu conhecimento trocando ideias diferentes, valorizando novas aprendizagens e novos desafios.

Segundo VYGOTSKY (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial) (NICOLOSI, 2003)

As crianças têm seu conhecimento construído partindo do pressuposto que eles aprendem a partir do momento em que, fazem descobertas e atividades repetitivas, cabendo ao professor desenvolver a autonomia necessária para o desabrochar dessa aprendizagem que é constante.

Acredita-se que todo desenvolvimento acontece na infância para uma boa formação na pessoa enquanto adulto. É na infância que se forma o caráter, a base familiar para a vida adulta.

Fase oral

Segundo Freud na fase oral que é do nascimento aos 12-18 meses a criança recebe gratificação através da boca, língua e lábios. Nesta fase, sugar e morder adquire especial importância.

E é nesse período que ocorre alguns atritos, principalmente no ambiente escolar, quando a criança entra em contato com outras crianças, então podemos dizer que é uma forma de expressão. Desde que o bebê nasce, é pela boca que ele percebe o mundo.

À medida que as crianças crescem e com o surgimento dos dentes essas “expressões” continuam e geralmente as mordidas estão associadas ao sentimento de contrariedade, de frustrações, de ansiedade, de raiva, de ciúmes, de busca de atenção. Toda criança de um a três anos irá se expressar por meio da mordida.

É importante não taxar a criança de mordedora, pois ela irá entender de que tudo irá resolver se morder. A melhor maneira é tratar o fato com tranquilidade e mostrar à criança que o que ela faz provoca dor, machuca e podendo até ensinar a criança a massagear o ferimento do outro e de que

existem outras formas de expressar seus sentimentos.

Segundo Henri Wallon (1997) escreveu que assim a criança constrói seu eu corporal. É nessa fase, em que ela testa os limites do próprio corpo, onde o dela acaba e começa o da outra pessoa.

Dentro da unidade escolar, é comum vermos professoras contrariadas com essas atitudes que são costumeiras, e além das dentadas ocorre a agressividade pela disputa de brinquedos e até mesmo por ciúmes da professora com outra criança. Além dessa fase que faz parte do desenvolvimento as mordidas podem também ocorrer por outros eventos como: separação dos pais, nascimento de um irmão e até mesmo presenciar casos de violência em casa.

Acredita-se que o papel da escola e das educadoras é conscientizar os pais e responsáveis por tal comportamento, e trabalhando juntos nessa fase. E assim com o tempo a criança já consegue lidar com suas ansiedades, e consegue organizar e compreender direito suas emoções, aprendendo a se comunicar melhor através da linguagem.

Fase anal

Vamos entender agora a fase anal que é dos 12-18 meses aos 3 anos, e nessa fase a criança tem real necessidade de conhecer o seu corpo, afim de perceber o momento de defecar, é importante o treino do controle dos esfíncteres.

Controlar os esfíncteres nos pequenos é mais uma etapa no desenvolvimento da criança. E como os pais e educadoras devem perceber quando a criança está pronta.

Dentro do centro de educação infantil, eles expressam curiosidade vendo outro amigo indo até o penico. Quando a criança tem seus horários para evacuar, ou se a fralda fica seca por mais de três horas, e até mesmo quando avisa se fez cocô ou xixi.

E a partir desse fato pode se iniciar o processo de desfralde, conversando com a criança, podendo até se utilizar de livros infantis, combinar horários em que a criança ficará sem a fralda.

Os pais poderão sair com as crianças para comprar o penico, explicando para que serve e também comprar calcinha e cueca, sempre incentivando e encorajando a criança, pois tem crianças que apresenta medo e receio.

No início eles poderão não conseguir então o que fazemos no centro de educação infantil é colocar um pouco de água no penico, jogando no vaso sanitário e comemorando. Alguns especialistas dizem que não se deve premiar a criança, pois usar o banheiro é mais um passo para a autonomia, pois tive dois alunos, que se negavam em usar o banheiro, foi então que os presenteei com balas e serviu de grande incentivo para termos sucesso nesse processo.



Acrescentamos que não há receita pronta para desfraldar os pequenos, cabe aos educadores e pais, estarem atentos ao corpo da criança, assim como a frequência do xixi, sempre incentivando o ato.

Desenvolvimento da fala

Para entender melhor o processo de desenvolvimento da fala acrescento, fases desse processo de inquisição: Dos 0 a 3 meses sua emissão sonora é muito rica: murmúrios, pequenos sons guturais (vocalizações reflexas), gritos; vocalização; balbucio; assusta-se com sons fortes, mas já reconhece e se acalma com a voz da mãe. De 3 a 6 meses: Imita sons espontâneos e balbucia; produz sons de forma variada, virar a cabeça para o lado em que ouviu um som chegando a interromper a atividade para ouvir um som. Dos 6 a 9 meses: Tenta expressar suas necessidades através de gestos ou vocalizações diferentes de choro. Entende gestos do tipo: vem cá, não. Já localiza sons diretamente para os lados e se interessa por brinquedos que produzem ruído. Dos 9 meses a 1 ano: Balbucia e presta atenção à fala das pessoas, além de entender expressões familiares como: não, tchau, dá. De 1 ano e meio (18 meses) linguagem telegráfica, emprega alguns verbos; seu vocabulário é de cerca de 20 a 100 palavras sem frases simples, compreende ordens familiares: não mexa dá para mim, não pode. Aos 2 anos: forma frases com 3 palavras, emprega substantivos e verbos, nomeia figuras, usa os

pronomes eu e você. Seu vocabulário é de cerca de 200 a 300 palavras, compreende ordens faladas aos 3 anos emprega substantivos, verbos no indicativo, adjetivo e preposições; produz todos os fonemas embora possa omitir os grupos consonantais e arquifonemas. Vocabulário de cerca de 900 palavras. Nesta época pode ocorrer uma alteração de ritmo de fala, muitas vezes confundindo com gagueira.

Para que ocorra a aquisição e o desenvolvimento adequado da fala e da linguagem, muitos fatores estão envolvidos desde o nascimento do bebê. Entre eles a boa audição, o desenvolvimento adequado das funções: respiração, sucção, deglutição global da criança. Os três primeiros anos de vida têm importância fundamental no desenvolvimento do cérebro humano e é, portanto, o período ideal para a aquisição de habilidades que favorecem o desenvolvimento.

(NICOLOSI, 2003)

O momento do desenvolvimento da fala é essencial na vida das crianças. Devemos sempre conversar com os bebês e ao falar com ele, olhe-o nos olhos e articule bem os sons das palavras, poderão estimular o diálogo, provocando a criança a fornecer respostas simples às perguntas.

Achamos de fundamental importância à mãe ter o hábito de tocar canções e até mesmo cantar para

bebês que ainda estão no útero materno, pode contribuir para o aprendizado de linguagem da criança no futuro. De acordo com as pesquisas, crianças expostas a músicas ao longo da gravidez das mães são capazes de reconhecer a melodia mesmo alguns meses depois do parto. E o cérebro do bebê é capaz de guardar memórias de longo prazo adquiridas ainda dentro do útero materno, o que contribui para o aprendizado da linguagem.

Dentro do centro de educação infantil, deve-se cantar cantigas, praticamente o dia todo como: no momento de comer, tomar suco, quando chegam à escola, na hora da escovação, hora da história e até mesmo para evitar atritos entre eles, e o que acaba contribuindo muito com a fala.

Na nossa visão, é importante ainda que quando se contam histórias, entona-se vozes diferentes, alternando tons graves e agudos, sons mais altos e mais baixos. Também pode-se brincar de falar ao telefone e fazer teatrinho de fantoches e até agir como personagens de teatro, eles adoram, interação e depois reproduzem é fantástico.

É importante ressaltar que os pais e educadores não repitam a palavra errada que a criança disser antes de corrigi-lo. Exemplo: au-au (cachorro), devemos dizer olha o cachorro, e não os corrigir dizendo as duas formas a errada e a correta, pois dando as duas informações para a criança pode dificultar o desenvolvimento da linguagem.

É importante também deixar a criança falar no tempo dela, pois se os pais e os educadores se habituarem a antecipar o discurso, a criança sempre vai esperar que alguém fale por ela.

O que pode ter grande influência a atrapalhar no desenvolvimento da fala é o uso da chupeta, por isso não podemos permitir o uso da mesma após os dois anos de idade.

Permitir também que a criança fale com a chupeta na boca, atrapalha a pronúncia e dificulta o aprendizado. Estes hábitos causam um posicionamento incorreto e podem gerar até mesmo uma flacidez da língua e outras complicações.

Durante o ano todo, costuma-se inserir na rotina do centro de educação infantil a leitura diária de diversos livros, dentre eles os três porquinhos, que é o predileto das crianças e agora eles repetem o conto por inteiro com louvor.

A atenção e a concentração continuam baixas por isso, a criança não se prende à mesma atividade durante muito tempo e tem dificuldade para ouvir o que o outro está falando. Na escola as atividades precisam ser dinâmicas, e filmes, desenhos não podem ser muito longos.

Aprendizagem é toda mudança de comportamento em resposta a experiências anteriores porque envolve o sujeito como um todo, considerando todos os seus aspectos,

sendo eles psicológicos, biológicos e sociais. Se algum desses aspectos estiver em desequilíbrio haverá a diferença de aprendizagem. (NEVES SOUZA, 2013)

Educação infantil e a sua importância

A educação infantil é para que a criança se desenvolva socialmente e cognitivamente de forma lúdica.

Durante muito tempo a educação infantil era apenas assistencialista, ou seja, um lugar destinado a abrigar as crianças quando seus pais fossem trabalhar.

Mais essas condições mudaram e hoje em dia, a criança é considerada como um ser social, histórico, incluso na sociedade, onde devemos assegurar aprendizagem e desenvolvimento, desde a sua chegada ao centro de educação infantil.

Na educação infantil, além de cuidar, tornou-se fundamental a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, garantindo uma formação plena e um desenvolvimento mais amplo.

Para que esse desenvolvimento se torne significativo e completo, nós como profissionais da educação devemos proporcionar um ambiente estimulante.

A criança se desenvolve e aprende desde o momento do seu nascimento, e com a ajuda dos adultos

estimulando nessa fase, será de grande proveito e enriquecimento para o seu aprendizado.

Toda aprendizagem, todavia, será afetada pelas condições do meio em que a criança se encontra e das relações que ela estabelece com os outros seres humanos. Ela entra em relação com tudo e todos que compõem o seu meio: sua família, ou seja, aquelas pessoas com as quais ela vive junto a mãe, o pai, a avó, o padrasto, os irmãos, as irmãs, uma tia, um primo; as outras pessoas: parentes, amigos da família, vizinhos, membros da aldeia, do acampamento, da comunidade, os comerciantes do bairro, o pessoal da creche ou da escola, do posto de saúde, da igreja, etc. (LIMA SOUZA ELVIRA, 2001).

A partir do momento que a criança passa a ir ao centro de educação infantil fica marcado pela transição do ambiente de casa, para outro em que ela desconhece, por isso cabe às educadoras esse papel na vida da criança, apresentar um ambiente de conforto e aprendizagem onde ela se sinta segura, confortada e estimulada contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

O momento em que a criança passa a ir para a creche está marcada pelo instante da separação da família e, daí para frente, o tempo que ficara distante dela. Nesse sentido, a creche representa um espaço privilegiado para oferecer à criança oportunidades

e alternativas que estimulem suas potencialidades já que ela (criança) estará em interação constante com outros sujeitos que interferirão em seu desenvolvimento. (PACHECO BARROS PAES; DUPRET, 2004).

Como cita as autoras quando a criança ingressa no centro de educação infantil, ela se separa por algumas horas de sua família, e em seus sentimentos ela está sendo abandonada por quem mais gosta e tem confiança. Então os pequenos irão se sentir com medo e inseguros e é nessa hora que nós professoras devemos recebê-los com amor e carinho, confortando e passando confiança, estabelecendo limites para receber respeito, afinal formamos cidadãos e trabalhamos com eles para que tenham um bom caráter e serão responsáveis por sua própria história. E é nesse processo que dará início ao seu desenvolvimento.

O conhecimento, nessa fase, se dá basicamente por meio da ação, da interação com os colegas e os adultos, da brincadeira, da imaginação e do faz de conta. "Não se trata, portanto, de escolarizar as crianças tão cedo, mas de apoiá-las em seu desenvolvimento", ressalta Beatriz. (FERRAZ, Beatriz 2010).



Como cita a autora as crianças quando inseridas no ambiente escolar, o seu conhecimento e desenvolvimento se dá na interação com as demais crianças, com as professoras, ou seja, em todo o ambiente que a cerca, valorizando todas as suas ações e expressões.

Com a ajuda do adulto, as crianças assimilam ativamente aquelas habilidades que foram construídas pela história social ao longo de milênios: ela aprende a sentar, a controlar os esfínteres, a falar, a sentar-se à mesa, a comer com talheres, a tomar líquidos em copos, etc. Através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) os processos psicológicos mais complexos a se formar. (REGO,1995, P.60)

Dentro da unidade escolar a interação entre as crianças e as educadoras ocorre todo o tempo, e é assim que as crianças vão se desenvolvendo e construindo sua própria autonomia.

O início da vida de uma criança é feito de muitas mudanças e descobertas e quando elas chegam ao centro de educação infantil, no berçário l elas interagem umas com as outras, manuseiam os brinquedos da sala, livros de pano, vão ao parque a fim de explorar o espaço externo do ambiente, iniciam o seu andar, seu falar, sempre estimulado pelas educadoras.

A criança que está na creche tem um contexto de desenvolvimento que lhe é particular: ela vai conviver durante a maior parte do seu dia com um grupo grande de crianças da mesma idade e um adulto, terá contato diário com crianças de idades diferentes e com um grupo de adultos que tem funções específicas a desempenhar dentro da creche. É muito diferente do que ficar em casa ou na casa de parentes ou amigos, na rua, na praçinha. Os adultos que tomam conta dela em sua casa ou na casa de alguém conhecido, geralmente a mãe ou um substituto para a mãe, estabelecem uma relação muito próxima de um a um. Na creche a criança vai conviver com adultos que se ocupam de um grupo de crianças: portanto, o tipo de relação afetiva que se estabelece entre eles é bem diferente. (LIMA SOUZA ELVIRA, 2001, p.21,22).

A criança que está inserida no contexto de uma creche tem toda uma rotina, e dentro dessa rotina tem o seu desenvolvimento trabalhado e é esse o foco de nós educadores de educação infantil, trabalhar a autonomia e toda singularidade que cada criança possui. O adulto é um importante mediador na relação que tem com a criança, por isso deve sempre estar atento em suas ações e atitudes, pois eles imitam tudo o que dizemos e fazemos. “Somos espelhos para as crianças”.

Os pais são os principais elementos no processo de desenvolvimento da criança, ressaltando ainda que os pais ou responsáveis devem servir como exemplo, pois sem esse alicerce implicaria num desastroso desenvolvimento.

Considerações Importantes

Faz-se necessário este estudo acerca da rotina e do desenvolvimento das crianças dentro do centro de educação infantil, pois de acordo com que pesquisei é de suma importância que o profissional de educação infantil, seja empenhado, dedicado, pois a primeira infância deve ter destaque.

Devemos salientar que o profissional de educação infantil deve ter formação específica para a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses, procurando se especializar para melhor atender essa faixa etária.

O direito a creche é reconhecido não apenas para dar apoio as famílias que trabalham, mais também para contribuir para o desenvolvimento das crianças enquanto futuros cidadãos.

Anos atrás o atendimento às crianças que os pais necessitavam era preferencial, pois necessitavam dessa assistência, e era apenas visando o cuidar. Já nos dias de hoje, dentro dos centros de educação infantil o atendimento visa, não só o cuidar, mais também a parte pedagógica.

Por esses motivos: A criança tem que ter uma educação infantil pautada na proposta infantil de

prepara-la para sentir, pensar e agir, pois é isso que estabelece a inteligência emocional.

Dentro da educação infantil se pode trabalhar o brincar de muitas formas, dando possibilidade ao desenvolvimento social, cognitiva e motor. É importante que o profissional de educação infantil propicie um ambiente favorável para que a criança se desenvolva livremente e nesse ambiente o professor se torne como se fosse alguém da família.

As crianças têm necessidades de atenção, carinho e segurança para poder desenvolver sua autonomia e ter seu desenvolvimento global construído, pois permanece o dia todo no centro de educação infantil, por isso é fundamental esse vínculo entre a criança e o educador.

É necessário que ocorra uma aliança entre criança, família e educadores.

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior possibilidade sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no

desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, que poderá ser preenchido individual e socialmente. (Almeida 2001, p.99).

É importante destacar a relação da criança com o educador e com o meio onde ela está criando vínculo que favorecerá na construção do seu desenvolvimento.

Dentro da sala se não tiver emoção e afeto, o educador não irá conseguir desenvolver todas as peculiaridades da criança, daí a importância do afeto e do vínculo. Acrescentamos que quanto mais a criança e o educador tiverem essa ligação e afetividade à aprendizagem e o desenvolvimento irá ter maior sucesso.

Referências bibliográficas

Almeida, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP. 2º ed. Papirus, 2001.

Brasil, ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

GODRIDGE, Tracey. **Johnson`s seu bebê dos 6 aos 12 meses**. São Paulo: Publifolha, 2004.

LIMA, Souza Elvira. **Conhecendo a criança pequena**. São Paulo: Sobradinho 107, 2001.

MOREIRA, Carla Mello. **Guia crescer do bebê**. São Paulo: globo, 2004.

Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento-implicacoes-e-possibilidades-no-ambito-escolar/>> Acesso em: 04 agosto 2019.

Disponível em: <<http://www.materna.com.br/desfraldamento-regado-a-amor-e-atencao/>> Acesso em: 13 agosto 2019.

Disponível em: <<http://reginanicolosi.com.br/desenvolvimento.asp>> Acesso em: 14 agosto 2019.

Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/O-desenvolvimento-cognitivo.htm>> Acesso em: 18 agosto 2019.

Disponível em: <<http://www.notapositiva.com/trabestudantes/trabestudantes/psicologia/psicologia-trabalhos/cresccriancapiaget.htm>> Acesso em: 24 agosto 2019.

Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/lec/0200/cintia-l&c4.htm>> Acesso em: 24 agosto 2019.

Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/download/215/284>> Acesso em: 25 agosto 2019.

Disponível

em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/artigos/ensinar-e-aprender-nao-e-transmitir-conhecimento>> Acesso em: 25 agosto 2019.

Disponível

em: <<http://www.lenderbook.com/infancia/>> Acesso em : 25 agosto 2019.

Disponível

em: <<http://jucycabral.blogspot.com.br/2008/09/principais-teoricos-e-suas-contribuicoes.html>> Acesso em: 25 agosto 2019.

Disponível

em: <<http://www.juterapeutaocupacional.com/pdf/desenvolvimento.pdf>> Acesso em 26 agosto 2019.

Disponível

em: <<http://acervo.novaescola.org.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/beatriz-ferraz-fala-sobre-cuidados-conteudos-creche-educacao-infantil-bebes-criancas-535155.shtml>> Acesso em: 30 de outubro 2019.

Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 06 de novembro 2019.

O LÚDICO SEGUNDO GRANDES TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Renata Brito Ferreira da Luz

Temos como objetivo a presente pesquisa o apontamento de alguns estudos relevantes sobre os benefícios trazidos com a prática do lúdico, além de descrever como pode auxiliar no desenvolvimento integral da criança. O lúdico tem sua origem na palavra latina “latus” que quer dizer “jogos” e “brincar”, e neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras.

A ludicidade está sendo estudada como um processo de suma importância no desenvolvimento humano.

O dicionário Junior da língua Portuguesa (2001), defini o jogo como *atividade que se desenvolve com regras que permite indicar um vencedor.*

Entretanto, para Antunes (2003), na nossa cultura a palavra “jogo” habitualmente é confundida com “competição”, *a idéia do jogo na educação não se pode confundir com o sentido popular atribuído a essa palavra.*

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo ou mais especificamente, divertimento, brincadeira.

Kishimoto (1994), diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quando ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo “brinquedo” não se pode ser reduzido á pluralidade de sentido de jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica.

Enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira, é a oportunidade de desenvolvimento, brincando a criança experimenta, descobre, inventa e conferi habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade, suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando sua inteligência e sua sensibilidade está sendo desenvolvidas. A

qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizam.

Para Vygotsky (2004) citado por oliveira, Dias, Roazzi (2003). O prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam. O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo estas necessidades como motivas que impedem a criança á ação. É exatamente estas necessidades que fazem a criança avançar em seu desenvolvimento.

A brincadeira é uma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Na brincadeira a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a viver em sociedade.

Segundo Santos (1997),

“o brinquedo é entendido como objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização”

Para Kishimoto (1994), é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogos, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Velasco (1996), para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação, não depende de regras, de formas estruturadas, para surgir basta uma bola, um espaço para correr.

Kishimoto (1999), ao afirmar sobre jogos, brinquedos e brincadeiras pontua que a palavra jogo tem inúmeras formas de compreensão. Os jogos recebem uma mesma denominação, porém cada um tem sua especificidade.

Segundo Brenelli (1996), a utilização do lúdico no aprendizado das crianças é muito antiga, vem dos gregos e romanos, e de acordo com os novos ideais de ensino, o jogo deve ser utilizado para facilitar as tarefas escolares.

Na opinião de Santos (2000), tanto Piaget, Wallon, Vygotsky e outros atribuíram ao brincar da criança um papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano, como maturação e aprendizagem, embora com enfoques diferentes

O lúdico tem sido cada vez mais valorizado como instrumento pedagógico, por oferecer possibilidades de trabalho amplas e diferentes das

propostas convencionais. A situação lúdica permite que se observe e intervenha com maior clareza nos processos de pensar e construir conhecimento da criança (Macedo, 1992).

Segundo campos (entrevista, a importância do jogo no processo de aprendizagem).

O brincar e o jogo são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Por meio deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima.

Os jogos nas suas diversas formas auxiliam no processo de ensino aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, bem como no desenvolvimento das habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipótese, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição.

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, de acordo com o critério adotado. Piaget elaborou uma “classificação genética baseada na evolução das estruturas mentais”. Piaget classificou

os jogos em três grandes categorias que corresponde às três fases do desenvolvimento infantil.

Fase sensorial- motora (do nascimento aos dois anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras.

Fase pré-operatório (dos dois aos cinco anos): as crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar com as outras crianças jogos de faz-de-conta.

Fase das operações concretas (dos sete aos onze anos): as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos.

Esta fase é dos jogos de regras como o futebol, damas, etc.

Assim Piaget classificou os jogos correspondendo a um tipo de estrutura mental: jogos de exercício sensório- motor – estes exercícios consiste em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc.; jogos simbólicos – a função desse tipo de atividade lúdica, de acordo com Piaget, “consistem em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos”, ou seja, tem como função de assimilar a realidade; jogos de regras- são classificados em jogos sensório-motor como: futebol, xadrez.

Os jogos de regras e a existência de um conjunto de leis impostas pelo grupo, e seu

descumprimento e normalmente penalizado e a uma forte competição entre os indivíduos, e isso contribui para a aprendizagem.

Segundo Piaget (1967):

O jogo não pode ser visto apenas com divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral.

Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre o objeto, as crianças, desde pequena, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de causalidade, chegando á representação e, finalmente, á lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculo tanto cognitivo como emocionais.

O jogo é mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor.

Brinquedos não devem ser explorados somente para lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover a aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras, o

educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

Os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento, exercita habilidades e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações por motivação intrínseca conseguem. Brincando a criança aprende a engajar-se nas atividades gratuitamente, sem visar recompensas ou punições.

Segundo Cunha quando mais cedo colocarmos a criança em situações rigidamente estruturadas e conduzidas, menos possibilidades terá ela de chegar a encontrar seu jeito de ser, sua vocação, sua afetividade.

A aprendizagem deve ser prazerosa que, para as crianças a motivação está intimamente ligada ao lúdico, ao prazer de brincar. O brincar é uma linguagem, a das mais sérias de que a criança faz uso, linguagens essas que farão com que à criança, na sua personalidade e subjetividade, façam a releitura da realidade, para compor-se uma pessoa de desejo, inteligência, corpo e organismo.

Brincando a criança desenvolve suas potencialidades, os desafios que lhe estão ocultos no

brincar fazem com que o aluno pense e alcance melhores níveis de desempenho.

Segundo Froebel, a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social. Ele afirma que a escola deve proporcionar a criança atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação produtiva. Sendo 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, a autoexpressão e à socialização seria através do método lúdico.

A criança por meio do lúdico representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não podem alcançar, através dos jogos simbólicos se explica o real.

A teoria piagetiana descreve que a brincadeira não recebe um julgamento específico, ela é entendida como um ato assimilador, aparecendo como forma de conduta, cheia de característica metafórica automática e prazerosa.

Piaget (1936) valorizava uma classe muito particular de ações: aquelas que, por se assimilarem/acomodarem reciprocamente, constituem primeiro um esquema e depois uma operação, graças aos quais a interação sujeito/objeto

vai se transformando para melhor. (Macedo, 1994, p. 42)

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo, mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Os jogos e as atividades lúdicas tornaram-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação só é possível, a partir do momento em que ela própria evolui internamente, transformando essas atividades lúdicas, que é o concreto da vida dela, em linguagem escrita que é o abstrato.

Conforme Freud (apud Antunes, 2003), o brincar é o mais saudável caminho para canalizar energia, construindo-se processos de sublimação saudáveis e identificadores.

A tarefa pois de uma boa educação seria a de propiciar, através de brincadeiras, o afeto e a sociabilidade, a criança que de maneira saudável brinca e se realiza nos seus brinquedos está se

distanciando de torturas psíquicas possíveis e de neuroses que sempre se guardará.

Segundo Rousseau, as crianças têm maneira de ver, sentir e pensar que lhe são próprias e só aprendem através da conquista ativa, ou seja, quando elas participam de um processo que corresponde à sua alegria natural.

Vygotsky um dos representantes mais importantes da psicologia histórico-cultural, partiu do princípio que o sujeito se constitui nas relações com o outro, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnica e semióticas.

Nessa perspectiva, a brincadeira infantil assumiu uma posição privilegiada para a análise do processo de construção do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis, Vygotsky apresenta o brincar como uma atividade em que tanto os significados sociais e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali imergir. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaço de construção de conhecimento pela criança, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por eles de forma específica.

A criança nasce em um meio cultural repleto de significações social e historicamente produzidas, que

são constantemente elaboradas e apropriadas pelo sujeito em relação, constituindo-se assim em motores do desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento humano para ele se distancia da forma como é entendida por outras teorias psicológicas, por ser visto como um processo cultural que ocorre necessariamente mediado por outro social, no contexto da própria cultura.

Os processos psicológicos superiores para Vygotsky (1987), são constituídos.

(...) pelo domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (p. 32)

O desenvolvimento humano é um processo dialético, marcados por etapas qualitativamente diferentes e determinadas pelas atividades mediadas. O homem, enquanto sujeito é capaz de transformar a sua própria história e da humanidade, uma vez que por seu intermédio muda o contexto social em que se insere ao mesmo tempo em que é modificado.

A criação de situações imaginária na brincadeira surge da tensão entre o indivíduo e a

sociedade, e a brincadeira libera a criança das amarras da realidade imediata, dando-lhe oportunidade para controlar uma situação existente. As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha.

Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser liberados, as crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior como no jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas.

Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p.97)

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esse elemento da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo, nesse sentido a brincadeira representa o

funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil.

Entretanto Vygotsky chama atenção quando afirma que definir o brincar como uma atividade que dá prazer a criança, é incorreto, ele destaca ainda que as brincadeiras em que a própria atividade não é tão agradável, exemplos os esportes atléticos, mas os que tem regras, ganhadores e perdedores estes frequentemente acompanhados de desprazer para a criança que não alcança o resultado favorável, afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar.

Com isto, no espaço da sala de aula, a criança procura satisfazer seus desejos não realizáveis imediatamente envolvendo-se em um mundo imaginário, onde os não realizáveis podem ser concretizados, a este mundo se chama da brincadeira do lúdico infantil.

Vygotsky concebe a imaginação como:

(...) um processo novo para a criança em desenvolvimento; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de criança muito pequena, e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originariamente da ação e na interação com o outro (p.106)

E ainda afirma que: é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança.

É no brinquedo que a criança aprendi agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externo(p. 109).

A criança opera com significados desligados dos objetivos e ações aos quais estão habitualmente vinculadas; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetivos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade da brincadeira: um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Nenhuma criança brinca para passar o tempo, como muitas vezes o adulto imagina e justamente por não saber interpretar o brincar da criança e fazer uma leitura de suas manifestações lúdicas, o adulto perde a grande oportunidade de penetrar no seu mundo e compreender o verdadeiro sentido do brincar (p.117).

O prazer do brinquedo na idade educação infantil é controlado por motivações diversificadas, isso não quer dizer que todos os desejos não

satisfeitos dão origem a brinquedos, raramente as coisas acontecem dessa maneira, tampouco A presença de tais emoções generalizadas no brinquedo significa que a própria criança entende as motivações que dão origem ao jogo. Quanto a isso, o brinquedo difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividades.

Para Vygotsky (1987), a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que a criança se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.

Segundo Kishimoto (1998), escola não pode ser vista como um local onde a brincadeira ocorre como meio e fim, ou seja, brincar por brincar, mas que haja condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento, para que nela a criança aprenda a forma de se relacionar com o próprio conhecimento. A autora, afirma que a criança que brinca inventa um mundo só seu reconstituí situações do seu cotidiano, do seu mundo, para um mundo novo de acordo com o que lhe ajusta (p. 19).

A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentadas pelo medo do erro e punição.

O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo.

O lúdico, ao processar-se em ambientes sem pressões, produz flexibilidade que prestigia a busca de ferramentas (p. 143).

Ao conduzir o lúdico ao ensino, o educador beneficia a aprendizagem e o desenvolvimento individual, social e cultural do aluno promovendo procedimentos de cultura e ampliação do conhecimento, alega outra função aos jogos como sendo, “terapêutica importante para preparar para a vida social e emocional”. Assim o brincar, contribui para a aprendizagem da linguagem, a utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação (p. 148)

O jogo livre oferece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesma, para as crianças os jogos e brincadeiras é essencial para adquirirem diferentes comportamentos e ainda a aprendizagem de múltiplos tipos de informações. Pode-se, então, dizer que os jogos são conhecimentos e liberdade de concepção nos quais as crianças divulgam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e igualmente um espaço de influência mútua consigo e com os outros.

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo (p. 148).

Alain (1957), é um dos filósofos que embora tendo consciência do paradoxo do jogo educativo, defende o seu emprego na escola. Sua justificativa é a de que o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a decorrente solução de problemas. O jogo, por ser livre de pressões, de avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções.

O benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra. O autor vê dois momentos na situação escolar: o trabalho pedagógico de aquisição sistemática do saber e o jogo, que escapa a severa lei do trabalho, caminham em direção a um “não-sério”, sem submeter-se a ordem, criando um espaço de liberdade de ação para a criança. Por tais razões, Alain coloca-se do lado daqueles que valorizam o uso do jogo na educação.

Chateau (1987) entende que o jogo tem fins naturais quanto a ação livre permite a expressão do eu. O jogo visto como meio ou, como diz, tendo “fins artificiais”, na verdade é um instrumento do adulto para formar criança. Apesar disso, Chateau valoriza o jogo por seu potencial para o aprendizado moral, para

integração da criança no grupo social e como meio para aquisição de regras. Considera que habilidades e conhecimentos adquiridos no jogo que preparam para o desempenho do trabalho.

O jogo é, para o autor, uma espécie de “vestíbulo do trabalho”, uma porta aberta que prepara não para uma profissão em especial, mas para o exercício futuro de qualquer profissão. Embora estabeleça um estreito vínculo entre o jogo e o trabalho escolar, indica que a educação tem certos momentos, de separar-se do comportamento lúdico. Não se pode pensar em uma educação exclusivamente baseado no jogo, uma vez que essa postura isolaria o homem da vida, fazendo-o viver num mundo ilusório.

Considera que a escola tem uma natureza própria, distinta do jogo e do trabalho. Entretanto, a escola, ao incorporar algumas características tanto do trabalho como do jogo, cria a modalidade do jogo educativo destinada a estimular a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão (p. 96). Da mesma forma Vial (1981) considera importante a escola adotar o jogo pelos efeitos que proporciona. Vial (1981) observa uma variante, o emprego dos jogos na educação: o jogo didático como modalidade destinada exclusivamente à aquisição de conteúdos.

Vial diferencia o jogo educativo do didático. O primeiro mais dinâmico, envolve ações ativas das crianças, permite exploração e tem múltiplos efeitos

na esfera corporal, cognitiva, efetiva e social. O segundo, mas restrito, pela sua natureza atrelada ao ensino de conteúdos, torna-se, no seu entender, inadequado para o desenvolvimento infantil por limitar o prazer e tornar-se muitas vezes monótono e cansativo.

Mialaret e Vial (1981) são partidários do emprego do jogo na educação pelos efeitos que proporcionam ao desenvolvimento infantil. Os autores entendem que a criança que brinca livremente passa por um processo educativo espontâneo e aprende sem constrangimentos de adultos, na interação com o seu meio.

Entretanto, em qualquer ambiente doméstico escolar ou público como as ruas e calçadas, a liberdade da criança é limitada por contingências do próprio contexto histórico cultural. A liberdade é sempre relativa. Se em qualquer um desses ambientes for planejada uma organização do espaço que privilegia materiais adequados, tais situações maximizam a potencialidade do jogo. São tais pressupostos que estimulam o aparecimento de propostas em instituições infantis que valorizam a organização do espaço para estimular brincadeiras.

Sintetizando os autores, embora exista restrição a utilização pedagógica do jogo, o significado usual da prática educativa e os estudos de natureza psicológica referendam sua adoção na educação infantil. Qualquer jogo empregado pela

escola aparece sempre como um resultado para a realização das finalidades educativas.

O significado do jogo comportando a função lúdica e a pedagógica significa que se a criança brinca livremente no jogo de faz-de-conta expressando relações que observa no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestações do imaginário infantil a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola apresenta o caráter educativo e recebe também a denominação geral de jogo educativo.

O movimento denominado Escola nova ou escola ativa, que tem com expoente John Dewey, representa, em seu sentido restrito, um movimento concreto dessa corrente inovadora do ensino. Apesar de sua especificidade, a Escola nova não representa um sistema único. Engloba, no entende de Luzuriaga (1952) um conjunto de movimentos com diversidades e divergências, assumindo princípios norteadores pela valorização do indivíduo, socialização, liberdade, atividade e vitalidade (P.18)

Dentro de sua teoria, o jogo aparece, á semelhança de Froebel, como uma ação livre e espontânea fruta de interesse e necessidade da

criança que colabora para o desenvolvimento físico, intelectual e social.

É a ação livre, iniciada e mantida pela criança, o atributo principal do jogo concebido por Dewey. É essa ação responsável pela expressão de sentimentos, necessidades e interesses.

A psicologia funcionalista que concebe o ser humano como um todo “ser biopsicossocial” e que responde às estimulações do meio de modo a adaptar-se às novas situações, permite conceber a brincadeira infantil como resultado não só de capacidades físicas, mas também de aspectos intelectuais e sociais. É essa orientação que permite engajamento de professoras de educação física na adoção do jogo como recurso para o desenvolvimento integral da criança a partir 1920, como forma de recreação.

A recreação na acepção de escola-novistas brasileiros diverge da recreação descompromissada dos filósofos gregos. Não é também aquele jogo livre que acontece nas ruas, nos quintais e praças, descritos por folcloristas. A recreação tem o sentido de atividades orientadas na busca de objetivos. Não são objetivos relacionados á aquisição de conteúdos mas ao desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Prioritariamente busca-se formar o corpo e, conjuntamente, habilidades cognitivas, morais e sociais. Geralmente entram na categoria de jogos

recreativos aqueles pertencentes ao folclore infantil nos quais predomina atividade motora.

A ideia do jogo enquanto imaginação, do jogo de faz-de-conta, também está presente nas principais preocupações de Dewey. No programa do Kindergarten sob sua responsabilidade o autor comenta a importância de temas do cotidiano infantil para o desenrolar desse tipo de brincadeira:

“A vida do lar, em seu jogo de casinha, o mobiliário, utensílios, etc, justamente com a ocupações desenvolvidas na casa oferecem materiais que se relacionam diretamente com a criança que os reproduz de forma imaginativa” (Dewey 1934, p.83)

Para o autor, tais jogos são relevantes por colocar a criança em contato com o meio social, como forma de preparo e integração na sociedade.

A valorização da atividade infantil faz Dewey incluir no programa do Kindergarten grande variedade de materiais para que a criança construa segundo seu próprio impulso objetos que tenham relação com o mundo real, não como exercícios que possuem apenas remota significação simbólica.

A psicologia funcionalista de Dewey, divulgada no Brasil especialmente por Claparede, justifica o sentido do jogo como manifestação de interesse e necessidade da criança. Para o funcionalismo, a inteligência não representa faculdades isoladas do

intelecto, mas uma maneira de reagir do organismo que ocorre quando este se defronta com situações novas. As necessidades e os interesses do organismo constituem A mola propulsora da ação inteligente.

“A criança procura o jogo como uma necessidade e não como distração (...)

É pelo jogo que a criança se revela. AS suas inclinações boas ou más, a sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, tornar-se visível pelo jogo e pelo brinquedo, que ela executa.

Pode- se dizer que Dewey é um seguidor das ideias Froebilianas do jogo livre como responsável pelo desenvolvimento integral da criança Identifica um complicado simbolismo na teoria Froebiliana, mas esclarece que é fruto de duas condições peculiares da vida e do trabalho do autor: o inadequado conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as condições sociais e políticas da Alemanha que impedem a concepção de vida livre, cooperativa e social no jardim de infância. Sem o estabelecimento desse quadro fica difícil compreender os escritos de Froebel.

Apesar do simbolismo e religiosidade da teoria Frebiliana fica clara a posição do autor acerca do jogo enquanto atividade livre e espontânea da criança. É essa a orientação absorvida por

Dewey e divulgada por Claparede na Suíça, Decroly na Bélgica e no Brasil por escolanovistas como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Noemy Silveira Rudolfer.

Há uma diferença, pelo menos de vinte anos entre a evolução da Escola Nova no plano internacional e sua penetração no Brasil. No plano mundial, esse movimento ocorre em quatro momentos:

- 1) 1889 a 1900 – criação das primeiras escolas novas na Europa e América;
- 2) 1900 a 1907- aparecem formulações das novas idéias pedagógicas com Dewey, Kerschensteiner e outros;
- 3) 1907 a 1918 – surge o período metodológico com a criação e divulgação dos primeiros métodos ativos da educação nova (Luzuriaga, 1952, pp.18-24).

O Referencial Curricular para Educação Infantil¹descrever no roda pé(1998, p.68-71) considera o espaço físico e o brinquedo, dentre outros, como “poderosos auxiliadores da aprendizagem”. “Enfatiza a versatilidade e a permeabilidade que o espaço deve proporcionar à ação da criança e que “espaços lúdicos” alternativos sejam criados para permitir à criança que “corram, balancem, subam e escalem ambientes

diferenciados, pendurem-se escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondem-se, etc.

Dentre os recursos materiais como lápis, livros, papéis, cita também brinquedos, jogos mais diversos, blocos para construções, roupas e panos para brincar, que devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada.

No RCNEI, o lúdico está em destaque, brinquedos e brincadeiras por ser uma forma de linguagem (Verbais e não verbais), a escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento por meio da descoberta e da inovação e da invenção do faz-de-conta, elementos que efetivaram a participação ativa da criança no seu meio.

Relembrando que o brincar é um direito fundamental a todas as crianças no mundo inteiro, cada criança deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

O lúdico é usado tanto no sentido de recriar e de educar ao mesmo tempo, e uma forma de atividade humana, neste período de educação a criança desenvolve o seu ser bio-psico-social-cultural, é relevante que a criança seja educada de modo

Lúdico para uma futura escolarização e sociabilidade adequada.

É nesta fase que sua personalidade começa a consolidar-se, o autocontrole e a segurança interna começa firmar-se.

O brincar deve ser um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido com todas as crianças de zero a cinco anos, assim, afirma:

“A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil” (BRASIL, 1998, p. 27).

Percebe-se que as brincadeiras, jogos o lúdico em geral estão presentes em todo documento da Educação Infantil, consecutivamente com o objetivo e intenção de edificação de conhecimento e aprendizagem. Desde a formação social quanto ao conhecimento de mundo, onde o lúdico se torna uma orientação didática.

Referências bibliográficas

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil, pra quê, para quem, e por que?** 2006

Brasil. **Ministério da Educação e do desporto**. Referencial Curricular para Educação infantil. Brasília /Mec / SEF, 1998

CUNHA, Nyese H.S. **Brinquedo, desafio e descoberta**. SP, Ed Vozes 1ª ed, 1994.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ihe. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade** (2ª ed.). São Paulo: Cortez. 1995

FREIRE, P. **Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**. São Paulo: Vozes, 2004.

FROEBEL, Friedrich, **Educação do homem Hachette**, Paris, 1861. in: Almeida Paulo

GOLEMAN, D. (1997). **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T.M. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, nº2, p.229-245, jul-dez, 2001.

LA TAILLE, Yves de Oliveira, Marta Kohl e Dantas, Heloysa. Piaget, Vygotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. SP, Summus, 1992.

LEIFT, Joseph e Brunelle, Lucien. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. LUZURIAGA (1957) (1952).

MACEDO. L. **Aprender com jogos e situações problema** (barra) L.M. Ana Lucia SícolePetty e NorimarChriste Passos Porto Alegre artes médicas sul 2000.

MACHADO, Maria Lucia A. **Pré-escola é não é escola**, São Paulo, Paz e Terra S/A, 1992. Martins Fontes, 1998.

NUNES. **Educação lúdica – Técnicas e jogos pedagógicos**. 10^o ed. SP: Loyola, 2000.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro.

RCNEI - **Referencial Curricular Curricular Nacional para Educação Infantil**, 1998, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Infantil – Brasília

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: o despertar psicomotor**. RJ: Sprint editora, 1996.

VYGOTSKY, L.S. (1934); tradução Camargo, J.
Pensamento e Linguagem. 20. ed. São Paulo

VYGOTSKY, L. **Psicologia e Pedagogia**. Lisboa,
Estampa, 1977.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e
aprendizagem**. SP, Icone, 1988.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. SP,
Martins Fontes, 1988.

CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO FORMAL

Renata Fernandes Borrozzino Marques

Para contextualizar o conceito de corporeidade torna-se necessário entender as concepções do corpo, pois a Corporeidade ou Mente corpórea é um termo da filosofia para designar a maneira pela qual o [cérebro](#) reconhece e utiliza o [corpo](#) como instrumento relacional com o mundo. Corporeidade é supostamente animada pela alma humana que lhe daria transcendência pelo nosso corpo.

A corporeidade guarda três dimensões que mantêm uma relação indissociável e complexa:

- Fisiológicos (físico),
- Psicológicos (emocional afetiva) e
- Espirituais (mental-espiritual sendo o universo físico, o universo da vida e o universo antropológico). (WIKIPEDIA, 2013)

De acordo com Figueiredo (2009) é difícil falar de corpo porque somos treinados a esquecer de que somos corpo. Tudo o que vivenciamos diariamente em nosso mundo é por meio do nosso corpo. O mesmo autor afirma “[...] é fundamental que se pense a questão do corpo na educação, procurando

desvelar as concepções e valores, bem como os reais significados que estão implícitos nas ações escolares [...]” (p.19)

“O meu corpo é um jardim, a minha vontade o seu jardineiro.”

(William Shakespeare)

De acordo com Melani (2012) o corpo humano é um todo. Se algo debilita o físico do corpo reflete no psicológico do indivíduo. Uma humilhação corporal também é uma humilhação moral, porque o corpo humano não é só um conjunto biológico. Quando abraçamos uma pessoa há vários sentimentos envolvidos neste ato. Nossos movimentos corporais sempre estão carregados de sentidos e significados. Abraçar não é apenas colocar os braços em volta de outra pessoa. É um gesto compartilhado de emoção. É uma acolhida pelas pessoas envolvidas e pelo contexto onde este movimento se realiza.

Somos um bicho que se movimenta e dá sentido às coisas. Temos uma motricidade especial, característica da espécie. Resultado de milhões de anos de evolução e de luta pela sobrevivência. Nossa ação corporal sintetiza de maneira indissociável a herança biológica e cultural desse processo evolutivo. (MELANI, 2012, p. 6)

Se o corpo pode expressar diversas emoções e sentimentos e se estes sentimentos e emoções são o

que podemos captar do mundo em que vivemos, qual é o valor que damos para o nosso corpo?

Para Melani (2012) ao longo da história da humanidade o conhecimento do corpo foi se transformando, conforme o contexto sociocultural. Muitos filósofos pensaram sobre o corpo. Muitas ideias que temos atualmente sobre o conhecimento corporal vêm de reflexões filosóficas.

Os filósofos da Antiguidade e da Idade Média enxergavam o corpo como instrumento da alma.

Sócrates (2002, Apud MELANI, 2012) acreditava que a reflexão sobre a razão e a verdade aprimoraria a alma. Quanto mais sabedoria o indivíduo adquirisse mais conseguiria discernir entre o bem e o mal, tornando-se assim, um melhor homem e cidadão. Os bens da alma estariam em um patamar acima dos bens corporais. A vida espiritual seria o objetivo maior para se alcançar felicidade. O corpo seria como uma prisão para a alma. Muitos desejos corporais poderiam comprometer o desenvolvimento pleno da alma. O princípio pensante do indivíduo tinha de reinar sobre o corpo.

Para Platão (2002 Apud MELANI, 2012) o corpo atrapalhava a investigação da alma:

Ora, a alma pensa melhor quando não tem nada disso a perturbá-la, nem a vista nem o ouvido, nem a dor nem prazer de espécie alguma e, concentrada ao máximo em si mesma, dispensa a companhia do

corpo, evitando tanto quanto possível qualquer comércio com ele, e esforça-se para apreender a verdade. (p.260)

Melani (2012) destaca que o corpo era como a causa de todos os problemas, como desentendimentos, guerras, cobiças, medos, amores, doenças, ganância aos bens materiais etc. Tudo isso prejudicava o espírito e a busca pelo bem. A melhor maneira de superar os problemas seria abster-se do corpo. Como realizar isso? Apenas na morte é que o espírito teria o conhecimento verdadeiro e estaria em plena felicidade. Enquanto a morte não chegasse, o melhor que se poderia fazer era deixar os prazeres do corpo em segundo plano. Tentar se distanciar o mais que conseguisse das aspirações corporais.

Aristóteles (2002 Apud MELANI, 2012) ao contrário de Platão, já pensava que a alma não podia existir nem antes nem depois do corpo:

Está claro que os princípios cuja atualidade é corpórea não podem existir sem o corpo – por exemplo, caminhar sem pés; em consequência, esses princípios não podem vir de fora – porque não podem entrar sozinhos (dado que são inseparáveis) nem em algum corpo [...] (p. 108)

Para Aristóteles, o corpo não era um problema para o desenvolvimento do homem. Ele trouxe à tona a sensibilidade humana valorizando o corpo e os órgãos dos sentidos. O ser humano pode sentir, ouvir,

tocar, falar... Todas essas ações são profundamente importantes. A experiência é algo muito valorizado. Através da experiência há o conhecimento.

Para Melani (2012) há duas tendências que marcam a ideia de corpo da origem da filosofia até Aristóteles. O pensamento racional é colocado em primeiro lugar. O corpo é colocado em segundo plano, pois ele é a causa de muitos transtornos para o desenvolvimento espiritual. A valorização do lado racional cada vez mais separava corpo e alma.

Na Idade Média, o corpo foi compreendido como “[...] região ou porta de entrada do pecado [...]” (MELANI, 2012, p.27). O pensamento religioso predominou durante essa época. Se algo dito fosse contrário ao que estivesse na bíblia era abominado.

Com o surgimento do homem moderno e da sociedade capitalista, esse pensamento, conforme Medina (1987 apud FIGUEIREDO, 2009) foi abandonado com Descartes, que trouxe uma forma de dualismo “[...] onde o corpo e a alma são substâncias diferentes e independentes [...]” Para Descartes, (MEDINA, 1987 apud FIGUEIREDO, 2009, p.22) o homem é mais espírito: “*Penso, logo existo.*” Este pensamento está presente até os dias de hoje em nossa sociedade. O trabalho intelectual é mais valorizado do que o trabalho manual.

O filósofo Merleau Ponty (1985 apud FIGUEIREDO, 2009, p.22) questionou o pensamento com a

afirmação: “Eu sou meu corpo – existo, logo penso.”
Primeiro o meu corpo, depois meus pensamentos.

Segundo Figueiredo (2009) foi por meio de Marx, que o corpo pôde ser pensado em outras dimensões. Com a análise sobre as relações de trabalho, de maneira indireta, ele trouxe o corpo à tona. Não se pode separar corpo e mente. O ser humano é uma unidade.

Melani (2012) nos fala que durante o feudalismo, o sujeito era propriedade do seu senhor. Os trabalhadores ficavam presos à terra.

No capitalismo, os trabalhadores foram libertos da terra, porém venderam a sua força de trabalho. Ao vender sua força de trabalho, venderam os seus corpos. O capitalista paga uma quantidade mínima para continuar esse processo de produção. Nossa sociedade capitalista, para atingir seus objetivos cria uma rotina de trabalho tão intensa que o homem fica alheio ao seu mundo. Não dá tempo para pensar em si mesmo e nem nas pessoas que estão à sua volta. O que importa é um corpo com movimentos eficientes, úteis, funcionais, treinados e ritmados. Não interessa a expressão desse corpo. O que interessa é a sua produção. Questionamentos não são bem vistos.

O operário apenas executa ações que lhe são impostas para preservar o ritmo da produção. É como se ele fosse apenas uma peça, um elemento da engrenagem no processo produtivo. Não é mais seu

corpo e seu pensamento que determinam o funcionamento das máquinas, mas são elas que definem as ações do operário e o ritmo das operações repetitivas. O ser humano tem de se adaptar às máquinas. É nesse sentido que o homem, seu corpo, suas forças e energias tornam-se uma coisa. (MELANI, 2012, p. 69).

Figueiredo (2009) entende que a sociedade em que vivemos molda o homem com a ideologia da ordem. As manifestações anormais são reprimidas e as normais são recompensadas. A escola, como parte dessa sociedade, reproduz essas ações. Dentro da escola, convivemos com diversas situações que demonstram a ideologia da ordem. Notamos através das filas, dos conteúdos programados, mesmo tipo de provas. O professor possui um poder nas decisões. Dentro da sala de aula, possui um poder concreto aos corpos dos alunos. O objetivo é formar um homem disciplinado, cumpridor de ordens que, ao tornar-se trabalhador, possa produzir com o máximo de qualidade de preferência sem questionamentos. Os professores não se interrogam sobre o que fazem, para quê e para quem interessa essa educação.

Observando o cotidiano das práticas pedagógicas, surgem interrogações sobre os porquês de determinados procedimentos, atitudes, posturas assumidas, pelos professores, alunos e pais.

Freire (1981 apud FIGUEIREDO, 2009) denominou “[...] cultura do silêncio, onde o corpo segue ordens

de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido. A escola silencia a ação corporal-verbal que não esteja de acordo com as normas estabelecidas. Assim procedendo, está criando um homem, uma mulher para a passividade, para a submissão, para aceitar as regras do jogo.” As regras do jogo são as condutas impostas pela sociedade.

Figueiredo (2009) ainda nos fala que ao duvidar ou criticar uma atividade pode se valer como um ato de indisciplina. Quem contesta pode ser discriminado e rotulado como mau aluno.

Segundo Figueiredo (2009) assim como na família, o corpo é cheio de mistérios, algumas partes são proibidas, não se pode tocar ou sentir. São verdadeiros tabus, passados de geração em geração. Parecem que ao se repassarem são reforçados ainda mais. A maioria dos professores não se preocupa em questioná-los com mais profundidade.

Freire (1982 apud FIGUEIREDO, 2009) com procedência, diz que os educandos são transformados em seres passivos, que recebem os conteúdos, os conhecimentos, de forma autoritária: muitas vezes impostos pelas Secretarias de Educação às escolas, que por sua vez, impõe aos professores, e estes aos alunos, de maneira completamente desvinculada da realidade daqueles a quem se destinam.

A escola quer disciplina, impõe pensamentos, ritmos, posturas e movimentos padronizados.

Muitas posturas esperadas pelos professores dentro das salas de aula são resultados de milhares de anos pensando no corpo como algo que atrapalha e que nunca pode ajudar ou facilitar o trabalho pedagógico. Muito se perde na educação escolar deixando o corpo de lado.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS DA ESCOLA

Para Freire (1997) o movimento corporal é considerado importantíssimo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. É também um recurso pedagógico valioso. O que não é possível é deixar de lado os movimentos corporais das crianças como tem sido feito na sua grande maioria. Não se pode dissociar corpo e mente. Não há dúvidas do quanto é importante a atividade corporal para o desenvolvimento da criança.

Para Freire (1997) as atividades que a criança realiza dentro e fora da escola são diferentes. As linguagens vão adquirindo valores para cada uma. Durante as atividades corporais também vão aprendendo novas linguagens corporais.

Para a criança realizar as tarefas no ambiente escolar precisa de seus atos motores, não há outra forma de realizá-las. “Não se passa do mundo concreto à

representação mental senão por intermédio da ação corporal.” (FREIRE, 1997, p. 81)

Freire (1997) diz que a criança consegue transformar em símbolo tudo aquilo que ela pode experimentar corporalmente, como: ver, cheirar, pegar, chutar etc.

De acordo com Freire (1997) a mão consegue escrever o que a mente está pensando e construindo a cada momento no ambiente em que ela interage. Neste exemplo demonstra a conexão entre ato-pensamento-ato.

Para Freire (1997) não trabalhar com o corpo nas universidades durante o tempo que estão estudando e pesquisando ainda é aceitável. Agora, quanto as crianças, é inadmissível desconsiderar a educação motora. Reserva-se ao cérebro a quase todas as construções que se faz dentro da escola. “[...] o espaço para o corpo perde-se escondido entre as salas de aula e de administração.” (p.182)

Para demonstrar as relações entre a Educação Física e as demais disciplinas escolares, Freire (1997) identifica pontos comuns do saber e encontra dependências entre corpo e mente, ação e compreensão. Há ligações entre as atividades corporais com as atividades intelectuais.

Freire (1997) cita a atividade chamada correspondência provocada. Nesta atividade verifica-se a teoria levantada por Piaget. Pede-se para as crianças a organização de duas filas, com o mesmo

número de elementos. Cada criança deve ficar de frente para a outra. Em seguida, deve-se entregar uma bola para cada dupla. Cada dupla troca entre si passes com essa bola. Até aí, trata-se de uma correspondência, pois cada criança de uma fileira corresponde à outra fileira. Esse é um princípio básico da noção de número. Ao questionar as crianças se havia o mesmo número de crianças em cada fileira, todas responderam que sim, havia a mesma quantidade. Depois disso, foi pedido às crianças novas formas de organização. Uma fileira dar mais espaços de uma criança para a outra. A outra fileira, que as crianças ficassem bem próximas. A mesma pergunta anterior é repetida. Quase todas as crianças responderam que na primeira fileira (a mais espaçada) havia mais crianças. O próximo passo é pedir que nesta nova organização continuem trocando passes de bola com o seu par da outra fileira. No final, perceberão que continua com o mesmo número de participantes. A ordem da disposição espacial dos elementos de um conjunto não modificou o total. Essa atividade trabalha conceitos matemáticos que facilitará o aprendizado dos números.

“É bom para a criança aprender a contar, ler e escrever numerais, mas é muito mais importante que ela construa a estrutura mental de número.” (KAMII, 1984, p.40 apud FREIRE, 1997, p.185)

Freire (1997) observa que muitos conteúdos podem ser trabalhados com as crianças ao brincar de pular corda. Pode-se pular corda brincando de zerinho com letras. Para conseguir realizar essa brincadeira, primeiro precisam aprender a passar pela corda sem pular. Depois cada criança vai passando e falando as letras do alfabeto na sequência. Também pode-se propor separar as sílabas das palavras. A professora diz a palavra e o aluno pula silabando.

De acordo com Freire (1997) uma educação voltada para a autonomia da criança reserva um papel muito importante para o professor. O processo educacional será mais intenso, exige mais atenção e melhor formação teórica. As aulas serão mais dinâmicas, mais agradáveis, com rotinas menos cansativas.

É de fundamental importância repensar o corpo dentro do espaço escolar. Quando o aluno é matriculado na escola, não é apenas mente e sim mente e sim a totalidade do corpo. Não é deixar de transmitir conteúdos, mas mudar as maneiras que são transmitidos para os alunos. As estratégias devem ser transformadas para o ambiente escolar tornar-se algo mais dinâmico e prazeroso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997. V.8.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A Corporeidade na Escola: brincadeiras, jogos e desenhos**, 6ª ed. Pelotas: Editora Universitária UFPel, 2009.

FREIRE, J. B.. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Ação cultural para a libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p.62.

GESELL, A. **A criança dos 5 aos 10 anos**. Tradução de Cardigo dos Reis; Revisão Maria Celina Baccelar Monteiro. - 3ª Ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998, p. 43-143.

GOMES, Cleomar Ferreira. **Pela Porta ou pela janela?** Notas etnográficas sobre a ludicidade escolar Cadernos de Educação. UNIC – Coordenação de Pós-graduação, v. 9, n.1, 2005. Disponível em: <http://www.pensador.info/poemas_de_carlos_drumond_de_andrade/13/> Acesso em:15/10/2013.

MACEDO, L. de. O cotidiano na sala de aula. In: **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 115-142.

MATTOSO, C. **Me dá o teu contente que eu te dou o meu**. Campinas: Editora Verus, 2003.

MELANI, R. **O corpo na filosofia**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PIAGET, J. A classificação dos jogos e sua evolução, a partir do aparecimento da linguagem. In: **A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.** Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica, 3ª ed. Suíça: Editora Afiliada, 1964, p. 137-187

Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Editora Forense/Universitária, 1985, p.158.

Wikipédia. **Corporeidade.** Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Corporeidade>> Acesso em: 15 setembro 2013.

MUSEUS E CRIANÇAS: VIVÊNCIAS MUSEAIS NAS SERIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rita de Cássia de Souza

Introdução

Pois a vida não se apresenta como uma sequência ou corrente uniforme e sem interrupções. Constitui-se de histórias, cada uma com seu próprio tema, seu próprio princípio e movimento dirigido para sua terminação, cada uma com seu próprio e particular movimento rítmico; cada uma com sua própria qualidade não-repetível que a impregna. A experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes. (John Dewey, 2001)

Partindo do pressuposto que a educação sempre está em constante mudança, se faz necessário entender que o conceito e o olhar sobre a infância também se modificam e influenciam diretamente políticas públicas voltadas para esse grupo. Esta etapa da vida, a infância, é constituída hoje por um grupo de sujeitos que estão em frente a realidades distintas, que se apropriam de

conhecimentos variados, absorvendo e modificando valores que constroem sua personalidade.

Para Sarmento e Barra (2002), há diferentes situações, instâncias que contribuem para esse processo de identidade, como família, lugares, relações escolares, entre outros, que podem ser formais ou não formais, mas que sendo absorvidos, construídos, as crianças produzem saberes e práticas culturais as quais estão inseridas.

Diante desse prisma, se tornam evidentes e claros, estudos sobre a inclusão de espaços culturais para esse público infantil como os museus, que visam ao estímulo de desenvolvimento cognitivo, espacial, lúdico e cultural, contribuindo para que este público amplie e resgate o repertório de conhecimento sobre os saberes produzidos pela humanidade.

O museu, considerado como lugar de estudos não formal, de descobertas, possibilita o público infantil o prazer de aprender, descobrir, experimentar algo novo, respeitando o ritmo de cada criança, inclusive das crianças com deficiências, seja física, mental ou intelectual.

Cury (2007) destaca que os conteúdos dos museus são variados, dinâmicos, interativos e educativos. Sendo assim, emoção, imaginação e interação entre o sujeito e objeto de estudo se tornam elementos fundamentais no processo de aprendizagem. Para entendermos essa relação entre

aprendizagem, interação entre crianças e museus, primeiro precisamos ter em mente algumas questões que abordam sobre o tema museus em si como: o que são museus? Quais são? Quantos são pelo Brasil e pelo mundo? O que há neles? Qual a importância deles? Quem trabalha nos museus? Após respostas sobre esse questionamento, precisamos também refletir sobre algumas perguntas sobre aprendizagem como: O que podemos aprender em um museu? Qual a importância da visita aos museus para criança? Por que adultos e não crianças? O que a criança aprende em um museu?

Com todas estas reflexões percebemos que há um amplo estudo a ser feito e analisado em todos os aspectos, tanto sobre o físico, quantidade, diversos espaços e acervos que estabelecem comunicação com o público, quanto a visitação e como resultado, as produções de relações variadas entre os sujeitos aos quais visitam, quanto suas formas de aprendizado, propiciados por conexões sensoriais, afetivas e cognitivas destes lugares.

É de grande importância também falarmos sobre os protagonistas destas visitas, da relação que existe entre eles e o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e socioemocional produzidos pelas vivências nos museus no início da educação básica regular, o ensino fundamental.

A criança, sua trajetória e o mundo dos museus

Historicamente a concepção de criança ou infância mudou. Passou de um mundo onde não existia (Idade Média) para uma visão de ser pura, frágil, delicada, ativa e pensante, além de considerada como produtos do meio e hoje como seres complexos que têm características próprias e singulares.

Ser criança e ser pensante, brincante, imaginativa, é estudar brincando, conversar e aprender, criar e ensinar, ser e ousar, rir e chorar, assim é a criança, que compreende o mundo interpretando-o e respeitando-o, vivendo-o intensamente, brinca e sem saber constrói conhecimentos importantes que irão acompanhá-la por toda vida.

O brincar, trabalhar com o lúdico é um ato social, relação recíproca entre brincar e aprender, a criança utiliza-se do brincar para construir sua aprendizagem, porque explora situações usando a imaginação e libera seu eu criativo, realizando seus desejos mais íntimos. (Goretti, p. s/d) Promove também a comunicação, a verbalização, a criação e o desenvolvimento da função simbólica: a capacidade de representar formas conscientes (casa, objetos e situações) e a capacidade de expressão da fantasmática. Não se pode perder de vista a ideia de que a ludicidade, fantasia do real, reiteração e interatividade são os quatro pilares que sustentam a infância (Sarmiento, 2003).

É nesse aspecto que o contato, com diferentes linguagens, propicia uma ampliação do repertório dessa criança, dando mais autonomia, espírito crítico e habilidades investigativas. A inserção de ambientes favoráveis que proporcionem esses momentos abre novos horizontes que farão parte da constituição desses sujeitos. As sensações provocadas por encantamento, estranhamento, espanto e curiosidade que sentimos diante das novidades e descobertas proporcionadas por estes momentos são condições favoráveis para despertar a imaginação.

Oliveira (2013) ressalta que esse encantamento ocorre não apenas diante do contato com as últimas invenções tecnológicas, mas também com o velho, que não deixa de ser conteúdo de descobertas. Estudos realizados por Pol e Asensio (2006) sobre os públicos nos museus revelam o quanto as crianças e jovens não demandam parques de atração, e sim, os conteúdos específicos das exposições que orientam de maneira fundamental suas expectativas, a motivação inicial e a possibilidade de aprendizagem. Logo, encontros de crianças com museus podem proporcionar esse processo criativo por meio do contato com objetos e imagens que também fizeram parte de outras infâncias. (CARVALHO; LOPES 2016)

Reddig e Leite (2007, p. 34) colaboram com essa ideia:

As experiências com as expressões culturais diversas levam a criança a refletir, agir, abstrair sentidos e vivências capazes de levar o sujeito a construir significações sobre o que faz, como faz, para que faz, para que serve o que faz, além de desenvolver a capacidade de estabelecer inúmeras outras relações a partir dessa experiência.

A tarefa dos museus é sempre carregar a intenção de educar. Seja no sentido estrito de transmitir informações, próprio das concepções tradicionais de educação, seja no sentido amplo de construir identidades, visão de educação defendida pelos educadores críticos e pós-críticos (SILVA, 1999). Do ponto de vista pedagógico o museu é o local onde se realiza tanto a pesquisa sistemática sobre o assunto que ele expõe como o espaço de sensibilização do público para determinados temas e assuntos. Do ponto de vista didático o museu serve para possibilitar a coleta e sistematização de informações pontuais, como aponta para o desenvolvimento das habilidades e da sensibilidade de cada visitante, nesse caso, da criança.

O museu é um ambiente educativo peculiar. Ele tem um acervo de registros selecionados da vivência sócio histórica. Ele tem, afinal, materialidade e oportunidades de simbolização não encontradas na escola. E é a partir de uma educação

para olhar através dessa materialidade (dispersa, contraditória, lacunar e plural) que se realiza seu papel educador, sua peculiaridade e sua potencialidade. (SIMAM, et al, 2007, p. 37)

Para Oliveira (2013), o maior valor que os museus pode ter para o público infantil, independentemente de sua tipologia, é a possibilidade de neles expandirem sua imaginação e, assim, investigar cada vez mais os sentidos dos objetos expostos e, nessa perspectiva, o museu estimula o sentimento de admiração pelas coisas do mundo. (CARVALHO; LOPES 2016)

As crianças quando estão em museus, ampliam seu repertório, apoderam-se destas experiências, dessas vivências, momentos novos, aprendem, repensam, trocam ideias com seus pares e adultos ali presentes.

Quando falamos das vivências no sentido retrospectivo, estamos nos referindo ao conjunto das situações vividas, aos modos pelos quais elas foram vividas, aos valores que as impregnaram em seus contextos específicos. No momento presente, ter uma vivência com a arte é aproveitar as situações que nosso meio e nosso contexto nos oferecem. Proporcionar vivências a outros sujeitos, como a nossos alunos, é oferecer condições para que essa situação possa acontecer, para que eles possam vivenciar situações de contato com a arte em

profundidade. É colocar-se ou colocá-los em situação propícia para uma interação efetiva com a diversidade de produções e de conhecimentos do campo artístico. Quanto mais vivências têm, mais possibilidades terão de acumular experiências de vida significativas com a arte. Desse modo, tanto as situações que visam à aproximação da arte do ambiente escolar quanto as situações que os levem ao encontro da arte em seus espaços de produção e de divulgação ampliam essas possibilidades.

Ter uma experiência é uma ação reflexiva do sujeito no mundo que se situa tanto no próprio ato da experimentação quanto no efeito de experimentar-se. Ou seja, tanto o sujeito quanto o objeto da ação se modificam no decurso da experiência. Tomando a concepção de experiência do filósofo John Dewey, entendemos que ela é integrada e delimitada, dentro das vivências gerais da vida, porque “seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizada e sua autossuficiência. É uma experiência” (DEWEY, 1980, p. 89 apud COUTINHO, Rejane, 2003).

O Museu e as atividades pedagógicas – tempo, espaço e objeto de estudo

[...] Museus são mágicos. Eles mexem com o imaginário, com o inusitado,

com a memória, com a fantasia. Penso que o maior desafio das escolas e dos professores em relação às saídas a museus, chamadas muitas vezes como saídas culturais, aula de campo ou atividade em campo, é mostrar à criança com entusiasmo que esses lugares são espaços prazerosos de apreciação, lugares de encontro, de partilha. Gameiro (2011)

Visitar exposições em museus requer tempo, mas quando se trata de visitas monitoradas, agrupadas, deve se levar em consideração todas as etapas do processo museológico, desde a montagem da exposição até às atividades educativas. E para o público infantil, o tempo para percepções é também bem diferente. Para criança, que se exige uma certa rapidez, tem que ser tudo muito bem articulado e pensado. Nesse processo, ocorre a apropriação de sentidos e de significados que não passam apenas pela dimensão racional, mas também pela dimensão sensível.

Leite (2011) destaca a importância de oportunizar essa experiência ainda na infância como possibilidade de, desde cedo, estimular o uso dos cinco sentidos e estabelecer uma relação diferenciada com os espaços dos museus.

Para que as crianças possam admirar as obras de forma a observar, construir ideias e percepções, é preciso que os museus apresentem propostas de mediação com discursos e percursos expositivos que

privilegiem, também, espaço e tempo para expressões motoras e emotivas. Insistir no acúmulo de explicações e informações sobre as obras e objetos acaba por reduzir o contato com o acervo às suas dimensões técnica e histórica, privando a criança dos momentos de fruição.

Nesse sentido, as propostas educativas organizadas para que as crianças tenham tempo e espaço para se encantar e imaginar diante das peças que despertem seu interesse, sem ter que apressadamente já desviar seu olhar para outra peça da exposição por solicitação de adultos (professores ou mediadores), configura-se como aspecto relevante nestas ações. E, contrariamente, o estímulo ao olhar, mas respeitando e considerando o ritmo infantil, muitas vezes acelerado, pelo entusiasmo de conhecer e explorar o ambiente desconhecido, também se apresenta como mais um fator a ser considerado no atendimento às crianças.

A criança também necessita além destas abordagens, também de movimento, principalmente as bem pequenas, pois elas aprendem com todo o corpo, ligados a sinestesia, a noção espacial, como por exemplo imitar o movimento de determinada escultura, ou representar a cena de um quadro.

Fotografia 1: menina imitando a arte



Fonte: Rejane Coutinho, 2003.

O espaço também é considerado de grande importância quanto a aprendizagem relacionada a museu. Oferecer uma experiência de encantamento e prazer provoca o vibrar em comum, que nem sempre acontece em silêncio. Na verdade, o compartilhamento das emoções, das dúvidas, das descobertas e dos estranhamentos é uma especificidade desse público. Enquanto para muitos, quando há visitas de público infantil, representa um problema de segurança devido a conservação e manuseio de coleções, que é indispensável. As crianças desejam olhar de perto as obras, tocar, manusear, descobrir ou ver aquilo que seu colega viu, e isso gera rumores, gargalhadas, expressões e manifestações de sentimentos em tons altos. Reprimir essas manifestações é também reprimir a

infância nos museus. E para quebrar esse paradigma tradicional, os autores sugerem nova conduta dos profissionais de museologia, deixando de lado tantas regras: não pode tocar ali, não mexa lá, não coma, não corra, silêncio, etc. Leite (2011) destaca que se deve pensar na tríade: criança-museu-brincar para que se alcance o objetivo esperado. Carvalho (2013, p.311) destaca que as crianças merecem esse reconhecimento, esse espaço destinado a elas como sujeitos e cidadãos.

Fotografia 2: Crianças brincando de pega-pega com as réplicas das obras expostas.



Camila Fidelix, 2013

Museus que dispõem de espaços externos podem oferecer às crianças locais propícios para a exploração física. Estar em movimento é importante para o público infantil, entretanto, a utilização de atividades que estimulem a rapidez nas associações

de ideias e nas vontades de soltar o olhar que nos prende e evitar a superficialidade consumista das obras, soma-se aos aspectos a serem observados nas atividades oferecidas às crianças (Oliveira, 2013, apud CARVALHO; LOPES 2016).

O objeto de estudo ao qual devemos nos preocupar é de grande importância tão quanto ao espaço, tempo destinado as observações e atividades nos museus. E quando se trata de aprendizagem, não se deve deixar de lado e ter mais atenção quando voltadas para o público infantil. Não é tão simples levar um grupo de crianças a um museu sem um devido preparo, sem conhecimento prévio sobre o que está exposto. Deve-se haver uma construção de conhecimento a partir de observações contextualizadas, explicadas em todos seus aspectos para que tenha seu valor devido. Reddig e Leite (2007) salientam que a valorização da cultura material está presente no universo infantil. São recorrentes os passeios exploratórios realizados na vizinhança, em ritmos variados, acelerados ou lentos, a partir dos quais são coletados objetos distintos, considerados verdadeiras riquezas que despertam a curiosidade e a imaginação.

O museu, considerado como espaço de descoberta, possibilita à criança o prazer de aprender, descobrir e experimentar. Nos museus, o adulto deve intervir de modo discreto, sugere Cavaco (2006), respeitando o ritmo de cada uma e

estimulando a cooperação e o respeito às diferenças. O processo educativo do museu está comprometido com o homem em transformação, com a vida, com a solidariedade e não com o objeto em si. Isso passa por um processo de conscientização profissional, pela formação contínua dos agentes de educação e por sua avaliação, estejam eles trabalhando nos museus ou nas escolas. As atividades propostas às crianças, tanto nas escolas quanto nos museus, são subsidiadas pelas teorias psicológicas. No tocante aos conceitos de infância, de aprendizagem, de interatividade e de experiência utilizados na explicitação das missões dos museus e que subsidiam as ações educativas, encontramos, porém, muitas tendências. Se construtivista, é necessário considerar, com Piaget, que o desenvolvimento segue um percurso dos períodos sensório-motor ao formal; se sociointeracionista, acompanhando os pressupostos formulados por Vygotsky, é preciso dar importância à interação social do desenvolvimento. Além disso, é necessário também respeitar o papel da motivação e do afeto nas aprendizagens. Aliás, é isso que a teoria freudiana salienta. (VALENÇA, VERA 2012)

Pensando no público infantil, os museus devem oferecer atividades que estimulem a imaginação, a fantasia e a criatividade das crianças, preservando, ao mesmo tempo, um sentido lúdico. No momento atual, a preocupação é a de buscar garantir

o que Cavaco (2006) denomina de “qualidade pedagógica” nos museus.

Oliveira (2013) ressalta que uma prática importante para um bom planejamento das atividades pedagógicas voltadas ao público infantil, pouco frequente em museus, é a escuta desse tipo de audiência. Para conhecer efetivamente as necessidades e os gostos infantis, ampliando a melhoria de ações educativas propostas nesses espaços, é preciso escutar as crianças. Carvalho e Porto (2013) analisaram o resultado de alguns estudos que tratam de questões relacionadas à forma como as crianças pequenas são recebidas nos museus e apontaram para a escassez de pesquisas que se propõem a ouvir esse segmento. (CARVALHO; LOPES 2016).

Para um bom planejamento de atividades internas e externas se faz necessário uma boa recepção ao público infantil, estudos sobre a exposição, sua temática e os principais conceitos, adaptando o discurso teórico a uma linguagem adequada à faixa etária, sem prejuízo dos conceitos abordados na exposição e para as estratégias externas, é importante a elaboração de roteiros flexíveis; a seleção de obras apresentadas durante a visita priorizando a qualidade da interação à quantidade no que tange ao trabalho com os objetos expostos; a confecção de material adequado aos interesses desse público; a formação frequente da

equipe. Leite (2011) destaca que cabe à equipe do museu elaborar atividades nas quais a criança possa realizar associações entre o que ela vê, toca, cheira e sente com o que já conhece, partindo disso, a criança exerce seu processo de conhecimento.

Tempo, objeto de estudo, espaço e atividades pedagógicas planejadas são parte integrante das visitas aos museus e precisam ser contemplados a todo momento, em especial ao público infantil. Mas se faz necessário também a importância do trabalho da mediação.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), mediar implica estimular as possibilidades de fruição no sujeito, provocar o olhar cognitivo, promover experiências que possibilitam brechas para os sentidos, as sensações e os sentimentos, despertando sua imaginação e percepção. Propor atividades de leitura de obras de arte ampliando as possibilidades de produção de sentido em um processo de construção interna que não está restrito a atividades como apenas perguntas e respostas.

Alguns exemplos de práticas de trabalho de mediação, perguntas em que há interação com as crianças, que podem ser desenvolvidas em museus brasileiros na tentativa de estimular o faz de conta e as brincadeiras, conforme trechos de atividade monitoradas e desenvolvidas nos museus por mediadores:

Vamos olhar esse quadro: esse barco vai conseguir passar embaixo dessa ponte?[...] Nesse quadro do museu que nós estamos, nós podemos imaginar que estamos pintados ali dentro e estamos entrando aqui! [...] Vamos nos imaginar dançando dentro desse quadro. [...] Se você pudesse dar um nome para esse quadro, qual seria? [...] Quanto tempo você acha que levou pra pintar esse quadro? [...] Vamos criar um nome para essa mistura de animais? [...] Vamos imaginar que ele pegou essas flores. [...] Eu sempre imagino que nesse quadro estava tocando essa música, vocês cantam comigo? [...] Como será o som disso que está no quadro? [...] O que vocês acham difícil de ser verdade nesse quadro e por quê?

Que música vocês acham que poderia estar tocando? [...] Vocês acham que essa música (arteducadora coloca um samba no tablet) poderia estar tocando nesse lugar? Esse mundo tá meio maluco, por que será que as casas estão voando e as árvores também? [...] Nesse quadro tem uma coisa que Vinícius de Moraes gostava muito, quem descobre? [...] Quem quer contar uma história para o que está acontecendo nesse quadro? [...] Podemos imaginar as histórias que esses quadros contam para gente. [...] Quem quer contar uma história

diferente do amigo? [...] Vamos sentar em frente a esse quadro aqui que eu vou contar uma história bem legal pra vocês. [...] Quando eu vejo esse quadro eu imagino uma história.[...] Vamos fazer uma brincadeira? Vou dar pra vocês as cartas desse jogo que se chama LINCE e eu quero ver quem acha nesse quadro gigante as imagens que estão nas cartas.[...] Eu vou tocar uma música e vocês vão imitar o animal. [...] Vamos brincar de estátua? (falas de mediadores não identificados no Museu Internacional de Arte NAIF RIO DE JANEIRO, APUD CARVALHO; LOPES 2016).

Em relação às atividades propostas para o público infantil nos museus, cabe relatar a importância de se desenvolver estratégias dinâmicas e interativas na recepção desse tipo de público, mas também o cuidado para que a mediação não se transforme em atividades superficiais, permitindo que a criança crie significado, sem indagações apenas com posicionamento próprio. É essencial perceber que a criança atue com pensamento e sentimento em seu despertar, refletindo, produzindo, percebendo o que existe ao seu redor.

E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. [...] sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista

selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. [...] Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. (DEWEY, 1980, p. 103-104)

Fica claro que, nestas ocasiões, a ação de um mediador que introduza o sujeito nas questões abordadas pela obra, que indique possíveis chaves de entrada no universo tratado pelo artista, que tenha a sensibilidade de perceber as relações que o sujeito estabelece com esse universo e, a partir dessas relações, procure organizar o diálogo do receptor com a obra. Para isso o educador, mediador da situação que se deflagra, tem de buscar se informar sobre os procedimentos usados e as questões tratadas pelo artista, tem de se preparar para mediar a situação. (COUTINHO, Rejane 2003)

Relação Museu/escola

Quando saímos com nossos alunos para [aulas passeio], podemos aproveitar todas as oportunidades como situações de ensino. Podemos expandir o lugar do entretenimento para o lugar da aprendizagem, lugar onde nós e nossos alunos podemos

conhecer (BARBIERI, Stela 2012,
Apud FERREIRA, Micheli 2015)

A escola sem dúvidas é o espaço onde há possibilidades, onde a criança tem chances reais de aprendizagem, infinidade de vivências, momentos constantes de experiências para seu desenvolvimento.

É na escola que as crianças passam seus dias, vivem suas histórias, têm suas experiências. A escola tem a contribuição de não ficar presa a momentos estanques, mas na constituição desses sujeitos que são cidadãos de direitos com pouca idade, com muitos saberes, ativos de uma prática social, detentores e produtores de cultura, brincantes, imaginativos, criativos e corporais, sociais e protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

É de grande relevância e constatado que algumas escolas não abrem espaço, não ofertam as experiências em museus para o público infantil e por muitos fatores, evidenciando um discurso de impossibilidades, tanto no discurso de educadores, quanto no enfrentamento destas adversidades.

Para que visitas a espaços culturais, museus existam, se faz necessário o reconhecimento prévio do local, das exposições, planejamento minucioso das atividades, para que o conteúdo, momentos de interação, entre outros sejam partilhados por todos.

A escola precisa reforçar esses encontros, fomentar essa democratização de arte, trabalhar os adultos com as crianças, proporcionar momentos que somente ela tem esse poder. Proporcionar momentos fora da escola é dar voz, legitimar esse sujeito, ainda criança como cidadão de direito, produtor de cultura, enriquecendo sua memória e participação no futuro, aumentando padrões de identidade, proporcionar experiências, e não distribuir um mar de informações que não fazem o menor sentido para as crianças, pois não estão veiculadas as suas práticas, nem lhes afetaram de alguma forma.

Museus na cidade de São Paulo com atividade para o público infantil

O Estado de São Paulo, em especial sua capital, oferece uma infinidade de opções culturais à população, como os museus. Contudo, grande parte dos alunos de escola pública, em especial, crianças não tem acesso a eles e, muitas vezes, até desconhecem sua existência. Por ser a cultura parte do patrimônio das sociedades, é função da escola fazer com que seus alunos reconheçam esses locais, como também que a eles tenham acesso. Nessa perspectiva de trabalho alguns museus oferecem com intencionalidade das experiências no âmbito cultural, interação com suas visitas.

Alguns museus brasileiros em São Paulo que possuem as entradas gratuitas ou pagas por muitas vezes, com atividades diferenciadas para o público

infantil em período escolar ou férias, seguido de agendamento de visitas quando necessário.

- Catavento Cultural
- Museu do Futebol
- Museu da Imagem e do Som
- MASP
- Museu de Zoologia
- Museu de Microbiologia do Instituto Butantã
- Museu da Casa Brasileira
- Museu da Imaginação
- Pinacoteca

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo abordar a importância da visita do público infantil aos museus e o processo de aprendizagem inserido e enfatizado como resultado no desenvolvimento infantil.

A partir de pesquisas bibliográficas, chega-se à conclusão de que visitas aos museus também podem ser consideradas um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem a ser trabalhado desde os primeiros anos de vida da criança, e que deveria estar presente nas escolas, mas que não possui o destaque e a importância que deve ter.

O lúdico e a arte no geral estimulam, desenvolvem a socialização, influenciando no sócio

afetivo. No momento que a criança visualiza uma imagem, uma obra, que toca uma exposição, ela brinca, ela cria, traz momentos de fantasias e realidade, ligadas ao emocional e cognitivo.

E quando se fala em museus, não se pode deixar de fazer uma comparação às pessoas. Museus são diversos, com essências distintas, com personalidades diferentes e as relações que são estabelecidas diante de sua visita, dependendo muito da forma como se relaciona. Alguns são conservadores e reservados, avessos

ao toque, outros mais abertos, permitem relações sensoriais. São aventureiros e ecológicos, tecnológicos, os pequeninos, os independentes, os populares e os nada populares. Há os muito simples, cheios de sentimentalidades e lembranças. Também os expansivos que causam em um primeiro contato certo desconforto devido ao tamanho e magnitude. Enfim, são como as pessoas, se apresentam de vários modos, mas no final, poderemos encontrar neles verdadeiros tesouros, porque as experiências vivenciadas ficarão para sempre e com certeza nos afetarão enquanto pessoas, sejam elas boas ou ruins.

A escola, que tem papel de extrema importância, percussora destas experiências, precisa fomentar estas visitas a estes espaços, estes encontros propiciando aprendizagem a todo instante de forma lúdica, prática, tornando mais prazerosas manifestações do presente, relíquias e memórias do

passado, construindo o conhecimento e a personalidade de uma criança.

Como consequência desse trabalho mediado direta ou indiretamente por profissionais destes espaços ou da própria escola, a criança precisa sentir que o museu é um lugar de encantamento, ser bem acolhida, e pertencente ao lugar, por isso as relações estabelecidas nesse espaço farão toda a diferença na experiência que será proporcionada a esse público infantil.

Neste sentido, o museu é considerado um espaço de aprendizagem e criatividade, assim que suas atividades são consideradas de qualidade: o espaço, o conteúdo, a interatividade, o interesse pelo diálogo e o prazer pela descoberta durante o percurso da visita de uma exposição ou do próprio museu devem, então, ser contemplados. Não é possível aos educadores garantir o sucesso de uma exposição por completa, com todos os detalhes, mas têm a obrigação de dominar algumas questões teóricas e seguir algumas normas estabelecidas pelos especialistas no assunto para não o seu interesse maior: oferecer as crianças o melhor programa pedagógico fora da escola com uma equipe interdisciplinar. (VALENÇA, Vera, 2002)

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social.
In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.).

Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: Editora UNESP, 2009. P. 13-22.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BENJAMIN, Walter. Obras Escolhidas II: rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DEWEY, John. Coleção Os Pensadores. John Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

Recorte e colagem, influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

COUTINHO, Rejane. Currículo é Cultura. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/220130821152309ideias%2031%20rejane%20coutinho%20pags%20143%20a%20158.pdf>. Acessado em 24/01/2019.

FERREIRA, Michelle Dantas, Museus e crianças pequenas-uma relação encantadora. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/download/183/144>. Acessado em: 19/01/2019

FINKELSTEIN, Lucien. Brasil Naïf: Arte Naïf: testemunho e patrimônio da humanidade. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2001. LEITE, Maria Isabel. Museu, Crianças e Brincadeira: Combinação possível? In: ALMEIDA, Marcos Teodorico. O Brincar

e a Brinquedoteca: positivities e experiências. Fortaleza: Premium, 2011. P. 41-55.

Museu das Crianças: a maravilhosa aventura. Lisboa: Associação Acordar História Adormecida, 1994.

LOPES, Thamiris; CARVALHO, Cristina. O público infantil nos museus. Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623652329>. Acessado em 24/01/2019

FREIRE, Paulo. Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 173 p

[figura 1] Revista Pais & Filhos. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/paisefilhos/photos/a.262806389469.139534.141071304469/10152443>

202544470/?type=1&fref=nf> Acessado em: 19 de janeiro de 2019

[figura 2] blog Camila Fidelix. Crianças brincando no museu: pega-pega. Disponível em: https://www.google.com/search?q=camila+fidelix+crian%C3%A7as+no+museu&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=QCI72ro_jUANjM%253A%252CjK1J68zP6iq_M%252C_&usq=A14_-kSW1Su6eTzsTYz9NELXGTTuiNHYvA&sa=X&ved=2ahUKEwit_qCrXyvgAhVvHbkGHcVbCIAQ9QEwAX

[oECAUQBg#imgrc=QCI72ro_iUANjM](#): Acessado em 18/01/2019

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon Os museus, as crianças como protagonistas e os projetos pedagógicos de qualidade. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1277>. Acessado em 20/01/2019

VYGOTSKY, Lev. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Ed. Ática, 2009. WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança.* Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana da Silva Augusto

Introdução

A arte faz parte da vida do homem, apresentando-se com significados diferentes conforme a cultura na qual foi introduzida.

Nos tempos atuais, a arte pode ser pensada como parte da vida da criança, pois ela nasce espontaneamente, como necessidade, propiciando por si mesma uma leitura do mundo, captação da realidade e expressão pessoal dessa leitura.

Quanto mais viver essa leitura, mais aumentará sua capacidade pessoal e sua consciência crítica.

O interesse pelo presente tema surgiu a partir da inquietação em pensar que, aprender a desenhar é criar formas de representar graficamente objetos ou experiências, baseando-se em ideias e sentimentos, e por isso, a produção gráfica infantil pode ser bastante rica, porém, o professor precisa saber trabalhar com seus alunos que a compõem, enfrentando técnicas e estéticas.

Conforme explica Greig (2004), não se pode esperar que a arte traga conteúdos educacionais

explícitos. Se por acaso trazer, deixa de ser arte e passa a ser peça pedagógica, esvaziada do que a arte tem de melhor e mais inquietante: o fato de não ser enquadrada em qualquer categoria que não seja a da própria arte.

A arte de criar

Uma grande transformação ocorreu com o movimento moderno, que trouxe grande impacto para o mundo das artes. Essa renovação deve-se ao Movimento de Arte Moderna de 1922. "No Brasil, como já havia acontecido na Áustria com Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou a uma valorização da Arte Infantil" (Barbosa, 1995, p 44).

Livre expressão e modernismo

Mario de Andrade e Ana Malfati foram os introdutores da ideia livre expressão para a criança. Anita Malfati orientando classes para jovens e crianças em São Paulo, e Mario de Andrade, promovendo programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos a respeito em jornais e introduzindo no seu curso de História da Arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a Arte da criança.

A livre expressão originada no expressionismo levou a ideia de que a Arte na educação tem como

finalidade principal permitir que a dança expresse seus sentimentos e a de que Arte não é ensinada, mas expressada.

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte no Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções e o objeto mais difundido da Arte Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral.

(...) É necessário ensinar a ver, analisar, a especular, a investigar. Todos os professores de Arte sabem da necessidade de estudar e conhecer a teoria da percepção, a criatividade, a antropologia e a estética, mas poucos estão realmente empenhados nisso (BARBOSA, 1995, p 46).

Como consequência, vimos que, por meio de leituras pouco digeridas ou modernas, e superficialmente divulgadas, novos objetivos vão sendo elaboradas sucessivamente para a Arte na Educação, mas nenhuma mudança de métodos é operacionalizada.

Dar um tema para ser desenhado é apelar para a memória perceptiva, conduzindo a uma imagem preponderantemente conceitual, sobrepondo a visão corpórea do fato ou objeto, e ocasionando dominância do intelecto sobre o sensível.

A esse respeito, várias pesquisas têm demonstrado que a educação pode, valorizando,

sobretudo um desses aspectos, levar a uma prática que o desenvolva mais intensamente.

Barbosa (1995 p.49) ressalta que “as atividades de nossas escolas e, em geral, das escolas do mundo ocidental, por exemplo, ainda hoje são regidas por forte tendência à intelectualização e a assimilação de conteúdos”

Desta forma, não devemos desperdiçar a Are, tornando-a apenas veículo de intelectualização, quando pela sua própria natureza ela poderia exercer papel mais preponderante. Por fim, deve-se notar que essa função dificilmente poderá ser exercida por outra disciplina do currículo.

Educação artística

Dentro de cada criança existem “imensas virtualidades sensoriais, aptidões emotivas, possibilidades de felicidades sensíveis” (PORCHER, 1982, p. 32).

O educador deve fazer tudo o que pode no plano da educação escolar, pois é o plano mais geral e decisivo da criança. Ele deve conduzir o aluno à realização dessas virtualidades, pois se deixar passar o momento oportuno quer por indiferença, falta de preparo ou por negligência, contribuirá para a banalidade do mundo, a insignificância da vida.

Para que as crianças se expressem livremente é preciso que sejam observadas algumas condições, das quais temos as psicológicas que representam a

confiança e a liberdade, pelas quais ajudam a criança a realizar as diversas habilidades exigidas pela Educação Artística. As pedagógicas são indispensáveis, pois é preciso que a criança tenha desejo de se expressar, já que essa expressão se torna importante para analisá-la. Não se pode exigir que a criança se expresse, a contrário, é preciso dar condições para isso aconteça naturalmente, livremente. A cada expressão a criança deve ser motivada e valorizada. Nas condições materiais, todos os objetos e recursos materiais oferecidos pelo professor devem ser considerados. Entre os recursos que favorecem e ajudam a expressão plástica, exemplos como: tinta, giz de cera, lápis de cor, folhas diversas. Tais condições devem ser associadas uma as outras para que se alcance o resultado desejado.

O desenho e as artes visuais

Há poucas atividades infantis tão diversamente descritas, tão contraditoriamente interpretadas e de modo tantas vezes redutor quanto o desenho.

De acordo com Arfouilloux (1983), o desenho infantil é uma janela aberta para uma “terra incógnita”, um continente perdido, e que é o domínio de seres muito especiais: as crianças. De nosso lugar de adulto, o que vimos por essa janela pode parecer-nos bem desajeitado, não absolutamente o mundo que a criança procura reproduzir em seus desenhos.

Para Mèredieu (1997, p. 2) :

(...) o interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado. Relacionando-o a princípio, com os primeiros trabalhos da psicologia experimental, os estudos sobre o desenho diversificam-se rapidamente, beneficiando, assim, a psicologia e a pedagogia.

Quando analisamos o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil, encontramos citações interessantes a respeito do desenho, dentro do módulo de Artes Visuais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao pintar os objetos e até mesmo o seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

“(...) as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral e na educação infantil, particularmente” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p 85).

O trabalho com as Artes na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Ou seja, o pensamento, a

sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativa das crianças.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do corpo, o desenho destaca-se por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

Além disso, ainda que os primeiros traços que as crianças façam no papel possam não ter sentido algum para os adultos, observamos crianças que no momento de criação, o corpo inteirinho se expressa.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que no período aqui estudado, refere-se à passagem dos rabiscos iniciais para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos.

Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos da criança, como o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

(...) por meio do desenho a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção,

imaginação, reflexão e sensibilidade pessoal cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p 93).

Para que a criança possa desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente, sem intervenção direta, explorando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, caneta, carvão, giz, penas, gravetos, etc.

É sempre interessante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação de diversas situações, cenas, pessoas e objetos.

O professor, conhecendo bem seu grupo, pode apresentar e auxiliar as crianças a desenvolverem as propostas pelas quais optaram, indicando materiais mais adequados a cada um.

A criança e a educação

A criança passa por várias etapas em seu desenvolvimento. No entanto, estas etapas nem sempre são bem delineadas e nem sempre têm uma progressão idêntica para cada uma delas, pois o seu desenvolvimento depende de muitos fatores, como por exemplo, a atenção que recebe e o desenvolvimento neurológico, entre outros.

O desenho é um tipo de atividade muito complexas que depende intimamente da maturação dos aparelhos perceptivos e motores.

Por volta dos quatro anos, à criança começa a criar figuras, a garatuja vai se modificando, conquista novos movimentos, de longitudinais vão se arredondando, tornando-se circulares, surgem os círculos soltos, as “bolinhas”.

De acordo com Moreira (1999, p. 31):

(...) a conquista dos círculos marca uma etapa bastante importante. É o esboço de uma representação. Esboço, porque ainda são muitas vezes acidentais, porém, marca geralmente, o início de uma necessidade de nomear os desenhos.

De um desenho onde apenas interessava os movimentos feitos a lápis, a criança começa a fazer um desenho imaginativo. É comum vê-la falando alto enquanto desenha, contando a história do seu desenho.

Quando a criança da educação infantil observa figuras, fica ansiosa por apontar os objetos que reconhece, mas isto pode ser muito diferente da aquisição de compreensão da própria figura.

De acordo com Vernon (apud LOWENFELD & BRITAIN, 1970, p 177), até os quatro anos ou cinco anos, as crianças podem identificar objetos familiares em quadros, mas enumeram um aos outro sem estabelecer, de maneira alguma uma relação entre eles.

A criança, nesta fase, geralmente já começa a fazer rabiscos com um aspecto típico da representação cabeças-pé de um homem, da figura de um “cabeçudo”. A maior parte das crianças, quando chega à escola, já pode desenhar numerosos objetos, se bem que estes apresentem um tipo vagamente naturalista.

Depressa aparece uma linha de base e as crianças colocam os objetos que desenham sobre essa linha, traçada no fundo da folha de papel. Estas primeiras fases do desenvolvimento infantil são assinaladas pelo uso direto e audacioso da cor, e, nesta idade, as crianças mostram grande confiança em seus próprios meios de expressão. (LOWENFELD&BRITTAIN, 1970, p 402).

A criança aprende de modo mais ativo do que passivo, isto é, sua interação real com medo, o tocar, ver manipular fazem parte de seu progresso total, estando intimamente ligados no seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo.

Para a professora da educação infantil, é essencial absorver a noção possível inter-relação e interdependência de todas as instâncias físicas, simbólicas, enfim de tudo o que concorre para o pleno desenvolvimento da criança.

Referências bibliográficas

ARFOUILLOX, J.C. A entrevista com a criança: a abordagem da criança do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. 14. ed São Paulo: Cultrix, 1995.

BÉDARD, N. Como interpretar os desenhos das crianças. São Paulo: Ísis, 2003.

BRAGHIROLI, E. de. M. Psicologia Geral. 14. ed. Petrópolis : Vozes, 1997.

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

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 2. ed. São Paulo : Scipione, 1994.

GREIG, P. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. São Paulo: Artmed, 2004.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MÉREDIEU, F. de. O desenho infantil. Trad. de Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 8. Ed. São Paulo: Loyola, 1999.

PARRAMON, J. M. Fundamentos do desenho artístico. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PORCHER, L. Educação artística: luxo ou necessidade? Trad. de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

SANS, P de T. C. Pedagogia do desenho infantil. 2. ed. São Paulo : Átomo, 2007.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO

Roseli Aparecida Franco Esteves

Introdução

Este trabalho diz respeito à busca de sugestões que ajudem os educadores e os educandos no processo de ensino aprendizagem.

Busco a essência e a ideia dos eternos educadores e sábios como Piaget, Vygotsky e Wallon, para refletir e entender um pouco mais sobre o desenvolvimento humano. Analiso as relações estabelecidas entre criança, família, professor, escola, bem como sua importância no desenvolvimento infantil e no processo de ensino-aprendizagem. Com esta pesquisa, busco um novo olhar a construção do conhecimento e o processo ensino-aprendizagem, pois nós como educadores somos tão importantes quanto os educandos no processo de aprendizagem, pois educar é transformar, e nós educadores temos que buscar e aguçar este espírito transformador nos educandos, como podemos verificar na frase de Paulo Freire “ O que devo pretender não é a neutralidade de educação, mas o respeito, a toda prova, aos

educandos, aos educadores e às educadoras”. 9
FREIRE, 1999, p. 125)

Desenvolvimento humano

Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento pelo qual o indivíduo constrói ativamente suas características pessoais, através das relações que estabelece com o ambiente físico e social.

Os seres humanos, ao contrário de outras espécies, têm suas características historicamente formadas, ou seja, as características humanas vão sendo construídas ao longo do tempo e dependem do meio físico e social para serem transformadas e ou modificadas.

Na apropriação das características humanas, o sujeito interage através de ações, operações motoras e mentais, com por exemplo: empilhando objetos, puxando, comparando, ordenando etc.

Através da interação do indivíduo com o mundo social, suas habilidades motoras, intelectuais, afetivas e da sociabilidade vão desenvolvendo-se e transformando-se em aquisições individuais.

Para se estudar o desenvolvimento das crianças, deve-se começar com um entendimento da unidade dialética entre duas linhas radicalmente diferentes: a biológica e a cultural. Para adequadamente estudar tal processo é preciso conhecer estes dois componentes e as leis que

governam seu entrelaçamento a cada estágio de desenvolvimento infantil (Vygotsky2000. p.97)

Como Vygotsky cita acima tanto os aspectos biológicos, o seja, aqueles inatos dos seres humanos, como os aspectos culturais, influenciam e transformam o desenvolvimento do indivíduo. Portanto, ambos devem ser considerados e analisados no estudo do desenvolvimento humano.

Segundo Piaget, ao longo do tempo, o indivíduo vai transformando seu desenvolvimento intelectual, ou seja, o ser humano é um ser social que evolui, que se transforma, como podemos averiguar a citação a seguir.

O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis (Piaget, 1992.p.12)

Wallon, por sua vez também define o homem como um ser “geneticamente social”, e por isso propõe uma estrita relação no desenvolvimento humano entre os fatores biológicos e sociais, segundo o autor “... o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualiza...” (Wallon, 1992, p. 36).

Concluindo o desenvolvimento humano é uma construção do indivíduo através das relações estabelecidas por este nos ambientes físico, social e biológico.

O Desenvolvimento Humano Segundo Piaget

“... A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações...” (Piaget, 1992, p.11)

Segundo Piaget (1992): “o desenvolvimento da inteligência da criança começa a desenvolver no período sensório-motor, ou seja, do nascimento aos dois primeiros anos de vida aproximadamente.”

Durante seus dois primeiros anos de vida as crianças adquirem muitos conhecimentos a respeito de si próprias e do ambiente em que vivem, e, isto é adquirido através das interações sensoriais e motoras com fontes de estimulação do ambiente.

Para Piaget “o contexto do desenvolvimento é a adaptação do organismo ao meio, ou a interação sujeito-objeto. Essa adaptação significa o equilíbrio entre assimilação e acomodação”.

Por assimilação entende-se em integrar um objeto aos esquemas de ação constituídos, e o por acomodação entende-se em modificar os esquemas de assimilação a fim de integrar um objeto cujas propriedades não permitem que o seja nos esquemas já formados.

O aparecimento da função simbólica altera drasticamente e forma como a criança lida com o meio e anuncia uma nova etapa, denominada pré-operacional.

Ela é marcada especialmente pelo aparecimento da linguagem oral, por volta dos dois anos “... o ser social de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada...” (Piaget, 1992, p. 14)

A linguagem permitirá a criança dispor além da inteligência prática constituída na fase anterior, ou seja, é capaz de interiorizar esquemas de ação, chamado de esquema representativo ou simbólico, ou seja, esquema que envolve uma ideia pré-existente a respeito de algo. É capaz de formar por exemplo: representações de aviões, papai, de que não se deve bater em uma outra criança. etc. (representação ativa- quando a criança dispõe da inteligência prática constituída na fase anterior, forma seus esquemas de ações interiorizados, chamados de esquemas que envolvem uma ideia pré-existente de algo).

É nessa idade também que a criança poderá tomar um objeto ou uma situação por outra, exemplo tomar um boneco por um bebê etc., (representação cônica -quando a criança cria em cima do real).

Pose ainda substituir objetos, ações, situações e pessoas por “símbolos” que são as palavras.

Compreender que papai se refere a uma pessoa específica, e expressar desejo através da linguagem (representação simbólica- quando utiliza a linguagem para especificar ou representar o que quer).

As crianças de dois anos a seis anos podem representar objetos e eventos, seu pensar não é compatível ao de uma criança de mais idade ou de um adulto.

O equilíbrio para Piaget é nada mais do que uma troca intelectual de indivíduos de um mesmo estágio de desenvolvimento, e que podemos perceber no aparecimento da linguagem da criança “... a partir da aquisição da linguagem inicia-se uma socialização efetiva da inteligência...” (Piaget, 1992, p.15).

Segundo essa afirmação de Piaget, através da linguagem a criança socializa-se com outro, e a linguagem marca o início das trocas sociais.

O diálogo nesta fase ainda é difícil, pois a criança ainda possui o pensamento egocêntrico e por isso, ainda conserva suas afirmações, e não consegue usufruir a riqueza que o outro pode lhe oferecer, como podemos ver claramente na afirmação de Piaget “... a criança pequena tem extrema dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade...” (Piaget, 1992, p. 15)

No período operatório concreto ou formal, a criança já raciocina de forma coerente, contanto que ela possa manipular os objetos ou imaginar-se nessa situação de manipulação. Num segundo momento de seu desenvolvimento ela já é capaz de raciocinar sobre simples hipóteses.

Nesta fase, a criança possui uma inteligência coesa e objetiva, pois ela, através do contato social, faz juízo moral sem se esquecer o que o a maioria acha e o que ela acha a respeito do assunto.

Para Piaget a relação social está dividida em trecoação e cooperação.

É coração social, segundo Piaget, “e quando o indivíduo acredita piamente no que foi pelos outros, ele ouve, memoriza, não questiona e não pensa a respeito, pois ele confia “quem” ou informou”. É neste caso que Piaget fala sobre um “empobrecimento das relações sociais, pois tal coação freia o desenvolvimento da inteligência.”

A cooperação social já é o oposto da coação, pois ela é a discussão, a troca de pontos de vista, neste caso há uma relação interindividual que promove o desenvolvimento, como podemos ver na citação de Piaget:

à à procura da reciprocidade entre os pontos de vista individuais que permite a inteligência construir este instrumento lógico que comanda os

outros, e que é a lógica das relações
(Piaget. 1992. p. 20)

Para concluir, a teoria piagetiana é uma grande defesa do ideal democrático, pois Piaget a democracia é a condição necessária ao desenvolvimento e a construção da personalidade. Portanto igualmente, liberdade e democracia são instrumentos de desenvolvimento e da construção da personalidade que levam à cooperação e a ética.

O desenvolvimento humano segundo Vygotsky

Segundo Vygotsky o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio - histórico no qual o indivíduo constitui-se na sua relação com o outro e no contato com a cultura.

Para que o indivíduo se desenvolva é necessário que ocorram interações sociais, pois o indivíduo é um ser biológico cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e em essência social

A linguagem, segundo Vygotsky é extremamente importante pois sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento.

Por volta dos 3 anos de idade a fala acompanha o comportamento infantil, ou seja, a criança fala enquanto age. Com o passar do tempo a criança fala e depois age, ou seja, a criança anuncia o que irá fazer, e neste momento adquire o

pensamento complexo, ou seja o planejamento de ações. A partir dos 6 anos de idade a criança passa a sussurrar suas ações e logo após torna-se apenas uma fala interna, por esses fatores Vygotsky afirma que o pensamento e a linguagem são dois círculos interligados e é na interseção deles que se produz o pensamento verbal.

Em suma, a formação do pensamento para Vygotsky é despertado e acentuada pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre adultos e crianças através da assimilação da experiência de muitas gerações como podemos evidenciar na citação abaixo “... As funções psicológicas superiores baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo...” (Vygotsky, 2000, p. 48)

Portanto, o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico-estrutural, e este se dá através da mediação de símbolos entre sujeito e objeto. A linguagem serve então para ordenar (nomear) e classificar, além de favorecer os processos de abstração e generalização como classe e signo.

O pensamento verbal é caracterizado por construções culturais do mundo real, internalizada pelo indivíduo através do grupo ao qual pertence. É importante salientar que para Vygotsky a criança é capaz de compreender e de se comunicar como o adulto, porém de uma forma mais simples que aos

poucos com seu desenvolvimento vai tornando mais aprimorada e complexa.

Como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança este desenvolve equivalente funcional de conceitos numa idade extremamente precoce mas as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto, em sua composição, estrutura e modo de operação (Vygotsky, 1978.p.105)

A internalização da cultura e do objeto de conhecimento são os mecanismos que levam o indivíduo ao desenvolvimento.

É linguagem além de representar categorias culturalmente organizadas também são instrumentos de organização do conhecimento.

Segundo Vygotsky existem dois tipos de conceitos os cotidianos e os científicos, no qual ele define:

...conceitos cotidianos ou espontâneos, isto é, aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança... (Vygotsky,1992. p.31) ... conceitos científicos que são aqueles adquiridos por meio do ensino... (Vygotsky. 1992, p 31)

Com base na própria definição de Vygotsky os conceitos cotidianos são aqueles que os indivíduos adquirem através da prática, ou seja do contato com meio social, já o científico é aquele que o indivíduo aprenda através de um ensino sistemático.

Segundo Vygotsky eles inicialmente desenvolvem-se separados, mas depois se encontram, pois, estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações. Concluindo, para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico do ser humano ocorre através da interação do indivíduo com sua cultura, num processo em que o biológico se transforma no ambiente sócio-histórico.

O desenvolvimento humano segundo Wallon

A concepção de desenvolvimento implícita na teoria de Wallon é a de um processo em aberto, isto é, de uma sequência de mudanças constantes, sem um ponto de chegada predeterminada e que, pode a qualquer momento, tomar as mais variadas direções.

Um processo determinado por condições orgânicas associadas a condições de meio social. As condições orgânicas associadas a condições de meio social. As condições orgânicas garantem as possibilidades do desenvolvimento e o fator social oferece, ou não, as oportunidades para a concretização dessas possibilidades.

A teoria descreve esse processo em cinco estágios: - Impulsivo-emocional – 0 a 1 ano; Sensório-

motor – 1 a 3 anos; Personalismo – 3 a 5 anos; -
Categorial – 5 a 11 anos; Puberdade e adolescência
– 11 em diante.

As idades indicadas pelo autor são apenas uma referência, a ser revista para nossa época e nossa sociedade. O indicador mais seguro na identificação dos estágios são os comportamentos que predominam em cada um deles. Esses comportamentos expressam necessidades que, ao serem satisfeitas de forma adequada, promovem a passagem para o estágio seguinte.

Ao descrever os estágios, essa teoria considera cada um deles como uma totalidade composta dos subconjuntos motor, afetivo, cognitivo. Ao fazer parte de uma totalidade, eles não fazem sentido se forem considerados isolamento.

Cada estágio resulta das interações entre os conjuntos e, através dessas interações, formam um quarto conjunto que é a pessoa. Pensar nesses conjuntos ou domínios-motor, afetivo, cognitivo – separadamente é fragmentar a pessoa e perder de vista a possibilidade de entendê-la.

Isto nos aponta para o seguinte:

É a pessoa do aluno, a qualquer momento, é o resultado das suas condições motoras, afetiva, cognitivas. Não há como separá-las.

É quando o professor está ensinando algo para seus alunos, está ao mesmo tempo despertando

movimento (tensão ou relaxamento), despertando sentimentos (domínio afetivo), despertando ideias (domínio cognitivo).

É não faz sentidos nenhum, a partir, desta teoria, afirmar “agora vou cuidar do afetivo”, “agora vou cuidar do cognitivo”. Qualquer que seja a atividade, estou lidando com a pessoa inteira, mexendo com suas ideias, sentimentos, movimentos ao mesmo tempo.

É todo comportamento do aluno tem que ser analisado, avaliado dentro da situação em que ocorre.

É ao avaliar a aprendizagem do aluno é preciso lembrar que estamos avaliando apenas um momento daquela sequência de mudanças, um momento de um processo em aberto, o que não permite, portanto, julgamentos, diagnósticos, expectativas fechadas.

É as exigências feitas pela escola devem estar de acordo com as possibilidades características de cada estágio.

Impulso – emocional 0 a 1 ano

Nos três primeiros meses, a atividade se concentra em movimentos de todo o corpo, movimentos descoordenados que resultam determinando movimentos de tensão ou relaxamento, e que sinalizam para o adulto estado de bem-estar e mal-estar.

O adulto ao interpretar e entender a esses sinais garante a sobrevivências da criança e a coloca em contato imediato com o seu meio, com a cultura da sua sociedade e da sua época.

Essa movimentação toda do organismo, resultante de estados de bem e mal-estar das vísceras e dos músculos, é o que Wallon chama de emoção. Emoção, então corresponde ao aspecto motor, orgânico, plástico do nosso corpo. No contato com o outro, esses movimentos vão tomando sentimentos de medo, raiva, alegria, tranquilidade, tristeza etc.

A pergunta que direcionou os estudos de Wallon foi: como o ser humano que, durante um longo período, permanece sem recursos para sobreviver por conta própria, consegue se transformar em um adulto?

A resposta que encontrou foi: ao lado de toda essa imperícia, possui um recurso poderoso que é a emoção que chama, aproxima, contagia o outro para cuidar de suas necessidades garantir sua sobrevivência.

Wallon faz uma distinção entre emoção e afetividade, termos que na nossa linguagem coloquial, do dia-a-dia são usados como sinônimos. Afetividade é um conceito mais amplo, tem um componente orgânico (emoção) um componente representacional (sentimento) e um componente

expressivo (comunicação). A emoção é, em tão, o suporte orgânico, corporal que acompanha toda e qualquer expressão afetiva.

A partir dessas colocações podemos identificar características de emoção: plasticidade e contagiosidade.

A emoção modela o corpo e aumenta o seu poder de comunicação. Daí a importância de olhar o corpo, de prestar atenção ao que ele diz dos sentimentos que predominam numa relação. Se num grupo o sentimento predominante é de tristeza etc.

A contagiosidade nos diz que as pessoas se contagiam com os sentimentos que predominante é de tristeza, ou de desânimo, ou irritação, eles podem ser incorporados por todos. É a pessoa adulta que tem melhores possibilidades neurológicas e de aprendizagem para controlar a situação e evitar de se contagiar com esses sentimentos de tranquilidade e assim inverter o circuito.

É comum por exemplo, o professor se contagiar com fortes expressões de irritação, raiva do aluno (birra, por exemplo). Como lidar com esta situação?

Fazendo com que predomine o conjunto cognitivo, a razão, procurando identificar a situação, definindo que ações que tomar quando tomar. O adulto é quem tem melhores condições para esse tipo de ação, porque seu sistema nervoso já tem

desenvolvidos centros inibidores que podem controlar sua impulsividade, a criança não, pois, ainda tem um longo caminho neurológico, afetivo e cognitivo a percorrer para chegar a esse ponto racional.

Estágio Sensório-motor 1 a 3 anos

Caracteriza-se pela exploração concentra do mundo exterior.

A criança manipula objetos, repete movimentos-reações circulares- através das quais vai aperfeiçoando e coordenando seus gestos em relação a vários objetos e com isso aumenta seus conhecimentos sobre eles.

Com a linguagem vai nomear, vai dar nomes diferentes a objetos diferentes. Reduz - se assim sincretismo, facilitando a diferenciação de cada um deles e entre objetos e pessoas.

As atividades predominantes nesse período são manipular, andar, falar. É importante ter variedade de objetos, espaços, sons para que a criança manipule e satisfaça a curiosidade.

Outro recurso de que se vale para conhecer pessoas e papéis é o jogo de alternância em que se coloca tanto na posição ativa (o que joga a bola, o que se esconde), como na passiva (o que recebe a bola, o que procura quem se escondeu).

Estágio do Personalismo – 3 a 6 anos

Vimos que a criança se percebe até aqui como parte do outro.

Nesse estágio, a grande tarefa é a constituição do eu. A criança vai buscar a sua diferenciação, a sua identidade como pessoa única, por meio de alguns recursos. Usa com insistência o “eu” substituindo o “ele”, o “não”, “é meu”, “eu quero”, “eu não quero”, “eu não vou” - recursos de oposição que vão ajudá-lo a de perceber como uma pessoa diferente das demais.

A criança se vale também da sedução. Procura conquistar o adulto com suas “gracinhas” para compensar o afastamento provocado pela oposição. A imitação é outro recurso para manter o adulto próximo, uma maneira de incorporá-lo. Temos, então, um jogo de alternância dos movimentos de afastamento (oposição) e aproximação (sedução e imitação). Ao mesmo tempo em que se separa do outro, precisa dele porque é através dos olhos do outro que vai ser ver.

É o que chamamos de espelhamento: o outro é o espelho onde me vejo e com me vejo. Daí a importância de como o outro reage a esses recursos de oposição, sedução, imitação, pelo seu olhar, pela sua fala, pelos seus movimentos está refletindo uma pessoa que merece atenção, que merece ser querida, que merece ser admirada.

É o período que corresponde à pré-escola. Sua importância está em oferecer o primeiro

ambiente diferente do familiar. Na família a criança ocupa um lugar fixo em um sistema de relações fechado: é o filho mais novo, ou mais velho, ou o do meio. Na escola, ela passa a participar de um sistema de relações mais aberto, mais flexível, aproxima-se e participa de vários grupos e tem papéis diferentes em cada um deles. Tem mais liberdade para escolher participar de alguns deles e não de outros, onde mal sabe distinguir sua personalidade do lugar que nela ocupa e onde a representação que faz de si própria tem algo de global, confuso e de exclusivo (Wallon, 1973, p. 212)

Encontra-se com crianças da mesma idade, sem distinção de mais velho ou mais novo. É uma estrutura diferente da família porque pode mudar de lugar e de papel. Com isso ela se prepara para entrar em grupos maiores, com papéis mais diferenciados.

Estágio Categorical – 7 a 11 anos

Volta-se outra vez para o mundo exterior e vai organizar seu conhecimento a partir de imagens, representações, até chegar às categorias definidas pela cultura. Lentamente, vai havendo uma redução da percepção sincrética, percepção global e indiferenciada do mundo. Predomina a exploração mental do mundo exterior.

5. seu pensamento começa a expressar-se por pares e aos poucos é capaz de separá-los e identificar os elementos como unidades que podem

ser combinadas em vários conjuntos: na escola aprende que a mesma letra pode ser combinada em diferentes sílabas, em diferentes palavras, em aritmética que uma unidade pode ser aumentada ou diminuída e com isso ser transformada.

Do ponto de vista social, a escola faz com que se perceba como unidade dentro de diferentes grupos com diferentes posições, conforme a atividade e suas aptidões, e que perceba também que modifica o grupo com sua presença, assim como os outros membros. Ele pode escolher ou ser escolhido pelo grupo em função do objetivo, da tarefa ou dos jogos, mas também pode ser excluído e não aceito.

A atenção do professor é indispensável para o bom funcionamento do grupo, desenvolvendo cooperação e, especialmente, o sentimento de solidariedade, que, além, do esforço coletivo para alcançar um objeto, preciso estar centrado em relações entre as crianças que visem ao bem-estar de todos, evitando a competição e o antagonismo que pode gerar hostilidade entre os membros de um mesmo grupo.

Com todas essas atividades individuais ou em grupo, vai passando de simples imagens ou representações de suas experiências particulares até conseguir reuni-las em agrupamentos, que passando por vários níveis de organizadoras do pensamento característico de sua cultura.



Estágio da Puberdade Adolescência – 11 anos em diante

É o final da infância caracterizada por profundas transformações orgânicas.

O adolescente questiona sua identidade (quem sou eu?), vivência atitudes e comportamentos ambíguos na busca de sua “ verdadeira identidade”, oscilando entre timidez, vergonha e vontade de exibir-se no que é diferente dos adultos, busca o novo, real ou imaginário, satisfazendo seu desejo de aventura com o apoio de seus pares, quer entender sua sexualidade, suas inquietações, suas aspirações, seus valores.

Vale-se outra vez da oposição com recurso para delinear com mais nitidez sua personalidade única.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M.S.de. **O prazer da autoria**. São Paulo: Memnon, 2002.

Psicopedagogia clínica – Manual de aplicação prática para diagnóstico

de distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Polu Editorial, 1998

BEE, **A criança em desenvolvimento**. 7' ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 BOSSA, N.A. **A psicopedagogia no Brasil** – Contribuições a partir da prática. 2' ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUBERES, M.T.G. **Entre as fraldas e as letras** – Contribuições à educação infantil. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer** – Uma proposta curricular de educação infantil. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ECA, Estatuto da criança e do adolescente, 1998. Federal, Constituição.

FELDMAN, C, MIRANDA, M.L. de **Construindo a relação de ajuda** 12ª ed. Belo Horizonte Crescer, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**- saberes necessários à prática educativa 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIEDMANN, A Relação professor-aluno. Revista Professor, p.14, outubro, novembro e dezembro de 2000.

GALVÃO, I Henri Wallon – **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Z.de, Davis, **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994. OLIVEIRA, G.de C. **Psicomotricidade** – educação e reeducação num enfoque psicopedagógico 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SCOZ, B. Psicopedagogia e a realidade escolar. 6' ed. Petrópolis: Vozes, 1999. TAILLE, Y. de L, Oliveira, M.C. de, Dantas, H. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**: Piaget Vygotsky e Wallon. São Paulo: Summus Editorial, 1992. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6' ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Sandra Regina Reis

Metodologia

Como já foi citado anteriormente, este trabalho teve como suporte a análise de alguns autores como Piaget, Vygotsky e Wallon. Temos também o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e pesquisas recentes de Gisela Wajskop e Adriana Friedmann que forneceram subsídios para o desenvolvimento do tema em questão.

O aprofundamento teórico foi essencial para obter um maior conhecimento da importância do brincar na educação infantil, além de uma maior compreensão da realidade cotidiana da criança.

Quanto a pesquisa de campo, houve leitura e discussão do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar analisada, realização de entrevistas com os professores, tematização de práticas em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), observação de aulas e leitura de seus registros.

Durante as observações diretas e leitura dos registros, alguns profissionais se mostraram mais

solícitos e “a vontade” para a colaboração com a efetivação do trabalho de pesquisa.

Entretanto, no que se refere ao questionário escrito, todos os educadores responderam as 10 questões propostas, sendo 06 contendo respostas abertas e 04 fechadas.

É importante ressaltar que esta pesquisa se refere à prática do professor em sala de aula e como ele trabalha a brincadeira simbólica no dia-a-dia de determinada instituição educativa, portanto, os questionários foram entregues apenas aos educadores, que formam um total de doze profissionais na escola.

Num segundo momento, o procedimento adotado foi a tabulação dos dados coletados onde foi elaborado um texto com a análise das respostas.

Vale frisar ainda, que as observações das aulas foram extremamente úteis para uma comparação entre a prática do professor e sua concepção demonstrada através das respostas ao questionário.

Análise dos Dados Coletados

Antes de mais nada, a fim de inserir a escola neste contexto, faz-se importante caracterizar inicialmente a realidade educativa de que tratamos.

Esta unidade escolar está localizada a oito quilômetros após a travessia da Balsa João Basso,

inserida em área de mananciais, caracterizada como zona rural, devido à constituição do vilarejo.

A instituição é a única escola de educação infantil do bairro, atendendo somente alunos de 04 a 06 anos, nos períodos manhã e tarde.

Em 2016, temos um total de 12 classes, sendo 03 turmas de quatro anos, 04 turmas de cinco anos e 05 turmas de seis anos. A média de alunos por classe é de 32 crianças.

Segundo o Projeto Político Pedagógico Escolar, há mais ou menos 20 anos, o bairro era composto por apenas 46 famílias no local. Não haviam ruas, tudo era denominado por blocos: Bloco 01, 02, 03 e 04.

Hoje, devido ao desenvolvimento, a infraestrutura não atende ao rápido crescimento populacional, não conta com asfalto, nem iluminação, farmácia, hospital, segurança, saneamento básico, não há creches nem escolas de quinta à oitava série, o transporte, apesar de gratuito, pode ser considerado precário e a demora no atendimento na UBS (Unidade Básica de Saúde) é o que mais incomoda os moradores.

Apontam como vantagens a existência de escola de educação infantil e ensino fundamental, casas comerciais (depósito, mercado, bazar, bar), o não pagamento de aluguel, a tranquilidade, a ampla área verde do local.

A única opção de lazer do bairro é uma quadra, mas apenas os homens e meninos utilizam, entretanto, não demonstram preocupação com o lazer.

Em média a família é composta por cinco membros, sendo que apenas um membro da família desenvolve alguma atividade remunerada. A renda familiar dos moradores é de aproximadamente trezentos reais por família, mas cerca de 25% declaram-se sem renda ou ganhando apenas um salário mínimo. A pesca que era considerada uma fonte de renda, hoje é mero lazer, faltando a essa comunidade fontes de renda local.

Quanto aos professores, ainda segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola, verifica-se que os docentes estão na carreira entre dois à dez anos, a predominância é de professores do sexo feminino, tendo apenas um professor do sexo masculino.

Por ser uma escola localizada numa região de difícil acesso, a rotatividade de professores é muito grande. Da equipe escolar formada (contando desde grupo de gestão e educadores), apenas uma professora está na escola à oito anos, o restante chegou na unidade em 2014.

A escola parece estar formando um grupo bem unido, disposto a aprender e decidido a realizar um trabalho sério dentro da escola e com a comunidade. Por outro lado, por ser uma equipe nova há

divergências, concepções diferentes, enfim, desafios que precisam ser superados.

O grupo de professores planejam suas aulas ora individual ora em grupo e reclamam da falta de tempo que têm para fazer este planejamento.

Todos acreditam que o planejamento é fundamental para a prática pedagógica e é através da observação e do registro que avaliam suas aulas.

Organizam as aulas num quadro de rotina semanal que é uma organização do tempo e espaço que favorece a construção do conhecimento por parte da criança. Essa organização de tempo deve proporcionar à criança uma seqüência de ações/atividades estável e flexível, pois assim ela vai adquirindo o domínio sobre o que vai acontecer a cada momento do dia. Isto lhe dá segurança contribuindo para sua organização interna e a própria construção da noção de tempo. Todos educadores concordam que é preciso garantir na rotina momentos individuais, de subgrupos e com o grupo todo, assim como a interação com outras crianças.

As atividades que são contempladas na rotina desta unidade escolar são:

- Atividade diversificada: realizada no início da aula, são diferentes atividades organizadas antecipadamente pelo professor, onde as crianças têm oportunidade de livre escolha, aprendendo a responsabilizar-se por elas e

pelos materiais utilizados. Ela possibilita ao professor observar as preferências das crianças, a forma como elas se organizam e o seu desenvolvimento em diferentes atividades. Na sala são organizados cantos (da linguagem, da leitura, dos jogos de construção, da brincadeira simbólica) que ficam por uma quinzena ou de acordo com a intenção do professor;

- **Self-service:** é oferecido para as crianças café da manhã (ou lanche no período da tarde) e almoço. O objetivo do self-service, além da boa alimentação é óbvio, é também trabalhar a autonomia e independência dos alunos. Neste momento, os alunos são acolhidos pelas merendeiras e membros do grupo de apoio da escola. O refeitório comporta um número de, no máximo 32 crianças, e é preparado de forma a recebê-las em um ambiente tranquilo e acolhedor. Enquanto acontece o almoço ou lanche, as professoras permanecem nas salas e, para esse momento da rotina, planejam atividades próprias para um trabalho mais individualizado ou em pequenos grupos de alunos. À medida que vai desocupando espaço no refeitório, outras crianças vão sendo chamadas para a refeição;
- **Escovação:** realizada assim que termina a refeição, as crianças já seguem sozinhas para a escovação onde também contamos com um

funcionário de apoio observando-as discretamente;

- Roda de conversa: realizada todos os dias, é um momento onde a criança tem oportunidade de falar, trocar e expressar suas idéias. Permeado de afetividade, pode-se fazer combinados, conversar sobre algum problema que está acontecendo na sala, narrar algum fato ou acontecimento, fazer apreciação de artes visuais e músicas, discutir sobre uma notícia de jornal, trazer curiosidades, etc;
- Hora da história: realizada todos os dias é um espaço aberto às emoções, aos sonhos, à imaginação, do contato com o outro e com o mundo. Deve ser um momento prazeroso para que desperte o interesse das crianças;
- Áreas de conhecimento: linguagem oral e escrita, matemática, arte, natureza e sociedade, corpo e movimento. A freqüência em que é dada cada área varia de acordo com cada professor e com a faixa etária dos alunos;
- Parque: todos os dias, momento destinado as brincadeiras livres.

De acordo com a rotina relatada, podemos perceber que sobra pouco espaço e tempo para um investimento maior no jogo simbólico. Este acaba ocorrendo apenas nas atividades diversificadas e no parque.

Concluída esta etapa de caracterização da escola, dos sujeitos envolvidos e da rotina escolar, o enfoque foi a observação das aulas, onde as anotações foram feitas diretamente, de modo informal, apenas para simples registro particular e futuras comparações após as respostas escritas.

No que se refere ao questionário, a etapa de comparação e análise dos dados obtidos teve início com a separação e classificação das respostas em categorias específicas e coerentes ao objetivo maior da pesquisa. A seguir seguem-se as perguntas e a análise das respostas: qual a sua compreensão e considerações particulares sobre a importância do jogo simbólico na sua prática docente?

Um grupo de cerca de 4 profissionais, aqui designado “A”, afirmam que o jogo simbólico nos proporciona um conhecimento melhor do aluno, pois é através dele que a criança revela, suas concepções de mundo, seus valores, sua cultura. Logo, é uma forma muito prazerosa de trabalhar muitos conteúdos escolares e os sociais também. Afinal, criança expressa através do jogo simbólico todas as suas emoções, além de ajudá-la a fazer relação com a sua própria realidade.

Um segundo grupo formado por 3 professoras, aqui designado “B”, acreditam que é na brincadeira simbólica que a criança trabalha seus conflitos; vivencia no brincar a sua realidade transformando-a para melhor entendê-la.

O terceiro grupo de 3 educadores, aqui denominados “C”, também afirmam que os jogos constituem-se em uma ferramenta importantíssima no aprendizado e socialização da criança, é pelo brincar que a aprendizagem acontece e guia a criança para novas perspectivas e aventuras com o conhecimento. O professor deve brincar sempre, conhecer novos tipos de jogos e aprimorar os que conhecem, pois com a criança vale o ditado: é brincando que se aprende.

Percebe-se que estes profissionais concebem a importância dos jogos simbólicos, no que diz respeito a proporcionar um conhecimento mais aprofundado do seu aluno, pois é através dele que este expressa suas emoções, concepções e valores. Sendo assim, utilizam como caráter mais importante, o jogo enquanto forma de conhecer melhor o aluno e trabalhar conteúdos escolares resgatando a estratégia para lidar com o real, ou seja, um escape psíquico para a resolução dos conflitos. Propõem ainda o brincar para aprender, enfatizando-o como uma maneira natural de desenvolver a aprendizagem e a socialização.

Piaget fundamenta teoricamente tais depoimentos ao afirmar que a criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade. É uma maneira de se autoexpressar. Esses jogos de faz-de-conta possibilitam à criança a

realização de sonhos e fantasias, revelação de conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. Por fim, tal narrativa, vem a certificar a ideia central incutida nos três depoimentos.

Há ainda um quarto grupo composto de 2 educadores, aqui denominados “D”, que, de maneira geral, afirmam que o jogo simbólico esta relacionando a um aprendizado fundamental para a criança que é o seu conhecimento de mundo através das suas próprias emoções. O trabalho com o lúdico proporciona o desenvolvimento integral do indivíduo, além de contribuir para a formação de um cidadão mais autônomo. Com a brincadeira simbólica, é possível observar a criança, o seu desenvolvimento e as relações que ela estabelece com o outro. A partir daí podemos fazer as intervenções necessárias de forma indireta, com a preparação do ambiente e a disponibilidade de materiais.

Percebe-se que o grupo D concebe a ludicidade enquanto aspecto fundamental ao desenvolvimento integral do ser, ou seja, o jogo promove desenvolvimento em todos os aspectos.

É pertinente salientar que a LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação 9.394/96 – define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolver integralmente a criança de até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Segundo Vygotsky, o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Atualmente, o papel fundamental do brincar na infância parece não deixar dúvidas. A criança brinca para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos entre as pessoas.

Qual é o tempo e o espaço reservado na sua rotina semanal para o jogo simbólico.

O grupo A afirma que em sua rotina o jogo simbólico está presente diariamente, pois tem um cantinho que é exclusivo para este. Atualmente, as crianças estão brincando de cabeleireiro, médico, hospital e tudo mais que a imaginação dos alunos permitir. As situações se processam naturalmente, além do mais, estão sempre atentos a elas para encontrar muitas respostas e, às vezes, interferir também.

O grupo B declara que geralmente utilizam os jogos nas áreas do conhecimento para que, por meio do jogo, a criança compreenda melhor os conceitos transmitidos. Isso é feito sempre num momento antes de se conceitualizar o conhecimento.

O grupo C diz que a brincadeira simbólica já é uma prática adotada e está incorporada a rotina do

trabalho. O que muda, de acordo com a necessidade, são os objetivos e o material oferecido.

O grupo D afirma que a brincadeira simbólica se processa naturalmente durante a rotina. Ocorre diariamente na atividade diversificada, no parque e, toda terça-feira, com os materiais de brinquedoteca que oferecem uma diversidade maior de brinquedos.

Percebe-se que todos os profissionais submetidos a pesquisa utilizam o jogo enquanto sondagem de conhecimentos prévios, sempre presente e observado na rotina, de maneira sistematizada, com possibilidades oferecidas pelos mesmos e também livremente. As áreas do conhecimento são trabalhadas, inicialmente, através do jogo simbólico.

O jogo é incorporado a rotina, sendo adequado as necessidades e oferecendo diferentes materiais. Acreditando que a escola, enquanto instituição que tem uma função social a desempenhar na organização da sociedade, participando do processo de constituição dos homens, deva situar-se como um ambiente onde perpassam uma pluralidade de relações sociais, representando um espaço possível e privilegiado onde o jogo seja concretizado.

Ainda ficam algumas questões: Este espaço possível tem sido garantido por nossas instituições escolares? O jogo enquanto fator que contribui para a

formação do sujeito tem sido estudado/pesquisado como tal pelos profissionais da área?

Entretanto, ao analisar a concepção dos professores em relação a brincadeira, com a prática observada, conclui-se que é muito difícil conciliar as ideias de jogo e estudo, sobretudo pensando na própria atuação nesse contexto, ou seja, não há clareza quanto à função do jogo no processo de desenvolvimento e aprendizagem, como também não é claro o papel do professor em relação ao jogo na escola. A ideia de jogo está basicamente associada à ideia de prontidão, de disfarce (aprender brincando) e passatempo.

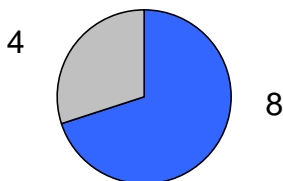
Considerando todo o estudo teórico sobre o jogo, nota-se uma visão fragmentada do trabalho neste sentido, ou seja, a formação continuada neste aspecto da prática docente ainda necessita de mais investimentos.

Quais os brinquedos disponíveis na escola para as crianças?

De maneira geral, os 12 educadores concordam que há uma boa diversidade de brinquedos na escola, como por exemplo: kits de médico, cabeleireiro, mercado, casinha, fantasias. Há uma insatisfação geral que resulta numa reclamação na pesquisa sobre a falta de espelho nas salas de aula e a falta de um espaço reservado para brinquedoteca.

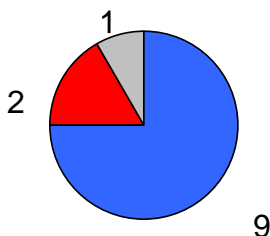
Como é o espaço na sua escola para a realização do faz-de-conta?

Dos doze profissionais, 4 consideram o espaço inadequado e 8 consideram o espaço na escola adequado.



Onde é que essas brincadeiras ocorrem?

Apenas 1 professor disse que a brincadeira ocorre somente no parque e no pátio, 2 disseram no parque e na sala de aula e 9 responderam que a brincadeira ocorre em todos os espaços da escola.



Existe a preocupação por parte da equipe escolar em estar melhorando os materiais

disponíveis, o espaço utilizado no momento do jogo simbólico?

Todas as respostas foram sim, portanto, percebemos que os professores se preocupam com a brincadeira já que procuram melhorar os materiais e espaço utilizados.

Há integração com as crianças das outras salas na hora da brincadeira?

Também nesse questionamento todos os educadores responderam que sim, há uma integração entre as turmas.

Você relaciona o jogo simbólico a uma área do conhecimento, sistematizando-o?

Cerca de 5 profissionais responderam que não realizam sistematicamente, mas sempre fazem uma ou outra relação nas situações do cotidiano.

Entretanto, 2 professores afirmaram que não, pois a brincadeira simbólica por si só já apoia o desenvolvimento do aluno. Acreditam ainda que é preciso deixar que a brincadeira aconteça livremente, concebendo a brincadeira simbólica como um exercício espontâneo que é fundamental para o ser humano.

Percebe-se que esses profissionais estabelecem relação apenas esporádica, informalmente ou não estabelecem. Portanto, para

eles o jogo simbólico é mais significativo quando espontâneo.

Vale ressaltar que 3 educadores responderam que sim. Uma das dinâmicas utilizadas, por exemplo, se o tema trabalhado for profissões, o material oferecido para as crianças no jogo simbólico contribuem para esse aprendizado, enriquecendo o tema.

Apenas 2 educadoras que, por coincidência ou não são das turmas de 6 anos, afirmaram que relacionam a brincadeira simbólica com todas as áreas do conhecimento. Ao trabalharem determinado conceito de antemão procuram um brincar para que a criança se motive, pois, para elas, o jogo tem como principal característica criar essa motivação, feito isso trabalha-se o conceito e, novamente, procura um jogo em aulas posteriores para reforçar a aquisição. Uma das professoras exemplifica: “Ao se trabalhar com o alfabeto procuro primeiramente, realizar um jogo de percurso de letras, por exemplo, ao parar em uma casa da letra B, pergunto as crianças o que veem, muitas respondem a letra B, mas outras mencionam que é um pauzinho com barriga, ofereço revistas e peço a elas que encontrem o pauzinho com barriga. Ao encontrar, pergunto o que será que o pauzinho com barriga faz na revista, passam a partir daí a compreender que são letras que usamos para escrever e ler. Esse trajeto é feito com todas as letras, cada criança procura determinada letra na revista.

Feito o reconhecimento, brincamos de jogo de bingo com letras, jogo de memória com letras, etc. Para finalizar, cada criança recebe um alfabetário para que possa explorá-lo em outras atividades posteriores”.

Percebe-se que estes profissionais utilizam o jogo a serviço do tema em questão, como complemento de aprendizagem, sendo que as áreas do conhecimento são trabalhadas inicialmente através do jogo simbólico.

No entanto, segundo Rabioglio (1995, p.48), as pesquisas que analisam o papel do jogo na escola, na prática cotidiana, revelam que este toma outro rumo: quando se concretiza na prática é comum ser transformado apenas em atividades didáticas diretivas e destituídas de significado. Tal comentário pode definir a concepção que estes e muitos outros profissionais tem e, devido a isso, pensam estar agindo da forma mais coerente, não entendendo algo mais profundo da prática dos jogos na escola.

Deve haver uma naturalidade com a qual são processados os jogos simbólicos, espontaneidade ao canalizá-los ou resgatá-los em qualquer área do conhecimento e, mais especificamente, de acordo com o objetivo deste trabalho no desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Você acha importante investir na brincadeira simbólica com sua turma?

Qual é o papel do professor diante dos jogos e brincadeira na educação infantil?

Por obtenção de respostas muito parecidas, as duas últimas questões serão analisadas em conjunto.

Ambas as respostas retratam uma visão de que investir no jogo simbólico pode trazer inúmeros progressos para o aluno e, nessa relação, o professor é o mediador entre a criança e o brinquedo.

Entre as expressões espontâneas, individuais ou em pequenos grupos, na brincadeira simbólica dirigida por um educador, com objetivos definidos, há necessariamente a introdução de um elemento exterior que permite a valorização do jogo e lhe dá meios de prosseguir, pretendendo-se, então, que esse juízo de valor provenha das próprias crianças.

Todavia, é preciso estar atento ao fato de que esta relação deve acontecer como uma forma de nutrição e não como uma interferência que controla e não permite que a brincadeira possa fluir normalmente.

A melhor brincadeira infantil só tem lugar onde a oportunidade e o encorajamento lhe são conscientemente oferecidos pelo adulto. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar uma atmosfera propícia por meio de consideração e empatia.

Referências Bibliográficas

A importância de brincar. Diário do Grande ABC, Santo André, 26 set. 2003. Encarte do Caderno Setecidades, p. 3.

BROUGÉRE, Gilles. *O jogo dramático e a educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil.* São Paulo: Moderna, 1996.

MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento de um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria C. R. *Creches: crianças, faz-de-conta e cia.* Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos.* São Paulo: Cortez, 2002.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A relevância do social).* São Paulo: Plexus, 1994.

RABIOGLIO, M. B. *Jogar: um jeito de aprender.* Dissertação de mestrado. USP, São Paulo, 1995.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança. Se der tempo a gente brinca*. Cadernos Educação Infantil. Volume 6. Porto Alegre: Mediação, 2000.

Revista Avisa Lá. *O papel do jogo na educação das crianças*. Janeiro/2004.

Revista Nova Escola. *Faz-de-conta*. Setembro/1996.

Revista Nova Escola. *Infantil, sim. Mas é educação*. Outubro/2002.

RIZZO, Gilda. *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

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

OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO

Selma Braga da Silva Rêgo

Ultimamente muito se tem usado os termos alfabetização e letramento na educação brasileira, porém tal difusão faz se necessário estabelecer as diferenças que os termos possuem e a sincronia que há no processo ensino e aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Com isso, a alfabetização é entendida como o processo de aprendizagem onde se desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Nesse sentido, uma das principais diferenças entre os termos está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita, por isso o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, já o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos.

Abaixo segue a tabela para melhor compreensão entre os termos e suas singularidades na vida escolar.

	Alfabetização	Letramento
Conceito	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
Uso	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
Indivíduo	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
Atividades envolvidas	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.

	Alfabetização	Letramento
Ensino	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Segundo a autora Magda Soares, a diferença de alfabetização e letramento está no domínio que o sujeito tem sobre a leitura e escrita. Portanto, o sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, porém pode estar pouco habituado a usar essas habilidades no seu cotidiano. Já o indivíduo letrado possui domínio da leitura e da escrita nas mais diversas situações e práticas sociais.

Logo, a alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico e da forma como usá-lo para se comunicar com a sociedade. E é por meio da alfabetização que o sujeito será capaz de codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e escrever. Esse processo também habilita o sujeito a desenvolver diversos métodos de aprendizado da língua. Enquanto a alfabetização desenvolve a aquisição da leitura e da escrita, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever.

Por isso, quando nos deparamos com crianças em início escolar, é preciso questionar e fazer uma reflexão na qual devemos considerar como ponto inicial e fundamental para relembrar como foi nosso processo de alfabetização, qual a metodologia utilizada, quais os materiais didáticos utilizados, que pressupostos embasavam tal metodologia, porém, não tem muito a ser relatado, pois as vagas lembranças são relacionadas com o afetivo e não necessariamente com a metodologia utilizada pelos profissionais. Sendo assim, vamos tentar entender os diferentes caminhos que podem levar a criança a se alfabetizar.

As diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar como a criança aprende, seja por associação estímulo-resposta, pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento- construtivismo ou pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outro sujeito sócio interacionista. Com o objetivo de identificar e diferenciar os métodos de alfabetização conhecidos, vamos fazer uma retrospectiva em relação a esses métodos.

O método sintético defende a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. É necessário estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos da escrita que são as letras. Desde o começo do século XX que ele está sendo utilizado, mas para total compreensão do mesmo, é

preciso conhecer a subdivisão desse método, perpassando pela soletração, através da Cartilha ABC, pela silabação, com a Cartilha da Infância e pelos métodos fônicos da Abelhinha e da Casinha feliz.

Segundo Carvalho (2001, p.91) o método sintético de soletração, caracteriza um tempo em que a maioria da população era analfabeta e as exigências sociais em termos de leitura eram mínimas, por isso a soletração não direcionava a atenção do aprendiz para os significados do que estavam lendo, preocupando-se muito menos com a formação de leitores, afinal, só trabalhava com letras soltas. Em suma, a soletração é um método que:

[...] baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático – o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento (CARVALHO, 2001, p.10).

No método sintético de silabação, encontramos os mesmos aspectos da soletração,

pois enfatiza excessivamente os mecanismos de codificação e decodificação, apelando à memória e não a compreensão e sem dar motivação para os alunos lerem e escreverem. A diferença encontrada na Cartilha da infância foi o uso de frases e não só de palavras.

Carvalho traz a estrutura da Cartilha, que teve cerca de trezentas edições, de maneira clara. Mesmo tendo a apresentação das sílabas alternadas, a base da cartilha continuava deixando claro que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação. Será que havia alguma motivação por parte dos alunos?

Os métodos fônicos direcionam a atenção da criança para a sonoridade da língua, através da produção oral do som que cada letra tem, para posteriormente unir estes sons e ter uma palavra simples, de fácil decodificação e codificação. A memorização dos sons é o principal objetivo, mesmo que para isso seja necessário ocultar o nome das letras por um determinado tempo, até que as crianças estejam preparadas para diferenciar o som do nome de cada letra. Mas Rizzo (p.32,1977) afirma que o método fônico evoluiu em virtude da Psicologia e da Linguística:

Atualmente, os métodos fônicos tendem a apresentar pequenas bases, a partir da 2ª ou 3ª folha, para que os alunos desenvolvam gradativamente habilidades de leitura mais complexas.

Este recurso visa a habituar o aluno a extrair o contendo significativo da palavra lida, e superar uma deficiência ainda comum no método (CARVALHO, 2001, p.12).

O método fônico da Abelhinha foi criado pelas educadoras Alzira S. Brasil da Silva, Lucia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso e experimentado numa escola do Rio de Janeiro em 1965. O objetivo deste método misto é fazer com que a criança compreenda o processo de decodificação da leitura, da codificação da escrita e também dar sentido ao que lê. O método apresenta várias histórias com personagens associados a letras e sons, como a abelha, por exemplo, que tem seu corpo na forma da letra a cursiva. Isto compõem uma base com os elementos: personagem, forma da letra e som da letra. Sendo assim, a alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra (CARVALHO, 2001).

Os sons são apresentados como "barulhos" que ocorrem, o mesmo acontecendo com a reunião de dois sons em sílabas. Da reunião de dois sons, a criança passa a três, e vai lendo palavras cada vez mais extensas; depois expressões, sentenças e historinhas (CARVALHO, 2001, p. 13).

O processo consiste em iniciar pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e reconhecer os

diferentes fonemas de seu idioma para poder relacioná-los aos sinais gráficos.

Já o método da Casinha Feliz foi criado pela pedagoga Iracema Meireles, na década de 50, sendo aplicado em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro e outras localidades, estando em uso até os dias atuais. A autora acreditava na aprendizagem através do jogo, o que tornava a sala de aula um espaço de criatividade e liberdade de expressão. Usava um teatrinho de fantoches, com bonecos, para alfabetizar, onde os personagens representavam uma letra, como o Papai, por exemplo, que representava o P e que tinha um som específico. Esse processo é, na verdade, a base do método, onde é necessário associar a forma da letra a um personagem, que representa um determinado som (CARVALHO, 2001 p.17).

A evolução dos métodos sintéticos, na verdade, não foi ao ponto de revolucionar nenhum deles, mas com certeza foi com o intuito de melhorar os resultados que vinham sendo apresentados.

Para continuar a caminhada por entre os métodos de alfabetização, falaremos dos métodos Globais, também conhecidos como Analíticos, devido ao processo de análise das partes maiores para chagar nas partes menores. A Escola Nova chegou ao Brasil pelas mãos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, e outros educadores na década de 1920, com o objetivo de revolucionar a educação para que as

escolas deixassem de ser meros locais de transmissão de conhecimento, tornando-se pequenas comunidades.

As diretrizes do pensamento escolanovista são conhecer e respeitar as necessidades e os interesses da criança, partindo da sua realidade e estabelecendo relação entre a escola e a vida social. Para isso, é necessário dar liberdade para a criança criar e participar da elaboração do planejamento de ensino, para que ela aprenda fazendo (CARVALHO, 2001, p.22).

Com a Escola Nova veio a defesa dos métodos globais, que com base na psicologia da Gestalt, acreditam que a criança percebe primeiro o todo para depois captar os detalhes. Sendo assim, os profissionais tiveram que radicalizar sua forma de alfabetizar, precisando começar com unidades amplas, como textos, para depois chegar até a letra e o som, sem perder de vista o contexto original e seu significado. Esses diferentes métodos globais serão apresentados a partir de agora.

Nos métodos do conto, o processo de ensino da leitura era iniciado através de uma história que estimulasse o prazer da criança ouvir, para depois mostrar a ela a base alfabética da língua, onde o texto é desmembrado em frases e estas em palavras e sílabas, dando origem a novas palavras. As cartilhas não eram utilizadas por serem consideradas muito artificiais, fora da realidade do aluno.

No Brasil esses métodos não tiveram aplicações em larga escala, tendo sido em Minas Gerais onde mais se aplicou, graças a iniciativa da educadora Lucia Cassanta. Maciel (CARVALHO, 2001 p.26) descreveu alguns relatos da prática destes métodos, que iniciavam na fase do conto, depois iam para a fase da sentencição, seguida da fase das porções de sentido, chegando à fase da palavração e concluindo na fase da silabação ou dos elementos fônicos. Na verdade é exatamente esta mistura de fases que faz desses métodos o que muitos defensores passaram a chamar de querela dos métodos, pois apresenta elementos dos métodos sintéticos com características notáveis dos métodos globais.

Segundo Carvalho (s/d) a falta de material didático disponível para os professores foi o maior desafio para esses métodos, o que levou Lucia Cassanta a elaborar o que ela chamou de pré-livro, baseado nos princípios do método global, e não uma cartilha, já que a estrutura dos materiais é diferenciada. O destaque foi para O livro de Lili, de Anita Fonseca (1942), utilizado por três décadas em Minas Gerais. Mesmo assim, esses métodos não foram aprovados pela maioria das demais localidades, pois optaram em deixar o professor livre para escolher seu método.

O Método Ideovisual de Decroly, criado no início do século XX pelo médico, psicólogo e

educador belga Ovide Decroly (1871-1932), tem como filosofia o respeito à personalidade da criança, seus interesses, seu ritmo natural e modos peculiares de ver o mundo. Segundo Decroly (1929, p.22), esse era o motivo da importância da atividade, da ação e da cooperação.

O ensino se desenvolve por centro de interesses e não por matérias isoladas, onde o tema deve ser sempre de interesse infantil, incluindo conhecimentos relacionados com as necessidades básicas da criança. Carvalho traz uma explicação fundamental para a compreensão deste método:

Decroly entendia a leitura como inseparável das atividades de expressão, de observação e de criação. Em colaboração com uma professora primaria, experimentou um método de aprendizagem de leitura que punha em jogo o que chamava "função de globalização". Essa função, que explicava a capacidade da criança de captar as formas globalmente, justificaria começar a aprendizagem por frases (unidades de sentido) em lugar de letras (elementos gráficos isolados sem significação) (1929, p. 22).

Decroly experimentou o método em crianças com deficiências visual, auditiva e outras, por isso a estrutura era voltada para esse público, mas nem por isso deixou de ser utilizada por demais

alfabetizadores, que adaptaram o método ideovisual, também conhecido como método Decroly, utilizando-o nas escolas regulares, onde as frases eram retiradas de histórias, canções, parlendas, poesias e até mesmo escritas e ilustradas pelos alunos

O Método Natural Freinet foi criado pelo educador francês Célestin Freinet (1896-1966) e exerceu grande influência sobre os educadores progressistas que lutavam pela renovação da escola. No Brasil o pensamento de Freinet tem sido pouco divulgado e geralmente em instituições particulares.

Carvalho traz uma convicção importante em relação ao pensamento de Freinet:

FREINET, acreditava que a inteligência, o gesto, a sensibilidade desenvolvem-se através da livre expressão, do trabalho manual, da experimentação. Sua pedagogia consiste em estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a cooperação e a solidariedade (CARVALHO, 2001 p. 23).

Segundo o pensamento de Freinet descrito por Carvalho (2001, p.23) o Método Natural parte do pressuposto que a criança lerá e escreverá com interesse textos relacionados com suas experiências, ou seja, aprenderá fazendo, sem ter fases a vencer:

Pelo método natural, a criança consegue ler, sem lição especial, e sem b a ba, pela vida, pelo meio

escolar e social, servida e refletida pela imprensa, pela correspondência, pelo desenho e pela expressão sob todas as suas formas. Suprimimos assim as fastidiosas sessões de repetição que os educadores usam tanto com os alunos; dominamos o sentimento de impotência da criança que aprende muito cedo a traduzir em textos impressos o seu próprio.

Seguindo nesta linha de concepção de Freinet, a leitura e a escrita têm um significado social, onde as crianças a usam para serem compreendidas e para se relacionarem com os outros, além de servir ao homem em suas lutas, seu trabalho e na expressão de suas ideias. Segundo Carvalho (2001, p. 24) esta era a maior lição que o autor deste método queria ensinar desde a tenra idade para as crianças.

Partindo do conhecimento que a criança já tem da língua oral, “o método põe em destaque esses saberes da criança e procura torná-la consciente das muitas operações sintáticas que pode realizar a partir de uma oração” (Carvalho, 2001, p. 25).

O processo de alfabetização começa pela produção e reconhecimento de frases sugeridas pelos alunos. Dentre as produções, a professora escolhe uma ou duas, respeitando os critérios de dificuldade, de alternância entre o fácil e o difícil e o de produtividade, permitindo desta forma que as crianças possam iniciar com sílabas mais simples, tendo também as dificuldades inclusas no decorrer

dos estudos, sem perder de vista a possibilidade de criar várias outras palavras a partir da oração inicial. Para concluir:

A aplicação do método é dividida em unidades didáticas. Uma unidade é um conjunto integrado que começa pela criação de um clima propício a expressão verbal, prosseguindo pela escolha das frases, das palavras-chave e de estratégias para reconhecimento das relações entre sons e letras. Concluída uma unidade, outra começa, com novas orações e outras palavras-chave (CARVALHO, 2001 p. 26).

O Método da Palavração propõe o ensino das primeiras letras através de palavras-chave, que são retiradas de frases ou textos e desmembradas em sílabas, recombina-as entre si para formar novos vocábulos. Existem duas variações deste método que estão sendo bastante utilizadas no Brasil, o Método Natural e o Método Paulo Freire.

O Método Natural, criado pela professora Heloisa Marinho e aplicado em 1946, baseia-se na psicologia da Gestalt, apoia-se em Decroly e outros escolanovistas e tem como objetivo a atividade da criança no processo de ensino-aprendizagem. É um método misto, com estratégias didáticas colhidas de diversas fontes, tendo uma proposta estruturada com frases de aplicação nitidamente ordenadas.

Dentro de estruturas linguísticas maiores, Heloisa Marinho pretendeu conciliar as vantagens dos métodos globais, com as dos métodos fônicos, com isso, uniu a formação de habilidades de leitura inteligente com a atenção da criança dirigida para a dimensão sonora da língua, habilitando-a a ler e escrever palavras novas.

O Método Paulo Freire também é classificado como palavração, porém as palavras geradoras que são apresentadas aos adultos são retiradas de seu próprio universo e são relacionadas com temas geradores de discussão sobre aspectos da vida social e política do Brasil. Estas características são fundamentais para reconhecer este método.

Freire (1921-1997) é o educador brasileiro mais conhecido no mundo pela sua contribuição à teoria e à prática da Educação de Jovens e Adultos e seus conceitos estão sendo aplicados por muitos educadores até os dias atuais. Para Carvalho (2001, p.27) mesmo sem escolaridade, o adulto participa da vida social e do trabalho e tem suas experiências, porém oprimidas pelas condições de vida, mas com a alfabetização ele seria despertado para o conhecimento de seus direitos, para a conscientização. Freire (1980 p.23) descreve a alfabetização como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

Na década de 80, a divulgação do construtivismo teve destaque tanto nos cursos de formação inicial como nos de formação continuada. E foi baseado no construtivismo de Jean Piaget que Emília Ferreiro e Ana Teberosky forneceram uma excelente base teórica para a compreensão da maneira pela qual as crianças aprendem a língua escrita.

Até então a preocupação maior era com o método escolhido para alfabetizar, mas a partir das pesquisas e das conclusões das autoras, foi possível ter uma outra visão a respeito da alfabetização. Porém não podemos negar que desde então o foco de muitas pesquisas deixou de ser a metodologia de trabalho, mas não devemos culpar a este ou aquele autor por esse fato, afinal, são momentos históricos com descobertas importantes que valem a pena ser compartilhadas com os educadores. Por acreditar nas contribuições positivas de Ferreiro e Teberosky, será apresentado o resultado das pesquisas.

Movidas pelo número significativo de crianças que fracassavam nos primeiros passos da alfabetização, o objetivo foi buscar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais as crianças aprendem a ler e a escrever. Neste trabalho, processo é entendido como o caminho que a criança necessita percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde

que esta se constitui no objeto de sua atenção, ou seja, do seu conhecimento.

Em relação a teoria de Piaget, e Teberosky (1988 p. 30) afirmam que esta não é uma teoria particular sobre um domínio particular e sim um marco de referência teórico que permite compreender qualquer processo de aquisição do conhecimento. A teoria permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente, permitindo introduzir a noção de assimilação, a concepção de aprendizagem e, também, que existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos. O método pode facilitar ou dificultar, mas não criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Nesta concepção, o caminho em direção ao conhecimento não é linear: “[...] não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são errôneas, porém construtivas” (TEBEROSKY, 1988, p. 30). Sendo assim, é papel do professor estar atento aos momentos cruciais em que o aluno está sensível a perturbações e a contradições na área de construção do conhecimento, para que assim possa ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação.

As autoras estudavam o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita a partir da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, através da compreensão da natureza das hipóteses infantis e da descoberta do tipo de conhecimentos específicos que a criança possuía ao iniciar a aprendizagem escolar.

Para a realização das investigações, foram planejadas situações experimentais em que a criança colocasse em evidência a escrita como a concebe, a leitura como a entende e os problemas tal como ela os propõe para si. Para isso, usaram uma situação experimental estruturada, porém flexível, que permitisse ir descobrindo as hipóteses que a criança põe em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Teberosky (1988, p.34) afirmam que “em todas as tarefas propostas foram introduzidos elementos conflitivos (...) cuja solução requeria, por parte da criança, um raciocínio real”.

Inspiradas no método clínico, o objetivo era explorar os conhecimentos da criança no que diz respeito às atividades de leitura e escrita. A análise dos dados coletados foi de caráter qualitativo e tinha o intuito de descobrir e interpretar cada categoria de respostas, bem como encontrar os níveis de desenvolvimento. A partir dos resultados, foi possível às pesquisadoras constatar que o processo de aprendizagem das crianças pode ir por vias

insuspeitadas para o docente. É importante deixar claro que os 108 sujeitos dessa pesquisa, com idades entre 4 e 6 anos, foram crianças de Buenos Aires, provenientes das classes sociais baixa e média.

As atividades propostas para as crianças foram basicamente a solicitação de diferentes escritas, como o seu próprio nome, nomes de familiares e amigos, palavras já conhecidas, palavras novas, intercalando escrita e desenho e também a solicitação da escrita de uma frase: Minha menina toma sol. Como resultado da pesquisa realizada com crianças de 4 a 6 anos, as autoras definiram cinco níveis sucessivos que a criança percorre até estar alfabetizada.

No Nível I, escrever é reproduzir traços típicos da escrita que o sujeito identifica como a forma básica: cursiva ou imprensa. Como as escritas se parecem muito, o importante é a intenção que antecipa a realização da escrita e não a escrita propriamente dita, pois existe a tentativa figurativa entre escrita e objeto. Existe uma semelhança entre desenhar e escrever e também, cada sujeito interpreta a sua própria escrita, sendo que a leitura é sempre global, ou seja, cada letra vale pelo todo. A criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho da pessoa e não ao comprimento do nome correspondente. Em relação a escrita que se aproxima de números e de letras, Ferreiro e Teberosky (1988, p.87) afirmam que:

As primeiras letras, ainda que muito alteradas, distinguem-se dos híbridos anteriormente utilizados na imitação da escrita (...) As esquematizações são frequentes: as letras são reduzidas e seus elementos, barra e círculo, barra e dois círculos; aparecem ângulos, retângulos e triângulos que se substituem às letras. Quando as letras são identificáveis, as inversões de orientação aparecem.

No Nível II, a hipótese central é de que para ler coisas diferentes, é necessário que a escrita seja diferente, o que leva a criança a escrever uma quantidade mínima de letras. Em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, onde a única possibilidade de responder a todas as exigências é utilizar a posição na ordem linear. É assim como estas crianças expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, dessa maneira, em pleno período pré-operatório, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável.

No Nível III, inicia-se a hipótese silábica, onde a criança escreve uma letra para cada sílaba, atribuindo a cada letra, um valor sonoro. Com esta construção, ela passa a fazer correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral e compreende que a escrita representa partes sonoras da fala.

O Nível IV é a passagem da hipótese silábica para a alfabética e se dá quando a criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vai além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres e o conflito entre as formas gráficas que o meio propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica, uma realidade exterior ao próprio sujeito.

O Nível V constitui o final da evolução, onde a escrita alfabética é a prova de que a criança já venceu a barreira do código e compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isso não significa que as dificuldades acabaram, e sim que a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

A criança passa por níveis bem distintos e importantes para a aquisição do próximo nível, o que lembra muito os estágios de desenvolvimento da criança segundo Piaget. Fica claro na pesquisa de Ferreira e Teberosky, que cada criança tem seu ritmo e sua forma de expressar sua escrita, desde a escolha da letra até a explicação dada na hora da leitura do que escreveu. Daí a importância de sabermos respeitar o tempo de cada criança e saber avaliar o meio em que está inserida, pois como as

autoras ressaltaram, o meio influencia muito nas vivências e experiências da criança, que automaticamente reflete na produção escrita.

No entanto, de acordo com Lima (1980), para Piaget a criança tenta descobrir o sentido do mundo, interagindo ativamente com pessoas e objetos, conhecendo uma realidade externa a ela, e é com a presença desta realidade que a criança passará a apreciar diferentes melodias, diferentes ritmos e gêneros musicais para a formação de seu repertório pessoal.

Perfazendo assim, a música se desdobra durante desenvolvimento da criança: com as canções de ninar, com as músicas cantadas para brincar, com as músicas colocadas no carro para um passeio, com aquele brinquedinho sonoro, com o irmãozinho cantando, no balanço do “colinho” dos avôs, enfim a música passa a ser um elemento frequente para os ouvidos da criança que naturalmente, é proporcionado através do meio em que vive.

Quando a criança atinge a idade de frequentar a escola ou por necessidades familiares, a frequentar desde o berçário na Educação Infantil na creche, a música continuará a fazer parte do seu cotidiano, pois, é impossível educação escolar sem música.

A música na escola não pode ser simplesmente ornamental para animar

as festas, mas através da vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, desenvolverem a consciência crítica dos valores humanos e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos. (VISCONTI; BIAGIONI, 2002, p.11).

O “fazer musical” e “apreciação musical” é tarefa principal da escola, pois, a escuta (ação fundamental para o aprendizado), se ampliam à medida que promovemos estratégias que levam as experiências, também, de produção, percepção, reflexão e representação musicais.

Assim, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação (2000), a música é compreendida como linguagem e forma de conhecimento, e, a presença da música no contexto da educação é indispensável. A música é uma linguagem que comunica e que está presente em todas as culturas exercendo também, o papel de promover interação e comunicação social.

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos e fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões

da sociedade. [...] o professor autoritário, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

Portanto, ao levar o universo musical para a sala de aula, e solicitar que os alunos tragam a música para que possam apreciar esta arte e tendo como objetivo retirar o conteúdo a ser trabalhado, é mais uma proposta de atividade com a apreciação musical, condizendo com a finalidade de tornar significativa a aprendizagem despertando, assim, o interesse da criança pelo conteúdo aplicado.

Referências bibliográficas

ABEM. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical.

ABREU, Maria Cecília de; MASETTO, Marcos T. ***O professor universitário em aula práticas e princípios básicos teóricos***. 8ª edição. São Paulo: Editora Associados, 1990.

BASTIAN, Hans Günther. *Música na escola. A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

BASTIÃO, Zuraída Abud. *Apreciação Musical, Repensando Práticas Pedagógicas. XII Encontro Anual da ABEM*. Florianópolis: ABEM, 2003, pp. 883-896.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Atmed, 2001.

BEYER & KEBACH (org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

CARVALHO, Marlene. *Revistando as metodologias de alfabetização- Professoras falam sobre suas práticas*. Educação e Trabalho, vol. 6, n. 1, mar.-ago./2001. Juiz de Fora: UFJF.

FERREIRA, Martins. *Como Usar Música na Sala de Aula*. São Paulo: Editor Contexto, 2002.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. ***Psicogênese da Língua Escrita***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

Guia do estágio curricular e do trabalho de conclusão de curso.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para Principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

MARQUES, Tania Beatriz Iwasko. *Do egocentrismo à descentração: à docência no ensino superior*. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. Tese de doutorado.

PENA, Maura. *Músicas e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

RCN, ***Referencial Curricular Nacional***. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

REGO, Lúcia Lins Browne. ***Literatura Infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.*** São Paulo, FTD, 1990.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano.* Porto Alegre: Sulinas, 2009.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO INFANTIL NO BRASIL: NECESSIDADE EDUCACIONAL

Sidnei Lopes da Silva

Introdução

Do ponto de vista histórico, durante décadas, as crianças tinham como companhia seus familiares e o grupo de pessoas que viviam ao seu redor. Tratavam de instruir o menor nas suas primeiras fases de vida, a respeito das regras que permeavam sua sociedade, bem como as tradições e costumes.

A família detinha a custódia da criança por tempo integral, sem parâmetros legais de trato para com o menor. Pela vulnerabilidade física da criança, muita violência doméstica, falta de higiene, desnutrição eram assistidas.

Esse trabalho se justifica pela observação de que a sociedade contemporânea conduziu a uma nova tendência: a inauguração de espaços específicos para as crianças, onde elas pudessem interagir com outras na proposta de socializar, desenvolver seu intelecto, e ter seu reconhecimento como um indivíduo de direito.

O objetivo deste artigo é compreender através do tempo, a correlação que a cultura, a política e economia tiveram no passado e nos dias de hoje, com a constituição das instituições de ensino, derivando leis e regulamentações que fomentam o caráter educativo.

Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica amparada em uma pesquisa em livros e artigos científicos baseados na definição de termos com a história da educação Infantil no Brasil, sociedade contemporânea e quando se deu a legalidade da educação no país.

A educação tem papel fundamental na construção do ser humano, e de capacitar o indivíduo para disputar por melhores condições de vida, independentes da sua classe social.

A história da educação infantil no Brasil

Não podemos discorrer sobre a história da educação infantil no Brasil, sem antes tratar de como e quanto a mesma foi concebida. A sua origem que se deu no continente Europeu, em meados do século XIX e XX, abriga uma série de fatos históricos, que levaram o mundo à construção da ideia de creches e jardins de infância.

A partir da Revolução Industrial, os serviços manuais praticados pelos homens, foram substituídos por máquinas. Essas máquinas não exigiam que quem as manipulassem, tivessem alta estatura ou força física. Foi então, que mulheres e crianças, a fim de compor a renda familiar, entraram no mercado de trabalho.

Com essa nova estrutura moderna sendo aplicadas as fábricas, minas de carvão e fundições, profundas mudanças de hábitos e costumes ocorreram na sociedade. Os pais que não tinham condições financeiras de pagar uma babá deixavam seus filhos na rua, ou aos cuidados das chamadas mães mercenárias. Mulheres que se abdicavam de trabalhar fora para prestar esse serviço. Muitos problemas começaram a ser desencadeados a partir desta nova condição.

Segundo Rizzo (2003), essas cuidadoras eram mulheres pobres e sem instrução. A falta de preparo psíquico, especialização profissional e de recursos

financeiros para acolher e cuidar de um grande número de crianças, culminou em um ambiente com pouca higiene, má alimentação e maus tratos. Muitas delas agrediam as crianças, a fim de condicioná-las a obedecer. Acabava em violência e na mortalidade infantil.

Porém, a necessidade das famílias em trabalhar para sobreviver, fez com que tratassem o assunto dos maus tratos, como algo corriqueiro, passando a ser incorporado como regra e costumes da sociedade. Com o alto índice de crianças desnutridas, em situação de rua, e da mortalidade infantil, pessoas foram tocadas por essa triste situação. Contrariadas pelo desprezo que os menores vulneráveis estavam sofrendo, criaram as primeiras creches, escolas maternais e jardins de infância na Europa e Estados Unidos, com propósito de preservar a integridade física do menor, alimentar, cuidar da higiene, em fim, dar assistência aos filhos dos operários, crianças pobres e as abandonadas. E foi através dessas questões “[...] que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

O objetivo dessas instituições era de prestar auxílio, mas Kuhlmann Jr. (2001) observa que desde o início, elas não tinham somente esse caráter. Havia uma preocupação também em educar. Ele aponta como exemplo, a Escola de Principiantes, criada em

1769, pelo pastor Friedrich Oberlin. Escola para crianças de 2 a 6 anos de idade, que tinham em sua programação, passeios, trabalhos manuais, contos, alfabetização, matemática, ciências, e aula de bons costumes. Desse modo, a creche de Oberlin, apresentava-se não somente como assistencial, mas com propósito pedagógico.

Outro exemplo de escolas com cunho filantrópico e de desenvolvimento humano, é a escola de Roleta Owen. Criada em 1816, em New Lanark, na Escócia, para crianças de 18 meses até 25 anos. Os seus materiais pedagógicos trabalhavam com questões da natureza, dança, coral e raciocínio lógico.

Para Kuhlmann Jr. (2001), essas intervenções amparavam as crianças e oportunamente proporcionava a esses menores, o desenvolver das capacidades intelectuais e bons costumes.

No final do século XIX, nos Estados Unidos e países Europeus, as instituições eram formadas por creches e jardins de infância, com propósito assistencialista e pedagógico.

Outras instituições foram surgindo pelos países europeus, ao longo do século XX, mas as mais difundidas foram as creches, os jardins de infância de Froebel, e os asilos renomeados posteriormente de escolas maternas.

No Brasil, diversos fatores culturais, a chegada da industrialização no país, a abolição e a proclamação da República, desencadearam situações que fizeram a necessidade dessas instituições. A começar pela Casa dos Expostos, a única instituição de atendimento as crianças até 1874, com propósito assistencialista, voltadas a atender crianças abandonadas.

Um país com uma sociedade patriarcal que condenava as mulheres que engravidavam antes do casamento, e ou com homens que já tivessem outra família. Com medo do preconceito social e ou de represálias familiares, já que os homens eram isentos de quaisquer responsabilidades por serem homens, essas mulheres eram submetidas a abandonarem os seus filhos logo ao nascer, “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37). Elas deixavam seus filhos nas Casas dos Expostos. Segundo Kuhlmann Jr (2011)

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em

internatos. (KUHLMANN JR, 2011, p. 473)

Mesmo com vários movimentos contrários, essas instituições duraram mais de um século, até o ano de 1950. Sendo o Brasil, o último país a acabar com o sistema dos rejeitados no mundo.

Sobre a industrialização no país, sua chegada mudou a organização familiar. As mães que antes ficavam incumbidas de cuidar do lar e filhos adentraram o mercado de trabalho junto dos homens para ajudar a compor no orçamento familiar. Porém, os pais trabalhadores de baixa renda, debruçaram-se na mesma questão dos pais de outros países: terem que trabalhar e deixar seus filhos nas ruas ou aos cuidados precários de outras mães.

O mesmo aconteceu com as mães negras após a abolição da escravatura, no início do século XIX. Agora livres, precisando trabalhar, decidiam por abandonar seus filhos. Aumentando o quadro caótico de abandonados.

As mães operárias participaram de movimentos de luta em prol de creches. Do outro lado, parte da sociedade que se sentia “amedrontada” com presença das crianças negras abandonadas nas ruas, também ansiava por esses espaços. A união desses interesses em comum impulsionou a criação das creches e jardins de infância.

Todas essas questões foram determinantes para que os religiosos, empresários, educadores, juristas, médicos e políticos, tomassem a iniciativa de desenvolver outros espaços de atendimento a essas as crianças. A necessidade de locais que garantissem cuidados e proteção foi propulsora para abertura das creches.

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KUHLMANN, 2005, p. 70-71)

A creche foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN, 2010, p. 78)

A primeira creche no país, noticiada pelo jornal *A Mãe de Família*, foi inaugurada no ano de 1875, no Rio de Janeiro, criada para atender a classe

burguesa. A creche ganhou o nome de Jardim de Infância, para se diferenciar das creches populares aos burgueses, que buscavam uma educação superior para seus filhos, pois tinham caráter pedagógico.

De acordo com Kishimoto (1988, p. 34)), “essa instituição seguiu o modelo europeu de educar, aplicando a proposta educativa criada pelo pedagogo Frederico Guilherme Froebel”.

O programa pedagógico de Froebel, absoldido pelos jardins de infância das classes abastadas, visava a criatividade e a socialização. Uma educação privilegiada, comparada ao que era oferecido para camadas populares, que partindo da idéia de carência e deficiência dos menos favorecidos, se limitavam em apenas alimentar e proteger.

No ano de 1899, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, inaugurou a primeira creche voltada a filhos de operários, posteriormente adotadas por outras indústrias. Ressaltando que, a mão-de-obra industrial, era composta pela maioria de imigrantes. Devido um preconceito latente, julgavam que o negro não tinha capacidade cognitiva para trabalhar na indústria.

A definição dessas creches segundo Kramer:

Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em

expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. (1998, p.23).

As creches que abrigavam os filhos dos operários, creches populares, tinham a intenção apenas de abrigar as crianças para que os pais pudessem trabalhar e ter melhor rendimento para indústria, e mantê-las condicionadas a sua classe social, sem perspectiva de ascensão, pois essas creches não tinham objetivo de emancipá-las.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d' asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN JR, 1999, p. 73).

Infelizmente esse conceito de que as creches que regem a educação infantil são apenas locais onde as crianças ficam para que seus responsáveis possam ir trabalhar, fazem da educação uma necessidade meramente assistencialista, deixando de lado sua real importância, que é a formação desse indivíduo que já começa na primeira infância.

A obrigatoriedade do ensino amparada com a lei

Foi percorrido um longo trajeto até a conquista pelo direito a educação e a estruturação pedagógica

que conhecemos hoje. Vários acontecimentos socioculturais foram modificando a concepção sobre o papel da educação, a quem ela deveria chegar e como. Pelo mesmo, nos parágrafos que seguem, é apresentado de forma cronológica, como se deu a regulamentação.

No final do século XIX e início do século XX milhares de creches e jardins de infância foram sendo abertas sob o acompanhamento de vários setores da sociedade. Instituições como jurídico-policial, médico-higienista e religiosa, se preocupavam com a infância moralmente ignorada. Cada instituição, “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

No ano de 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho, criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Este instituto tinha por objetivo, oferecer um amplo suporte as grávidas e lactantes de baixa renda. Seus serviços se estenderam por todo o território nacional.

Na mesma época, surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. E em 1919, foi criado o Departamento da Criança, órgão que fiscalizava as instituições de atendimento a criança, e combatiam os serviços das mulheres que cuidavam dos filhos dos operários de modo precário.

Em 1930, o Estado promoveu ações para que as mulheres trabalhadoras e seus filhos tivessem melhores condições. As medidas mudaram leis trabalhistas que garantiam o direito dos seus filhos a educação.

Políticas do Estado para a ampliação das creches, por intermédio de instituições filantrópicas e caridade, foram adotadas após 1977. Ainda não era dever do Estado e ou direito da criança.

No ano de 1979, iniciou-se o Movimento de Lutas por Creches durante o I Congresso da Mulher Paulista, exigindo do Estado e empresas, o financiamento integral de creches, espaços próximos de suas residências, uma melhor qualidade no atendimento, e que os profissionais que prestassem o serviço, fossem da área da educação.

Foi no ano de 1988, com a pressão desses movimentos sociais, e de diversos outros seguimentos da sociedade, nas Assembleias Constituintes, que finalmente, foi concedido a vitória. A Constituição Federal de 1988, em seu em seu artigo 208, inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Essa lei, um marco para sociedade, precedeu outro grande avanço para o menor, que passou a ser visto como um indivíduo de direitos. Em 1990, foi

aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90. Conforme o Artigo 3º, passam a ter seus direitos fundamentais assegurados, e oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a).

De acordo Ferreira (2000, p. 184), a nova a lei estabelecida confere a criança e adolescente uma nova perspectiva de vida, porque:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Hoje em qualquer âmbito da educação ocorre esse amparo do ECA, não apenas através de sua legalidade que pontua de forma incisiva os direitos da criança, mais também a forma como a mesma está nesse novo mundo, um cenário totalmente novo, globalizado e altamente digital.

Benefícios da educação infantil

São inúmeros os benefícios que norteiam a educação infantil. Não somente no desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos da criança, sua formação como cidadão, mas benefícios que se expandem para além dela própria, como um viés da participação da mulher na vida social, econômica e política.

A história nos conta que o educar chegou primeiro a classes abastadas. A medida que os menos favorecidos foram se dando conta da discrepância entre a educação do rico e do pobre, e o quanto esse sistema mantinha seus descendentes aprisionados a mesma condição, o de ser um eterno servil aos burgueses, vislumbraram que a mudança no padrão de vida poderia acontecer através da educação.

Marx (2002) expõe sua opinião a favor da educação igualitária, compreendendo que esse é o veículo para que o pobre possa transcender as desigualdades impostas pelo capitalismo. Capitalismo este, que está implícito historicamente na educação.

Os anos foram passando, mudanças pedagógicas acontecendo, até que em 1998, o Ministério da Educação publicou os “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998), reformulando de forma significativa as diretrizes e normas da educação das crianças em todo o território nacional.

O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), contribuiu para práticas educativas de qualidade, um guia de orientações didáticas para professores aplicarem em sala com crianças de zero a seis anos de idade. Esse documento ressalta que a prática desenvolvida nessas instituições deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de

comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às

diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998a, p. 63, v. 1).

Atualmente a educação infantil se estabeleceu como a primeira etapa no que se refere a escolaridade de um indivíduo, sendo primordial para o seu desenvolvimento como comprovado em diversos compêndios, estudos, pesquisas.

Considerações finais

Durante séculos, a concepção que se tinha da criança, era de que seu aspecto físico frágil, e sua não comunicação verbal, lhe condicionavam a submissão das vontades e interesses de seus tutores, já que a mesma era incapaz de se impor.

Não havia nenhuma lei que lhes garantisse o direito de preservar sua integridade físico, psicológico, e ter suas necessidades atendidas. Observada a história da humanidade, presenciamos uma série de barbáries aos quais os menores eram expostos como a violência doméstica muitas vezes seguida de morte, desnutrição, abandono, e trabalho infantil as crianças de mais idade.

Foi então que religiosos, médicos, políticos e outros membros da sociedade, assustados com o número elevado de maus tratos e crianças em situação de rua, providenciaram assistência, com a criação de instituições que pudessem proteger, alimentar e cuidar da higiene desses menores. Esse foi o início de um longo percurso trilhado pela sociedade, até chegarmos no amadurecimento sobre as questões da infância.

As instituições foram se aperfeiçoando até chegarmos nas creches com propostas pedagógicas, visto todos os benefícios cívicos e de desenvolvimento das capacidades inerentes ao homem, atreladas a educação infantil. Porém, essas propostas educacionais, chegaram a todos depois de muitas lutas das classes menos favorecidas.

A partir da nova legislação da Constituição Federal de 1988, e do o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, consolidou a criança como um indivíduo de direito, e a educação parte desde.

Referências bibliográficas

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política nacional de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

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

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER. Sônia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 1998. KUHLMANN JR., Moisés.

Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

KUHLMANN JR, Moisés. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados.

KUHLMANN JR, Moisés. Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR, Moisés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RESOLVENDO FUNÇÕES COM AUXÍLIO DA CRIPTOGRAFIA

Simone Paes Gonçalves Nogueira

Sabe-se que hoje em nosso país, há uma grande problemática em torno do aprendizado da Matemática. Estudiosos discutem quais os fatores que levam cada vez mais o brasileiro a não dominar tal ciência. Muitos defendem a ideia de que é uma ciência muito abstrata e complexa, que necessita de um acúmulo de conceitos, exigindo assim do educando e do educador, uma dedicação muito maior que outras ciências. Nas escolas públicas, anualmente discutem-se os índices, que ainda estão longe do ideal com o foco de uma ascensão, a longo prazo.

Pensando nisto, se faz necessário, uma aplicação mais prática dos conceitos que diariamente passamos para nossos alunos, para que estes tenham significados, a partir do momento em que eles possuam uma visão de suas aplicações. Quem de nós não se deparou com um aluno perguntando: Para que serve isto? Onde poderei aplicar? Então pensando nisto daremos alguns exemplos de atividades que poderemos utilizar em sala de aula, aplicando a criptografia como uma ferramenta de

trabalho e de forma até lúdica, praticar e desenvolver as competências esperadas.

Colocaremos cada um dos conteúdos aplicados, sua definição, propriedades, exemplos e então a aplicação das estratégias e ferramentas que poderão futuramente ser moldadas, por você professor, para sua aula.

Função exponencial

Definição:

Dado um número real a , tal que $0 < a \neq 1$, chamamos de **função exponencial** de base a a função f de \mathbb{R} em \mathbb{R} que associa cada x real o número a^x .

Em símbolos:

$$f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$$

$$x \rightarrow a^x$$

Exemplos de funções exponenciais:

$$f(x) = 2^x \\ = 10^x$$

$$p(x) = (\sqrt{2})^x$$

$$h(x)$$

Propriedades de função exponencial

1ª.) Em $f(x) = a^x$, temos $x = 0$ então $f(0) = a^0 = 1$, ou seja para todo o par ordenado $(0,1)$ pertence a função para todo $a \in \mathbb{R}^*_{+} - \{1\}$.

2ª.) a função exponencial e:

I) Crescente: quando $a > 1$:

$$x_1 < x_2 \rightarrow f(x_1) < f(x_2)$$

II) Decrescente: quando $0 < a < 1$:

$$x_1 < x_2 \rightarrow f(x_1) > f(x_2)$$

Aplicação do conceito de exponencial na criptografia

Neste caso, a mensagem pode ser codificada, relacionando cada letra do alfabeto com um número, porém agora o professor deve esclarecer aos seus alunos que terão que realizar cálculos com expoentes negativos e positivos. Apresenta então a eles, uma tabela com o alfabeto e a relação deste com números que darão uma relação com potências. O símbolo # na tabela, representará o espaço.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	#
-13	-12	-11	-10	-9	-8	-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0

N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

$$\begin{aligned}
 f(x) &= \frac{1}{8192} && \rightarrow && 2^x = \frac{1}{8192} && \rightarrow && 2^x \\
 = 2^{-13} &&& \rightarrow && x = -13 && (A)
 \end{aligned}$$

$$2^a.) f(x) = 1$$

$$\begin{aligned}
 f(x) &= 1 && \rightarrow && 2^x = 1 && \rightarrow && 2^x = 2 \\
 \rightarrow & x = 0 && (\#)
 \end{aligned}$$

$$3^a.) f(x) = 512$$

$$\begin{aligned}
 f(x) &= 512 && \rightarrow && 2^x = 512 && \rightarrow && 2^x \\
 = 2^9 &&& \rightarrow && x = 9 && (v)
 \end{aligned}$$

E assim por diante, até termos toda a mensagem decifrada.

É importante lembrar, que ao decifarmos a mensagem, podemos utilizar também como função inversa da exponencial, a função logarítmica e chegaremos à mesma mensagem.

Considerações importantes

A criptografia é um método de comunicação secreta tão antigo quanto a escrita. Serviu como comunicação desde as grandes guerras mundiais. Com o passar dos anos houve uma evolução tanto dos métodos de cifragem como da capacitação dos decifradores. Os romanos utilizavam mensagens secretas para comunicar planos de batalha. Temos Júlio César como um marco.

Nos séculos passados, a criptografia teve um papel importante na

história da humanidade. Foi empregada na segurança nacional e hoje é utilizada principalmente, por nós, na utilização da internet.

Este trabalho foi feito basicamente por pesquisas bibliográficas, leituras indicadas e a aplicação na sala de aula, de algumas das atividades citadas, com os alunos do ensino médio, cujo objetivo era a observação da motivação e o interesse gerado pelo assunto, incentivando a pesquisa, principalmente por se tratar de um assunto bastante atual e mesmo que indiretamente, utilizado pelos alunos que hoje utilizam e aplicam as diversas tecnologias

Referências bibliográficas

BOLDRINI, José. *Álgebra Linear*. 3. ed. São Paulo: Harper & Row, 1980

SULLIVAN, Michael; MIZRAHI, Abe. *Matemática finita: Uma abordagem aplicada*. Rio de Janeiro: LTC, 2006, 9.ed.

SINGH, Simon. *O livro dos códigos*. Rio de Janeiro: Record, 2001

FALEIROS, Antonio Cândido. *Apostila de Criptografia*, Centro de Matemática, Computação e Cognição, 2010.

COUTINHO, S.C. *Apostila de Criptografia*, OBMEP, 2009.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Ignez de Souza Vieira . *Matemática: Ensino Médio: Volume 1*. São Paulo: Saraiva, ed.6. 2010.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Ignez de Souza Vieira . *Matemática: Ensino Médio: Volume 2*. São Paulo: Saraiva, ed.6. 2010.

IEZZI, Gelson. *Fundamentos de Matemática*. São Paulo: Atual, 1985, Vol.2 e 4.

FURTADO, Emerson Marcos; KOLB, Carlos Walter; NEMITZ, Vanderlei. *Matemática: ensino médio, 1º. Ano* . Curitiba: Positivo, 2007.

FURTADO, Emerson Marcos; KOLB, Carlos Walter; NEMITZ, Vanderlei. *Matemática: ensino médio, 2º. Ano* . Curitiba: Positivo, 2007.



A INTERDISCIPLINARIDADE FRENTE A EVASÃO ESCOLAR

Solange Hitomi Kurozaki

Começemos a pensar o conceito de interdisciplinaridade, como quaisquer outros, a partir da afirmativa consensual dos estudiosos do tema que não existe um conceito único e definitivo para a interdisciplinaridade. Sendo assim, levaremos em conta o caráter polissêmico, intermitente, temporal e que nos remete às várias culturas disciplinares existentes. Para tanto, o fragmento do artigo de (Leis, 2005, pp. 5), transcrito abaixo, confirma a nossa premissa. Vejamos:

"Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva do conceito de interdisciplinaridade deve ser rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo feita a partir de alguma das culturas disciplinares existentes. Em outras palavras, a tarefa de procurar definições "finais" para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar. Na medida em que não existe uma definição única possível para este conceito, senão muitas,

tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas da interdisciplinaridade".

Para iniciar o entendimento do significado de interdisciplinaridade, vamos tomar emprestado do trabalho de Aiub, o seu sentido etimológico. O termo citado é composto por três termos: inter + disciplina + dade, portanto, onde temos **inter** com o significado de relação ou entre; **disciplina** tendo vários sentidos, tais como, aprender, norma de conduta, subordinação, campo de conhecimento; **dade** correspondendo a qualidade, estado ou resultado da ação. No sentido apresentado, a autora registra que:

"O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: inter – que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; disciplinar – termo que diz respeito à disciplina, do latim discere – aprender, discipulus – aquele que aprende. Contudo, o termo disciplina também se refere a um conjunto de normas de conduta estabelecidas para manter a ordem e o desenvolvimento normal das atividades numa classe – dizemos habitualmente que “esta classe é disciplinada, ou aquele aluno é indisciplinado”, significando que a classe ou o aluno em questão respeita as normas de conduta estabelecidas; outro significado para o termo consiste

em ordem conveniente a um funcionamento regular, submissão, subordinação a regulamento superior – manter a disciplina equivale, nesta acepção, a seguir o regulamento, adequar-se a uma hierarquia; outro significado para disciplina é matéria, como quando nos referimos à matéria Introdução à Filosofia ou Fundamentos da Matemática ou Fisiologia; também é possível entender disciplina como um tipo de saber específico, com objeto determinado, conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. O termo dado corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação"(AIUB, 2006, pp.2).

Tomaremos como disciplina, o último aspecto apresentado no artigo de Aiub. A disciplina como matéria, ou seja, um campo de saber específico, com objeto e metodologia determinados e saberes e conhecimentos relativos a este objeto. Para aprofundarmos o significado de campo disciplinar, vejamos a síntese feita por (Aguar, 2000. pp. 58):

"O intradisciplinar é tratado no exclusivo âmbito interno de uma disciplina. O escopo seria o aprofundamento de um aspecto inerente a uma ciência dada. Os conhecimentos são revolidos no âmbito de um determinado saber; não há, intencionalmente, preocupação com outros saberes de natureza

diversa. No mais das vezes, as chamadas “pesquisas puras” desenvolvem-se no aconchego de uma ciência ou disciplina, podendo mesmo ser decorrência de uma opção metodológica, tendo-se em conta o objeto e os procedimentos próprios dessa ciência e o fim que se quer alcançar. O intradisciplinar pode muito bem ser um passo consciente, de início limitado em si mesmo, que depois poderá abrir-se para outros campos do conhecimento”.

Para definirmos qual o referencial conceitual de interdisciplinaridade a ser adotado nesse artigo, citamos o posicionamento de Aguiar que explicita muito bem o entendimento que teremos do tema daqui por diante:

"O interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se, nesses casos, a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores. Cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos. É essencial na

interdisciplinaridade que a ciência e o cientista continuem a ser o que são, porém intercambiando hipóteses, elaborações e conclusões" (Aguiar, 2000. pp. 58).

Para enriquecer a necessidade da interdisciplinaridade, destaquemos a observação de Japiassu ao afirmar a estreiteza e miopia do conhecimento disciplinar ou indisciplinado, o seu lamentável estado de esfacelamento do saber, sua situação patológica e o seu estado de carência. O autor acrescenta, ainda, a relação entre saber e poder que dificulta a transposição da disciplinaridade à interdisciplinaridade, já que a vaidade, o autoritarismo e o dogmatismo encerram a intradisciplinaridade e impedem o diálogo multidisciplinar.

"Em nossos dias, o conhecimento interdisciplinar tem aparecido como uma espécie de panaceia vindo superar as estreitezas e a miopia do conhecimento disciplinar ou indisciplinado. De lato, tem se tornado preocupante o estado lamentável do esfacelamento do saber. Por toda parte surge a exigência de, pelo menos, um diálogo ecumênico entre as várias disciplinas científicas. Porque ninguém mais parece entender ninguém. Mas esta exigência nada mais faz que revelar a situação patológica em que se encontra o saber. A especialização sem limites culminou numa fragmentação

crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto que o especialista se reduz àquele que, à causa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada. Neste ponto de esmigalhamento do saber, o interdisciplinar manifesta um estado de carência. O saber em migalhas revela uma inteligência esfacelada. O desenvolvimento da especialização dividiu ao infinito o território do saber. Cada 10 especialista ocupou, como proprietário privado seu minifúndio de saber, onde passa a exercer, ciumenta e autoritariamente, seu minipoder. Ora, ao destruir a cegueira do especialista o conhecimento interdisciplinar vai recusar o caráter territorial do poder pelo saber (Jupiassu, 1994).

Levando em consideração o que foi exposto até o momento, queremos afirmar que a interdisciplinaridade é uma necessidade científica e escolar, já que a intradisciplinaridade se coloca como limitada ao abordar os fenômenos em razão a sua falta de holística. Desse modo, a interdisciplinaridade permite, por meio do diálogo multidisciplinar, entender de maneira global ou total o aspecto da realidade estudada e apontar, com a ajuda de vários saberes, a superação da dificuldade abordada.

"De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao

sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento" (Thiesen, 2008).

Iniciemos agora a compreensão da historicidade do conceito de interdisciplinaridade, já que tal recurso é de fundamental importância ao seu entendimento no presente. Desse modo, adiantamos que a história da interdisciplinaridade está imbricada na história do conhecimento humano, ou seja, a sua história epistemológica.

A antiguidade clássica, 4000 a.C. - 476 d.C., é a origem do conhecimento integrado quando a totalidade e a universalidade faziam parte da metodologia epistemológica da filosofia, explicitado por meio do trivium – correspondendo às artes da linguagem (gramática, retórica e dialética) e do quadrivium – referindo-se às artes matemáticas (SILVA, 2008, pp.7).

Na idade média, 476 - 143, o conhecimento integrado continua seguindo o caráter uno da filosofia como único modelo através do qual o ser humano lida e conhece a realidade que o cerca. No entanto, o teocentrismo, o sagrado é o elemento unificador e de explicação do mundo (SILVA, 2008, pp.8).

A chegada da modernidade, 1453 - 1789, através de Galileu e Descartes, rompe com o

conhecimento integrado das fases citadas anteriormente. O primeiro propõe o estudo separado dos fenômenos físicos que compõem o universo com o objetivo de constituir as leis gerais do conhecimento da física. O segundo divide o universo em duas dimensões essenciais: física (corpo) e mental (psique), acrescenta-se a isso a proposição metodológica do conhecimento do fenômeno por meio dos estudos de suas partes constituintes. Podemos verificar que o racionalismo/homocentrismo foi o aspecto estruturante do pensamento científico em contraposição ao teocentrismo da idade média. Chegamos, por meio destes autores, às bases da especialização do conhecimento científico do século XX (AIUB, 2006. pp. 5-6).

Na contemporaneidade, 1789 - hoje, inicia a intensa especialização, isto é, a compartimentalização e a parcialização do saber, sobretudo em razão da associação do processo da produção industrial e o progresso do conhecimento científico-tecnológico. O aumento e a expansão da produção industrial capitalista, dada pela acumulação de capital, exige o domínio da natureza por meio das novas tecnologias e racionalização dos processos e sistemas socioeconômicos.

Em contrapartida a intradisciplinaridade, a contemporaneidade suscita a necessidade da integração do conhecimento para a eficácia da compreensão dos fenômenos naturais e sociais,

objetivando apreender as múltiplas dimensões da realidade e de compreender o global (Santos. Sampaio. Silva Junior. Santos. Bonfim. 2015. pp. 345-46).

Finalmente vamos abordar as dificuldades reais para a materialização da interdisciplinaridade. A prática da interdisciplinaridade é quase que totalmente inexistente no sistema educacional, tanto na dimensão do ensino quanto na de pesquisa. A ínfima prática não é algo deliberado ou instituído pelos segmentos oficiais do sistema educativo, mas sim, produto de iniciativas individuais criadoras e explicitadas em encontros e combinações sobre conceitos e métodos de cada campo do saber. Iniciativas que afirmam solenemente o antiautoritarismo, por um contundente antidogmatismo e a prudência como metodologia, três aspectos que confirmam sintomas de uma ciência em estado de agonia (Japiassu, 1994).

As universidades são centros que apresentam inúmeros obstáculos à implantação da interdisciplinaridade como "motor de transformação capaz de restituir vida às esclerosadas instituições de ensino"(Japiassu, 1994). Os principais obstáculos, segundo o autor, são: epistemológicos, institucionais, psico-sociológicos, psicológicos, culturais. No fragmento abaixo é explicitado os obstáculos anteriormente apontados. Vejamos:

"...a situação dos "mandarinatos" no ensino e da pesquisa, inclusive na administração (cargos para os mais medíocres); o peso da rotina; a rigidez das estruturas mentais; a inevitável inveja dos conformismos e conservadorismos em relação às ideias novas que seduzem (ódio fraterno); o positivismo anacrônico que, preso a um ensino dogmático, encontra-se à míngua de fundamentação teórica; a mentalidade esclerosada de um aprendizado apenas por entesouramento; o enfeudamento das instituições; o carreirismo buscado sem competência; a ausência de crítica dos saberes fragmentados, etc. Todavia, o interdisciplinar deve responder a certas exigências: a criação de uma inteligência e de uma razão aberta, capazes de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores, utilizando uma nova pedagogia, etc." (Japiassu, 1994).

No diagnóstico empreendido para expor as dificuldades a serem enfrentadas para a materialização da interdisciplinaridade, é possível apontar, segundo Japiassu, três pistas para superar os impasses:

- a) Construção de "ilhas de racionalidade", ou seja, resgatar a ciência engajada que visa a solução de problemas no contexto concreto e

social, portanto, questões postas na existência cotidiana, e, para tanto, é necessário buscar noções provenientes em vários saberes. Neste sentido, a implementação de uma aprendizagem da capacidade de empreender abordagens teóricas interdisciplinar, instrumentalizando culturalmente população para a alfabetização e resolução científica interdisciplinar;

b) A segunda pista centra-se na predominância da teoria geral dos sistemas no lugar da especialização, ou seja, a substituição da perspectiva do mundo enquanto caos para o mundo ordenado e integrado das parte e processos dos conceitos científicos;

c) A unidade dos saberes científicos e filosóficos, da ciência e não ciência, uma comunicação entre a ciência e a filosofia, ou seja, a "filosofia natural" regendo a orquestra e gerando a unificação dos saberes. Sendo assim, segundo Japiassu, há a geração de um enciclopedismo, isto é, "à questão da legitimidade dos discursos científicos quando eles se aventuram num domínio extra científico".

Os marcos legais da educação fundamental e suas competências

Vamos recorrer aos documentos oficiais que apontam as diretrizes teórica, metodológica e didática



nas quais se assentam o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e privadas do nosso país para a modalidade de ensino fundamental. Para tanto, utilizaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) , sobretudo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Destacaremos aqui certos objetivos da Educação Básica e os apontamentos feitos pelo documento ao tocante a interdisciplinaridade.

Os DCN's e a BNCC têm uma preocupação curricular central em todas as áreas do conhecimento em relação a contextualização e a interdisciplinaridade do ensino-aprendizagem, este último aspecto está inserido nas normativas dos documentos. A justificativa para tal preocupação consiste na necessidade de tirar o aluno da passividade e, para tanto, a consideração da prática da aprendizagem significativa, de considerar os conhecimentos prévios, cotidianos, concretos dos alunos e de se apoiar na teoria do construtivismo (Veloso, 2012, p.102-103).

A cidadania é outra preocupação curricular central dos PCNs para todos os campos de saberes das escolas brasileiras, sendo inserida nos objetivos gerais do documento, refletindo, assim, o destaque que a cidadania tem na própria Constituição brasileira de 1988.

"A preocupação com a cidadania é bastante frisada, ainda no texto do

Ministro, destinada aos docentes. Foram observadas no texto três menções ao termo, de diferentes formas (“crescerem como cidadãos”, “conquista de sua cidadania”, “o propósito do Ministério ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo, autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”). Nesse sentido, dentre os Objetivos Gerais dos PCNs para todas as disciplinas, o primeiro objetivo define a concepção de cidadania do Ministério e enfatiza a necessidade dos alunos serem capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito” (Veloso, 2012, p. 103-104).

As competências gerais para todas as áreas do conhecimento segundo o BNCC:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e

experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

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.

Exercitar 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.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em

princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A partir das competências comuns à todos componentes curriculares, elencados pelo BNCC, e da preciosidade da interdisciplinaridade, podemos vislumbrar a complexidade das atribuições do docente para atingir tais finalidades. Neste contexto, é pertinente afirmar que há a necessidade de se pensar e materializar a formação inicial e a formação continuada do professor brasileiro que dê conta da complexidade de sua tarefa (Tanuri, 2000). Além disso, se faz necessário apontar que o salário de professor é vergonhoso quando levado em conta a posição estratégica que a educação ocupa no desenvolvimento do país. O salário nada atrativo compromete a escolha de jovens para a área educacional, além de determinar a ampliação da jornada diária de trabalho do professor na ativa e, conseqüentemente, comprometendo a preparação de aulas conforme explicitado em trabalho de Barbosa em 2011.

Objetos e objetivos de conhecimento em história: As estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais dos povos antigos, clássicos e no capitalismo atual

Os objetos de conhecimento são:

Características econômicas, sociais, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo brasileiro.

As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.

Povos da Antiguidade na África (egípcios).

Povos do Oriente Médio (mesopotâmicos).

Povos da América pré-colombianos.

Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

O Ocidente Clássico: Grécia e em Roma.

Os objetivos de conhecimento são:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. Para tanto:

Identificar, explicar e comparar as características naturais, econômicas, sociais e culturais - dos povos da mesopotâmia, do povo egípcio e dos povos pré-colombianos.

Identificar, explicar e comparar as características naturais, econômicas, sociais e culturais dos povos grego e romano.

Comparar e explicar as semelhanças e diferenças entre as estruturas econômicas, sociais, culturais e políticas dos povos antigos com as dos povos grego e romano.

Identificar semelhanças e diferenças entre as estruturas econômicas, sociais, culturais e políticas dos povos estudados com as estruturas atuais do capitalismo brasileiro.

Competências específicas de língua portuguesa para o 6º ano

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e lingüísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir

sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem de linguagens para o 6º ano

Prática de leitura de textos escritos

Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação aos textos da literatura clássica e ou canônica, marginal-periférica, regional ou global.

Capacidade na discussão sobre questões relativas às diferentes representações sociais e interculturalidade.

Capacidade no foco nas relações de consumo e sustentabilidade.

Capacidade na fluência leitora com compreensão

Prática de produção de textos escritos

Capacidades relativas à realização das operações fundamentais de produção de textos literários em prosa.

Capacidade no campo de textos da esfera literária, a reescrita de texto em a produção para aprofundamento.

Capacidade de recriação poética da realidade pelo discurso em versos por frequênciação.

Capacidades de produzir por aprofundamento relatos de experiências vividas e situadas no tempo.

Capacidades de elaboração por frequênciação de textos organizados em gênero da ordem do argumentar.

Prática de escuta e produção de textos orais

Capacidades de elaboração de textos por frequência organizados em gêneros da ordem do expor.

Capacidades de elaboração de textos organizados em gêneros da ordem de argumentar por frequência.

Prática de análise linguística

Características dos textos e gêneros: Comparar textos organizados em diferentes gêneros, para identificar as características específicas de cada um, e organizados no mesmo gênero, para ratificar a caracterização realizada.

Coesão: Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos.

Coerência: Articular as partes do texto coerentemente, sem provocar problemas de compreensão, durante o processo de produção de texto, empregando o mesmo tipo de narrador nos casos em que se fizer necessário.

Aspectos semânticos e lexicais: Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação.

Aspectos gráficos: Identificar e empregar recursos gráfico-textuais que compõem o material lido, observando recuos necessários, alinhamento (à esquerda, centralizado, à direita ou justificado), espaços entre linhas, tipo e tamanho de letra, tipo de fonte, estilo (negrito, itálico, sublinhado), cores e capitulação (primeira letra maiúscula) e reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos.

Variação linguística: Identificar a existência de variedades da Língua Portuguesa determinadas por classe social, gênero, idade, escolaridade, profissão, localização geográfica e atividades humanas, assim como por influências interculturais dos povos indígenas, africanos, europeus e outros.

Morfologia (Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição):

Realizar – na produção de textos – a concordância nominal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos adjetivos, artigos e substantivos.

Realizar – na produção de textos – a concordância verbal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos verbos em número e pessoa.

Fonologia (pronúncia, acentuação, ortografia):

Relacionar a presença dos diferentes acentos gráficos à tonicidade da palavra e à pronúncia - aberta ou fechada;

Empregar corretamente a acentuação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas em palavras de uso recorrente;

Analisar as palavras quanto à sílaba tônica, empregando classificação gramatical adequada e nomeando as palavras de acordo com ela.

Ortografia - Regulares contextuais:

Utilizar o procedimento de revisão para identificar os contextos de uso das letras nas palavras classificadas como regulares contextuais (M/N, R/RR, O/U, entre outras).

Ortografia - Regulares morfológico-gramaticais:

Comparar e escrever, convencionalmente, palavras ligadas às categorias gramaticais, reconhecendo que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA, derivados dos verbos terminados em ISAR, substantivos terminados em ICE, verbos finalizados com ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES/ESA e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros.

Ortografia - Irregulares: Analisar e empregar inventário de palavras irregulares em que o X apresenta os diferentes sons, em que há ocorrência de SC, entre outras irregularidades, registrando suas descobertas de modo a consultá-las nos momentos de produção de texto.

Translineação: Escrever, orientando-se pela regra geral de divisão silábica e observando que um fonema pode ser representado por letras diferentes ou iguais, e atentar-se ao princípio de não deixar uma letra sozinha no início ou final da linha.

A participação de arte no projeto

O teatro, a dança, a música, a literatura, a pintura, a escultura, são campos da manifestação artística a serem consideradas para a sistematização ou compreensão do tema e subtemas relacionados ao eixo do projeto denominado a alimentação e serviços na cidade de São Paulo. São inúmeras as manifestações artísticas que envolvem assuntos relacionados a alimentação, a fome, a migração, a natureza, que podem servir para o desenvolvimento de objetivos de conhecimento e desenvolvimento deste componente curricular.

Vamos tomar o teatro como a manifestação que será o carro chefe da sistematização das indagações e respostas dos alunos feitas na primeira etapa do nosso projeto. Será escolhido uma peça de teatro sobre a fome ou subalimentação a ser

estudada, encenada e apresentada na unidade escolar. O professor ou a professora de arte compreende todo o processo e as especificidades da montagem de uma peça teatral, sobretudo, o figurino, cenário, trilha sonora e ensaios. Neste sentido, as outras manifestações artísticas estão inseridas no teatro e podem ser estudadas e aproveitadas para tal finalidade, como por exemplo, a dança apresentada em educação física.

Cabe ressaltar, novamente, que a professora ou professor de arte deve fazer o corpo discente perceber que o tema da alimentação tem uma dimensão artística; como ocorreu em outras sistematizações.

Desse modo, vamos conhecer os objetos de conhecimento e os respectivos objetivos de conhecimento e desenvolvimento do teatro. Eles são:

- Linguagens artísticas: arte e contexto histórico. Conhecer a história do teatro e sua relevância na história social e cultural humana;
- Experiência artística e estética: elementos da linguagem. Explorar e perceber elementos externos que podem se tornar elementos cênicos (objetos, personagens e situações);
- Processo de criação: elementos da linguagem. Planejar, refletir e integrar as ações cênicas e seus elementos em improvisações teatrais;

- Saberes e fazeres culturais: Produções artísticas locais, regionais e nacionais. Conhecer as manifestações teatrais populares e eruditas brasileiras. Identificar, conhecer e explorar o patrimônio artístico cultural cênico de sua região.

A educação física no projeto

O eixo brincadeiras e jogos e o eixo danças são os referenciais a serem observados em educação física para a sistematização ou aprofundamento das respostas realizadas pelos alunos do 6º ano na primeira etapa do projeto. Os objetos de conhecimentos dos eixos são as brincadeiras, jogos e as danças e os objetivos de conhecimento e desenvolvimento são:

- vivenciar/experimentar e fruir, na escola e fora dela, diversas brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os seus elementos comuns e criando estratégias, individuais e coletivas básicas, para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo;
- escrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) e explicar as brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígena, identificando suas características e a

importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas;

- ressignificar as práticas de brincadeiras e jogos regionais nordestinos;
- discutir valores e normas voltadas ao exercício da cidadania, a respeito das danças populares do Brasil, incluindo os de matrizes africanas e indígenas.

Os documentos legais sobre o paradigma teórico-metodológico acerca da educação física na escola reflete o intenso debate realizado no seio dos cursos de educação das universidades, mas também, nos movimentos sociais e sindicatos da categoria de educadores físicos. Segundo o currículo da cidade da secretária municipal da educação de São Paulo:

"...A partir da década de 1980, no processo de redemocratização do país, grupos de intelectuais, apoiados em novas teorias do campo gestadas nos centros de produção científica do país, questionavam a homogeneização da prática da Educação Física escolar por meio do esporte e também a aptidão física como paradigma da área¹. Mesmo havendo uma relação com a prática escolar, os espaços de legitimação desses discursos não eram em sua maioria os mesmos das práticas docentes no sistema de ensino oficial e privado" (currículo da cidade).

A rede municipal de São Paulo e os diversos segmentos sociais envolvidos na prática da educação física não se isentaram da responsabilidade da reflexão teórico-metodológico do componente curricular nas instituições escolares e produziram materiais bastante pertinentes e que, de certa forma, foram a base das mudanças efetivadas no ensino-aprendizagem de educação física nas escolas municipais de nossa cidade. De acordo com o currículo da cidade da secretária municipal da educação de São Paulo:

"...Na Cidade de São Paulo, a partir dos anos 1990, as discussões sobre uma Educação Física, cujo paradigma era e ainda é a cultura corporal, foram apresentadas nos documentos curriculares oficiais e, desde então, outras propostas integraram o Currículo da Cidade, como o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). No cenário nacional, outras instituições, como centros de estudos do movimento humano e outros órgãos, trouxeram para as discussões sobre o currículo perspectivas como a saúde sob a ótica do individualismo e da qualidade total. Já os documentos oficiais tratavam de romper com o modelo de Educação Física voltada à aptidão física, buscando igualar diferentes aportes teóricos dentro de

uma perspectiva que pudesse dar espaço às múltiplas vozes".

Em relação a questão teórico-metodológico, o cerne do entendimento e da prática da educação física consiste, a partir do currículo da cidade da secretária municipal da educação de São Paulo, em:

"...O entendimento é que a escola é um espaço para a socialização do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, e a Educação Física escolar nos dias atuais busca proporcionar aos estudantes das diferentes etapas da escolarização o acesso a essa riqueza material e simbólica, tendo como princípio a equidade. A escola pública é o local do encontro dos diferentes grupos sociais e seus marcadores identitários e, como lugar da diversidade, deve reconhecer que o acesso ao patrimônio cultural – tanto material como imaterial – precisa ser amplo, diverso e integral, abrangendo a multiplicidade de sujeitos. Daí a importância da equidade para que seja constituída uma experiência de aprendizagem e educação integral nas quais todos os envolvidos na cena pedagógica possam atuar e ter seu espaço garantido".

A partir dos apontamentos feitos acima, o professor ou professora de educação física deve pesquisar, selecionar e apresentar aos alunos as

danças regionais brasileiras, os jogos e brincadeiras relacionadas à questão alimentar. Em seguida, o professor ou professora, deve selecionar e ensaiar uma dança a ser apresentada na escola. Deve ser dado, prioridade às festas juninas do nordeste e sudeste, suas respectivas danças, já que tais manifestações estão relacionadas à produção rural.

Novamente, os alunos devem naturalmente perceber que o assunto tratado em educação física é a alimentação por meio de suas festas juninas e julinas. Portanto, o aluno percebe que o tema alimentação tem uma dimensão em educação física.

Referências bibliográficas

AGUIAR, José de Ávila. **Considerações sobre a Interdisciplinaridade**. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental da Universidade de São Paulo Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo : Signus Editora, 2000.

AIGEBAIKE, **Eveline**. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**. Editora: Lamparina 2009. São Paulo.

AIUB, Monica: **Interdisciplinaridade - da origem à atualidade**. São Paulo. Revista O Mundo da Saúde: jan/mar 30 (1): 107-116. 2006.

ARAGÃO, Milena. Freitas. Bueno, Ana Maria Gonçalves de. **Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano**. Conjectura, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

BARBOSA, Andreza. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. Tese de doutorado Unesp. Araraquara, 2011.

Ministério da educação. BNCC - **Base Nacional Comum..** Brasília, 2017.

BORGES, Cristina Barbosa. **Pedagogia Tradicional e Pedagogia Progressista: um estudo sobre a relação professor-aluno.** Universidade de Brasília. Planaltina - DF Dezembro, 2014.

BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.

BRASÍLIA. **IBGE - Síntese de Indicadores Sociais.2017 – SIS 2017**

CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luis Fernandes. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma dos cursos de graduação no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001

CATANI, Maria N. A. (org). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. CHARLOT, Bernard. Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. **Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar,** 1989.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis conseqüências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

FINI, Maria Inês.. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

GARCIA, J. (2006). **Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas SP, v.8, n.1, p.10-32, dez. 2006 – ISSN: 1676-2592.

Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. R. paran. Desenv., Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108

GATTI, Bernadete. **Formação inicial de professores da educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. São Paulo, nº 100. Dez. Jan. Fev. 2013-2014

GIL, Antonio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3ªed., São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Candido Alberto. A Educação em Perspectiva Sociológica. 3ª ed., São Paulo: EPU, 1994.

HANAUER, F. Revista perspectiva. Erechim. v.37, n.140, p. 73-82, dezembro/2013.

IMBERNON, Francisco. Formação permanente do professor: novas tendências. São Paulo: Cortez editora, 2009.

JACCOUD, Luciana. Questão Social e Políticas Sociais no Brasil .Brasília: Ipea,2005.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade.** Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho do 1994.

KRAMER, S, LEITE, M. I. GUIMARÃES, D. NUNES, M. F. **Infância e educação infantil Campinas,** Papirus. 1999.

LAHOZ, André Casa. Na Nova Economia a educação é um insumo cada vez mais importante. Com investimentos, políticas consistentes e continuidade, o Brasil melhora suas chances de prosperar. In: Revista Exame. Ano 34, nº 75, abril 2000, p. 173-180.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia Científica. 26ª ed., São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

Tendências pedagógicas na prática escolar. Revista da Associação Nacional de Educação, 1983

Pimenta, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, 1999.

A Pedagogia em questão: entrevista com José Carlos

Olhar de Professor, vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 11-33
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil Olhar de professor, Ponta Grossa,
10(1): 11-33, 2007.

LEIS, Hector Ricardo: **Sobre o conceito de interdisciplinaridade.** Cadernos interdisciplinar em ciências humanas. Florianópolis, Santa Catarina. Periódicos da UFRS, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** Cortez editora. São Paulo, 2014

MALLAT, Juliana Domit. **Formação inicial de professores: a formação pedagógica e a materialização da didática nos cursos de licenciatura.**

MARX, Karl. O capital: Livro 1 e 2 - **O processo de produção do capital.** Ed. civilização brasileira. São Paulo, 1998.

MÉSZAROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boi tempo editora,2008.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia da Educação: Uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTÃO, Carlos. **Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento**. Serv. Soc. Soc. N° 110, São Paulo Abril e Junho de 2012.

MOREIRA, Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PATO, Maria helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Editora Casa do psicólogo. 198

PERRENOUD, P. THURLE, MG. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Editora Books. são Paulo, 2009.

PINTOCO, Vanessa Moreira. **Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da**

educação. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 2017.

POULANTZAS, Nico. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Editora Zaar. 1978. São Paulo.

RODRIGUES, José Ribamar Torres. Evasão e repetência do Ensino de Primeiro Grau. Um fenômeno conjuntural ou estrutural? In: Revista Educação. Ano 1, nº 3, abril/junho 1984, p. 20-2. 18

SILVA, Eldra Carvalho .Carreira, salário e condições de trabalho docente: os efeitos do Fundeb na política de valorização dos professores em dois municípios paraenses. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.2, n.11, 2012 Disponível em <http://seer.ufrgs.br/fineduca>.

SILVA, Lucas Vieira de Lima. **Interdisciplinaridade: Conceito, História e Obstáculos para sua Implementação na Escola Universidade Regional do Cariri.** Ceará. Cadernos de cultura e ciência: Vol.3. 2008.

SANTOS, Juliana Oliveira. SAMPAIO, Rubens Jesus. SILVA Junior, Milton Ferreira da. Santos, SILVA, Luís Rogério Cosme. BONFIM, Dirlei Andrade. **A interdisciplinaridade, construção do conhecimento e do saber ambiental.** Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental. Rio Grande do Sul. 2015.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:**

Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME / COPED, 2017.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: História.** São Paulo: SME / COPED, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008a. .

Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Arlete Vieira da. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. In: Revista Perspectiva. v. 25, nº 86, Erechim, junho 2000, p. 1-28.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola. Uma perspectiva social. 15ª ed., São Paulo: Ática, 1997.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

THIESSEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008

TRIVINÕS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELLA, Gabriela. Levantamento da Fundação Abrinq. 24/04/2018. O Globo.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Amaral**, Ana Lúcia. Formação de professores: políticas e debates. São Paulo:books.google.com, 2003.

VELLOSO, Luciana. **Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades.** Revista Dia-Logos, Rio de Janeiro/RJ, n.6, Outubro de 2012.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Suzana Reche Nogueira de Andrade

Inicialmente, vamos abordar um pouco sobre as legislações que garantem a modalidade de Ensino para Jovens e Adultos.

O art. 208 da Constituição Federal diz claramente:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria; (CEB 11/2000:22)

O artigo citado acima, nos diz que existe uma importância na alfabetização dos jovens e adultos que vivem no país e que não concluíram seus estudos em idade correta ou sequer chegaram a estudar. Cabe ao Estado, unidade federativa, ofertar uma educação adequada para todos os estudantes matriculados. Garantindo assim uma igualdade de acesso.

E a LDB 9394/1996, o que diz:

“Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que

não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”

Sendo assim, todo jovem ou adulto que por algum motivo, situação adversa, não conseguira concluir seus estudos, seja em nível fundamental ou médio, terá garantido seu direito de dar continuidade aos seus estudos. A oferta destes cursos da EJA poderá ser feita por diversos sistemas educacionais, como por exemplo:

- Escolas públicas sejam elas estaduais ou municipais;
- Escolas privadas;
- Ong's;
- Ambientes privados, com autorização prévia do o MEC para que possa ser ministrado tal curso fora do ambiente escolar.

A lei busca que vários setores possam ofertar a EJA com a finalidade de erradicar o analfabetismo e evasão de estudantes dentro do ambiente escolar. Torna-se muito importante a oferta desta modalidade educacional da educação básica em ambientes, inclusive, não escolares, pois, assim podemos diminuir significativamente os índices de analfabetismo que temos no país.

Todos têm direito de concluir seus estudos, seja em que período for, seja em qual idade for possível que esse indivíduo tenha acesso ao ensino.

Assim, não há idade certa ou errada para ser alfabetizado, no caso da EJA, existe a idade em que foi possível acessar e/ou continuar os estudos.

Quem é o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Os alunos da EJA, são aqueles que não tiveram a possibilidade de concluir os seus estudos no seu tempo regular.

Para buscar uma maior compreensão sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos é preciso também compreender, de um modo geral, quem é esse aluno, no que se refere a questões sociais e econômicas e buscar compreender também os motivos que o fizeram não conseguir atingir essa aprendizagem na idade correta. Também pode ajudar nesse processo buscar entender o que almejam esses educandos, quais suas perspectivas ao procurarem a EJA

Essas são algumas das perguntas principais que precisamos responder para entender os alunos da EJA, porém não são as únicas, sendo os educandos dotados de inúmeros questionamentos sobre seu retorno a escola e a sua aquisição de conhecimentos.

Muitos motivos levam pessoas a abandonarem a escola, desde gravidez precoce, desinteresse, trabalho, ou seja, problemas familiares, sociais e/ou econômicos. No entanto, essa falta de escolaridade repercute de forma muito negativa na vida adulta,

fazendo com que haja procura por essa certificação através da Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos da EJA e a baixa autoestima

Pesquisas evidenciam que os estudantes dessa modalidade de ensino sofrem também com problemas de baixa autoestima, já que vivemos em uma sociedade cada vez mais letrada e digital, onde saber ler é um dos princípios para sentir-se incluído como cidadão ativo.

Não podemos deixar de evidenciar que esses educandos carregam uma grande bagagem de conhecimento vindos do dia-a-dia, da experiência de vida, portanto, ao pensarmos na alfabetização desses jovens e adultos não é possível partir de um ponto zerado, é preciso valorizar todo tipo de conhecimento e estratégia utilizados até então para garantir situações do cotidiano mesmo sem domínio da leitura e escrita.

Esse fato acarreta mudanças que afetam o modo como os indivíduos não escolarizados e/ou pouco escolarizados sobrevivem em sociedades letradas, tendo em vista que eles desenvolvem estratégias para lidar com a escrita, ainda que não o façam de maneira convencional. Assim, é praticamente inviável conceber uma noção de alfabetização como sendo a mera aquisição de um código e dos educandos como indivíduos sem

qualquer bagagem de conhecimento sobre objetos da cultura escrita (Ferreiro, 1985).

Em relação a imagem que os jovens e adultos não alfabetizados tem de si, esta sofre influências da primazia atribuída a saberes e experiências dependentes da escrita em nossa sociedade em detrimento de saberes e experiências construídos e compartilhados em práticas orais cotidianas. Não se trata, pois, de uma imagem inerente de si, mas de uma imagem socialmente construída, que resulta de avaliações sociais sobre grupos não alfabetizados (Ratto, 2003).

O desafio do professor alfabetizador de jovens e adultos

Quais seriam então, para os docentes, as maiores dificuldades enfrentadas no ensino da leitura e da escrita aos alfabetizando adultos?

Para Telma Ferraz Leal, Eliane Borges de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes (2010, p.15), A alfabetização consiste na ação de alfabetizar, de ensinar crianças, jovens ou adultos a ler e escrever.

Pesquisas mostram que professores que atuam com alfabetização de jovens e adultos têm de lidar com uma baixa autoestima por parte dos educandos, sendo esse um dos principais desafios a

serem superados para o aprendizado da leitura e da escrita.

Essa baixa autoestima está relacionada a questões de insegurança dos educandos, causada por preconceitos e dificuldades vivenciadas ao longo da vida por não saberem ler e escrever convencionalmente, cabendo ao professor alfabetizador também convencê-los sobre sua capacidade para o aprendizado da leitura e da escrita, independentemente da idade ou fase da vida.

O modo como os indivíduos veem a si seria resultante não apenas de suas autoavaliações, mas também de como eles são vistos e avaliados pelos outros com quem interagem.

O termo “autoestima” é utilizado pelos professores como algo que pode ser elevado ou diminuído dependendo de os desejos dos indivíduos serem atendidos ou não. A visão de uma baixa autoestima desses educandos é tida como uma das principais dificuldades a serem vencidas com vistas a assegurar o sucesso do processo de alfabetização e letramento. Essa autoestima relaciona-se ao desejo de ser reconhecido, admirado e respeitado, bem como o desejo de ser autônomo.

“O ato de Ler não nasce com o indivíduo, assim como as outras funções vitais. Este ato precisa ser ensinado e aprendido, e neste

processo o professor é o mediador”
(BARBOSA 1990).

Destaca-se então, a necessidade dos professores terem uma visão mais aprofundada desses alunos, considerando – os como seres que criaram estratégias para “sobreviverem” em um mundo letrado mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente e que esses saberes precisam ser valorizados, tendo como preocupação fazê-los acreditar que é possível se alfabetizar, apesar das dificuldades, buscando que essa baixa autoestima não os faça abandonar ou desacreditar da escola mais uma vez.

Considerações importantes

O interesse pela leitura tem ficado cada vez menor nos jovens de hoje em dia, embora ainda existam alunos que costumam procurar os livros não apenas como obrigação, mas como um meio de lazer. Assim, medidas precisam ser repensadas para incentivar esse hábito aos alunos desde cedo.

Muitos são os motivos para essa desmotivação, alguns apresentados neste trabalho, como leituras apenas para solucionar questões, sem uma real participação por parte do aluno, que não vivencia a leitura presente em seu dia-a-dia.

Frequentemente faz-se um interrogatório a respeito do texto lido, cujas respostas constam no texto, fazendo com que o aluno exerça essas tarefas

automaticamente, sem usar a imaginação, o conhecimento de mundo e o raciocínio, sendo também uma negligência para com o autor, afinal, o texto é criado para que os leitores viagem para um mundo fictício, usem de sua imaginação e criatividade, transportem-se para um mundo utópico, ou até mesmo, em alguns casos usem suas próprias experiências vivenciadas.

Assim, professores devem buscar fazer com que a leitura de diferentes portadores e diferentes gêneros estejam presentes diariamente na escola, com participação dos alunos nas escolhas dos temas a serem lidos, trazendo também rodas de conversa, possibilidades de comparar, recriar, imaginar, de ler por prazer, de ler para se informar, de ler para aprender, de ler para ampliar repertório e vocabulário e buscar minimizar a ideia de ler apenas para responder questões.

Através da pesquisa realizada pode-se ampliar a visão que temos sobre as causas das dificuldades de aprendizagem no processo de leitura e escrita, questões como diferenças de oportunidades sociais e culturais, cabe a escola buscar superar, preocupando-se em não deixar que se formem lacunas muito grandes na aprendizagem, que dificilmente serão superadas. Algumas causas podem ser externas a escola, porém cabe a instituição também buscar conhecimento sobre elas e criar meios de evitar que esses motivos impeçam os

alunos de avançarem em sua aprendizagem, causas essas que podem ser simples (a falta de um óculos por exemplo), ou até mais complexas como possíveis diagnósticos de síndromes e transtornos.

Enfim, os alunos aprendem em tempos diferentes e de formas diferentes, alguns com mais facilidade outros porém apresentam dificuldades e o professor deve estar atento para perceber o quanto antes e buscar estratégias de ensino diversificadas e capazes de fazer esse aluno colocar em cheque todo o seu conhecimento, refletindo e buscando aprender cada vez mais, no intuito de superar déficits e aprender cada vez mais.

Pode-se também ampliar a visão que temos sobre a avaliação na fase de alfabetização dos educandos.

Avaliação essa que deve ser baseada em um diagnóstico sobre a fase da escrita dos alunos. A finalidade de avaliar como o aluno pensa sobre a escrita deve ser pautada na busca por fazer um planejamento pedagógico coerente com a forma de pensar dos alunos, buscando que eles entrem em conflito com suas hipóteses e avancem na forma de pensarem sobre essa escrita, buscando atingir o nível alfabético.

A avaliação durante a alfabetização não pode ter simplesmente a intencionalidade de aplicar notas ou conceitos, no intuito de desmerecer o pensamento

do aluno que ainda não atingiu a hipótese alfabética de escrita. Já que, é justamente essa forma de pensar sobre a escrita que deve ser observada pelo professor e ser ponto de partida para intervenções que caminhem para avanços na reflexão sobre como o sistema de escrita alfabético é formado.

Buscou-se também ampliar a visão que temos sobre a alfabetização de jovens e adultos, através de questionamentos sobre quem é esse aluno, o que aconteceu para que ele recorresse a EJA, quais suas dificuldades, seus anseios, como sua autoestima é afetada por essa carência escolar.

A reflexão sobre o desafio a ser enfrentado nessa modalidade de ensino pelo professor também foi argumentada. Professor esse que precisa além de dominar metodologias de alfabetização, fazer uso dos saberes trazidos pelos jovens e adultos, que já viveram muitas experiências no mundo letrado e precisam que isso não seja desprezado, pois partir de um “ponto zero” com educandos que já tiveram uma experiência negativa com a escola seria desmotivador, fazendo com que esse aluno sinta-se mais afastado de conseguir concluir seu currículo escolar.

Enfim, a alfabetização de jovens e adultos é garantida por lei e deve receber atenção dos professores que irão atuar nessa modalidade tão importante para que não haja uma nova evasão e para que os índices de analfabetismo caiam em nosso

país, trazendo mais pessoas para um mundo letrado, buscando que sintam-se cidadãos ativos e capazes.

Referências bibliográficas

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-186, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura na escola e na biblioteca: leitura e conscientização. Campinas: Papyrus, 1986.

KATO, M. A. O aprendizado da leitura. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. Oficina de Leitura: teoria & pratica. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

Ferreiro, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

Alves, L. M., & Ribeiro, M. M. (2011). Desempenho em memória de trabalho em escolares

com e sem queixas de alterações de aprendizagem. Tecer, 4, 54-65.

Alves, L. M., Siqueira, C. M., Lodi, D. F., & Araújo, M. C. M. F. (2011). Introdução à dislexia do desenvolvimento. In L. M. Alves, R. Mousinho, & S. A. Capellini (Eds.), *Dislexia. Novos temas, novas perspectivas* (pp. 21-40). Rio de Janeiro, RJ: Wak.

Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349.

Capellini, S. A., & Smythe, I. (2008). *Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas: Livro do profissional e do professor*. Marília, SP: Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Ferreiro E, Teberosky A. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed; 1991.

São Paulo. Secretaria Municipal da Educação. *Projeto Toda Força ao 1º ano – guia para o planejamento do professor alfabetizador: orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do E.F.* São Paulo: SME/DOT; 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC/SEB; 2012

VIEIRA, Thiago. O papel da avaliação no processo de alfabetização. Publicado em “Pedagogia Modular”. Disponível em <https://pedagogiamodular.wordpress.com>

DANYLUK, O. S. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. Rio Claro (SP): IGCE-UNESP, 1988. Dissertação de Mestrado.

EMERIQUE, P. S. Isto ou aquilo: jogo e ‘ensinagem matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org). Pesquisas em Educação Matemática: concepções & perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática. v.3. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Ferreiro, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

Ratto, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: Kleiman, A. (Org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

Barbosa, M. L. F. F. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: Leal, T. F.;

Albuquerque, E. B. C. Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p. 49-69.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Tatiane Clair Santos da Silva

Ernest Huet, professor surdo e francês, chegou ao Brasil em 1856 e trouxe consigo o alfabeto manual e alguns sinais.

Conseqüentemente, os surdos brasileiros que já possuíam um sistema próprio de comunicação, aderiram aos sinais franceses e criaram então a língua Brasileira de sinais, foi fundado então o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, em 1857, que atualmente é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Dom Pedro II foi o fundador do Instituto nacional dos Surdos-Mudos e é importante esclarecer que o instituto era ligado ao governo central, e certamente o instituto foi fundado por interesses políticos e financeiros, e possuía uma comissão de alto nível, formada por sacerdotes, ministros, juristas, etc e essas pessoas eram ligadas diretamente a administração do instituto.

Os surdos desenvolveram papel importante no Brasil a favor da causa. Quando os surdos iam para o instituto, no Rio de Janeiro, vindos de outras cidades,

costumavam ficar hospedados, por dias, e desse instituto surgiram vários líderes que divulgaram a língua dos surdos por anos. Um desses líderes foi o aluno surdo do Instituto Imperial de Surdos-Mudos; Flaustino José de Gama.

Em 1881 a Libras foi proibida em todo o Brasil e também no INES, por consequência, em 1925 houve redução de professores surdos nas escolas e aumento dos professores ouvintes.

Outro fator importante ocorrido no Brasil, em relação aos surdos foi a fundação do Instituto Santa Terezinha, em 1925, dedicado à educação de moças surdas.

As surdas eram proibidas de comunicarem-se através de sinais dentro das salas de aula e somente podiam fazê-lo nos corredores e fora das salas, dentro das salas era utilizado o oralismo, visando assim o desenvolvimento da sala.

A importância de se falar com o Surdo em Libras

Quando pessoas falam a língua de sinais elas não estão falando em uma língua desorganizada e sem fundamento, porque a língua de sinais visual motora é falada por mais pessoas do que se imagina. Também há no mundo mais língua de sinais do que se imagina.

A língua de sinais não é um português sinalizado ou um português manual, mas sim, uma

língua com gramática e léxica próprias, expressiva, eloquente e graciosa.

Os seres humanos possuem capacidade inata e cognitiva para adquirir linguagem, fala ou sinal.

A aquisição do sinal, da fala ou de ambos, depende do intercâmbio com as pessoas à volta, do ouvir sua fala, ou do assistir seu sinal, se aos cinco ou seis anos a criança já tiver desenvolvido a fluência em linguagem, seja o sinal ou a fala, ela pode esperar ter uma vida rica de comunicação e de intercâmbio comunitário, e desenvolver fluência em leitura e escrita.

Datilologia significa alfabeto manual. Parâmetros são a formação e a combinação dos sinais feitos com as mãos em um determinado espaço, São eles:

Configuração de mãos: pode ser usada a datilologia (alfabeto manual) ou podem ser usadas formas feitas pela mão principal, ou mesmo pelas duas mãos do sinalizador.

Por exemplo, os sinais laranja, aprender e adorar tem a mesma configuração de mão e são realizados na testa, na boca e no lado esquerdo do peito, respectivamente.

Movimento: Os sinais podem ou não ter movimento. Pensar, ajoelhar e em pé, não tem movimento.



Ponto de articulação: é o lugar onde a mão é predominante configurada, tocando ou não alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (á frente do emissor). Os sinais esquecer, aprender e pensar são realizados na testa e brincar, trabalhar e consertar, em espaço neutro.

Orientação/direcionalidade: os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima. Sendo assim os verbos ir e vir são opostos entre si, em relação ao direcionamento, como subir e descer, acender e apagar.

Expressão facial e corporal: Em alguns sinais a expressão facial ou corporal serve como configuração, como os sinais de alegre e triste, ladrão e ato sexual e há também sinais com acompanhamento de sons, é o caso de helicóptero e moto.

Após essas informações, entende-se que a língua de sinais não é simplesmente fazer mímicas ou indicação de algo, mas a combinação de sinais, que combinados formarão uma frase.

É interessante ressaltar que português e libras são línguas distintas em relação à estrutura; Que as sentenças em língua portuguesa possui redundâncias que são suprimidas na representação da Libras.

Considerações importantes

É notório que o Brasil e o mundo esforçaram-se por parte de determinados segmentos sociais e políticos, como por exemplo, a Declaração de Salamanca, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração Universal dos Direitos Humanos, Lei 10.436/02 que legalizou a Libras-Língua Brasileira de Sinais, com o objetivo à inclusão social e de garantirem a igualdade educacional e atendimento integrado para os alunos com deficiência auditiva na rede regular de ensino.

Atualmente no Brasil ainda encontra-se muitas dificuldades para se oferecer ao educando portador de necessidades educacionais, atendimento de qualidade na rede regular de ensino, mas , apesar de ser longo o caminho, as escolas tem recebido respaldo para esse tipo de atendimento, apesar de ainda não estarem estruturados adequadamente.

Novos posicionamentos são exigidos da escola a partir do momento em que a inclusão está inserida nesse contexto, porque a inclusão é de interesse de todos e não só das pessoas com deficiência auditiva.

Percebe-se também que a inclusão é algo que ainda necessita de mais tempo e de maiores providências, por exemplo, os professores, no âmbito escolar, não possuem preparo pedagógico porque os cursos de formação para o magistério não garantem conhecimentos seguros e concretos para o exercício dessa função.



É por esse motivo que tantos erros por parte da sociedade e dos professores foram e ainda são cometidos contra os deficientes auditivos, os professores necessitam de acompanhamento, necessitam ser assistidos para terem sanados alguns problemas.

Para isso, muitas providências teriam que ser tomadas, como, a diminuição da quantidade de alunos em sala de aula, melhores estruturas físicas, acompanhamento adequado e assíduo aos pais, envolvimento da comunidade quanto à conscientização das dificuldades para uma devida e segura inclusão.

Logo, a inclusão dos surdos é algo complexo e que exige o envolvimento, conscientização e a sensibilização dos professores envolvidos ou não com a inclusão, a comunidade, a família, as autoridades, todos devem estar atentos à essa problemática e mobilizados por encontrar soluções adequadas para o alcance da inclusão.

O Brasil e o mundo devem estar atentos para que esses problemas sejam solucionados, para que a exclusão seja exterminada da sociedade, e para que a inclusão seja completa, como sendo uma sociedade que não admite preconceito, discriminação, culturais, pessoais ou sociais.

Certamente que a aprendizagem da Libras não resume-se somente aos aspectos abordados nesse



artigo, não é pretensão que seja, mas que tão somente sirva para a reflexão do outro diverso, de outro universo, do diferente. As diferenças existem não para serem ignoradas, desprezadas e muito menos para causar espanto e medo, mas principalmente para que a aprendamos, respeitemos e conheçamo-la.

O mundo não é surdo, nem ouvinte, é como o criamos.

Referências bibliográficas

BRITO, L.F. Estrutura Linguística da LIBRAS. São Paulo. EDUSP,2006.

COUTINHO, D. LIBRAS e Língua Portuguesa (Semelhanças e diferenças). João Pessoa. Editora Arpoador, 2000.

DORZIAT, Ana. Análise Crítica.2007.

FELIPE, T.A. Libras em contexto. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, Brasília: MEC/SEESP, 2001.

QUADROS, R.M. e KARNOPP,L.B Língua de sinais brasileira: estudos linguisticos. Porto Alegre: Artmed, 2004

SACKS,O.Vendo Vozes – Uma jornada pelo mundo dos surdos .Rio de Janeiro, 1990.

TRENCH,M.C.B. A criança surda e linguagem no contexto escolar. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE - Presidência da República. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>

O APRENDIZADO A PARTIR DA LÍNGUAGEM ESCOLAR

Thiago Nunes de Abreu

Com o aparecimento da expressão letramento vemos que é um exemplo da eterna e irrefreável evolução da nossa língua. As novas palavras surgem para dar nomes a fenômenos ou para apontar novas clarezas de fenômenos preexistentes e também novas maneiras de compreensão.

A diferença entre alfabetização e letramento atribui a consideração ao acesso a um mundo da escrita bem como muito mais que a um processo de apenas aprender a ler e a escrever.

Ela não age diretamente sobre a sala de aula, nem cria métodos pedagógicos mais eficientes. Contudo, não é esse o problema. Falamos aqui de alfabetização, do ensino de competências básicas. Não se trata de inventar saídas, mas de copiá-las e adaptá-las às condições locais. A técnica já existe: a questão é por que ela não é utilizada em escala mais ampla

O estabelecimento educacional também não está lá muito preocupado. A maioria dos diretores de nossas escolas é fruto de nomeações políticas. Quando eles têm competência para gerar uma melhora no ensino, não tem disposição para enfrentar uma luta árdua. Os professores

carecem de motivação, mas essencialmente de preparo: sua formação é academista e teórica, e as preocupações rasteiras, com coisas como 100% de alfabetização na 1ª série, são substituídas por movimentos políticos ou teóricos pedagógicos.

Por que não conseguimos mudar essa situação, agora que temos quase todas as crianças no ensino fundamental, financiamento através do FUNDEF, programas de transporte, merenda e livros didáticos? Em grande parte, porque a sociedade brasileira não se importa.

Os oriundos de famílias pobres em geral não têm bagagem educacional suficiente para avaliar o que seja educação de qualidade.

A decisão que se coloca agora, é em relação a exportação de modelo para o ensino médio que mostrou-se inepto para melhorar a qualidade do ensino fundamental, onde perguntamos: Continuaremos a insistir no erro ou teremos a ousadia de enterrar o velho e criar algo melhor?

O ensino não é apenas uma atividade técnica e profissional. Na medida em que deve favorecer o desenvolvimento social e ético dos alunos, pressupõe também uma ação moral. Álvaro Marchesi.

Muitas vezes a crise da leitura retrata a crise que a escola e a sociedade econômica vêm sofrendo, crises estas que contêm a formação dos alunos. Diante disso é possível colocar em prática um trabalho que atingiu grande contingente de alunos da rede oficial de ensino, que seria conhecer mais profundamente a real realidade de alunos e

professores de uma periferia e fazendo amadurecer uma proposta onde seja visada uma mobilização para a leitura e produção de textos atuais.

A variedade linguística

Nos dias de hoje é muito falado sobre a importância da correção ao falar e escrever a nossa Língua Portuguesa. Se isso tem um papel educativo mais geral, e assim não pode se deixar de pensar sobre como fica a variedade linguística em nosso país. Ao contrário do que se difunde, os linguistas têm claro que no Brasil existem muitas peculiaridades no fala e na forma de se expressar.

De um modo geral, as legítimas são aquelas oriundas das camadas de maior prestígio social e econômico, ainda que rompam com o modelo da gramática normativa.

O mesmo não acontece com as formas de expressão das camadas populares, sobretudo oriundos do interior. Esses conceitos precisam ser discutidos, uma vez que têm dificultado a participação de muitos alunos nas atividades escolares, no convívio social dentro e fora da escola, impedindo que muitos possam "assumir a palavra".

Com isso é necessário que se combata o papel da escolar em relação ao preconceito linguístico existente e que por muitas vezes levamos ao desprestígio da oralidade e impede que a leitura seja acessível ao aluno. Enfocaremos como a escola deve trabalhar com as

variedades linguísticas e ajudar o desenvolvimento da leitura.

Com a falta da leitura na escola os alunos não compreendem as situações na hora de prestar um concurso ou um vestibular, pois sua leitura torna-se superficial e fragmentada das questões lidas, e isso explica os inúmeros erros na escolha das questões ou alternativas corretas, tornando suas respostas dissociadas do contexto da questão e escolha de afirmações contraditórias e excludentes. Os alunos escrevem somente o que a escola quer e ensina, não sabendo que o importante é que se tornem alunos críticos e argumentativos para que possam estar preparados para entrar em uma sociedade difícil e competitiva no mercado de trabalho e na vida social. A partir de dados do Enem podemos ver o quanto nossa escola retrocede nos dias atuais tornando contraria as ideias de uma sociedade letrada.

Nossa sociedade atual exige na atualidade pessoas com conhecimentos diversificados com uma leitura compreensiva, informática entre outros conhecimentos, para tornar fundamental o desenvolvimento humano nos jovens.

Gostaríamos que o hábito da leitura fosse despertado nos alunos, para que algumas leituras não sejam feitas somente pelas imagens que alguns livros proporcionam ou pela apresentação que alguns trazem com capas e ilustrações chamativas.

É imprescindível ao exercício docente consistente e consequente, como o que se busca objetivar na escola fundamental pública. É mister que se faça pesquisas para que haja melhorias da prática pedagógica. Este processo, no entanto está embutido, integrado na teoria.

Os professores para atingirem sucesso na aprendizagem devem refletir sobre o ensino e a sua prática pedagógica. Este enriquecimento do pensar, se dá também através de leitura.

Essa prática pedagógica dos docentes refere-se ao pensar certo, envolvendo o dinamismo do pensar e fazer. Por isso, é fundamental que, na prática o educando comungue com o professor.

A partir da prática de motivação de pensar e repensar devemos desenvolver sua análise e percepção crítica, bem como fazer e, sobretudo, para o refazer. O objetivo é se construir conhecimento, para estimular a capacidade de se construir um entrelaçando entre o ler e o escrever a própria prática refletida.

O ler proporciona o aluno a fazer paralelos, argumentar. Está além da teoria. A partir do trabalho do educador é que se estabelecem as linhas seguintes deste trabalho. A pesquisa, e metodologia de trabalho. Podendo ainda afirmar a necessidade da reestruturação do trabalho dos docentes.

É preciso criar e incentivar estratégias para produção de conhecimento. Envolve, portanto, o interesse de ler (estudo e pesquisa) e de escrever como um processo

de formação continuada para professores do Ensino Básico.

É de muita necessidade que a formação do professor seja adequada. Seja ele reflexivo, e possa assim lidar dentro de sua escola e com seus alunos.

É preciso criar, na licenciatura, uma ideia de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente.

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as

crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem também como a disgrafia, dislexia entre outros problemas. .

A dislexia é um problema encontrado quando a criança não encontra um sentido diante de um texto ou quando uma criança não lê bem, já a disgrafia e quando a criança encontra dificuldades na ortografia ou na hora de escrever.

O que preocupa o país atualmente são esses distúrbios de letras, pois sabem que o progresso e o sucesso escolar dependem muito de uma boa aprendizagem e de uma boa leitura.

Muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-lingüísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na

decodificação do mesmo e sua compreensão. Cito, desta forma, meios básicos, e elevados da capacidade leitora.

“Os primeiros denominados de nível inferior”. tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos, funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz mister o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobretudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento, está atrelada a ideia de memorização.

De longo prazo e a cognição. É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual.

Aprendemos a ler simplesmente com o poder do olhar, ou seja, simplesmente fixamos nosso olhar à símbolos impressos ou em palavras. Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas.

O que não está explícito no texto.

Sem resposta ou solução escolar, muitos pais recorrem a profissionais da saúde como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas na busca de soluções para tais problemas, e não é por acaso que muitos profissionais como estes tornam-

se autores de obras relacionados com a patologia da linguagem sendo grande leitores e autores de grandes obras.

Quando nos mostramos decepcionados com os êxitos da alfabetização no presente, não estamos olhando para o passado nem para outras facetas de nosso mundo; estamos olhando para o futuro, para os nossos ideais. E, é claro, quando comparamos nosso mundo com nossos ideais, a conclusão é irrefutável: estamos muito longe de tê-los alcançado.

Há duas figuras históricas que encarnam os ideais sobre a alfabetização que podem ajudar-nos a entender nossas pretensões educativas. A primeira delas é Santo Ambrósio, bispo de Milão na segunda metade do século IV. Santo Agostinho refere-se a ele em suas confissões, ressaltando o assombro que ele causava por ser capaz de ler utilizando unicamente o movimento dos olhos e prescindindo dos gestos articulatórios que acompanham a oralidade, como era habitual na época. O segundo personagem é o filósofo mulçumano Averróis, que, oito séculos depois, conquistou o respeito de várias gerações de estudiosos ocidentais por seu talento para apropriar-se dos textos de Aristóteles, naquela época pouco conhecidos

e entendidos, motivo pelo qual recebeu o nome, de o comentar.

Tendo chegado aos nossos dias, o excepcional é que alguém não consiga reunir as duas competências encarnadas em personagens tão renovados. Quem iria dizer isso aos que os admiram? Desse modo, aqueles que hoje não conseguem percorrer a página impressa à velocidade de um raio podem ser considerados incapazes e aqueles que não conseguem encarar a aprendizagem de novos conceitos por meio de leitura engrossam as fileiras do chamado fracasso escolar.

Naturalmente, não queremos que pensem que estamos pondo em dúvida a necessidade de estabelecer uma comparação entre o que somos e o que queremos ser, pois, sem ela não teríamos um horizonte ao qual nos reportar.

Estamos querendo dizer apenas que esse modo de contemplar o fenômeno é insuficiente para enfrentar com lucidez esses problemas inegáveis que constatamos tão facilmente.

Em outras palavras, precisamos de uma dupla comparação: em que os êxitos do passado e com outros êxitos do presente; e outro em que o contraste seja entre o presente e os nossos ideais. Ambas são necessárias e complementares. Talvez devêssemos repensar o que a alfabetização supõe.

O dialeto, a cultura e o saber popular da criança é negado pelas escolas que direcionam sua linguagem

escrita culta e também a formal. A criança se vê obrigada a abandonar seus conhecimentos e aprender um novo conhecimento com o qual não tem afinidade.

Além de não se levar em conta o conhecimento trazido pela criança, seus comportamentos motores uma face da linguagem também são ignorados.

Nossa cultura biparte em corpo e mente a totalidade do organismo e supervaloriza as atividades intelectuais, em detrimento das físicas. O produto de tal postura é o desprezo por aquilo que o mundo infantil tem de mais evidente e característico: a atividade, a necessidade de movimento e de vivência corporal. Este bloqueio da ação é a própria negação da cultura infantil, um verdadeiro entrave ao desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

Na infância as crianças desenvolvem ações corporais, as sensações o movimento e as brincadeiras construindo uma ligação entre o eu, o mundo e os outros.

Precisamos que alguns docentes deixem de lado seus pré conceitos com relação aos alunos que dão problemas e encare-o como uma oportunidade de aprendizado como qualquer outro aluno que o leve a proporcionar meios de colaboração e evolução da maneira que pensam.

Segundo Franchi a linguagem e a escrita entrelaçam o processo de significado do constitutivo e dos constituídos dos pelos sujeitos dando-lhe uma ferramenta para adaptação e organização social.

Esta inteligência aumenta com a utilização de objetos transformados em brinquedos, e com o uso de instrumentos de plásticos que produzam som originando assim diferentes linguagens expressivas, corporais e musicais articuladas a aquisição da fala.

Com isso abrem-se novos caminhos para a construção da linguagem e da escrita, com um sistema de representação mais imaterial, pois de uma segunda ordem, tornando-se uma representação, representação da fala.

Sendo assim esse processo faz com que a criança vá aos poucos constituindo seu jeito cultural, apropriando-se do conhecimento histórico-social acumulado, ao mesmo tempo em que constrói seus instrumentos de pensamento e de ação no mundo.

Sabemos que a construção da identidade pessoal da criança é ao mesmo tempo cultural e histórica constituindo-se a partir de uma interpretação entre homens em um processo de espelhamento e diferenciação dentro de um contexto de significados sociais, enquanto o apoio físico, afetivo e também cultural têm um papel fundamental.

Uma maneira de a linguagem verbal da criança é aquela que foca os estudos nas situações de união verbal das crianças são aquelas que centram os estudos nas situações de interação verbal adulto e criança, buscando uma qualidade lingüística dessa emissão em seus aspectos cognitivos, semânticos, fonológicos.

Essa falta de acompanhamento desses alunos acaba gerando um desânimo diante de textos, fazendo com que demorem a escrever, copiem errado, pulem trechos, e tenham dificuldades e noções de tempo e espaço.

Apesar de alunos dislexos terem habilidades com a linguagem oral à escola acaba rejeitando e desvalorizando este dom diante da linguagem popular e sendo assim esses alunos precisam de uma atenção diferenciada dos outros alunos, pois o papel do professor é se adaptar à realidade de seus alunos para que possa elaborar ensinamentos adequados a cada necessidade criando possibilidades para a construção do conhecimento.

Portanto, o professor é necessário para a concretização desse processo, pois seu papel é orientar e planejar atividades que levem as crianças a superarem suas dificuldades para que possam ser letradas.

Os dislexos por precisarem de uma atenção mais especial no processo de letramento devem ter seu potencial detectado pelo professor para ser bem explorado, onde o professor deve atender as necessidades desses alunos respeitando sempre suas limitações e para isso o professor precisa buscar informações e capacitar-se para que possa desenvolver atividades adequadas que atendam e estimulem as habilidades desses alunos dislexos ajudando assim na superação de suas dificuldades.

É necessário que o professor modifique a maneira de trabalhar suas aulas e também na maneira de aplicar suas atividades como:

- Ler todas as atividades em voz alta antes de iniciar para ver se todos conseguiram entender o que está sendo pedido;
- Utilizar dos recursos visuais e materiais de apoio em suas aulas para facilitar o entendimento;
- Aumentar o tempo para que os alunos façam as atividades, podendo assim os mesmos possam fazer algumas pausas.

A maneira que o professor for se adaptando a realidade dos alunos dislexos e for aceitando a convivência com as diferenças, os resultados em sala de aula serão melhores, pois sabemos que as crianças com dislexia também querem muito aprender a ler como seus colegas de classe.

O aluno com dislexia tem um rendimento mais lento que os outros e um ritmo diferenciado, por isso é necessário que o professor não o pressione, o mais importante é o professor estimular este aluno para que ele possa acreditar na sua própria capacidade.

“Os primeiros denominados de nível inferior” tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos, funcionam para o ensino de Português, e

da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz mister o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobretudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível.

Logo, esse entendimento, está atrelado a ideia de memorização. De longo prazo e a cognição.

É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual. Aprendemos a ler com o poder do olhar.

A Língua Portuguesa é uma disciplina que por lei é obrigatória em todos os níveis de ensino, ou seja, até o final do ensino médio essa obrigatoriedade é aplicada ao currículo escolar em todas as escolas, pois a língua portuguesa é a língua de nosso país, portanto todos devem ter acesso a mesma.

No ensino médio a língua portuguesa é considerada o principal acesso ao conhecimento e também ao exercício para a cidadania, portanto, as escolas tem a obrigação de preparar os alunos para a total comunicação e expressão

verbal, levando os alunos ao acesso a novos meios de comunicação desenvolvendo a capacidade crítica para enfrentarem o mercado de trabalho.

Quando um aluno fracassa na escola como, por exemplo, na leitura ele também fracassará em outras disciplinas como na matemática, pois não será capaz de decifrar o que o exercício não podendo resolvê-lo. O fracasso acaba por muitas vezes levando-o a marginalidade, devido que, aquele que não lê não se desenvolverá bem comprometendo assim sua personalidade.

Este aluno que não lê, usualmente é melancólico, agressivo e angustiado, potencialmente um delinquente.

A leitura é a superação da desigualdade social. A leitura leva as pessoas muito além dos vocábulos, pois com a leitura a pessoa é capaz de compreender, interpretar, descobrir, criar e, sobretudo desfrutar do reino do conhecimento. Mas, a família é de todo importante para isto ocorrer.

Ultimamente, os pais relatam que as escolas, públicas ou privadas, não justificam a tempo sobre as crianças que com problemas na leitura e também na escrita. Esses obstáculos são de todos- todas as classes sociais, europeus ou latinos, que estão nos bancos escolares.

As escolas precisam comunicar esse problema as pais para que seja tomada algumas providencias necessárias em tempo hábil, pois as escolas ainda não

estão totalmente preparadas para trabalhar com os alunos especiais, sobretudo com os disléxicos.

Quando falamos em uma mudança em nossa educação atual, estamos falando em juntar elementos que mostrem como é benéfica e necessária essa mudança para o meio social, mesmo sabendo que essa mudança pode ser tanto para melhor como para pior.

O desejo para uma nova mudança na educação está ligada a sociedade que pede as escolas uma boa formação aos seus filhos e que o espaço escolar ofereça isso aos alunos, pois as instituições de ensino atuais estão despreparadas e precisam aprender para então desempenhar sua função social de fato.

Essa sociedade que pede essa mudança na educação já é uma sociedade bem diferente da sociedade de outros momentos históricos, pois hoje em dia com a internet é possível ver que essa mudança do modelo de conhecimento já é possível a partir de uma simples ferramenta que conduz a um novo mundo que é o mundo virtual e real ao mesmo tempo.

Portanto, isso vem colaborando com a tomada de consciência quanto à necessidade da mudança dentro de uma nova sociedade.

Atualmente estamos em uma fase de grandes mudanças no trajeto para uma sociedade da informação, que afetam também à Educação.

Devemos repensar com muita atenção e cuidado os modelos aprendidos até hoje.

O aprendizado com tecnologias são desafios que até agora não foi encarado a fundo, e por isso, é necessário que sejam feitas adaptações do que já conhecíamos. Sabemos que tanto a educação presencial quanto a educação a distância está passando a ser modificada e todos nós, estamos sendo desafiados a encontrar novos modelos em todas as situações.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CHALITA, G. B. I. O poder de fogo da Educação. In: Revista Fapesp, ed. 85, março 2003.

CITELLI, Beatriz. Produção e Leitura de Textos no Ensino Fundamental: Poema, Narrativa e Argumentação. São Paulo. Cortez, 2001.

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.

FERREIRO, E. – Alfabetização e Cultura Escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, Maio 2003.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1992 FOUCAMBERT, Jean. A Criança, o Professor e a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LAILOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. Avaliação – de excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 1999.

RIOS, T.A. Projeto pedagógico: construção coletiva. IN: seminário de atualização pedagógica. Bragança Paulista, USF, 1998.

RIOS, T.A. Por uma diferença da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. Revista Pedagógica Pátio nº 33 Fev. / Abr. 2005.

Revista Páginas Abertas ano 30 – nº 23 – 2005.

O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Valdineia Chaves da Silva

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada na zona periférica de Guarulhos, região metropolitana do Estado de São Paulo.

A coleta dos dados foi realizada durante as aulas de informática dos alunos que estavam cursando o 3º ano do ensino fundamental, último ano do ciclo I. Os dados foram analisados de forma comum aos estudos qualitativos, ou seja, priorizamos a natureza dos significados dos fatos e as informações registradas no diário de campo.

O laboratório da escola-campo é composto por 20 computadores com sistema operacional Linux, conectados à internet e uma professora capacitada para auxiliar os alunos e o professor das turmas.

O acesso à internet era oferecido para os alunos realizarem pesquisas, mas na maioria das vezes observamos que eles utilizavam o computador para entretenimento.

No início de 2018 a escola-campo onde acompanhamos a implantação do projeto de

intervenção escolar com o uso do computador como facilitador do processo de aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização nas séries iniciais, tinha mais de mil alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Distribuídos da seguinte forma:

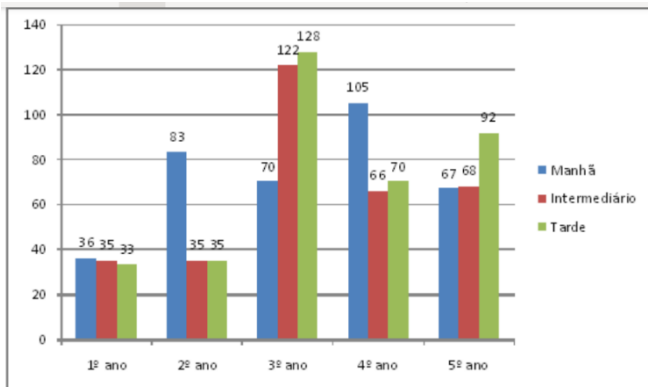


Gráfico 1: Alunos matriculados no início de 2018

Dos alunos matriculados na escola-campo na modalidade ensino fundamental I que compreende do 1º ao 5º ano, o percentual de alunos que tinham alguma dificuldade de aprendizado no âmbito da leitura e escrita durante o processo de alfabetização era:

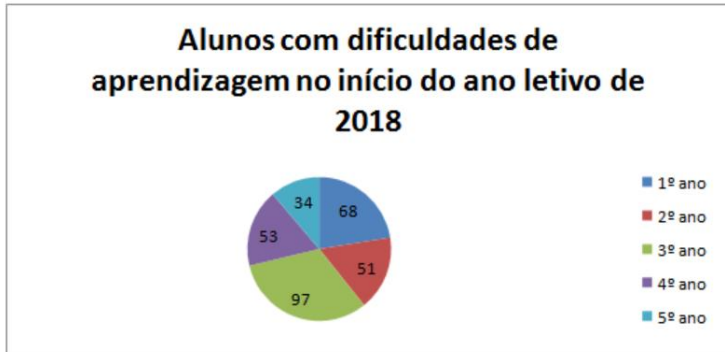


Gráfico 2: Alunos com dificuldades de aprendizagem

O projeto experimental de intervenção escolar utilizando o computador como facilitador da aprendizagem foi no primeiro momento destinado aos alunos que estavam cursando o último ano do ciclo I que compreende o 3º ano. Assim sendo, a realidade da escola-campo era:

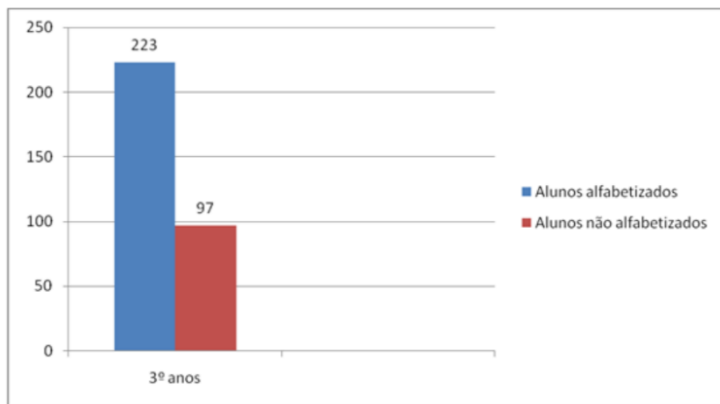


Gráfico 3: Quantidade de alunos não alfabetizados do 3º ano

Podemos perceber através do gráfico que um número elevado de alunos da escola-campo chegaram ao último ano do ciclo I sem dominar a leitura e a escrita.

Os noventa e sete alunos matriculados no 3º ano que tinham algum tipo de dificuldade de aprendizagem foram entrevistados na escola mediante autorização da família, para que fosse possível compreender o universo deles em relação ao uso da tecnologia fora da escola. Após a coleta, os dados foram tabulados e serão apresentados a seguir na tabela 1:

Alunos que tem computador em casa	Alunos que utilizam o computador fora da escola	Alunos que tem acesso à internet em casa	Alunos que tem acesso à internet em outros locais, exceto escola
78	95	56	95
Alunos com computador em casa e local de acesso à internet			

Percebeu-se que a maioria dos alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, utiliza o computador fora do ambiente escolar.

A próxima tabela, nos mostra com qual finalidade esses alunos utilizam o computador:

Jogos	Pesquisas	Redes Sociais
65	6	26

Tabela 2: Finalidade de utilização do computador pelos alunos

A maioria dos alunos utiliza o computador como entretenimento, para jogar ou como meio de comunicação pessoal em redes sociais.

Esses dados foram importantes para conhecer o universo dos alunos, podemos perceber por meio da entrevista que a maioria já utiliza o computador de alguma maneira fora da escola. O desafio era fazer com que essas crianças continuassem utilizando o computador, porém como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem no âmbito da alfabetização.

Durante um ano letivo, as professoras facilitadoras designadas a desenvolver um trabalho diferenciado com esses alunos, utilizaram o computador como facilitador da aprendizagem.

Os alunos frequentavam o laboratório de informática duas vezes por semana. As aulas sempre eram acompanhadas pela professora regente que era responsável pela organização dos conteúdos e da professora de informática, responsável pelos recursos computacionais. Como atividades foram utilizados *softwares* livres para a faixa etária dos alunos estudados e *softwares* básicos para que fosse possível executar os projetos pedagógicos.

Em observação no laboratório, durante as aulas de informática com os alunos com dificuldades de aprendizagem, verificou-se que os professores utilizavam *softwares* educativos, como jogos de matemática, de alfabetização, atividades reflexivas e de capacidade de decisão. Esses *softwares* foram escolhidos por oferecerem muitas oportunidades para a criança aprender de maneira lúdica e divertida. Verificamos que os *softwares* de cunho educativo tornam possível a aprendizagem e o desenvolvimento porque são controlados pela criança, permitindo a ela que represente suas ideias, compare resultados, reflita sobre suas ações e tome decisões.

Os *softwares* utilizados pelos professores com os alunos com dificuldades de aprendizagem são abertos e fechados. Os *softwares* abertos são aqueles que possibilitam a interferência ativa da criança, possibilitando a ela que utilize as mais variadas estruturas cognitivas, desenvolvendo a criatividade e construindo relações de parceria com outras crianças e os *softwares* fechados, são aqueles que não permitem que a criança interfira, somente participe das ações já construídas. Os jogos são *softwares* fechados, eles proporcionam prazer ao aluno e leva a aquisição do autoconhecimento, por ensinar a trabalhar com símbolos e raciocínio lógico.

Os *softwares* fechados, por meio dos jogos também auxiliam a criança na construção de conceitos e significados, pois estimulam a curiosidade

e a investigação, por meio de várias formas de representação. Por esse motivo, esses *softwares* foram escolhidos para serem trabalhados inicialmente como os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os alunos passaram um período de oito aulas utilizando esses *softwares* para se familiarizar com eles, para depois passar a utilizar os *softwares* abertos.

Verificamos que o computador exerce um poder atrativo sobre as crianças estudadas, em razão de seus recursos visuais, formas, animações e recursos de áudio.

Foi perceptível os avanços que eles obtiveram no decorrer do ano. Em meados de junho, após sondagem processual a situação era a seguinte:

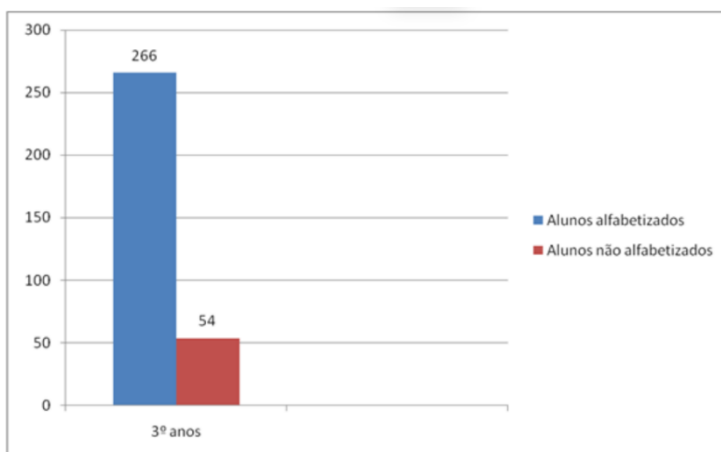


Gráfico 4: Alunos não alfabetizados em meados de junho

Com os resultados satisfatórios as professoras facilitadoras mensalmente tinham hora-atividade estendida com os outros professores da escola, lá elas socializavam experiências e aperfeiçoavam suas estratégias de intervenção.

No final de novembro do ano letivo de 2018 a situação dos alunos que estavam cursando o 3º ano do ciclo I era a seguinte:

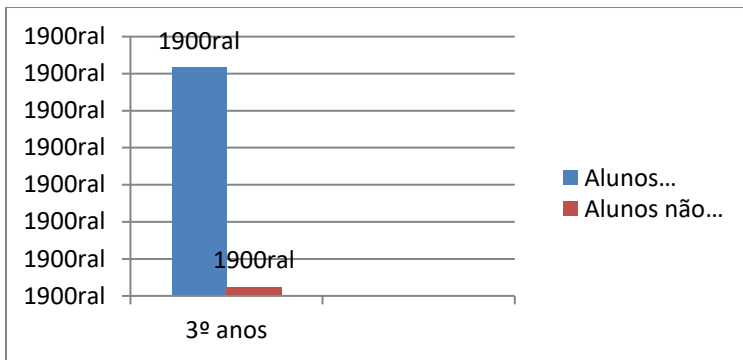


Gráfico 5: Alunos não alfabetizados ao término do ano letivo

O projeto de intervenção utilizando o computador como facilitador da aprendizagem implantado na escola-campo foi bem sucedido, observando o gráfico abaixo, podemos notar o quanto o projeto favoreceu os alunos envolvidos:

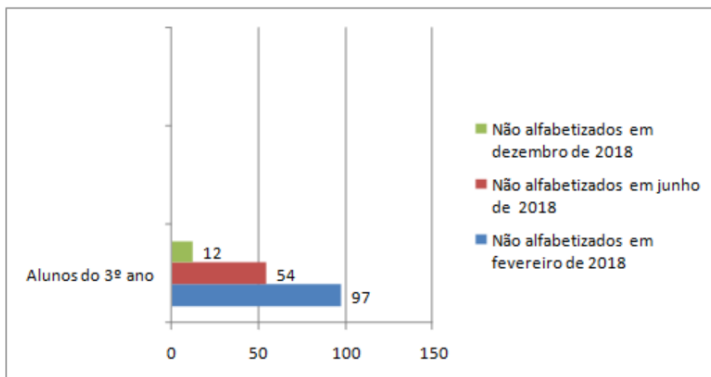


Gráfico 6: Evolução dos alunos do 3º ano ao longo do ano letivo

Metodologia

Diante da minha experiência no âmbito escolar com a alfabetização, me chamou a atenção à necessidade de discutir sobre as dificuldades de aprendizagem dos educandos e como uso das Tecnologias da informação e comunicação, especificamente o computador, pode contribuir para o conhecimento e a aprendizagem desses educandos, se de fato o uso do computador pode ser um facilitador no processo de alfabetização das crianças com dificuldades de aprendizagem?

O interesse com o tema em questão teve origem na necessidade de mudança e um novo olhar para pra o uso das tecnologias em sala de aula, buscando informações para confirmar ou não as hipóteses levantadas neste trabalho “o uso do computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os

objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento”. (Valente 1996, p. 5)

Para sua realização, adotei os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação e entrevista. Nossa pesquisa bibliográfica consiste na leitura de autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática em questão e vem corroborar com a nossa investigação, dentre elas estão leituras seletivas em livros, artigos científicos e a certificação dos direitos garantidos de aprendizado conforme rezam as leis pela Constituição Federal, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Resolução da Câmara de Educação Básica, (CEB). Já na pesquisa documental foram aplicados questionários, além das observações e o acompanhamento da turma do 3º ano

As referências literárias consistem na leitura dos autores, suas teorias, ideias e pensamentos e procuramos estabelecer correspondências com o tema proposto. Tal conhecimento teórico servirá como alicerce para a fundamentação de conceitos que envolvam esta proposta.

Na pesquisa empírica constatei que a escola campo possui um laboratório de informática e que a escola oferece um projeto experimental de intervenção escolar utilizando o computador como facilitador de aprendizagem. Considerando esta nova proposta com a investigação que abarca nossa

inquietação, analisei se de fato essa tecnologia contribui para que o educando tenha uma aprendizagem significativa na sua formação, mesmo diante de suas dificuldades de aprendizagem.

Dando continuidade a esta pesquisa, o instrumento utilizado foi um questionário para nosso levantamento de dados com perguntas abertas e fechadas referentes ao assunto a ser abordado no decorrer da pesquisa, bem como se os educandos têm acesso ao computador fora da escola? Onde ele o utiliza? Qual sua preferência para o uso desta tecnologia? Se a escola acompanha esta tecnologia e se estimula de algum modo sua aprendizagem? Este questionário conta com cinco questões de múltipla escolha, três dissertativas, e dois com perguntas de sim ou não.. A pesquisa foi realizada junto aos professores e responsáveis e foram pesquisados 97 alunos durante o horário das aulas.

Os dados obtidos para análise da pesquisa foram de cunho qualitativo a partir das experiências vividas nesta Unidade Escolar, pois me permitiu o contato direto com o ambiente e coma situação investigada. Portanto foram feitas observações diretas, interlocução com os sujeitos em questão e a interpretação da realidade.

Apresentada a metodologia empregada neste trabalho, passaremos a seguir, à análise dos dados obtidos na pesquisa.

Análise dos dados

Por meio das visitas realizadas no laboratório de Informática em estudo e a observação das aulas oferecidas aos alunos do 3º ano com dificuldades de aprendizagem e comparando as aulas com o uso do computador com as aulas sem o uso do computador, verifiquei que os resultados são muito enriquecedores para a ampliação das habilidades das crianças com dificuldades de aprendizagem. Por meio do uso do computador foram oportunizadas inúmeras interações que auxiliaram essas crianças no amadurecimento intelectual e crescimento integral.

A pesquisa realizada nos mostra que a maioria dos alunos já faz uso do computador no seu cotidiano, mas que havia uma distância entre o uso do computador por eles dentro e fora da escola.

O gráfico abaixo nos mostra o número elevado de alunos que já faziam uso do computador no seu cotidiano. Podemos observar que dos noventa e sete alunos que fizeram parte dessa pesquisa somente dois não tinham acesso ao computador fora do ambiente escolar.



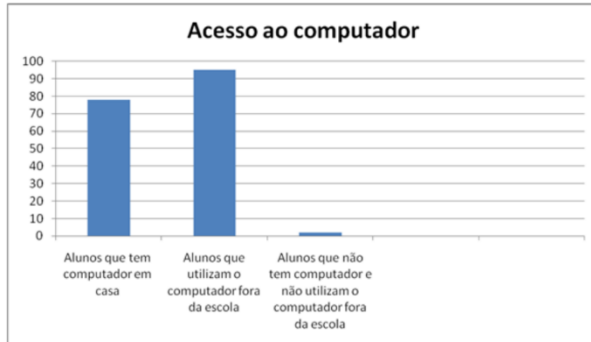


Gráfico 7: Quantidade de alunos com acesso ao computador.

A maioria dos alunos já fazia uso do computador em algum momento, assim percebemos que a escola não fazia o uso adequado dessa ferramenta. Durante a aplicação do projeto foi possível perceber que os alunos faziam alusões ao que eles viam no laboratório de informática com o que eles viam quando utilizam o computador fora do ambiente escolar. Isso fez eles perceberem que era possível utilizar o computador na escola com o mesmo prazer que eles utilizavam fora da escola.

A escolha de *softwares* livres foi crucial para o sucesso do projeto, muitos alunos passaram a utilizar em casa os mesmo *softwares* que eles utilizavam na escola com o auxílio da família.

Nas aulas ministradas no laboratório de informática foi possível notar maior motivação por parte das crianças, o nível de concentração, a

dedicação e a atenção aumentaram notoriamente ao longo dos meses.

O gráfico abaixo nos mostra a perceptível evolução dos alunos envolvidos no projeto ao longo do ano. Podemos perceber que o percentual elevado de alunos que foram alfabetizados. No início do ano de 2012, noventa e sete alunos objetos de estudo dessa pesquisa não eram alfabetizados, no meio do ano esse número caiu para cinquenta e quatro alunos e em dezembro somente doze alunos dos noventa e sete não ainda não eram alfabetizados.

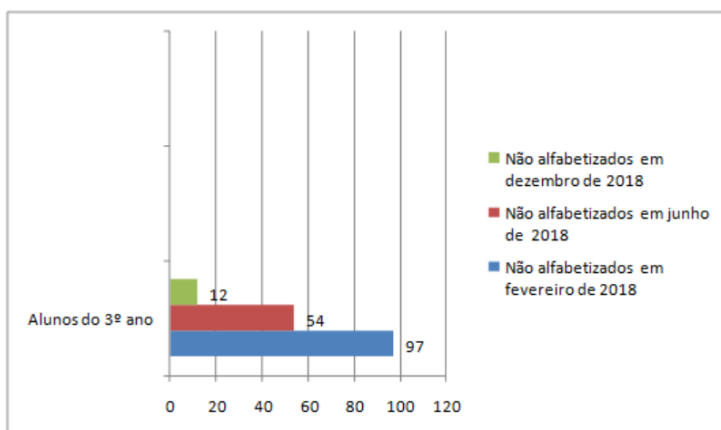


Gráfico 8: Evolução dos alunos do 3º ano ao longo do ano letivo.

Muitas das crianças que foram observadas apresentavam problemas de indisciplina e ao longo do ano foi observado que conforme elas iam se desenvolvendo no âmbito da alfabetização também melhoravam a interação social, o respeito mútuo e os

problemas comportamentais também eram amenizados.

Os dados apresentados nessa pesquisa vêm de encontro ao que Emília Ferreiro diz sobre a alfabetização das crianças:

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus esforços intelectuais. (Ferreiro, 1992, p. 25)

Foi notória a facilidade de alfabetizar os sujeitos objetos de estudo dessa pesquisa, a partir do momento em que eles descobriram que o que eles aprendiam na escola era útil fora dela também.

Constatamos em nossa pesquisa que foram inúmeros os benefícios que o uso do computador como facilitador da aprendizagem trouxe para os alunos envolvidos nessa pesquisa, mas alguns merecem ser destacados:

- Ampliação do vocabulário;
- Melhora significativa na leitura e escrita;
- Aumento da concentração;
- Aumento do interesse pela escola e mais motivação;

- Aumento do grau de memorização;

Percebemos que os benefícios que o uso do computador como facilitador da aprendizagem são diversos. O computador de fato precisa ser visto como um gerador de oportunidades aos alunos que por algum motivo não consegue se desenvolver durante as aulas regulares, para assim favorecer o processo rumo a uma educação inclusiva e de qualidade.

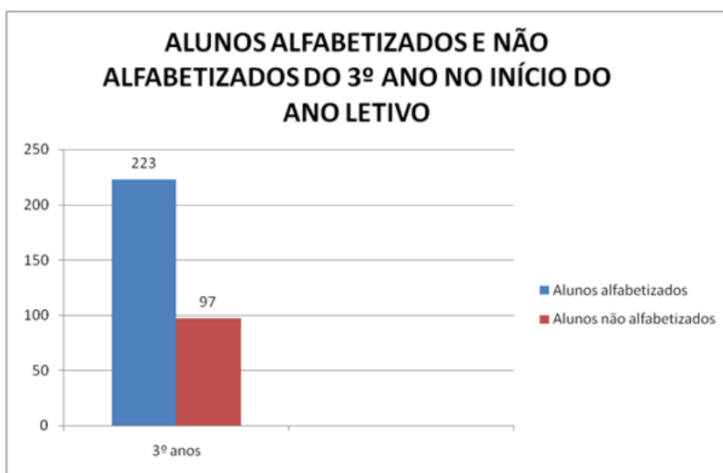


Gráfico 9: Alunos alfabetizados e não alfabetizados do 3º ano no início do ano letivo

Modalidade de ensino frequentadas pelos alunos do 3º ano

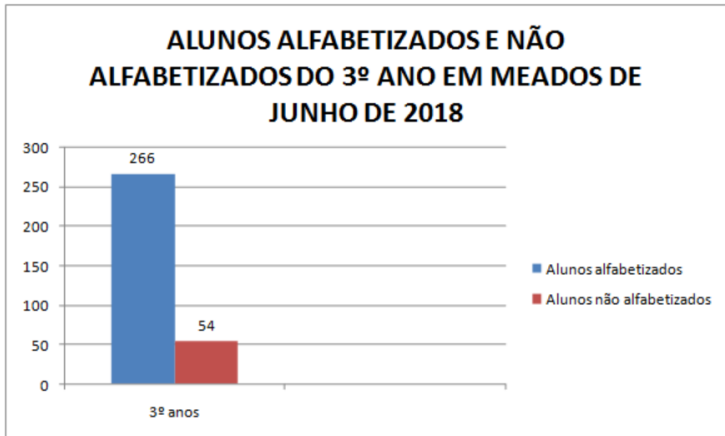


Gráfico 10: Alunos alfabetizados e não alfabetizados do 3º ano em meados de junho de 2018

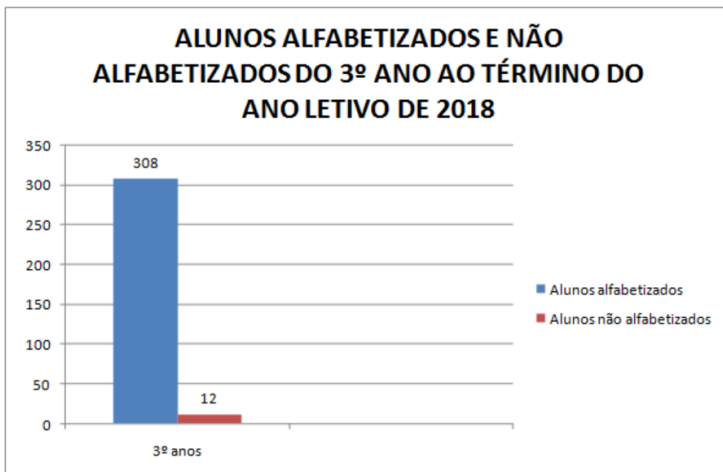


Gráfico 11: Alunos alfabetizados e não alfabetizados do 3º ano ao término do ano letivo de 2018



Gráfico 12: Alunos alfabetizados e não alfabetizados ao final do 3º ano nos últimos anos da EPG Graciliano Ramos

Percebe-se por meio do gráfico que desde a inauguração da escola até o ano de 2018, a média de alunos que chegaram ao final do 3º ano não alfabetizados é de mais de 30% dos alunos matriculados em cada ano na modalidade analisada. No ano de 2018 foi o ano que menos de 3% dos alunos matriculados no 3º ano não foram alfabetizados.

Referências bibliográficas

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação?** Campinas: Editora Autores e Associados, 2005 p. 57

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/>

[CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf](#)> Acesso em: 11 Mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases** da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>, Acesso em: 25 jul. 2012.

CNE/CEB. Resolução nº 2, d 19 de abril de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de abril de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2012.

DOMINGOS, Ana Maria et alli. **A teoria da Bernstein em sociologia da educação.** Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1985.

FERREIRO, Emilia. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 1992

FERREIRO, Emilia. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 199

GESELL, Arnold 1880-1961 - El niño de 1 a 5 anos – Buenos Aires Paidós 1963

GOULART, C. M. A., (1999). **Ensinar a ler e a escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas**. Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 39.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

LERNER, J. **Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies**. Boston: Houghton Mifflin Comp., 1989.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**. São Paulo: Sobradinho, 2002.

MANTOAN. M. T. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: **Ensaio pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MIRANDA, Maria Irene. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Ensaio. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

RAMOS, A. L. A. **Psicologia e informática: opostas ou não?** *Jornal Opção*. 2010.

Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/index.asp?secao=Inform%Etica&subsecao=Suplementos&idjornal=138>>. Acesso em: 20 out. 2012.

ROGERS, Carl R. Tornar-se Pessoa. São Paulo, Livraria Martins Fontes Ed., São Paulo, SP, 1980

SANTOS, Plácida L.V.A.C., (1999-2000). Formação do professor: contribuições e reflexões dos docentes e discentes dos cursos de pós-graduação... Marília: UNESP. p. 160

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. Revista Inclusão. Ano 1, n. 1, p.19-23, outubro de 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. A mediação tecnológica nos espaços educativos: uma perspectiva educomunicativa. *Comunicação & Educação*, Ano XII, Número 1, jan/abr 2007. Disponível em <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/Comedu/article/view/6016/5318>>. Acesso em 15/10/2012.

PIAGET, J. **Six Études de Psychologie**. Genève: Gonthier, 1964. [**Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. Guarulhos, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora... [et al.]. - - 2 ed. rev. ampl. - - São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

VALENTE, José Armando e BIANCONCINI de Almeida Maria Elizabeth (orgs.). Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias. São Paulo, Avercamp, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

Vanessa Moreira Neiva

Introdução

A leitura faz parte da vida das pessoas nas mais diversas situações, como por exemplo, quando é necessário ler uma receita para se fazer uma torta, para ler a bula de um remédio que explica como deve ser tomado, entre outras. São diversas as oportunidades de se realizar leituras como quando o indivíduo lê as notícias de um jornal, um livro de Machado de Assis, ou quando a pessoa vai até o museu e faz a leitura das obras de arte lá contidas, ou quando o pianista faz leitura das partituras para tocar o piano, enfim, são diversas as situações em que as pessoas utilizam-se da leitura em seu cotidiano.

E a pessoas leem por diferentes motivos, pois a leitura pode ser por prazer, ou para se adquirir conhecimento para se realizar uma prova de concurso público; nesse caso, a leitura apresenta um objetivo definido. De qualquer forma, a leitura é uma maneira de representar e simbolizar o mundo. Por isso, é necessário que nas escolas haja um comprometimento em formar leitores competentes e críticos que entendam o valor que a leitura apresenta no mundo contemporâneo.

Cabe, portanto, à escola o desafio de formar esses leitores competentes, visto que é de extrema importância que haja no âmbito da escola a mediação da leitura, com o objetivo de se formar leitores competentes, pois ninguém nasce leitor, o indivíduo vai se formando leitor ao longo da sua vida. Para tanto, é preciso oferecer-lhe práticas de leitura que lhes permitam a aquisição de pensamento crítico, leitura de poemas que provoquem a sua sensibilidade poética, crônicas que oportunizem reflexão, entre outras leituras de extrema importância para a construção do leitor crítico e competente.

No nosso país, nem todas as pessoas têm acesso à livraria, biblioteca ou a livros de qualidade. Mas não basta apenas ter acesso aos livros, é necessário crescer no indivíduo o seu desejo pela leitura, e esse desejo pode nascer através da mediação da leitura. Essa mediação pode ocorrer dentro da casa da criança, quando ali existem exemplos de leitores, quando os seus pais leem jornais, revistas, livros, etc. Porém, na maioria das vezes, o primeiro contato que a criança tem com os livros ocorre na escola, por isso é necessário que esse contato aconteça com qualidade, para que a criança se transforme em uma leitora competente.

Segundo Villardi (1997), a escola é o espaço privilegiado para se conhecer e adquirir o hábito da leitura, pois muitas crianças não têm acesso aos livros em casa, enquanto que na escola elas têm acesso não



somente aos livros, como também às revistas e aos gibis. Por isso, a escola não deve preocupar-se em ensinar o aluno a decodificar letras e palavras, e sim em inculcar-lhe o prazer em ler, o gosto pela leitura, a compreensão do que está lendo. Para tanto, é preciso que haja um acervo de qualidade e mediação. E é sobre esse contato de qualidade e mediação da leitura realizada na escola que o presente artigo aborda.

Desenvolvimento

Sendo a escola um lugar privilegiado para a formação do leitor competente, cabe à essa instituição a tarefa de permitir aos alunos o contato com um acervo literário de qualidade, e de mediar processos de leitura de maneira coletiva, a fim de resgatar ou criar na criança a curiosidade e o desejo necessários a um leitor competente, que lê por prazer, para se informar, para obter conhecimentos, entre outras finalidades que a leitura proporciona.

Segundo Juvêncio Barbosa (1994), Deveria existir na escola a preocupação em relação à qualidade do aprendizado da leitura, porém o que ainda perdura é a preocupação em relação à quantidade dos alunos que aprenderam a decodificar as palavras.

O que acontece, muitas vezes, é que a escola preocupa-se em ensinar às crianças a decodificação, e isso limita a sua capacidade de se tornar uma leitora competente. É preciso trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais, e que o acervo literário seja bem



diversificado. No entanto, em muitas escolas, o que predomina é o livro didático e a decodificação das palavras. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), existe um equívoco em relação à formação de leitores no âmbito da escola, e que esse equívoco deve ser superado:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura e da escrita. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação, é preciso oferecer aos alunos inúmera oportunidade de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com diversos textos escritos; é preciso valorizar o conhecimento que já se teve e o que é apresentado pelo texto, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (PCN, 1997, p. 55-57).

Portanto, quando a prática de leitura está estritamente ligada à decodificação, o leitor torna-se capaz de ler (decodificar) porém ele não compreende



o que lê. Perde-se assim uma grande oportunidade de formar leitores competentes, e nega-se uma oportunidade à criança de se tornar uma leitora competente. E outra questão também é bem dificultosa com relação à formação do leitor competente, que é a de se oferecer um acervo de qualidade para as crianças iniciantes nesse universo da leitura.

Tem ocorrido muito progresso quanto aos livros oferecidos às crianças. Inclusive, em escolas da prefeitura de São Paulo, as crianças têm, desde o primeiro ano, aulas na sala e leitura, e lá existem diversos livros para elas tomarem contato, podendo leva-los para casa. Elas também ganham alguns livros literários. Contudo, essa oferta de livros não acontece em todas as escolas do Brasil, ao contrário, na maioria das vezes essa oferta é inexistente. Os livros predominantes na maior parte das escolas públicas são os livros didáticos, bem como as cartilhas. Martins (1989), faz uma crítica quanto ao oferecimento de livros didáticos e cartilhas, ao invés de literários, dizendo que aqueles bloqueiam a curiosidade e o prazer pela leitura, e não estimulam o gosto de ler.

De acordo com Rildo Cosson (2006), é possível aliar o prazer pela leitura com o aprendizado da mesma. Ele defende que é um trabalho árduo o de unir o prazer com o compromisso de ler, mas que esse trabalho é o caminho para se atingir o objetivo de formar leitores competentes.



Desde a mais tenra idade a criança já demonstra o seu gosto e curiosidade pelos livros. Na creche ou na pré-escola podem ser oferecidos os livros para as crianças manusearem ou realizarem a leitura das imagens. Segundo Villard (1997), mesmo antes de a criança aprender a ler, ela pode adquirir comportamento leitor, e esse comportamento se constrói com a leitura, com o manuseio de livros, através do contato com o mundo literário.

Villard (1997) diz que esse interesse pelos livros pode ser estimulado através da leitura de histórias realizada pelos professores nas escolas. Mesmo antes da aquisição da escrita, o repertório de histórias das crianças pode ser muito amplo. Isso faz com que ela crie hipóteses a respeito da linguagem escrita e sinta interesse em aprendê-la. O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), defende que:

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma seqüência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita (RCNEI, VOL. 3, p.143).

Assim sendo, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, a criança pequena, ao ter contato com



mundo letrado manuseando livros e ouvindo histórias, torna-se capaz de criar hipóteses sobre a leitura e escrita. Além desse aprendizado, a literatura infantil permite à criança desenvolver sua imaginação, sua linguagem, ampliar seu vocabulário e repertório de histórias. Sua memória também se desenvolve, pois em uma situação de reconto, ela terá que se lembrar das personagens, recuperar as sequências dos fatos, lembrar-se do desfecho.

Mesmo ainda não tendo adquirido a leitura e escrita, a criança da pré-escola, através desse trabalho com a literatura infantil, já faz leitura das imagens, e consegue recontar as histórias lidas. Ao manusear os livros, ela pode começar a conhecer e a reconhecer as letras ali contidas, e faz relações com as letras que compõem o seu nome. Esse primeiro contato com a cultura do escrito estimula a sua curiosidade e desejo em aprender. Claro que para que isso ocorra, é necessário haver um trabalho dedicado a fim de estimular esse interesse, e os textos e livros oferecidos devem também ser estimulantes e de qualidade.

Bettelheim (1984), explica que o mundo mágico e imaginário da literatura oferece às crianças um grande fascínio que lhes fortalece no árduo caminho da aprendizagem da leitura e escrita:

Quando a aprendizagem da leitura é experienciada não apenas como o melhor caminho, mas como o único para sermos transportados para dentro de um mundo previamente desconhecido



então a fascinação inconsciente da criança em relação aos acontecimentos imaginários e seu poder mágico apoiará os seus esforços conscientes na decodificação, dando-lhe forças para vencer a difícil tarefa de aprender a ler. (Bettelheim, 1984, p. 49).

Através das metáforas, a literatura infantil transmite tudo o que existe na imaginação, e permite ao indivíduo criar, recriar, imaginar, envolver-se. Os mecanismos cognitivos que a criança mobiliza para compreender os textos literários são diversos, por isso esse tipo de texto oportuniza uma aprendizagem bem ampla. Por vezes, a criança pode ter dificuldade em compreender os textos literários, e nesse momento se faz importante a presença do mediador de leitura.

A mediação visa promover práticas que aproximem o leitor dos textos literários. Para se fazer essa mediação, é preciso ter cuidado para evitar a escolarização das práticas de leitura de textos literários. É necessário que exista na escola uma sala de leitura, uma biblioteca com livros de diversos gêneros que despertem na criança a curiosidade e gosto pela leitura, e que a leitura também seja representada como forma de lazer, de ler por prazer.

Para Jason Prado (1999), a escola deve procurar incutir nos alunos a cultura da leitura, e objetivar encontrar um caminho para a formação do leitor que seja capaz de unir a escola, a família, o aluno e a biblioteca. Há, entretanto, um agravante social que



inviabiliza esse trabalho de tornar o aluno um leitor: a sociedade brasileira não tem o hábito da leitura, e muitas vezes, os próprios professores também não têm esse hábito, seja por falta de tempo ou por simplesmente não terem desenvolvido a cultura da leitura.

A criança que está em fase de aprendizagem muitas vezes aprende através da imitação. Se ela vê os seus pais lendo, ela logo terá também interesse pela leitura, porém se na sua casa não existe essa cultura, ela raramente vai se interessar. Essa é uma questão cultural do Brasil, e não está estritamente relacionada às classes baixas; a elite brasileira, embora tenha maior acesso aos livros, e faça uso da leitura com mais frequência do que as classes menos abastadas, também não tem o hábito da leitura no que se refere a ler por prazer, e não apenas para se informar (PRADO, 1999)

Cabe à escola atuar como mediadora da leitura, e inculcar na criança o prazer de ler, fazê-la sentir que sua imaginação e fantasia estão sendo desenvolvidos e isso lhe causa prazer. Fazê-la perceber que através da leitura ela é capaz de viajar sem sair do lugar, que pode conhecer outros lugares e outras pessoas, conhecer outras mentalidades e isso desenvolve a sua própria mentalidade. Que ela sinta que a sua cultura não é mais a mesma, pois seu vocabulário ampliou-se, e ampliou-se também o seu entendimento sobre o mundo. (PRADO, 1999)



Assim, a criança será capaz de perceber que compreender o que dizem as palavras e os livros é o mesmo que compreender as outras pessoas e a si mesma. Mas para se chegar a isso, é necessário que haja uma sensibilização da criança ou jovem para a leitura. Compreender outras personagens e suas histórias ajuda o leitor a ser protagonista da sua própria história.

Portanto, a maioria das crianças e jovens, devido a questões culturais e históricas, não encontram na família um exemplo de leitores, suas famílias não são leitoras. Por isso, a escola torna-se muitas vezes o único espaço no qual eles têm acesso aos livros e a outros bens culturais, como o contato com a literatura, com as artes. Dessa forma, a escola através da figura do professor tem a responsabilidade de possibilitar às crianças e jovens o contato com a leitura, objetivando a ampliação do seu repertório de histórias e de livros, possibilitando aos estudantes a oportunidade de se tornarem leitores letrados.

O leitor letrado é aquele que consegue ler textos dos mais diversos gêneros, e faz a interpretação crítica, tendo a capacidade de opinar e de tecer comparações com outros textos. A partir do trabalho com a literatura, o leitor passa a se encontrar e a se tornar protagonista da sua própria história. Segundo Cosson (2009), o letramento que ocorre a partir dos textos literários permite ao leitor refletir com ele mesmo e com o mundo que o cerca, e que através da leitura o



indivíduo é capaz de se encontrar e de encontrar a sociedade na qual ele vive.

Considerações finais

A leitura é necessária para que o ser humano se coloque no mundo, para que reflita sobre a realidade que o cerca e sobre ele próprio. Por questões históricas e sociais, a sociedade brasileira não apresenta o hábito da leitura, e isso independe da classe social. A elite tem mais acesso aos livros e jornais, mas o hábito de ler por prazer ainda está se desenvolvendo nas famílias do Brasil.

Devido a isso, muitas vezes a criança encontra na escola o único lugar que apresenta a leitura como algo primordial e importante para que ela tenha contato com a cultura do escrito, para que conheça novas culturas e descubra o prazer em ler, refletindo sobre o mundo que a cerca e sobre ela mesma. Muitas vezes a escola preocupa-se em ensinar às crianças a decodificação, mas essa preocupação deve ser superada para que se formem leitores competentes no âmbito escolar.

Quando a escola, mais precisamente na figura do professor, atua como mediadora nesse processo de aquisição da leitura, as crianças e jovens que lá estudam ganham a oportunidade de ampliar o seu repertório de livros e histórias, de adquirir capacidade de reflexão com a leitura de textos de diversos gêneros literários, e essa reflexão se estende à compreensão



do papel que eles exercem em seu meio social. Quando o leitor chega nesse patamar de refletir sobre si e seu meio social, ele torna-se um leitor letrado, e nesse momento a escola atinge o seu objetivo maior, que é o de garantir ao jovem leitor o domínio e compreensão plena sobre o que ele lê, sobre o mundo que o cerca e sobre ele mesmo, tendo assim a oportunidade de modificar a sua realidade, ou de vivenciar uma nova realidade.

Referências bibliográficas

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: 1994.

BETTELHEIM, Bruno. **A magia da leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Documento introdutório. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo. **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.



VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.



O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana de Souza

Resumo

Há um reconhecido movimento na Educação que busca o reconhecimento do protagonismo das crianças nas EMEIs e CEIs. Para contextualizar as situações vivenciadas a presente pesquisa mostra os avanços sobre o currículo na Educação Infantil e o incentivo à escutadas crianças nos CEIs e EMEIs que constantemente buscam uma educação de qualidade, uma vez que se evitam os equívocos e se consolidam os acertos entre o cuidar e o educar. Cuidar, palavra tão cara a esta etapa da educação infantil, acreditamos não ser um ato indissociado da perspectiva do educar. Assim sendo, os o presente artigo se pauta no cuidado com as crianças pequenas e com as experiências que elas possam vivenciar na Educação Infantil a partir da escuta do professor. Faremos uma revisão bibliográfica citando autores que estudam o protagonismo nas práticas sociais e a sua significação nessas práticas, como MOSS (2009), GADELHA (2013), QUADROS e BARBOSA (2017), OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007), CARVALHO e

FOCHI (2017).

Introdução

Precisamos estar atentos às falas das crianças pequenas: a fase que compreende entre 0 a 5 anos. Esta fase da infância possui particularidades que precisam ser conhecidas, observadas, refletidas e analisadas pelos professores que cotidianamente estão em contato com elas. Entender quais são seus desejos e não ignorá-los, para que a escuta seja ativa e pontual é necessário o professor estar atento ao grupo. A proposta do processo das observações e escutas de crianças visa introduzir estas à participação e decisão das escolhas das variadas experiências que possam vivenciar dentro das unidades de educação infantil. Promover a participação, a escuta é dar voz às singularidades e perceber a capacidade de cada criança de expressar e aprender. Nesta pesquisa vamos mostrar a importância do protagonismo da criança na Educação Infantil para melhoria da aprendizagem.

Educação infantil no Brasil

Foi um longo processo a luta por um aeducação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. Foi a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 que a educação das crianças de zero a seis anos passou a ser direito social de todos/as e dever do Estado. Tal direito foi reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

9.394/1996), que legalmente passou a denominar a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Outros documentos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), por exemplo, são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil com relação à Educação Infantil.

Em 2005, a Lei 11.114 alterou a redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos.

Em 2006, a Lei 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatória a inclusão da criança de seis anos neste nível de ensino. Em função dessa lei, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, que redefiniu a faixa etária compreendida no atendimento da educação infantil para zero a cinco anos. Em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, propôs-se a obrigatoriedade de inserção das crianças de quatro anos em instituições de ensino formais.

Em 2013, essa obrigatoriedade consolidou-se a partir da Lei Federal 12.796/2013. Alguns estudos têm, de certo modo, criticados a forma como são desenvolvidas as propostas pedagógicas junto a essas crianças, uma vez que se enfatiza a questão da alfabetização e do letramento de maneira intensa.

Alguns documentos, tal como os Parâmetros



Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), têm procurado destacar justamente o contrário, ou seja, explicitam que para favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças não é preciso inseri-las precocemente em processos de alfabetização, mas é preciso incentivá-las, apoiadas em suas próprias iniciativas e ancoradas em estratégias pedagógicas em que elas sejam as protagonistas, a: movimentar-se livremente em diferentes espaços, brincar; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão.

Currículo na educação infantil e a BNCC

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) traz em seu conteúdo todas as orientações e encaminhamentos de como educadores da infância podem proporcionar as aprendizagens e experiências para crianças de 0 a 5 anos. Este documento aponta a necessidade de considerar os saberes, as curiosidades e as manifestações infantis na organização curricular. Nas bases dessas Diretrizes está uma concepção integral do currículo.

Sabemos que currículo integral tem como pressuposto que a aprendizagem se dá ao longo da vida. As brincadeiras, as interações e os projetos de acordo com as diretrizes devem realizados através da escuta atenta e da consideração das manifestações infantis são os pilares. A criança é um todo: corpo mente emoção, criatividade, história e identidade

social.

Dentro das experiências que podem ser realizadas o desenvolvimento infantil se produz de modo espontâneo, mediante das atividades realizadas pelas crianças. E a musica deve fazer parte das experiências que podem ser vividas pelas crianças.

O Currículo Para Educação Infantil na BNCC pautado nas experiências que crianças e bebes devem vivenciar nas EMEIs publicado em Fevereiro de 2018 traz cenas de experiências que podem ser vivenciadas em todas as escolas de educação Infantil

A proposta da BNCC para a Educação Infantil baseada em uma concepção de educar e cuidar voltada para a apropriação e transformação pela criança de até 5 anos de idade, por meio de diferentes linguagens e de criativas formas de interação com o ambiente.

Tal orientação apresenta campos experiências sobre aprendizagens que podem ser promovidas com as crianças atendidas nas EMEIs. Acreditar no avanço no desenvolvimento das crianças e trabalhar para que elas obtenham o que lhes é de direito: serem educadas e cuidadas em um ambiente que as acolha, e servir de referência para o trabalho dos professores e suscitar-lhes uma atitude reflexiva enquanto planejadores dos ambientes de aprendizagens das crianças, além subsidiar cada professor na estruturação de um programa de atividades para cada

grupo de criança. Nas EMEI nesta estruturação da prática pedagógica vem ocorrendo a passos largos.

Os campos de experiências reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promove aprendizados significativos. É um arranjo curricular que organiza e integram brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola.

Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo.

Os campos de experiências precisam ser trabalhados com intencionalidade pedagógica. Isso significa planejar atividades que integrem o que está proposto no currículo com os interesses e ideias das crianças do grupo. A partir da escuta ativa da turma e do conhecimento aprofundado do documento curricular, o professor promove aprendizagens significativas às crianças. Essas atividades não devem ser concentradas em aulas específicas nem realizadas com hora marcada. Elas devem fazer parte de todos os momentos da jornada na Educação Infantil.

A BNCC na etapa da Educação Infantil propõe a organização das atividades pedagógicas usando o conceito de campo de experiência.

Segue algumas das aprendizagens que podem ser vivenciadas orientadas na BNCC para a Educação Infantil.

1. Habilidades do Corpo (corpo, gestos e movimentos).

2. Campo da Oralidade e Letramento (escuta, fala pensamento e imaginação).

(3) Traços, sons, formas e imagens (traços, sons, cores e formas).

(4) Conhecimento de mundo: natureza, ciência e matemática (espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

A BNCC traz mudanças no currículo e retoma a respeito do protagonismo de crianças vinculadas à educação infantil. Ao discutir as experiências potencializa os espaços a elas disponibilizados e a partir da atuação docente junto a elas, e protagonismo infantil surge possibilitado uma experiência de infância enriquecida, na medida em que atentam tanto para os modos de escutar, observar e compreender as crianças, quanto para vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando à melhoria da qualidade de vida das crianças.

Protagonismo na educação infantil

Ser protagonista é ter papel de destaque nas ações que realiza. Na Educação, pode-se dizer que o conceito de é a criança ser ouvida e sua fala ser levada em consideração nas práticas pedagógicas. É

possível afirmar que esse conceito apresenta com bastante força, principalmente em referências educacionais baseados na pedagogia italiana que remetem a um entendimento de criança competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento. (MOSS, 2009, p. 419).

É sabido que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos. O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob a mediação do professor. Ou seja:

Ele opera a favor de uma lógica que tem como propósito a formação de sujeitos infantis que sejam proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças. (GADELHA, 2013, p. 156).

Para que a criança seja protagonista de sua aprendizagem é preciso mudanças na prática pedagógica, a criança precisa de liberdade (atrelada às ideias de autonomia e independência) seja colocada em prática.

Conforme BARBOSA E QUADROS (2017):

É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas

oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo interagirem e construírem as suas culturas infantis. QUADROS; BARBOSA, 2017. pag.14.

A discussão sobre protagonismo infantil ganha força a partir de conceitos importantes que vêm sendo pensados por outros estudiosos do campo da Educação Infantil que trazem a escuta como ponto de partida para a construção de planejamento voltado para o cotidiano. Ao opinar sobre o currículo e o que deseja aprender a criança passa ser produtora de conhecimento.

OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007) destaca que muitas vezes os professores da infância ainda ignoram os direitos da criança de ser vista como capaz e a ter espaço de participação. Planejam sem ouvir os desejos da criança. Trazem prontos seus planos de aulas que muitas vezes não estão no campo de interesse da criança.

Em razão disso, OLIVEIRA – FORMOSINHO (2007) discute sobre o entendimento de uma infância baseada em uma práxis de participação infantil.

Segundo essa autora, a Pedagogia da Infância consiste num espaço de interações orientadas para projetos colaborativos em circunstâncias que promovam a participação não somente do corpo docente, mas principalmente das crianças. Para tanto, aspectos como a observação, a escuta e a negociação é fundamental “para desenvolver um



fazer e um pensar pedagógico que foge à fatalidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29).

De acordo com BARBOSA (2010) o entendimento de Pedagogia da Infância critica a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores e respalda-se num conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais.

A Pedagogia da Infância considera que as crianças são sujeitos de direitos, sendo assim é imprescindível à definição de experiências pedagógicas que oportunizem as crianças viverem a infância de maneira que sejam priorizados projetos educacionais baseados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos. (BARBOSA, 2010).

Pedagogia da Infancia pode ser entendida como:

(A) uma forma de entender que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio “dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas” (BROUGÈRE, 2012, p. 17);

B) um modo de valorização e de promoção da miríade de experiências vivenciadas por

meninos e meninas na vida diária da escola;

C) uma potente possibilidade de construir indicadores para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como às crianças investigam, experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo;

D) uma “tradução” dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância (Barbosa, 2010) em modos inteligíveis de atuação dos professores. (CARVALHO e FOCHI, 2017, p. 25-6).

Enfim, é a partir das vivências e situações do dia a dia que são oportunizadas às crianças que tornem possível o protagonismo delas nos seus próprios processos de desenvolvimento. E nosso objetivo é justamente discutir como a organização do espaço e a atuação docente potencializam esses processos.

O desafio de respeitar as experiências e os saberes das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, linguística, familiar, articulando-os ao patrimônio cultural, tecnológico, científico, ambiental, artístico.

Ve-se a importância do aprofundamento dos conhecimentos e da capacidade de refletir criticamente sobre o exercício docente e sobre as práticas cotidianas.

O protagonismo das crianças nas práticas da educação infantil

Recorrente nos discursos que falam sobre infância, desde Piaget, Vygostsky e Wallon, muitos estudiosos vem ressaltando a importância do protagonismo das crianças. Estudos sobre o assunto torna-se evidente uma procura em melhor compreender sua aprendizagem e fala das crianças sobre o aprender.

A criança como protagonista nas práticas pedagógicas da Educação Infantil se faz presente, porém ainda é necessário enfatizar suas potencialidades para que ela seja reconhecida em sua integralidade. Para que isto ocorra as professoras necessitam rever suas práticas desenvolvendo escuta ativa. Esta mudança na prática traz uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios conhecimentos, e capaz de expressar-se em todas as linguagens.

Na perspectiva pedagógica de escuta tem-se o respeito às necessidades da criança e a valorização das suas potencialidades, através de uma prática que respeita o direito das crianças de interagirem e comunicarem-se nos espaços da unidade escolar.

As crianças protagonistas ativas e competentes que interaçãõ com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias. (EDWARDS, p. 160)

De acordo com RINALDI (1999).

A ênfase é colocada em vê-las com sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidades, capacidade de maravilhar-se e de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. (RINALDI, p. 114, 1999)

Se compreenderrmos a criança protagonista remete-nos a entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura.

A imagem da criança participativa será consolidada na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados. Para que esse processo seja estabelecido é essencialmente importante desenvolver o respeito pelas opiniões das crianças e garantir espaço para expressarem. Para exemplificar as plenárias, as rodas de conversas são momentos onde o professor pode ouvir e colocar em prática o que foi combinado e dito.

As participações e contribuições das crianças podem acontecer nos momentos de realizar os planejamentos, nisso inclui-se como organizar os espaços e tempos de trabalho com elas: as atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) nos mostra que:

a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e compreendida com sujeito social de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido da criança sobre o mundo físico e social ocorre por meio de diferentes experiências, quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona. (BRASIL, 2010).

Considerações finais

A concepção de criança presente nas DCNEI/2010 veio fortalecer a importância das instituições de Educação Infantil, como espaço de relações e trocas entre crianças de diferentes idades e com os adultos, possibilitando a elas ampliar e enriquecer suas vivências de mundo. A criança considerada um sujeito social e de direitos, ocupa o lugar central nessas práticas. E ativamente irá atribuir sentido as suas experiências com diferentes linguagens, as brincadeiras e as culturas infantis e por meio delas compreender o mundo e a si mesmo, construindo cultura quando opina e é ouvida constroem seus conhecimentos através das vivências que escolheram participar. O professor como mediador da aprendizagem deve se manter

atento para todos possam ser protagonistas dos seus saberes.

Referências bibliográficas

EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; FORMAN, G..As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Por Alegre: Artmed, p. 303-309, 1999.

BARBOSA, Maria. C. S.; HORN, Maria. da G. S. Projetos na educação infantil . Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil , Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: cotidiano e políticas (org.). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

CRUZ, S. H. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In: FORMOSINHO, J. O. (org). A escola vista pelas crianças . Portugal, Porto editora: 2008.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p.279-301 , jul./dez. 2002.

FERNANDES, N. O centro e a imagem: infância,

proteção e acolhimento institucional. In: VANCONCELLOS, V. M. R. de.; SARMENTO, M. J. (org.) Infância (in) visível. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin editores, 20 07

FREITAS, Maria. Tereza. de A. A perspectiva sócio-h istórica: uma visão humana da construção do conhecimento . In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. Ciências

Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007 .

FERRETTI, Celso. J.; Z., ZIBAS, Dagmar. L. M. e TARTUCE, Gisela. Lobo. B. P. Tartuce. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>.> Acesso em: 20 jan 2020.

LEONTIEV, Alexis N.. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MELLO, Sueli Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: Revista PERSPETIVA: Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun.2007.

MARTINS, João. Carlos. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala d e Aula: Reconhecer e

desvendar o mundo. Idéias - Os desafios encontrados no cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 1993.

NUNES, Angela.; CARVALHO, Maria. Rosário. De. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. ANPOCS 2007.

RINALDI, Carlina. O Currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; FORMAN, G..As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Por Alegre: Artmed, p. 113-122, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil . In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001, Nº 16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_05_ELOISA_ACIRES_CARDAL_ROCHA.pdf>. Acesso em: 29 jan 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação . 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008

OS BENEFÍCIOS DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Elayne Maria Minuzzo de Barros

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever a respeito dos benefícios trazidos pelas brincadeiras no ensino da matemática, enfatizando especialmente a etapa de Educação Infantil. A ludicidade presente no universo das brincadeiras encanta e motiva as crianças e neste sentido, a aprendizagem da matemática se torna atrativa. Para o desenvolvimento deste estudo a metodologia empregada é a revisão de literatura. Com o estudo realizado fica evidente de que o ensino de matemática, tão presente na vida de todas as pessoas de diversas formas, assim como sua aprendizagem é visto ainda pela maioria dos alunos repleta de obstáculos e dificuldades, mas que os jogos e também as brincadeiras podem e são grandes aliados e facilitadores para este processo e por este motivo devem fazer parte do planejamento dos professores como valiosas propostas pedagógicas.

Introdução

Este trabalho trata-se de uma reflexão a respeito dos benefícios que as brincadeiras e jogos

podem proporcionar na aprendizagem da matemática. É no dia a dia da sala de aula que a matemática ocorre de diversas formas e as brincadeiras e jogos, com todo seu universo lúdico, contribuem muito para que os alunos possam aprender e gostar da matemática.

Assim como menciona Reis (2009) uma das áreas críticas do ensino é a matemática onde basta observar o quanto é comum em adolescentes e jovens, e mesmo em adultos, uma verdadeira “aversão” pelas ciências exatas.

As crianças vivem em um mundo povoado de matemática e estão a todo o momento em contato com informações e situações que envolvem quantidades, espacialidades, temporalidades, medidas e contagem. Ainda muito pequenas, mostram a idade com os dedos; quando repartem balas ou uma barra de chocolate, encontram estratégias para dividir diferentes quantidades em partes iguais. Desde que engatinham, observam caminhos a partir de um ou mais pontos de referência, identificam posições, estimam e comparam distâncias (GIGANTE; SANTOS, 2012).

As preocupações como ensino da Matemática na Educação Infantil, segundo Klein e Gil (2012) são cada vez mais frequentes e já existem diversos estudos a respeito dos primeiros contatos dos alunos

com essa disciplina. O que as crianças aprendem na Educação Infantil será de grande relevância em toda a sua vida escolar e também no seu dia-a-dia.

Para o desenvolvimento deste estudo a metodologia empregada foi uma revisão de literatura.

A matemática

De acordo com Reis (2009) a matemática, tal como se a conhece hoje, desenvolveu-se através dos séculos, é produto de diversas civilizações e seu conhecimento foi construído ao longo da história da humanidade. É uma ciência a qual está presente o tempo todo na vida do indivíduo, que desde cedo convive com as mais diversas situações matemáticas, mas que, infelizmente, a escola diversas vezes quebra com esta ponte, sendo um divisor de águas entre o que é ensinado e a aplicabilidade deste conteúdo na vida do aluno, ou entre o aprendido na escola e as ricas experiências trazidas por cada um.

Para Gigante e Santos (2012) a Matemática constitui uma significativa herança cultura e é um modo de pensar e compreender um conjunto de conhecimentos específicos. Ao longo da história, ela se desenvolveu e se ampliou conforme as necessidades humanas de sobreviver e viver melhor e na sociedade atual está presente nas atividades e em diferentes áreas do conhecimento, assim, educar matematicamente é promover o desenvolvimento da competência matemática e, com ela, contribuir para a

formação de cidadãos críticos, capazes de participar e de atuar solidariamente no mundo em que vivem.

A Matemática está presente em todos os momentos: no número do telefone, da casa ou apartamento, nas medidas e formas as quais os objetos estão, na natureza, no meio urbano, nas brincadeiras e jogos. A escola precisa dar oportunidade para que as crianças construam e utilizem adequadamente todos estes conceitos, para compreender e atuar na sua realidade (KLEIN; GIL, 2012).

De acordo Pereira; Freitas e Lima (2019) a Matemática sempre foi vista como uma disciplina incompreensível por uma parcela expressiva da população estudantil, considerada desestimulante, difícil, complicada, e, para alguns, até inacessível. A qualidade do ensino da matemática vem sendo discutida no meio acadêmico há tempos em relação à educação básica, e um dos principais objetivos é tornar o ensino desta disciplina eficiente e eficaz, facilitando o processo de ensino e aprendizagem de forma que o aluno possa compreender esse conhecimento como essencial à vida e, assim proporcionando, uma Matemática dinâmica, envolvente e desafiadora, a qual incite a curiosidade e a vontade do aprendiz em estudá-la e nada melhor que estimular as competências e habilidades matemáticas usando materiais manipuláveis, tornando, assim, o ensino dinâmico e interessante.

A Matemática, segundo Klein e Gil (2012) historicamente, tem-se caracterizado como uma atividade de resolução de problemas de diferentes tipos. A instituição de Educação Infantil poderá constituir-se contexto favorável para propiciar a exploração de situações-problema. Na aprendizagem da Matemática o problema adquire um sentido muito preciso não se tratando de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas, sim, daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios. Tais situações-problemas devem ser criteriosamente planejadas, a fim de que estejam contextualizadas, remetendo a conhecimentos prévios das crianças, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias, no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação, entre outros, e mostrando-se como uma necessidade que justifique a buscas de novas informações.

Por fim, segundo os autores Brandt et al. (2016) saber matemática não é somente dominar os algoritmos precisos à solução de problemas. Muito mais do que aprender de técnica para operar com símbolos, a matemática relaciona-se com certas possibilidades de interpretar, analisar, sintetizar, significar, conceber, transcender o imediatamente sensível, extrapolando e projetando perspectivas.

O universo das brincadeiras e jogos

Quando a referência é criança imediatamente vem à mente o universo das brincadeiras e dos jogos, estes quais estão presentes na vida da criança desde muito cedo até mesmo de forma inconsciente onde os pais realizam brincadeiras para auxiliar no desenvolvimento de seus filhos.

Ao brincar ou jogar, a criança potencializa sua possibilidade de aprender e de se apropriar de novos conhecimentos e isso se dá, pois, segundo Vigotski, ao brincar, a criança se coloca em um nível cima da sua atual situação de aprendizagem, do que realiza fora do jogo, assim, o jogo cria uma “zona de desenvolvimento próximo”, permitindo que a criança atue acima de seu “nível de desenvolvimento real” (MORETTI; SOUZA, 2015).

O uso de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico possibilita a significação de conceitos para as crianças, por ser um dos únicos recursos o qual trabalha com diferentes tipos de linguagem ao mesmo tempo. Áreas como a pedagogia e a psicopedagogia destacam a relevância do desenvolvimento das linguagens infantis nos primeiros anos da vida escolar (RAU, 2012).

Na matemática não é diferente, sua relação com jogos e brincadeiras pode proporcionar diversos



benefícios tanto para o educador quanto para o educando e por este motivo é essencial que o professor adote essas ferramentas lúdicas e atraentes em seu planejamento escolar de forma a alcançar a aprendizagem de todos os seus alunos.

Brincadeiras, Jogos e Matemática: uma forte e valorosa relação

Assim como afirmam Klein e Gil (2012) a educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, favorecendo assim a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá, prioritariamente, através de tais atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa, inerentes a diferentes tipos de jogos, têm servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual se aprende matemática brincando.

A matemática, assim como os jogos, a criança só aprende reinventando-a, recriando-a, o que pode tornar-se possível retomando o lúdico na sala de aula. Também em casa, ou em situações como uma viagem, uma ida ao supermercado ou ao restaurante, entre tantas coisas, os pais podem provocar o pensamento dos filhos, por meio de brincadeiras que envolvam esse raciocínio, questionando “como, quanto, onde, para quê..” (EMERIQUE, 2003, p.36).

Sendo a matemática um conhecimento de natureza cumulativa, os anos iniciais da escolarização são decisivos para a construção de alicerces os quais sustentem os conteúdos posteriores. Tal fato aumenta a responsabilidade dos profissionais os quais atuam nesta fase educacional, bem como a de seus formadores (BRANDT, et al., 2016).

Em relação aos jogos, segundo Lippmann (2009) além dos fins educativos eles se tornam mais estimulantes e ricos pela oportunidade de interação, o desenvolvimento das habilidades motoras e o contato com materiais e brinquedos de dimensões diferenciadas em relação àqueles encontrados na casa de cada criança. Não é raro que professores da Educação Infantil revelem dificuldades na condução dos jogos infantis, sendo assim, estes profissionais precisam dominar as regras, não devem transmiti-las mecanicamente: devem interagir com as crianças, sempre de maneira lúdica e se envolvendo na brincadeira.

Gigante e Santos (2012) afirmam que ao propor jogos nas aulas de Matemática, abre-se espaço para que os alunos resolvam situações-problema e se comuniquem. Ao observá-los jogar, o educador tem oportunidade de perceber procedimentos que adotam para vencer obstáculos, se compreendem, interpretam e obedecem às regras, se antecipam jogadas, se deduzem e fazem inferências, se investigam e compreender o que está

sendo proposto, se são criativos, se planejam e tomam decisões, se cooperam, comunicam e resolvem conflitos, se competem sadicamente, se são respeitosos, se toleram frustrações, se aprendem com os erros. Mobilizam-se assim, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores trabalhados na escola ou competências relacionadas ao saber ser e conviver.

O jogo pode se tornar uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto, visando uma finalidade de aprendizagem, ou seja, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude e para que isto ocorra, é preciso haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão das etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades as quais lhe são decorrentes (KLEIN; GIL, 2012).

No caso da Matemática, segundo Moretti e Souza (2015) é possível planejar situações nas quais, através da brincadeira desencadeada por jogos ou por histórias, as crianças se depararem com as necessidades de contar, registrar contagens, socializar tais registros, organizar dados. Através dos jogos e na ação compartilhada entre as crianças sob a mediação dos professores, tais necessidades passam a ser necessidades para as crianças em atividade lúdica, explorando a imaginação e criatividade.



Entende-se por atividade lúdica aquela cujo fim seja o prazer que a própria atividade oferece, ou seja, ouvir uma música que agrada, cantar, dançar, dançar ou desenhar, enfim, algo que dê certo prazer e alegria (BRANDT, et al., 2016).

A aprendizagem a qual ocorre através do jogo, segundo Grando (2004) é uma aprendizagem social, que também ocorre no espaço escolar diversas vezes informalmente, ou seja, nos intervalos de aula, no período do recreio, na chegada e saída dos estudantes na escola. Em tais momentos os estudantes aprendem e ensinam, em pequenos grupos de colegas, novas brincadeiras e jogos, além de suas respectivas regras. Ademais, compartilham entre si informações as quais podem estar carregadas de conhecimento matemático e que poderiam ser aproveitadas em sala de aula, junto com o professor e a turma como um todo.

Para Borin (2007) o uso dos jogos na educação matemática possibilita diminuir os bloqueios apresentados através de muitos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, nota-se que, ao mesmo tempo em que tais alunos falam matemática, apresentam também melhor desempenho e atitudes positivas frente a seus processos de aprendizagem.

Aprender matemática representa segundo o autor Emerique (2003) a continuidade de um processo de construção do conhecimento lógico-matemático, adquirido desde cedo pela criança, através das suas observações, experiências e ações realizadas.

Brandt et al. (2016) afirmam que, para que se possa utilizar o jogo no processo de aprendizagem da matemática, uma premissa relevante a ser considerada é a de que o mesmo deve fazer parte do planejamento, contendo a definição dos objetivos a serem alcançados, quer sejam relacionados aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

O Ambiente “Matematizador”

Reis (2009) em seus estudos ressalta que é de vital relevância o educador construir em sua sala de aula um ambiente “matematizador” através da interação entre aluno e professor, entre aluno e aluno e entre aluno e material e para isto poderá lançar mão de diversas estratégias tais como: criar situações significativas em que seja necessário usar o pensar matemático, por meio de resolução de problemas, quantificação, medidas etc., promovendo a troca de experiências, a comunicação e o confronto de ideias; afixar em sala de aula cartazes que envolvam números e seu uso no dia a dia, como calendário, cartaz do aniversariante, sequência numérica, entre outros; enriquecer “matematicamente” o jogo simbólico, deixando à disposição brinquedos com

números tais como calculadora, telefone, celular e relógio; organizar jogos e brincadeiras que envolvam o corpo e o deslocamento no espaço; proporcionar atividades diversas de modo que conceitos matemáticos sejam explorados nas mais variadas situações; utilizar músicas, parlendas, rimas, trava-línguas, artes plásticas, dramatizações e literatura como aliadas desse trabalho. Algumas histórias infantis envolvem números e quantidades; já outras podem ser o ponto de partida para problematizações ou atividades de quantificação; incorporar naturalmente o vocabulário matemático já aprendido ao dia a dia da sala; lançar mão dos inúmeros materiais estruturados para seu ensino, como blocos lógicos, barras de Cuisenaire, material dourado de Montessori, sólidos geométricos, geoplano, entre outros; e, por fim, ter em sala de aula, ou em uma sala comunitária, uma gama de jogos e materiais os quais trabalhem conteúdos matemáticos.

Barras de Cuisenaire foi confeccionada na década de 50, pelo Belga, Georges Cuisenaire Hottelot (1891-1980) que desenvolveu este material para auxiliar um aluno com dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos. Com este recurso didático em sala de aula, o professor de Matemática poderá explorar diversos conceitos básicos tais como comparação de tamanho entre as cores, coordenação viso-motora, constância de percepção de forma e tamanho, ideia de número, comparação entre números, formação de série

crescente e decrescente, adição, subtração, noções de multiplicação, noções de divisão, noções de metade e terço, noções de dobro e triplo, noções de fração. Com todo esse conhecimento, o estudante poderá ampliar os conceitos matemáticos e, conseqüentemente, possibilitará a melhoria do processo de aprendizagem (PEREIRA; FREITAS; LIMA, 2019).

Esse material constitui-se de um conjunto de dez diferentes tipos de barras: a primeira (branca) mede 1 cm de comprimento, a segunda (vermelha) mede 2 cm de comprimento, a terceira (verde-clara) mede 3 cm, a quarta (rosa) mede 4 cm, a quinta (amarela) mede 5 cm, a sexta (verde-escura) mede 6 cm, a sétima (preta) mede 7 cm, a oitava (marrom) mede 8 cm, a nona (azul) mede 9 cm e a décima (laranja) mede 10 cm. Todas as barras devem ter a mesma largura, bem como espessuras iguais (LORENZATO, 2017, p.52).

Já em relação ao material dourado, segundo Pereira, Freitas e Lima (2019), ele é conhecido internacionalmente, tendo como percussora a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que o planejou, ao trabalhar com crianças as quais apresentavam distúrbios de aprendizagem. A médica percebeu a necessidade fundamental da ação na construção dos conceitos pelas crianças, desenvolvendo diversos materiais de apoio e estratégias de trabalho, o que permitia às crianças

acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de maneira estimulante e confiante.

Ele é formado por cubinhos os quais representam as unidades, barras que representam as dezenas, placas que representam as centenas e um cubo grande o qual equivale a 1.000 unidades. A limitação do Material Dourado é que ele não explicita o valor posicional, uma vez que os cubos, barras e placas podem ser colocados em qualquer posição e o valor final da quantidade não altera, mesmo que a criança não considere a ordem crescente dos agrupamentos da direita para a esquerda (MORETTI; SOUZA, 2015).

Para que a aula de Matemática seja dinâmica e prazerosa, dependerá do nível e grau de conhecimento que o profissional da educação tem em relação aos materiais manipuláveis e aos conteúdos abordados. Todos estes instrumentos podem ser trabalhados em todos os níveis de escolaridade do infantil ao ensino superior, cursos de licenciaturas e especializações, porém, a única restrição é em relação ao ensino infantil, afinal, tais materiais pedagógicos precisam ter um tamanho adequado, de maneira que as crianças não consigam colocar as peças na boca, evitando, assim, acidentes (PEREIRA; FREITAS; LIMA, 2019).

De acordo com Brandt et al. (2016) as dificuldades escolares de alunos relacionadas à aprendizagem da matemática podem ser atribuídas a

diferentes variáveis, dentre as quais a principal é a atuação do professor, dado que a ação docente pode produzir, cristalizar ou superar tais dificuldades. Por sua vez, a principal variável a qual influencia as possibilidades de atuação do professor é a sua formação inicial e continuada.

A educação infantil

A Educação Infantil é um período na vida da criança que toda aprendizagem adquirida será diferencial para toda a sua vida. As crianças estão ingressando mais cedo na escola e por este motivo a Educação Infantil está sendo cada vez mais valorizada, mas ao mesmo tempo, sobrecarregada.

Rau (2012) afirma que a educação infantil, primeiro nível de ensino da educação básica, vem vivenciando transformações fundamentais nos seus aspectos pedagógicos e tais transformações advêm da constante e dinâmica mudança nos papéis da família, da escola e da sociedade.

Segundo Lippmann (2009) a Educação Infantil deve ser compreendida como instância escolar de trabalho coletivo em que se estabelecem parcerias entre professores, educadores, família e comunidade em benefício do atendimento, do bem-estar, da educação e desenvolvimento integral das crianças. Há que se ter uma compreensão integrada entre o cuidar e o educar, estabelecendo interações de afeto e respeito, fundamentadas em princípios da ética democrática.

Constituída de creches e pré-escolas, a Educação Infantil tem caráter educativo próprio e não deve ter a pretensão de substituir a família ou antecipar práticas acadêmicas da escola de Ensino Fundamental. Uma formação integral requer a aproximação entre o afeto e a cognição, a imaginação e a lógica, a linguagem e a cultura, o brincar e o aprender (LIPPMANN, 2009).

A partir da promulgação da LDBEN/1996, a educação infantil passou a ser destinada às crianças de até + anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A Educação Infantil foi organizada em duas modalidades, apontadas pelo art. 30 da LDBEN/1996, sendo que a primeira, direcionada a crianças de 0 a 3 anos de idade, pode ser oferecida em creches ou entidades equivalentes. A segunda, para as crianças de 4 a 6 anos de idade, devendo ser oferecida em pré-escolas (RAU, 2012).

Conclusão

Com o estudo realizado fica evidente de que o ensino de matemática, tão presente na vida de todas as pessoas de diversas formas, assim como sua aprendizagem é visto ainda pela maioria dos alunos repleta de obstáculos e dificuldades, mas que os jogos e também as brincadeiras podem e são grandes aliados e facilitadores para este processo e por este

motivo devem fazer parte do planejamento dos professores como valiosas propostas pedagógicas.

Especialmente na Educação Infantil as crianças precisam e apreciam este universo lúdico e por este motivo os professores devem realizar tais atividades.

Outro fator relevante discutido neste estudo deve-se ao ambiente matematizador, ou seja, o ambiente em que o aluno se sente dentro deste universo da matemática e assim ficando ainda mais motivado para aprender a matemática.

Referências bibliográficas

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas:** uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME US, 2007.

BRANDT, Celia Finck.; et al. **Ensinar e aprender matemática:** possibilidades para a prática educativa. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende:** Dicas Lúdicas para Pais e Professores. Editora Papirus, 2003.

GIGANTE, Ana Maria Beltrão.; SANTOS, Monica Bertoni dos. **Práticas pedagógicas em Matemática:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto de sala de aula.** São Paulo: Paulus, 2004.

KLEIN, Ana Maria.; GIL, Mirian da Cunha Soares. **Ensino da Matemática**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

LIPPMANN, Luciane. **Matemática para educação infantil**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. 1.ed. Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MORETTI, Vanessa Dias.; SOUZA, Neusa Maria Marques de. **Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: princípios e práticas pedagógicas. Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2015.

PEREIRA, Ana Carolina Costa.; FREITAS, Sheyla Silva Thé.; LIMA, Valmiro de Santiago. **Caminhos e descaminhos da pesquisa em ensino de matemática**. 1.ed. Curitiba: Aprris, 2019.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil**: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2012.

REIS, Silvia Marina Guedes dos. **A Matemática no cotidiano infantil**: Jogos e Atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. 2.ed. Editora Papirus, 2009.

UMA BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA

Eliane de Jesus Araujo

A música está presente na história da humanidade, e sempre existiu como forma de exprimir sensibilidade, logo tornou-se parte integrante do cotidiano das pessoas quando produzida é influenciada pela organização sociocultural e econômica local levando em conta as características climáticas, além do acesso tecnológico que envolve a relação com a linguagem musical.

A música possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo, de uma nação ou até mesmo de uma pessoa, além de ser uma forma de expressão artística possui estilo e atinge grandes públicos dominando o mercado fonográfico.

Pode-se afirmar que nas diversas classes sociais e diferentes manifestações religiosas, a música está sempre presente, vai do erudito ao popular, sua linguagem é diversificada, marcante e acompanha o desenvolvimento temporal e espacial nas relações interpessoais.

O conceito de música

Muitos historiadores apontam a música na antiguidade impregnada de sentido ritualístico, pois por meio dela se dava a comunicação e, nessa época o sentido da música era a comunicação com os deuses e o povo.

Conforme pesquisa, na Grécia, a música funcionava como uma forma de estarem mais próximos das divindades, um caminho para a perfeição. Nessa época, a música era incorporada à dança e ao teatro, formando uma totalidade, e ao som da lira eram recitados poemas. As tragédias gregas encenadas eram inteiramente cantadas acompanhadas da lira, da cítara e de instrumentos de sopro denominados aulos. Uma contribuição importante, na antiguidade, foi Pitágoras, um grande filósofo grego que descobriu as notas e os intervalos musicais.

Enquanto em Roma, nesse mesmo contexto, a música foi influenciada pela música grega, pelos etruscos e pela música ocidental. Os romanos utilizavam a música na guerra para sinalizar ações dos soldados e tropas e também para cantar hinos as vitórias conquistadas, também possuía um papel fundamental na religião e em rituais sagrados, assim como no Egito, onde os egípcios acreditavam na "origem divina" da música, que estava relacionada ao culto dos deuses. Geralmente os instrumentos eram tocados por mulheres denominadas sacerdotisas.



Há registros da prática musical em civilizações egípcia, babilônica, assíria, hindu e chinesa. Além disso, a música, na Grécia, relacionava-se com a Educação, Filosofia e a Metafísica, deve-se ressaltar que para os gregos, a música aproximava-se do conceito logos e era considerada tão importante quanto a Matemática.

A música era indispensável, no século VII a.C., para acompanhar o canto, a memorização e provocava sentimentos, além de manter ativa a percepção dos ouvintes.

Nessa época, a música era incorporada à dança e ao teatro, formando uma totalidade, e ao som da lira eram recitados poemas. As tragédias gregas encenadas eram inteiramente cantadas acompanhadas da lira, da cítara e de instrumentos de sopro denominados aulos. Um destaque importante na antiguidade foi Pitágoras, um grande filósofo grego que descobriu as notas e os intervalos musicais.

A música evoluiu através dos séculos, resultando numa grande variedade de gêneros musicais, entre eles, a música sacra ou religiosa, a erudita ou clássica, a popular e a tradicional ou folclórica. Cada um dos gêneros musicais possuem uma série de subgêneros e estilos.

A história da música

A música nasceu com a natureza, ao considerarmos que seus elementos formais, som e ritmo, fazem parte do universo e, particularmente da

estrutura humana. O homem descobriu os sons que o cercavam no ambiente e aprendeu a distinguir os timbres característicos da canção das ondas se quebrando na praia, da tempestade e das vozes dos vários animais selvagens.

Conforme pesquisa, a música existe e sempre existiu como produção cultural, pois de acordo com estudos científicos, desde que o ser humano começou a se organizar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano dessas pessoas.

Acredita-se que a música tenha surgido há 50.000 anos, onde as primeiras manifestações tenham sido feitas no continente africano, expandindo-se pelo mundo com o dispersar da raça humana pelo planeta.

Verificou-se durante a pesquisa que na pré-história o ser humano já produzia uma forma de música que lhe era essencial, pois sua produção cultural constituída de utensílios para serem utilizados no dia-a-dia, não lhe bastava, era na arte que o ser humano encontrava campo fértil para projetar seus desejos, medos, e outras sensações que fugiam a razão.

De acordo com a pesquisa feita, diferentes fontes arqueológicas, em pinturas, gravuras e esculturas, apresentam imagens de músicos, instrumentos e dançarinos em ação, no entanto não é



conhecida a forma como esses instrumentos musicais eram produzidos.

Das grandes civilizações do mundo antigo foram encontrados vestígios da existência de instrumentos musicais em diferentes formas de documentos. Os sumérios, que tiveram o auge de sua cultura na bacia mesopotâmia a milhares de anos antes de Cristo, utilizavam em sua liturgia, hinos e cantos salmodiados, influenciando as culturas babilônica, caldeia, e judaica que mais tarde ali se instalaram.

A cultura egípcia, por volta de 4.000 anos a.C., alcançou um nível elevado de expressão musical, pois era um território que preservava a agricultura e este costume levava às cerimônias religiosas em que as pessoas batiam espécies de discos e paus uns contra os outros utilizando harpas, percussão, diferentes formas de flautas e também cantavam.

Além disso, os sacerdotes treinavam os coros para os rituais sagrados nos grandes templos, como também era costume militar a utilização de trompetes e tambores nas solenidades oficiais.

Ancorando-se na pesquisa, em 3.000 a.C., na Ásia, a música se desenvolvia com expressividade nas culturas chinesa e indiana, de modo que os chineses acreditavam no poder mágico da música semelhante a um espelho, visto que, a “cítara” era o instrumento mais utilizado pelos músicos chineses,

este era formado por um conjunto de flautas e percussão.

Nesse contexto, a música chinesa utilizava uma escala penta tônica, isto é, com cinco sons. Enquanto na Índia, por volta de 800 anos a.C., a música era considerada extremamente vital, assim, possuíam uma música sistematizada em tons e semitons, e não utilizavam notas musicais, cujo sistema denominava-se “ragas”, que permitiam o músico utilizar uma nota e exigia que omitisse outra.

A teoria musical só começou a ser elaborada no século V a.C., na Antiguidade Clássica, sendo que são poucas as peças musicais que ainda existem deste período, embora a maioria seja grega. Na Grécia a representação musical era feita com letras do alfabeto, formando “tetracordes”, ou seja, quatro sons com essas letras.

Para se ter uma ideia, os filósofos gregos criaram a teoria mais elaborada para a linguagem musical na Antiguidade, aliás Pitágoras acreditava que a música e a matemática formavam a chave para os segredos do mundo e o universo cantava justificando a importância da música na dança, na tragédia e nos cultos gregos.

É de conhecimento histórico que os romanos se apropriaram da maioria das teorias e técnicas artísticas gregas como também no âmbito da música, no entanto, deixaram de herança o “trompeta reto” também denominado “tuba”.



Com os estudos modernos, já é possível dividir a história da música em períodos específicos, principalmente, ao abordar a história da música ocidental, porém, este processo de fragmentação da história é complexo, devido a passagem de um período para o outro ser gradual, lento e com sobreposição.

Por volta do século V, a igreja católica começava a dominar a Europa, investindo nas “Cruzadas Santas” esse período chamou-se de “Idade das Trevas” e referia-se ao primeiro período da Idade Média em que a Igreja tinha total poder.

Durante a Idade Média, a Igreja, ditou as regras culturais, sociais e políticas de toda a Europa, com isto interferiu na produção musical daquele momento. A música “monofônica”, ou seja, possuía uma única linha melódica é a mais antiga e foi denominada de “Cantochão”.

Entretanto, a música utilizada nas cerimônias católicas era o “canto gregoriano” que foi criado antes do nascimento de Jesus Cristo, pois era cantado nas sinagogas e países do Oriente Médio.

Por volta do século VI, a Igreja Cristã fez do canto gregoriano elemento essencial para o culto. O nome é uma homenagem ao Papa Gregório I (540-604), que fez uma coleção de peças cantadas e as publicou em dois livros: *Antiphonarium* e as *Graduale Romanum*.

Já no século IX começa a se desenvolver as primeiras músicas polifônicas com duas ou mais linhas melódicas denominada “Organum” e mais tarde, no século XII, um grupo de compositores da Escola de Notre Dame reelaboraram novas partituras de *Organum*.

A música renascentista data do século XIV, período em que os artistas pretendiam compor uma música mais universal e buscava se distanciarem das práticas da igreja, por conseguinte, havia um encantamento pela sonoridade polifônica e a possibilidade de variação melódica.

A polifonia valorizava a técnica que era desenvolvida e aperfeiçoada sendo uma característica do Renascimento. É neste período que surgem as seguintes músicas vocais profanas: a “frótola”, o “Lied” alemão, o Villancico”, e o “Madrigal” italiano.

O “Madrigal” é uma forma de composição que possui uma música para cada frase do texto em que usava o contraponto e a imitação. Os compositores escreviam madrigais, cantado por duas, três ou quatro pessoas, em sua própria língua, em vez de usar o latim.

Após a música renascentista, no século XVII, surge a “Música Barroca”, de conteúdo dramático e muito elaborado tendo seu esplendor por todo o século XVIII. É neste período que surge a ópera musical que é um gênero de teatro em que todo o

texto é cantado com acompanhamento de instrumentos musicais, coro de cantores, atores, bailarinos e figurantes.

A palavra ópera surgiu do termo “opus”, que vem do latim e significa “obra”. A primeira obra lítero-musical criada pelo Camerata em 1598, cuja partitura fora extraviada, chama-se “Dafne”, sob autoria de Jacopo Peri.

Na França os principais compositores de ópera eram Lully, que trabalhava para Luis XIV, e Rameau, enquanto na Itália, o compositor “Antonio Vivaldi” chega ao auge com suas obras barrocas, e na Inglaterra, “Haëndel” compõe vários gêneros de música dedicando-se ainda aos “oratórios” com brilhantismo, já na Alemanha, “Johann Sebastian Bach” torna-se o maior representante da música barroca.

A “Música Clássica” é o estilo posterior ao Barroco, sendo que, o termo “clássico” deriva do latim “classicus”, que significa cidadão da mais alta classe. Este período da música é marcado pelas composições de Haydn, Mozart e Beethoven apresentando suas primeiras composições.

Neste momento surgem diversas novidades, como a orquestra que toma forma e começa a ser valorizada. A história da orquestra está ligada à história da música instrumental e sabe-se que sempre existiu a prática de música em instrumentos musicais, mas em geral esta prática foi sempre minoritária em

relação à música vocal. Na maioria das vezes, inclusive, os instrumentos musicais eram usados como apoio ou acompanhamento às vozes.

Foi no século XVI, durante o Renascimento, que a música instrumental começou a ser praticada de forma autônoma. Ou seja, foi com a música renascentista que os instrumentos musicais ganharam o status de merecerem ser ouvidos independentemente da música vocal. Inicialmente isto ocorreu com transcrições de música vocal ou danças estilizadas, e os primeiros instrumentos solistas foram o órgão e o alaúde. As composições para instrumentos, pela primeira vez na história da música, passam a ser mais importantes que as compostas para canto, surgindo a “música para piano”.

A “Sonata”, que vem do verbo *sonare* (soar) é uma obra em diversos movimentos para um ou dois instrumentos, enquanto a “Sinfonia”, significa soar em conjunto, uma espécie de sonata para orquestra, já a sinfonia clássica é dividida em movimentos. Os músicos que aperfeiçoaram e enriqueceram a sinfonia clássica foram Haydn e Mozart.

O “Concerto” é outra forma de composição que surgiu no período clássico e apresenta uma espécie de luta entre o solo instrumental e a orquestra, aliás, no período Clássico da música, os maiores compositores de Óperas foram Gluck e Mozart.

Enquanto os compositores clássicos buscavam um equilíbrio entre a estrutura formal e a expressividade, os compositores do “Romantismo” pretendem maior liberdade da estrutura da forma e de concepção musical, valorizando a intensidade e o vigor da emoção, revelando os pensamentos e sentimentos mais profundos.

É no Romantismo que a emoção humana é demonstrada de forma exacerbada e surge Beethoven com uma citação propícia dessa época: “ a música é capaz de reproduzir em sua forma real, a dor que dilacera a alma e o sorriso que inebria”; passando por compositores como Chopin, Schumann, Wagner, Verdi, Tchaikovsky, R. Strauss, entre outros.

O Romantismo contribuiu muito na música como o “Nacionalismo” musical, como a valsa do estilo vienense de Johann Strauss, estilo pelo qual os compositores buscavam expressar de diversas maneiras os sentimentos de seu povo, estudando a cultura popular de seu país e aproveitando música folclórica em suas composições.

O século XX é marcado por uma série de novas tendências e técnicas musicais, no entanto torna-se imprudente rotular criação que ainda encontra-se em curso, entretanto, algumas tendências e técnicas importantes já se estabeleceram no decorrer do século XX.

Algumas tendências foram denominadas como Impressionismo, Nacionalismo do século XX, Influências jazzísticas, Politonidade, Atonalidade, Expressionismo, Pontilhismo, Serialismo, Neoclassicismo, Microtonalidade, Música concreta, Música eletrônica, Serialismo total, e Música Aleatória.

É claro que a especificidade dependerá ainda de cada cultura, acrescentando também os músicos que criaram um estilo característico e pessoal, não se inserindo em classificações ou rótulos, restando-lhes apenas o adicional “tradicionalista”.

Tempos históricos

A palavra música, do grego *mousikê*, que quer dizer "arte das musas", é uma referência à mitologia grega e sua origem não é clara. Muitos acreditam que a música já existia na pré-história e se apresentava com um caráter religioso, ritualístico em agradecimento aos deuses ou como forma de pedidos pela proteção, boa caça, entre outros.

Sabe-se que a dança aparece em pinturas rudimentares da pré-história, então a música também fazia parte dessas organizações. Nessa época pode-se imaginar que muitos sons produzidos provinham, principalmente, dos movimentos corporais e sons da natureza e, assim como nas artes visuais e na dança, a música começou a ser aprimorada utilizando-se de objetos dos mais diversos.



Ainda para refletir sobre o assunto e reforçar a teoria sobre a música na pré-história basta lembrar da existência de tribos indígenas que mantêm total isolamento das sociedades organizadas e vivem ainda de forma rudimentar (paradas em um período da pré-história) e que possuem rituais envolvendo a música, utilizando a percussão corporal, a voz e objetos primários, básicos desenvolvidos para esse fim.

O ritmo antecedeu o som e o homem primitivo descobriu a noção do compasso com o andar, correr, cavalgar ou exercitar qualquer tarefa com movimentos repetitivos, segundo FREDERICO,1999, p.7, afirma:

A origem da música foi sensorial e vocal, sendo que o sensório é a parte do cérebro considerada o centro comum de todas as sensações. Quando o sentimento e a emoção mexem com o sistema muscular, estimulado pelo prazer ou alegria produz uma contração do peito, da laringe e das cordas vocais. A voz acaba sendo um gesto, e a arte musical veio das exclamações que o homem primitivo usou como sinais.

A linguagem humana passou por várias etapas – movimento mímico, fonação onomatopeica, fonação reflexo-emotiva, fonação articulada simples e fonação articulada composta. As etapas da



linguagem humana referem-se ao uso que o homem faz da linguagem que pode ser verbal e não-verbal para se comunicar, sendo que a linguagem verbal integra a fala e a escrita enquanto a não-verbal usa como recurso imagens, música, gestos e outras formas (HJELMSLEV,1973)

O homem primitivo ao se utilizar dos gritos como forma de símbolos aproximou-se da melodia e ao perder o contato com os animais começou a diferenciar os sons e descobriu as notas musicais, visto que os animais só conheciam os sons, mas não conheciam as notas, enquanto o homem primitivo conheceu as notas mas não conheceu a música.

Os instrumentos musicais dos primitivos, assim como seus utensílios, tiveram como princípio o corpo humano. Assim, da concha da mão chegou-se ao vaso para beber, do braço ao remo e percebeu que o corpo também tinha sonoridade como a garganta e a boca produziam melodia em seguida juntou o estalar dos dedos, palmas, até que braços e pernas produziram uma música corporal rítmica.

Primeiro, os instrumentos de trabalho se transformaram em instrumentos reservados ao culto e só mais tarde tornaram-se instrumentos musicais. Segue abaixo uma linha histórica da música e sua evolução:

Figura 1- Linha do tempo da História da Música

1600	1700	1800	1900	2000
Música Antiga (? - Até c. 1610)	Barroco (c. 1600 - 1740)	Clássico (1740- 1800)	Romantismo (1800 - 1912)	Música Moderna e Contemporânea (1912 - fim do mundo)
<p>Predomínio da música religiosa, desenvolvimento de instrumentos e formas musicais como o cravo e o órgão;</p> <p>Principais compositores:</p> <p>G. P. Palestrina</p> <p>Josquin Des Prés</p> <p>Giovanni Gabrieli</p>	<p>Desenvolvimento da música instrumental profana, especialmente as danças e suítes de danças. Religiosidade ainda forte, em especial nas obras para órgão e religiosas. As formas musicais ainda são influenciadas pelo período anterior: oratórios, a recém-criada ópera, Concertos para diversos instrumentos. Os compositores são assalariados de príncipes ou da Igreja</p> <p>Principais compositores:</p> <p>J.S. Bach, G.F. Haendel, A. Sammartini, G.P. Telleman, H. Purcell</p>	<p>Os excessos do barroco são cortados em prol de uma volta ao estilo refinado e, porque não dizer, frívolo. São criadas as formas musicais modernas - sonata, sinfonia e concerto solo. Surgem os primeiros compositores livres, dos quais o primeiro representante é Mozart.</p> <p>Principais referências:</p> <p>W.A. Mozart,</p> <p>J. Haydn</p>	<p>Influenciado pela Revolução Francesa e pelas formas de estado dela decorrente, o Romantismo caracteriza-se pela individualidade e expressão das emoções, sem maiores preocupações com a forma musical. Surge o nacionalismo musical: os compositores tentam expressar a música de sua pátria, mas adaptando-a ao gosto europeu.</p> <p>Principais referências:</p> <p>L. V. Beethoven, R. Schumann, F. Liszt, R. Wagner, F. Schubert, G. Verdi, J. Brahms, P. Tchaikovsky, F. Chopin.</p>	<p>Einstein desintegrou o átomo e a música foi desintegrada na sequência. Romantismo tardio (G. Mahler, Richard Strauss, Hans Pfitzner)</p> <p>Expressionismo (A. Schoenberg, Alban Berg, Anton Webern, conhecidos como "Segunda Escola de Viena")</p> <p>Música como instrumento de divulgação política, em especial após a revolução russa; (S. Prokofiev)</p> <p>Controle estatal sobre os compositores na Alemanha nazista e na União Soviética (Dmitri Shostakovich, por exemplo, sempre andou na corda bamba do regime stalinista)</p> <p>Nacionalismo exacerbado (Bela Bartók húngaro, teve suas obras banidas pelo regime nazista)</p> <p>Neoclássicismo (Stravinsky, o "Grupo dos Seis", formado por compositores franceses)</p> <p>Música Dodecafônica (Segunda Escola de Viena)</p> <p>Música Eletrônica e Concreta (Pierre Henry e Pierre Coullé, Karlheinz Stockhausen, Pierre Boulez)</p> <p>Música pop (John Lennon, Paul McCartney)</p> <p>Música minimalista (Phillip Glass, Henryk Gorecki, Morton Feldmann)</p> <p>E, se amanhã de manhã alguém resolver ser genial, é só avisar que eu coloco o nome aqui.</p>

FONTE: Malha manga. ¹

Referências bibliográficas

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

BRASIL, **Departamento de Política da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil**, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2014.

BRASIL, **Ministério da Educação - MEC**. *Ensino de música será obrigatório*, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=1110&option=com_content>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRITO, Teca Alencar de. "**Música na educação infantil**," *São Paulo: Peirópolis*, v. 2, 2003.

GARCIA, Renato dos Santos; PONCHIO, Vitor. **A importância da utilização da música** na educação infantil. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

LINDOMAR. **História da Música**, Disponível em: <<http://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica/>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **RECURSO DIDÁTICO: A MÚSICA**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/41610/recurso-didatico-a-musica#ixzz2USKze7RF>>. Acesso em: 21 out. 2014.

ROSCHEL, Renato. **História da Música**. Disponível em: <<http://almanaque.folha.uol.com.br/musicaoquee.htm>>. Acesso em: 12 set. 2014.

A FUNÇÃO DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Érica Regina Dias de Freitas

Resumo

O trabalho aborda alguns elementos do processo ensino-aprendizagem que são considerados importantes para o desenvolvimento da criança. As dificuldades que a criança enfrenta podem ter sua origem no trinômio: família, escola, sociedade. Partindo da compreensão dessas dificuldades, o professor pode intervir com medidas adequadas. O estudo pretende ser uma contribuição à prática pedagógica daqueles que necessitam promover o ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, respeitar as fases do desenvolvimento da criança.

Introdução

A educação é o processo pelo qual o indivíduo se humaniza, integrando à sua natureza conhecimentos e valores que o tornam membro da sociedade em que vive e atual. Na criança, o processo educativo é mais abrangente, tendo na família sua fonte formativa, para determinação do seu caráter. É na Escola, que ela faz a sua educação, construindo e reconstruindo o seu saber, a partir dos

meios e estratégias que o professor lhe oportuniza. Daí a importância do professor trabalhar os valores de vida com seus alunos, a fim de ajudar na formação de futuros cidadãos críticos e conscientes que atuarão em sociedade.

Podendo assim desenvolver um trabalho contemplando as seguintes indagações: Como a escola auxilia o desenvolvimento das crianças na sociedade? A participação da família auxilia nesse desenvolvimento? A criança desenvolvendo o trabalho em grupo sente-se mais humanizada? Qual o papel da escola e do educador no desenvolvimento da aprendizagem da criança?

Com isso objetivamos demonstrar que as atividades de cuidado/educação de crianças cujos direitos são reconhecidos e respeitados pela instituição e por seus educadores devem envolver o cultivo da identidade familiar, oportunidades para as crianças aprenderem a gostar de si. O desenvolvimento de um auto conceito positivo e aprendendo a reconhecer e respeitar as características pessoais de cada um, constitui uma tarefa educativa das mais importantes.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir como uma reflexão sobre o processo formativo na Educação Infantil, com um novo olhar sobre a educação, tendo em vista a escola que temos e a que desejamos ter.

Desenvolvimento – Educação infantil e a LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II,

art. 29); assim como afirmam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, delineando diretrizes voltadas a este nível de ensino.

Ainda hoje as creches e pré-escolas buscam uma ação educativa que englobe tanto os dados com as crianças, como sua educação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança:

(...) é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (RCNEI p. 21, Brasília, 1998).

O atendimento à criança de zero a seis anos foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, e as

escolas de Educação Infantil em creches e pré-escolas passaram a ser, do ponto de vista legal, dever do estado e direito da criança. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente destaca esses direitos.

É muito importante na Educação Infantil a clareza dos objetivos referentes ao desenvolvimento das crianças nas diferentes fases, pois é, nesse nível, que a criança começa a trabalhar suas habilidades, hábitos, atitudes e atividades psicomotoras que vão preparando-a física e mentalmente num grau crescente, que deve ser aperfeiçoado à medida que a criança cresce e se desenvolve.

O período que a criança passa no jardim de infância é de extrema importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento integral e harmônico. Para que a escola possa cumprir esse papel, é necessário conhecer as características do desenvolvimento infantil até os seis anos e organizar o ambiente e as atividades da pré-escola de modo a atender às necessidades das crianças nessa etapa da vida (THIESSEN, BEAL, 1998, p. 10).

Mas também é preciso a necessária associação entre o educar e o cuidar, que é frequentemente dissociado em nossas escolas de educação infantil. “A injusta estrutura social brasileira

espalha-se sobremaneira nas instituições educacionais, onde as atividades de cuidado são empurradas para os de menor salário e “status”, dado que a elas é atribuído um menor valor que às aquelas denominadas educativas” (FERREIRA, 2003, p. 10).

A Escola e a criança

A Educação Infantil deve orientar o trabalho pedagógico através do desenvolvimento da autonomia, ou seja, instruir a criança sobre a capacidade de construir suas regras e meios de ação, esta construção não se esgota ao completar seis anos de idade, frente às características do desenvolvimento infantil.

Tendo como objetivo o desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil, para isso o modelo pedagógico precisa proporcionar experiências, tomada de decisão, socialização e descobertas. Nessa organização de trabalho pedagógico, o educador e a criança têm papéis ativos, sendo que o educador deve pesquisar e conhecer o desenvolvimento infantil.

Um meio que possibilita e auxilia o desenvolvimento da criança, através da estimulação de suas capacidades, é a Escola Maternal, por trabalhar a coordenação motora ampla e refinada, desenvolver um senso na criança de habilidades sociais, favorecer o senso de autonomia, levar a criança à cooperação de metas comuns, desenvolver um senso rudimentar de percepção dos sentimentos

de outras pessoas e começar a lidar com frustrações, raiva e sentimentos feridos... Já, no jardim de infância, ocorre a transição entre a liberdade relativa da escola maternal e a estrutura relativa da escola formal, favorecendo habilidades de leitura, escrita, compreensão, etc.

O professor/educador deve ter em mente o desenvolvimento infantil para que possa organizar atividades em que a criança experimente situações diversas. E também deve estar ciente dos objetivos que norteiam a Educação Infantil. Vygotsky afirma que os jogos fazem parte dos processos de criação, pois no jogo a criança representa e produz o que sabe.

Todos conhecem o grande papel que os jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos é apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VIGOTSKY, 1999, p. 12).



Os jogos e as brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também é uma forma de autoexpressão. Talvez poucos pais saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico do seu filho. A ideia difundida popularmente limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas.

A partir de muitos referenciais teóricos, será possível observar uma série de conceitos importantes, visando o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança de 0 a 6 anos e o papel de pais e educadores nesta função tão importante que é educar uma criança.

Função da escola

Por algum tempo a escola teve que transmitir à infância os conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes e exercitá-las nas técnicas especiais do adulto. Abastecer a memória e exercitar o aluno na ginástica intelectual pareciam assim as únicas coisas necessárias porque se concebia a estrutura mental da criança como idêntica à do homem feito e porque parecia inútil formar um pensamento já inteiramente constituído, que não exigia senão ser exercitado

A criança não é um ser passivo do qual se trate de recheiar o cérebro mas um ser ativo cuja tendência

à pesquisa espontânea tem necessidade de alimentos.

Dentro desta concepção, a escola supõe, uma relação social indispensável, mas somente entre o mestre e os alunos: sendo o mestre detentor dos conhecimentos exatos e afeito às técnicas a adquirir, o ideal é a submissão da criança a sua autoridade e todo contato intelectual das crianças entre si não comporta senão perda de tempo e riscos de deformações e erros.

Mas três observações diversas vieram direcionar essa visão do ensino e da educação intelectual e impor a necessidade de colaboração dos alunos entre si.

A dificuldade de o mestre fazer-se compreender

Quando ao ensino individual da Idade Média sucedeu o ensino simultâneo ou por grandes classes de idades, certos educadores mostraram já a necessidade de introduzir intermediários entre a palavra do mestre e a compreensão dos escolares.

Mas não foi senão com a pedagogia experimental deste século que se compreendeu verdadeiramente o alcance do problema. Percebeu-se que o verbalismo, que constitui o grande obstáculo à compreensão da criança, não é devido somente às insuficiências do ensino oral, mas ao seu próprio princípio, quando este ensino é concebido como o principal instrumento educativo.



A criança não é um ser passivo, do qual se trate de recheiar o cérebro, mas um ser ativo, cuja tendência à pesquisa espontânea tem necessidade de alimentos. Essa mudança radical de perspectiva, operada pela “escola ativa”, não suprime de modo nenhum a lição, mas a reduz a uma função mais modesta de resposta às questões que o aluno propõe a si próprio e a subordina, assim, ao trabalho individual. Mas então, à medida que uma parte é deixada ao trabalho pessoal, há trabalho em comum e formação de grupos, porque só a recepção passiva supõe o isolamento intelectual dos alunos, ao passo que a pesquisa acarreta a colaboração e o intercâmbio.

O pensamento racional não é inato

Percebeu-se, tanto pela prática da educação como graças à análise psicológica, quão pouco pré-formado é o pensamento racional da criança. A lógica constitui uma moral para o pensamento, quer dizer, ela não consiste em mecanismos inatos que se imponham segundo um determinismo inelutável, mas apenas em regras que se propõem à consciência intelectual, as quais está pode submeter-se ou opor-se.

Assim sendo, antes de saber raciocinar corretamente, a criança começa por jogar com seu pensamento ou por utilizá-lo segundo normas que lhe são próprias. A tarefa principal da educação

intelectual parece, pois, cada vez mais, a de formar o pensamento e não a de enriquecer a memória.

A razão e seu elemento social de cooperação

A razão implica um elemento social de cooperação. De um lado, o estudo das sociedades adultas mostrou aos sociólogos como o vigor e as formas do pensamento variam de um a outro meio coletivo. É precisamente este dado fundamental da psicologia do pensamento que os práticos da pedagogia reencontraram quando, depois de haverem estabelecido que a criança não é passiva - mas ativa, e que a razão, longe de ser inata no indivíduo, se elabora pouco a pouco - descobriram que a vida do grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação o instrumento necessário para a formação do pensamento racional.

A família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Ressalta-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.

A família e a escola são instituições fundamentais para o desenvolvimento sadio das crianças e jovens, devendo incentivar o fortalecimento emocional e o bom preparo para o enfrentamento da vida pelo jovem. A família com vínculos fortalecidos e elementos que sejam referência para o mesmo, permitirá um desenvolvimento físico e psicológico saudável, proporcionando autonomia, responsabilidade e valores.

No entanto, Prates (2001) coloca que em alguns casos a família pode contribuir para processos de desqualificação social e degradação interna do jovem. Carvalho e Gomide (2005) abordam que o processo educativo ao qual as crianças com relações familiares disfuncionais são submetidas é uma variável importante no desencadeamento de comportamentos antissociais. Frente a isto, fica evidente que o ambiente e as interações familiares, juntamente com as técnicas e estratégias utilizadas pelos pais no cuidado com os filhos, podem tanto inibir quanto estimular tais comportamentos.

Além da família, a escola é outra instituição que tem importância no desenvolvimento de crianças e jovens, pois é o local onde se busca a integração social, troca de experiências, aprendizado, preparação para o futuro. Analisando alguns estudos

das últimas décadas sobre o papel da instituição educacional, observam-se pequenas mudanças neste sentido.

Segundo Antunes (2002), a escola, por meio do processo educativo, deve fortalecer experiências positivas de aprendizagem e de ajustamento, visto que se vive numa sociedade em constante transformação. Além disso, deve proporcionar que o indivíduo consiga realização individual através do desenvolvimento das próprias capacidades, favorecer a adaptação à família e aos demais grupos sociais, mobilizar o indivíduo para o trabalho e necessidades da sociedade, bem como motivá-lo para uma participação ativa como cidadão na própria comunidade.

A função da escola e dos profissionais é de receber a criança e para isso é necessário um trabalho cuidadosamente planejado. A instituição deve causar boa impressão, apresentar-se como um ambiente seguro, com um espaço que propicie o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa.

BALABAN (1988), orienta que antes do início das aulas, sejam organizadas reuniões coletivas e individuais com os pais, para a escola expor aos mesmos a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes como se dá esse processo de adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial.



Fica possibilitado nesse momento o esclarecimento de dúvidas, pois serão plantadas sementes nesse encontro para o estabelecimento de uma relação de confiança, afetividade e amizade entre escola e família.

Sem dúvida, a convivência familiar é insubstituível, mas é na escola que a criança tem a possibilidade de ampliar essa vivência e isso determina a construção de seus conhecimentos, uma vez que é na interação com os outros que esses conhecimentos se firmam e se constroem.

A organização do ambiente escolar, a preparação dos profissionais que irão lidar com essas crianças e os familiares é de fundamental importância para que a efetivação da adaptação à vida escolar seja um momento positivo nos aspectos enfocados. O planejamento, desde o conhecer dessa criança, através de entrevistas e questionários destinados às famílias, à organização de atividades e do próprio espaço pelo qual a criança está inserida ou irá inserir-se, merecem atenção especial.

O professor nesse processo aparece como mediador principal no contexto da adaptação à vida escolar. Assim como as crianças e os pais, nesse momento, também passa pelo processo de adaptação, pois a cada ano que se inicia novas experiências, novas crianças, novos pais serão conhecidos. As expectativas são muitas: como serão as novas crianças? Serei bem aceita por elas? Será

que elas confiarão em mim? Ademais, a rotina de sala de aula e muitas vezes da própria escola são modificadas diante das peculiaridades encontradas no processo de adaptação.

Enfim, o professor é o principal mediador e tem que atender as expectativas dos pais, ganhar a confiança das crianças e de seus familiares e ainda, conduzir esse processo, além de trabalhar seus próprios sentimentos. Estão sendo postos o tempo todo à prova e é necessário sempre ampliar e capacitar os seus conhecimentos.

O brinquedo e as brincadeiras são atividades que permitem que a criança investigue a realidade e assim possa constituir-se socialmente. Ao utilizar-se do imaginário, ela tem consciência de que é um momento de faz-de-conta. Desta forma, a criança posta em situações lúdicas apreende a realidade por meio do jogo, brinquedo e da brincadeira. Frente a estas colocações, pergunta-se: é possível à escola possibilitar o desenvolvimento da criança por meio de atividades lúdicas? E como o professor, em sala de aula, pode trabalhar estas questões na educação infantil?

As atividades lúdicas utilizadas como instrumentos didáticos efetivam a prática educativa no âmbito escolar e demandam um professor com uma visão de mundo que seja capaz de trazer uma teoria para articular os conteúdos trazidos pelos alunos. Com os conteúdos escolares e assim

reconheça o jogo, a brincadeira e o brinquedo como instrumentos culturais para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como a formação e apropriação de conceitos, a qual se efetiva por meio de mediações do educador em sala de aula.

A utilização do lúdico como recurso didático na educação infantil não deve ser guiada por uma prática espontânea e natural, mas sim como uma ação intencional e sistematizada pelo professor. Aqui é importante registrar que Vigotski dedicou grande parte de seus estudos na relação da criança com o brinquedo e o jogo, concebendo-os como meio principal do desenvolvimento cultural da criança. O autor (1991) relata que, ao brincar, a criança em idade pré-escolar e escolar cria uma atividade imaginária (a partir de uma situação já vivida e que é lembrada em outro contexto), e desenvolve-se a partir dos jogos com regras e de situações imaginárias (o faz-de-conta).

Piaget (1976) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas formas de desafio ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Ele afirma:

"O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria,

fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil". (*Piaget 1976, p. 160*).

Wallon fez inúmeros comentários onde evidenciava o caráter emocional em que os jogos se desenvolvem, e seus aspectos relativos à socialização. Referindo-se a faixa etária dos sete anos, Wallon (1979) demonstra seu interesse pelas relações sociais infantis nos momentos de jogo:

"A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com seus camaradas de grupo, e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas".(Wallon p.210)

Embora existam no meio educacional diferentes perspectivas que visam discutir as relações entre os domínios afetivos, cognitivos e motores no desenvolvimento humano, nossa análise, será fundamentada nos pressupostos de Wallon.

Teóricos como Dantas (1992), Almeida (1999), Tassoni (2000) e outros concordam que a afetividade

ocupa lugar de destaque em suas análises e se constitui num domínio funcional, uma etapa em que a criança começa a percorrer ainda nos primeiros dias de vida, influenciando de forma significativa na formação do seu psiquismo. Segundo Wallon (1998, p.194) :

As primeiras relações utilitárias da criança não são relações com o mundo físico, as quais, quando aparecem, começam por ser puramente lúdicas; as relações humanas, relações de compreensão cujo instrumento necessário são os meios de expressão.

Portanto o desenvolvimento da criança é um processo de transformação que sofre influências variadas e é modificado de acordo com as transformações pelas quais a sociedade passa. Por mecanismos nem sempre racionalmente assumidos, os membros da coletividade são mergulhados nas inovações e induzidos a aceitar os novos valores que são objetivados em forma de conhecimento. Sendo assim, analisando alguns dos aspectos que interferem no desenvolvimento da aprendizagem da criança, que são muitos, desde o meio, a escola, a família, a sociedade etc., é imprescindível que estudos desta natureza, estejam sendo feitos, pois é partindo de novas perspectivas que a sociedade poderá evoluir e criará possibilidades e alternativas viáveis de desenvolvimento das crianças na sua forma global.



Professores e orientadores não podem ficar dentro da escola, sentados, esperando deparar com aquela família constituída de forma ideal: pai e mãe juntos, sem pressa, com relacionamento excelente e totalmente disponíveis para fazer tudo. E os familiares não podem deixar de ir à escola e saber do desempenho geral do aluno por pensar que, se ele está na escola, os professores que lhe atendam, pois, no fim, o que importa mesmo é que passe de ano. O mundo não pede um cidadão que somente "passe de ano", e essa consciência pais e educadores necessitam ter.

O mundo quer mais, a criança precisa de mais, o jovem pode ser mais.

Escola e família devem se unir e entender, juntas, como a criança se desenvolve, do que necessita para conseguir articular as informações recebidas diariamente por tantos meios, do que não precisa, que caminhos necessita construir e como fazer isso para ser mais feliz, mais participante.

Escola e família precisam se conciliar ainda para compreender o movimento do jovem, para decidirem juntas como ajudá-lo nos diversos "sim" e "não" que terá de dizer frequentemente, para orientá-lo quanto a suas opções de vida e o que elas acarretam, para lhe mostrar seu papel social, seu poder de transformar a si mesmo e aquilo que estiver ao seu alcance, pois informações como notas, faltas, horários, compromissos, convites, fez, não fez,

deveria ter feito, etc. já são facilmente passadas individualmente por correspondências, e-mails, telefonemas. Mas, para que família e escola se unam de verdade, precisam ter vontade de se encontrar.

Assim, a família perceberá que a abrangência da escola e de seus educadores vai muito além dos conteúdos e do "passar de ano". A escola entra na vida das pessoas, e a família pode contar com essa aliada.

Considerações finais

O desenvolvimento deste artigo oportunizou o conhecimento de que, na Educação Infantil, o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma prazerosa, em que os alunos envolvem-se em atividades lúdicas, mediadas pela ação da professora e, assim, sentindo-se atraídos para a construção de novos conhecimentos.

A função da escola no desenvolvimento da criança deve ser o de aprimorar o relacionamento entre escola e família para um trabalho em conjunto. A criança chega à maturação ou desenvolvimento, através da experiência, de uma prática que, na medida em que ela sente necessidade de satisfazer aquilo que é indispensável à sua vida, vai assimilando o conhecimento e aprimorando-o.

A função da escola é ajudar o indivíduo a compreender os problemas. E compreendê-los é o primeiro passo para superá-los. Superá-los implica

em transformar a realidade. Fazendo isso, a escola estará vinculando conhecimento à ação (prática).

Portanto, só se desenvolve consciência crítica, só se atinge o pensamento lógico, só se desenvolve a verdadeira “humanidade” do homem, só se completa o processo de “humanização” (tornar-se humano, tornar-se pessoa), num ambiente de ludicidade (prazer e lazer), amor, respeito e liberdade.

Referências bibliográficas

ANTUNES, C. Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002, p.113-152.

ARROYO, M. G. (1997). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em: Abramowicz, A. e Moll, J. (orgs.). Para além do fracasso escolar (pp.11 26). Campinas, SP: Papyrus.

BALABAN, Nancy. O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, 1998

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I.C.A. (org.) Didática e Interdisciplinaridade: Campinas, SP: Papyrus, 1998 p. 46.

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY et. ai. Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa:

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 19



CONCEITO SOCIAL SOBRE DEFICIÊNCIAS HUMANAS E INCLUSÃO

Maria Aparecida da Silva

Os conceitos sociais sobre as deficiências humanas são construções históricas que se desenvolveram desde a antiguidade, evoluindo nos preceitos de cada cultura até a atualidade.

Segundo Bueno (1993) nos tempos remotos da história da humanidade pessoas com deficiência sempre foram tratadas numa relação de exclusão, eliminação e segregação. Somente na atualidade, a partir do século XX é que se propõem iniciativas de incluí-las nos meios sociais e educacionais.

Na antiguidade assim que detectadas as deficiências as pessoas eram submetidas ao julgamento de seus pares dentro dos seus grupos sociais onde eram, mediante ritos, condenadas e lançadas à própria sorte, expostas ao abandono, ao relento e até a morte. Já na Idade Média esses indivíduos eram vistos como possuidores de forças demoníacas mal, sendo submetidos ao julgamento dos tribunais da inquisição e abandonados ou até queimados em fogueiras, visto que tais atitudes eram coerentes com os ideais de perfeição desse período histórico.

Com a evolução das doutrinas cristãs os atos de abandono foram substituídos por sentimentos de misericórdia e caridade e assim essas pessoas “adquiriram” o direito de sobreviver. Eram “adotadas” pela igreja e confinadas em porões de castelos e conventos sendo interpretadas como indivíduos que estavam sob a proteção especial de Deus.

A partir do século XVI são beneficiados pela evolução científica e passam a ser objetos de estudo da medicina. Durante séculos à frente ganham espaços diferenciados tanto na medicina quanto na educação.

Entretanto, por muito tempo ainda persistiu a visão de que ser deficiente é ser indivíduo incompleto, imperfeito, doente, sem requisitos especiais para ser integrado ao convívio social.

Desse ponto de vista a educação desses indivíduos se direcionaria para um ensino segregacionista, com sentido filantrópico e protecionista, à margem da sociedade. Ao longo da história essas ideias e atitudes sofreram modificações na medida em que se procurava construir uma sociedade democrática e solidária.

A partir da década de 1980 em todo mundo muito se tem falado sobre a inclusão social e escolar das pessoas com Necessidades Especiais. Segundo SASSAKI (1997, p.17), “o movimento de inclusão começou na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos tomando maior impulso na

década de 90 também em países em desenvolvimento se desenvolvendo fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI, quando envolve fortemente todos os países”.

Os Movimentos Pró Inclusão

Na Europa do século XX o movimento das pessoas com deficiência, em conjunto com a uma organização de pais e mães se aliaram para pressionar os governantes em favor da implementação de projetos que lançassem mão das escolas especiais por uma educação inclusiva e menos discriminatória. (Mittler 2000)

Os primeiros e principais defensores do movimento pela Inclusão foram Fulquer, G. (1989) e Slee, R. (1991) na Austrália; Barton e Booth (1988); e Tamlinson (1982) no Reino Unido; Heshusius (1989) e Sktirc (1991) na América do Norte; e Garcia, C. Pastor, (1993) Sánchez, P. Arnaiz e Ortiz, C. González (1996), um pouco mais tarde na Espanha, manifestaram insatisfação e questionaram o tratamento dados aos alunos com necessidades especiais num modelo médico de avaliação que só considera as dificuldades de aprendizagem sem questionar as práticas educativas das escolas.

Dada à circunstância, observa-se uma necessidade de mudança de paradigma, e uma nova maneira de tratar o conceito de necessidades educacionais especiais. É importante destacar que a ideia de “incluir” não foi somente direcionada para

alunos com deficiência, mas para todos os alunos num contexto ainda maior: o de “inclusão social”.

Diferente do conceito de integração praticado de maneira descomprometida e sem a menor preocupação com as características individuais de cada um, o conceito de inclusão sugere que as escolas desenvolvam programas direcionados ao atendimento de todos, respeitando suas diferenças, seus interesses, suas capacidades e suas necessidades.

A partir de então se mobilizou uma série de ações destinadas a chamar a atenção do mundo, de maneira que a educação inclusiva atingisse todas as crianças em idade escolar.

Dentre elas destacaram-se a “Convenção dos Direitos das Crianças” (Nova York – 1.990); a “Conferência Mundial de Educação Para Todos” (Tailândia – 1.990); “A Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais” (Salamanca/Espanha – 1.994) onde foi implementada a “Declaração de Salamanca”, sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais; e o “Fórum Consultivo Internacional para a Educação Para Todos” (Senegal – 2.000).

De todas essas, a mais decisiva e importante foi a de Salamanca, onde participaram governos de noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais que reconheceram a necessidade do

ensino chegar a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais em classes do ensino regular.

Desde então as entidades educacionais enfrentaram o desafio da necessidade de se reorganizarem lançando programas e estruturas inovadoras dentro de uma concepção de educação inclusiva, a que SANTOS (2008) denominou de: “Ressignificando a Escola na Proposta Inclusiva”.

Essas ações têm como princípio garantir às pessoas com necessidades educativas especiais acesso, acessibilidade e permanência, dentro de uma pedagogia não discriminatória que acolha todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e culturais, construindo assim, uma sociedade integradora.

A Deficiência Intelectual e a Evolução Terminológica

A Deficiência Intelectual, por sua característica complexa, recebeu ao longo da história humana uma infinidade de definições terminológicas. Muitas delas, são até hoje evocadas em situações que objetivam provocar constrangimento ou diminuição do indivíduo. Dentre essas terminologias ressaltam-se algumas consideradas mais comuns tais como: idiota, cretino, imbecil, tonto, débil mental, etc. Já do ponto de vista científico essas terminologias também evoluíram de acordo com o momento histórico e o interesse de cada cultura, sendo algumas delas: criança

excepcional, anormal, mongoloide, deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo, criança especial, dentre outras.

Segundo Sasaki (2005), o termo “excepcional” foi bastante utilizado nas décadas de 1950, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Porém, com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 1980 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, esse termo passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (superdotadas ou com altas habilidades) quanto a pessoas com inteligência de raciocínio matemático abaixo da média (com deficiência intelectual), surgindo aí respectivamente os termos excepcionais positivos e excepcionais negativos, de raríssimo uso.

Mantoan (2007, p 14) relata que em 1980 a Organização Mundial de Saúde (OMS) procurando levar a uma compreensão mais globalizada das deficiências, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Atualmente é muito comum pessoas questionarem qual o termo que devem utilizar: Deficiência Intelectual ou Deficiência Mental?

O termo “deficiência mental” é um conceito utilizado a partir de 1980 para, segundo o Código Internacional de Doenças, décima revisão (CID 10), definir a *“dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento”*.

Porém, segundo Sasaki (2005) por trazer o adjetivo “mental”, é um termo muitas vezes confundido com “doença mental” ou “transtorno mental”, fenômeno ligado ao campo da psiquiatria que envolve as neuroses e as psicoses. Para ele o termo “deficiência intelectual” é mais adequado, pois refere-se estritamente ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento mental.

Por outro lado, a terminologia “deficiência intelectual” vem sendo incorporada à literatura mundial desde 1995 quando foi oficialmente utilizada em um Simpósio realizado em Nova York pela a Organização das Nações Unidas denominado *Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro*.

Na Espanha em 2002 a Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Mental aprovou unanimemente uma resolução que substituiu a expressão “deficiência mental” por “deficiência intelectual”. Com essa medida a então Confederação passa a ser chamada “Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Intelectual”.

Outro evento realizado no Canadá em 2004 pela Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde aprovou um documento denominado “Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual”.

Como pode-se observar não se trata de utilizar esse ou aquele termo. A verdade é que por estar mais

especificamente relacionado à dificuldade de apropriar-se do saber o termo “Deficiente Intelectual” deve ser utilizado em detrimento de qualquer outro que não se enquadre nos padrões contemporâneos.

O Deficiente Intelectual no Espaço Escolar

Como pioneiro nesse estudo destaca-se o livro de Jean Marei Gaspar Itard *De l'education d'un homme sauvage* (A Educação de um Homem Selvagem), publicado em 1801, que retrata sua tentativa de educar um menino encontrado na floresta de Aveiron, na França e que foi considerado por especialistas como a primeira obra que efetivamente aborda a educação de pessoas com deficiência intelectual.

Ainda no século XIX, o médico e educador francês Edourd Séguin, separou num pavilhão próprio do hospital psiquiátrico de Bicetrê, crianças com deficiência para tentar educá-las.

Diversas outras ações nesse sentido foram registradas ao longo da história contemporânea, tais como o trabalho da médica italiana Maria Montessori que incentivada pelos estudos de Itard e Séguin realizou experiências pedagógicas com crianças internadas numa instituição de saúde para deficientes, montando a que foi considerada a primeira escola para “anormais”. Defendia que crianças com deficiência mental careciam mais de tratamento pedagógico do que tratamento médico. O Método Montessori muito utilizado em escolas do

mundo todo é originário dessas experiências, tendo inclusive publicado em espanhol uma obra para divulgá-lo sob o título de *Ideas generales sobre mi método* (Ideias Geral sobre o meu Método).

Ao longo da história as ações no sentido de dar aos deficientes tratamento pedagógico evoluíram na medida em que procuravam construir uma sociedade democrática e solidária. A publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que apesar de não tratar especificamente dos direitos das pessoas deficientes, deixa explicitado que “todos os seres humanos tem direitos iguais”, logo, estão aí incluídos os deficientes.

A partir dos anos de 1980, em todo o mundo muito se investiu na questão da escolarização das pessoas deficientes, porém agora dentro de um processo denominado “inclusão”, pois o movimento de inclusão verdadeiramente teve início na segunda metade dos anos de 1980 nos países mais desenvolvidos, tomando maior impulso na década de 1990 se estendo também aos países em desenvolvimento, sendo bem fortalecido na primeira década do século XXI.

Em 1990, reuniram-se na Tailândia uma comunidade internacional que defendia os direitos de educação onde elaboraram um documento significativo para o movimento inclusivo denominado Declaração Mundial sobre Educação para Todos,

onde em seu artigo 1º expressa sua aspiração de construir uma sociedade justa e inclusiva.

Com base nesses preceitos em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, acontece uma conferência com a participação de mais de noventa países e diversas organizações com o propósito de discutir aspectos fundamentais sobre “uma educação para todos”. Desse encontro resultou a publicação da tão conhecida “Declaração de Salamanca” que traz em seu bojo a ampliação do conceito de “necessidades educacionais especiais”, dando maior clareza ao que se espera dos conceitos de “educação inclusiva”.

A Psicopedagogia e o seu papel

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento estruturada de diferentes maneiras. De acordo com Alves e Bossa a Psicopedagogia trata-se de um campo de estudo interdisciplinar que vê o sujeito como um e no contexto global no qual está inserido. Estuda comportamento do sujeito que aprende e apreende, que adquire, elabora, e transforma o conhecimento em saber. É um campo do conhecimento que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas tendo como meta adquirir uma ampla compreensão sobre os diversos processos inerentes ao aprender humano.

Trata-se de uma área de conhecimento multidisciplinar que interessa compreender como ocorrem os processos de aprendizagem as possíveis

ali dificuldades situadas. Para tal, faz uso da integração e síntese de vários campos do conhecimento, tais como psicologia, psicanálise, filosofia, psicologia transpessoal, pedagogia, neurologia, e outros.

Na Psicopedagogia a concepção de sujeito autor, que constrói seu pensamento se faz presente através de um corpo biológico que tem sentimentos e consegue proclamar sua liberdade de ser, de estar e de viver intensamente.

Para Bossa (2000) a Psicopedagogia é concebida com uma configuração clínica, ainda que sua prática se dê em um enfoque preventivo. Esse caráter clínico leva em conta a singularidade individuo a ser investigado, recorrendo tanto aos diagnósticos e intervenções que lhe são comuns no trabalho clínico e institucional. Para a autora, o termo distingue-se em três conotações: como uma prática, como um campo de investigação do ato de aprender e como uma saber científico.

A Psicopedagogia é entendida também como uma área de aplicação que antecede a condição de área de estudos e tem procurado sistematizar uma teoria própria, definindo seu objeto de estudo, delimitando o seu campo de atuação, sendo que para isso recorre outras áreas de conhecimento tais como a Psicologia, Psicanálise, Linguística, Fonoaudiologia, Medicina e Pedagogia.

Ainda segundo Bossa (2000) a Psicopedagogia se ocupa do estudo da aprendizagem humana e, portanto, preocupa-se inicialmente com o processo de aprendizagem, ou seja, como o sujeito aprende; como essa aprendizagem evolui. Está condicionada à diversos fatores envolvendo: como se produzem as alterações na aprendizagem e como reconhece-las, tratá-las e preveni-las.

Segundo Scoz, et al (1991), a Psicopedagogia é uma área que estuda e cuida do processo de aprendizagem e suas possíveis dificuldades e que, numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento integrando-os e sintetizando-os. Para a autora, a grande questão das escolas é encontrar caminhos que possibilitem ao professor a revisão de sua própria prática descobrindo alternativas para melhorar sua ação. Porém, isso só é possível se o educador, além da pedagogia, tiver acesso às informações das outras ciências que auxiliam no trabalho psicopedagógico de forma a atingir um conhecimento mais aprofundado e vinculado com a realidade educacional e que possibilite uma visão global do aluno.

Para Neves apud Bossa:

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando

colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos. (BOSSA, 2000, p 19)

Para Weiss apud Bossa (p. 20) ela *busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores.*

Atividades do Psicopedagogo

Ao psicopedagogo cabe o papel fundamental de ser mediador nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos. Dentre as várias atividades que são pertinentes à função do psicopedagogo algumas se destacam, sendo elas:

Orientar o aluno na organização dos seus estudos e na vida escolar;

Definir estratégias para que o aluno consiga apropria-se dos conteúdos escolares em situações aonde o domínio das disciplinas não vem tendo um bom aproveitamento;

Desenvolver trabalhos que estimule o raciocínio e o processo de pensamento necessário ao ato de aprender;

É Atendimento individual ou coletivo de crianças que apresentam distúrbios de

aprendizagem dentro do ambiente escolar ou até de trabalho.

Algumas especificidades do trabalho psicopedagógico, como nos casos de o distúrbio de aprendizagem são encaradas como uma perturbação que envolve a personalidade do sujeito na sua totalidade. O desenvolvimento infantil é considerado a partir de uma perspectiva dinâmica, e é dentro dessa evolução dinâmica que o sintoma do distúrbio de aprendizagem é estudado. A neutralidade do papel do psicopedagogo é negada e ele tem ciência da importância da relação transferencial entre o profissional e o sujeito da aprendizagem. O papel do psicopedagogo é levar o sujeito a reintegrar-se à vida escolar normal, respeitando as suas possibilidades e interesses.

O Objeto de Estudo da Psicopedagogia

O objeto de estudo da psicopedagogia é o sujeito aprendente. Este deve ser estudado por outro sujeito, sendo que o estudo em questão pode acontecer através de um trabalho clínico ou de um trabalho preventivo.

O trabalho clínico se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem e outro sujeito (o psicopedagogo), buscando investigar os motivos das dificuldades de aprendizagem. Nesse processo investigador e objeto-sujeito a interação é um processo constante.

No trabalho preventivo, o objeto de estudos em primeiro lugar é a instituição (espaço físico e psíquico da aprendizagem), uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem.

Na sua função preventiva cabe ao profissional detectar possíveis perturbações que interferem no processo de aprendizagem; participando das dinâmicas das relações existentes na comunidade educativa, a fim de favorecer os processos de integração e troca, promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e/ou dos grupos e realizar intervenções de orientação ocupacional, educacional e vocacional, tanto em grupo quanto individualmente.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Dolores Fortes; BOSSA, Nádia. **Psicopedagogia: em busca do sujeito autor.** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=809> Acessado em 01.05.2020.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência intelectual?** Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia> - acessado em 01.05.2020.

ANTUNES, C. **A Inteligência Emocional na Construção do Novo Eu.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**. Brasília, DF Cartilha 6, 2000.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. São Paulo: Vozes 4ª Ed. 2000.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Rio de Janeiro: 1934.

Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61. Rio de Janeiro: 1961.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4692/71. Brasília: 1981

Ministério da Educação e do Desporto **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: 1996.

BATISTA, MONTOAN. Cristina Abranches Mota, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Editora Cromos, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 1993.

José Geraldo Silveira - **A Educação Especial nas Universidades**

Brasileiras. MEC. Secretaria de Educação Especial 2002.

BUSTO, R. M. et al. **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial.** Londrina: ABPEE, 2009.

DIAS, Sueli de Souza. et al. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid>, acessado em 01.05.2020.

GARDNER, Howard. **Teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Rede

Saci. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Ashoka Brasil, 2005.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário L. de Lima. **Ministério da Educação e Cultura.** Revista Integração nº 14/2002.

GOFFREDO, Vera L. Sénéchal de. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros.** Série de Estudos de Educação à Distância. Brasília 1999.

Vera L. Sénéchal de. **A Escola como Espaço Inclusivo.** Série de Estudos de Educação à Distância. Brasília 1999.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente. Objetiva. RJ 1995.

GOMES, Adriana L. Limaverde; et al. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC 2007.

LUCKESI, Cipriano C. - Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

MINAS GERAIS. Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas

Gerais. MG: Secretaria de Desenvolvimento da Educação, Livro 2, 2006.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial, Londrina PR, 2007.

PADILHA, A. M. L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados 2001.

SALAMANCA. Conferência Mundial de |Educação Especial. A Declaração de

Salamanca. Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca, Espanha: 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Deficiência mental ou deficiência intelectual. s.l., dezembro 2004.**

Disponível em

<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/>

acessado em

01.05.2020.

Romeu Kazumi. **Atualizações Semânticas na Inclusão de Pessoas: Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou transtorno Mental?** Artigo publicado na Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, pp 9 e10.

Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, M. et al. **Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?** Revista Integração, MEC/SEE. Ano 14, nº 24/2002.

SCOZ, Beatriz J. L. (org.); BARONE, Leda M. C.; CAMPOS, Maria C. M; MENDES, Mônica H. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto alegre: Artes Médica Sul, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fonte, 2ª Edição, 1999.

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia-intelectual> (acessado em 01.05.2020).



SOCIABILIDADE E QUESTÃO SOCIAL

Maria Aparecida Sillas de Freitas

Marx nos ajuda nesta caminhada que propomos para desvelar as contradições presentes na realidade concreta marcada pelos antagonismos de classe, desde o momento em que pela sua complexificação ficou evidente para o mundo seu conflito. Nosso objetivo é a partir da contribuição de autores que discutem as categorias centrais de análise do método em Marx, identificar como o sistema capitalista tem se apropriado e acumulado historicamente da riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora e os mecanismos que vem lançando mão para manter o seu domínio principalmente em momentos de crise.

Essas contradições se manifestam de forma concreta em suas expressões que afetam diretamente a classe trabalhadora como o pauperismo, vulnerabilidade social, falta de moradia e desemprego. Pretendemos discutir o caráter contraditório das respostas do capitalismo às expressões da questão social, através de parceria/intervenção do Estado com a adoção de políticas sociais de transferência de renda que reforçam ainda mais esse caráter contraditório.

Para que tenhamos uma exata dimensão da realidade social e do contexto em que emerge a questão social como expressão da relação antagônica entre o capital e o trabalho, tomamos como referencial teórico o método histórico-crítico de Karl Marx. Netto (2009, p.6) ao abordar o método em Marx demonstra a polêmica que cerca a ausência de uma definição precisa do que seja um método no interior da análise marxista sobre a luta de classes e o capitalismo. Como sua teoria social está vinculada a um projeto revolucionário e pela perspectiva crítica, sua análise esbarra nas reações das concepções teórico-metodológicas conservadoras.

A contribuição da teoria social crítica marxista é fundamental para a análise e compreensão dos fundamentos da realidade social, a partir de sua leitura radical do capitalismo e do conflito de classes. Entendemos que o marxismo como contribuição teórica para se compreender a realidade concreta da sociedade capitalista vai além de Marx, começa com Marx e Engels e se estende para além deles, portanto temos várias correntes que partem de Marx com diferentes análises, mesmo quando se trata do entendimento de algumas concepções de Marx.

Importante destacar que com a parceria de Engels, Marx vai direcionar sua pesquisa para a análise concreta da sociedade burguesa em suas particularidades fundadas no modo de produção capitalista. Esse processo que duraria cerca de quarenta anos se estruturou sobre três pilares: “a

filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (LENIN, 1977, p.4-27 e 35-39 apud NETTO, 2009, p.6). Marx não fez “tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2009, p.6)

Cabe insistir na perspectiva *crítica* de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mau”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2009, p.6)

A partir do conhecimento acumulado, Marx analisou a sociedade burguesa em sua dinâmica o que configura um longo processo para elaboração teórica de um método para conhecer a realidade concreta. A construção dos elementos centrais de seu método levou cerca de quinze anos de demorada investigação. NETTO (2009, p. 6) nos diz que a teoria para Marx como a arte ou o conhecimento religioso é uma modalidade peculiar de conhecimento. Contudo, a teoria se distingue numa especificidade, “o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto tal*

*como ele é em si mesmo*¹, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” NETTO (2009, p. 7)

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2009, p.7)

Perguntaríamos qual método seria mais adequado para a apropriação da realidade na sociedade contemporânea para tornar explícita sua contradição?

Com o método marxista aprendemos a trabalhar com ‘categorias’ e não com ‘conceitos’, não procuramos, assim, explicações para determinados aspectos do real, mas apreendemos nos aproximando deste real e os explicamos da forma mais próxima, fiel ao que ele realmente é com suas múltiplas determinações. Portanto, o trabalho, a pobreza, o desemprego são analisados como categorias que constituem as determinações abstratas e concretas que se inscrevem na totalidade da estrutura social e só poderão ser entendidas à luz dessa totalidade. A síntese das múltiplas determinações não é o ponto de partida, mas o

resultado do esforço por investigar e compreender as particularidades dessa estrutura social. Para Marx, pensar soluções para o mundo sem que correspondam às categorias da realidade produz e reproduz a manutenção do sistema.

Marx pensa as relações do homem com a história não de forma especulativa, mas da perspectiva do ser social historicamente determinado que, no capitalismo, se revela pelas relações concretas dos indivíduos sociais, e sua inserção na classe trabalhadora pela sua condição de exploração pela classe economicamente dominante. Assim, a obra de Marx se configura como uma verdadeira revolução teórica que inaugura uma nova ontologia do ser social que contesta as vertentes especulativas anteriores. Marx produz uma contundente crítica à sociedade burguesa em cujo núcleo estão as relações do trabalho e parte do conjunto das concepções teóricas presentes em seu tempo para compreender as novas formas de sociabilidade postas pelo mundo emergente do capital.

De acordo com NETTO e BRAZ (2007, p.24) é assim que observando a classe operária e associado a Friedrich Engels (1820-1895), Marx articulou a teoria social que analisa o surgimento, o processo de consolidação e desenvolvimento e a crise da sociedade capitalista. Entende-se pois, que a sociedade burguesa não é “natural” nem constitui o ponto final da “evolução” humana, que contem contradições que possibilitam a sua superação

“dando lugar a uma outra sociedade – a *sociedade comunista*”, que por sua vez não marca o “fim da história”, mas o marco inicial de uma nova história, aquela a ser construída pela humanidade *emancipada*”² (NETTO e BRAZ, 2007, p.24)

Consideramos assim, destacar a importância da teoria social crítica de Marx como um desafio teórico-metodológico para a apreensão das expressões particulares dos antagonismos de classe que estão presentes na construção histórica da realidade social. Assim, pretendemos propor à discussão observar essas expressões como categorias de acordo com o método em Marx, para realizar uma análise crítica sobre o caráter contraditório das políticas sociais, com destaque para as modalidades contemporâneas dos programas de transferência de renda, debatendo seus limites e significado no contexto do capitalismo globalizado e financeirizado para o enfrentamento das múltiplas expressões da questão social em suas proporções estruturais.

AS EXPRESSÕES HISTÓRICAS DA QUESTÃO SOCIAL

A história da sociedade burguesa é a história do enfrentamento entre a classe dominante e a classe expropriada de seus direitos. Desde a mais antiga civilização os opressores e os oprimidos sempre estiveram em constante oposição, ora abertamente,

ora dissimuladamente até que pela transformação revolucionária uma das classes assume o poder.

O período em foco que oferece um recorte que possibilita entender o acirramento dessas relações de classe é a modernidade. Compreende-se como Modernidade o momento histórico em que surgiu, durante os séculos XVII, XVIII e XIX um novo modo de produção de bens materiais, um novo modo de produção de conhecimento e uma nova organização societária. Nesse processo encontramos a fundamentação de Marx em sua concepção teórica que dá a conhecer e compreender as expressões das relações sociais num processo de movimento e de transformação através da práxis humana no trabalho e em sociedade. A teoria social crítica em Marx se ocupa em analisar as relações sociais no modo de produção capitalista e a questão social decorrente da apropriação e acumulação da riqueza socialmente produzida.

Veremos ainda que a sociedade burguesa moderna, que saiu das ruínas da sociedade feudal não superou os antagonismos de classes, pelo contrário substituiu as velhas condições de opressão por outras formas de perpetuação do poder adequadas às novas configurações do modo de produção capitalista.

O contexto histórico em que se dá o acirramento do conflito entre o capital e o trabalho é fundamental para se compreender as suas múltiplas

expressões no contexto social que se ampliam até a configuração contemporânea da sociabilidade humana. O objetivo central deste tópico é resgatar alguns aspectos que definem a historicidade que sustenta o desenvolvimento do capitalismo, mesmo que sucintamente, e algumas observações que fazem parte dessa dinâmica e sua influência nas relações sociais dos indivíduos, na sua condição histórica de força produtiva.

Como salientam Behring e Boschetti (2008, p.52)

[...] A rigor, a categoria Questão Social não pertence ao quadro conceitual da teoria crítica, diga-se, da tradição marxista. Chega-se mesmo a dizer que colocar a questão social no centro do projeto de formação profissional, como o fez a ABEPSS a partir das Diretrizes Curriculares de 1996 seria retomar a ideia de “situação social-problema” tão cara ao Serviço Social tradicional. Dentro disso esta seria uma proposição paradoxal, diante da orientação teórica adotada pelo Serviço Social brasileiro.

Vale observar que a fundamentação teórica de Marx a respeito da questão social e da economia política teve o objetivo de

[...] desvelar a gênese da desigualdade social no capitalismo, tendo em vista instrumentalizar sujeitos políticos e tendo à frente o movimento operário para sua

superação foi a base do trabalho teórico de Marx. Desse ponto de vista, é correto afirmar que a tradição marxista empreende, desde Marx e Engels até os dias de hoje um esforço explicativo acerca da questão social, [...] acrescida da desigualdade social e do crescimento relativo da pauperização (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.52)

Para que nos situemos neste debate necessitamos identificar alguns aspectos da sociedade capitalista no final do século XIX e XX. Quando pensamos nas origens do capitalismo devemos antes de tudo procurar desvendar aspectos relativos aos primórdios históricos, na tentativa de reunir pressupostos que nos permitam chegar a uma conclusão quanto aos elementos que constituem a sua complexidade.

Netto e Braz (2007, p.15) asseguram que “*no estudo introdutório de qualquer corpo teórico voltado para a explicação e a compreensão da vida social, uma breve referência à sua história e a controvérsias que atravessam a sua evolução é indispensável*”. Sendo assim, podemos abordar alguns aspectos da historicidade das relações sociais e do processo de amadurecimento do capitalismo, conforme Hobsbawn (2004) aprofunda e fornece amplo detalhamento do longo período que antecede a Revolução Industrial do século XIX, assim:

Nem o feudalismo nem o capitalismo podem ser entendidos como simples fases na história econômica. A sociedade e seu movimento têm de ser examinados em sua totalidade, pois de outra maneira o significado dos desenvolvimentos desiguais, e das contradições entre o fundamento econômico da sociedade e suas ideias e instituições, não pode ser devidamente apreciado. E não apreciar esse significado é fatal não só para a compreensão do crescimento e vitória final do modo capitalista de produção como para uma percepção da principal força propulsora de todo desenvolvimento humano. (HOBSEBORN, 2004, p.205)

Ainda de acordo com Hobsbawm (2004),

A transição do feudalismo para o capitalismo é, portanto, um processo longo que nada tem de uniforme. Cobre pelo menos cinco ou seis fases. A controvérsia sobre essa transição tem se voltado principalmente para as características dos séculos que decorreram entre os primeiros sinais evidentes de derrocada do feudalismo no século XIV e o triunfo definitivo do capitalismo no final do século XVIII. (HOBSEBORN, 2004, pg. 205)

Netto e Braz (2007) demonstram que nesse período surgem os primeiros a se debruçarem sobre uma análise sistematizada sobre as relações da

produção e do comércio, os teóricos da economia política, notadamente Smith e Ricardo³ que, “[...] como para vários daqueles que os precederam, centrando a sua atenção nas questões relativas ao *trabalho*, ao *valor* e ao *dinheiro*, à economia política interessava compreender o conjunto das relações sociais que estava surgindo na crise do antigo regime” (NETTO e BRAZ, 2007, p.20).

Netto e Braz (2007) indicam que,

Instaurando seu domínio de classe, a burguesia experimenta uma profunda mudança: renuncia aos seus ideais emancipadores e converte-se numa classe cujo interesse central é a conservação do regime que estabeleceu. Convertendo-se em classe conservadora, a burguesia cuida de neutralizar e/ou abandonar os conteúdos mais avançados da cultura ilustrada. [...] O movimento das classes sociais, naqueles anos entre as décadas de vinte e quarenta do século XIX, mostra inequivocamente que estava montado um novo cenário de confrontos: não mais entre burguesia e a nobreza, mas entre a burguesia e segmentos trabalhadores, com destaque para o jovem proletariado.

Netto e Braz (2007) esclarecem que a ideia marxista de modo de produção não se restringe apenas ao âmbito econômico, mas estende-se a toda relação social estabelecida a partir da vinculação do

homem ao trabalho. Uma característica básica desse modo de produção é que nele os homens encarregados de despende os esforços físicos, que Marx chama de "força de trabalho", não são os mesmos que têm a propriedade das matérias-primas e das máquinas denominados "meios de produção". Esta separação proporciona outro aspecto essencial do capitalismo, que é a transformação da "força de trabalho" em uma mercadoria, que, portanto, pode ser levada ao mercado e trocada livremente.

Assim, a sociedade capitalista se caracteriza por uma classe que é proprietária dos meios de produção e outra classe cuja única fonte de subsistência é a venda ou troca de sua única propriedade a "força de trabalho". Os argumentos que Marx apresenta para demonstrar a passagem do feudalismo para o capitalismo e a complexidade dessa relação é amplamente discutida em suas obras e nas obras dos estudiosos da teoria marxista, dessa forma não nos ocuparemos de detalhá-las. Todavia, é nesse contexto que encontramos os subsídios para analisar as respostas do capitalismo às expressões da questão social em diferentes situações históricas e as suas formas de intervenção através de políticas sociais no conflito entre a classe operária e a classe proprietária dos meios de produção.

Behring e Boschetti (2008, p.51) esclarecem que

As políticas sociais e a formação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo

respostas e formas de enfrentamento – em geral setorizadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho. [...] Sua gênese está na maneira com que os homens se organizaram para produzir num determinado momento histórico, o de constituição das relações sociais capitalistas – e que tem continuidade na esfera da reprodução social.

Outro aspecto a considerar que complementa o raciocínio é que não tratamos apenas da produção de mercadorias dentro de sua dimensão econômica que cria e transfere valor à mercadoria dentro do processo de produção, então tal processo também tem o poder de produzir e reproduzir relações sociais. Assim, a luta de classes é “elemento interno” à lei do valor discutida por Marx e ajuda a compreender melhor o que é questão social.

Antes de descrevermos uma forma particular de produção da desigualdade social contemporânea a Marx e Engels convêm ressaltar que “a luta em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado são, portanto, as primeiras expressões contundentes da questão social” (Behring e Boschetti, 2008, p.55).²²

PRODUÇÃO DA DESIGUALDADE CAPITALISTA

Marx viveu de 1818 a 1883, viu de perto a consolidação do capitalismo, as lutas operárias por melhores condições de vida e a miséria e exploração a que eram submetidos os trabalhadores assalariados, recém-incorporados nas novas condições de trabalho. Netto e Braz (2007, p. 23) registram que Marx

Aproximou-se das ideias revolucionárias que germinavam no movimento operário europeu pouco depois de haver concluído o seu curso de Filosofia (1841) e, de 1844 até sua morte, todos os seus esforços foram dirigidos para contribuir na organização do proletariado para que este, rompendo com a dominação de classe da burguesia, realizasse a emancipação humana.

Ao longo de sua vida procurou entender e escreveu sobre sua época e sobre essa realidade na qual ele estava inserido na perspectiva crítica de sua superação. Na sua perspectiva e segundo as análises que desenvolveu em suas observações

O êxito do protagonismo revolucionário do proletariado dependia, em larga medida, do *conhecimento rigoroso* da realidade social. Ele considerava que a *ação revolucionária* seria tanto mais eficaz quanto mais estivesse fundada não em concepções utópicas, mas numa *teoria social* que reproduzisse idealmente (ou seja, no plano das

ideias) o movimento real e objetivo da sociedade capitalista. (NETTO e BRAZ, 2007, p.23)

Segundo Engels (2008) a Inglaterra é o local apropriado para se estudar as mudanças da classe trabalhadora e sua relação de desigualdade e exploração econômica com a burguesia industrial capitalista, especialmente depois da invenção da máquina a vapor e das máquinas destinadas a trabalhar o algodão. Antes da introdução dessa tecnologia a fiação e a tecelagem das matérias primas efetuavam-se na própria casa do trabalhador, na maior parte dos casos no campo próximo às cidades. Era possível viver uma vida rural prestando serviços crescente indústria do tecido, mas em breve o tecelão doméstico entendeu que ganharia muito mais se se dedicasse integralmente com sua família nos teares próprios trazendo um período de relativa prosperidade.

Com a invenção da máquina a vapor e o aumento das instalações industriais nas grandes cidades inglesas permitiu-se reduzir o número de operários e vender mercadorias mais barato e em escala muito maior. A diversificação da produção incorporando-se a ela a fiação da lã e do linho em teares mecânicos foi decisiva para a vitória do trabalho mecânico sobre o trabalho manual. Consequência disso, o aumento substancial do extremo pauperismo entre a população urbana.

Engels (2008, p.50) ainda observa que

[...] a classe média inglesa e, sobretudo, a classe industrial que se enriquece diretamente com a miséria dos trabalhadores, não quer saber desta miséria. Ela que se sente forte, representativa da nação, tem vergonha de por a nu, aos olhos do mundo, este ponto fraco da Inglaterra; ela não quer confessar que se os operários são miseráveis é ela a classe industrial possuidora, que deveria arcar com a responsabilidade moral dessa miséria.

De acordo com suas observações as grandes e prósperas cidades industriais aglomeravam uma massa de proletários desempregados em sua periferia responsável por índices alarmantes de mortalidade infantil, criminalidade e em virtude da concorrência por postos de trabalho sem qualificação os salários baixaram. O tipo de vida imposto a essa população produziu índices alarmantes de desigualdade e pauperismo e crescendo a ponto de privá-la dos meios necessários para sua sobrevivência. Montañó (2012) acrescenta que

Assim, em sociedades pré-capitalistas a pobreza é o resultado (para além da desigualdade na distribuição da riqueza) [...] da escassez de produtos. Contrariamente, no modo de produção capitalista a pobreza [...] é o resultado da acumulação privada de capital, mediante a exploração (da mais-valia),

na relação entre capital e trabalho, entre donos dos meios de produção e donos de mera força de trabalho, exploradores e explorados, produtores diretos de riqueza e usurpadores do trabalho alheio. (MONTAÑO, 2012, p. 279)

Engels (2008) continua sua narrativa dizendo que:

Graças às vastas possibilidades que tinha de observar ao mesmo tempo a classe média, vossa adversária, cheguei rapidamente à conclusão que têm razão, muita razão, em não esperar dela nenhuma ajuda. Os seus interesses e os vossos são diametralmente opostos, se bem que ela procure sem cessar afirmar o contrário e vos queira fazer crer que sente pela vossa sorte a maior simpatia. Os seus actos desmentem as suas palavras. Espero ter apresentado provas suficientes de que a classe média – apesar de tudo o que afirma – não tem, na realidade, outra finalidade que não seja enriquecer-se à custa do vosso trabalho, enquanto pode vender o produto dele, e deixar-vos morrer de fome, quando já não pode tirar lucros desse comércio indirecto de carne humana. (ENGELS, 2008, p.24)

A evidência histórica do crescimento da pobreza extrema era a prova de que o capitalismo

comprometeu todas as possibilidades de integração do homem usufruir da produção de riqueza e participar de sua consequente distribuição e para manter sua hegemonia lançou mão de mecanismos no sentido de manter mínimos necessários para a reprodução de mão de obra constante. Os interesses econômicos e os interesses de sobrevivência da massa pauperizada é o que configura a questão social.

[...] o que permanece como fato e processo constitutivos e inelimináveis da acumulação capitalista são a perdurabilidade do exército industrial de reserva e da polarização – maior ou menor, mas sempre constatável – entre uma riqueza social que pode se expandir exponencialmente e uma pobreza social que não para de produzir uma enorme massa de homens e mulheres cujo acesso aos bens necessários à vida é extremamente restrito. (NETTO e BRAZ, 2007, p. 139)

No final do séc. XIX o crescimento do pauperismo é exponencial, devido a muitos fatores que vão da concentração populacional no entorno das grandes cidades industriais, do excesso de mão de obra sem qualificação até o volume de implementação de tecnologias que aumentaram a produção com um mínimo de mão de obra. A redução da absorção dessa mão de obra criou um contingente alarmante de desempregados que passaram a sobreviver em patamares subumanos, conforme Engels (2008) denuncia em sua obra ressaltando

inclusive a presença das crises do mercado que reforçam o estado degradante da massa populacional desempregada.

Como já mencionado em momento anterior a questão social se apresenta como uma expressão da contradição fundamental do modo de produção capitalista. Enquanto o trabalho é coletivo e desenvolvido pela classe trabalhadora, a apropriação da riqueza e dos frutos produzidos pelo trabalho é privada, por uma pequena parcela da população, a classe burguesa. Portanto, falar em questão social é falar que as diferentes condições de subalternidade e pauperismo resultantes de tal contradição tem sua origem numa raiz comum. Iamamoto (2003, p.27) completa dizendo que “a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

Compreendemos que a questão social é uma só, visto que se expressa de diversas formas, ou em distintas expressões, em outras palavras, refere-se ao conjunto diversificado de expressões da desigualdade e se manifesta na ausência de condições dignas de moradia, educação, alimentação, higiene, de saúde, entre outros, vivenciadas no cotidiano pelos indivíduos sociais. As mudanças no modo de produção capitalista especialmente com a introdução das novas tecnologias subtraem da classe trabalhadora seus

postos de trabalho e sua força de reprodução social. Tais transformações evidenciaram e generalizaram as expressões da questão social na forma de um quadro crônico de desemprego e, na precarização das relações trabalhistas (o subemprego).

Guerra (2007) salienta que

Somente com a ordem capitalista este “pauperismo” recobre-se de novos contornos, tendo em vista que sua novidade revela-se exatamente na escassez das condições mínimas de sobrevivência humana em meio à incessante capacidade de geração da abundância. Dito de outra forma: o desenvolvimento das chamadas forças produtivas não acompanhou a elevação nos níveis e condições de reprodução social. (GUERRA, 2007, p.3)

Ainda dentro do pensamento de Engels (2008) que nos leva a entender que o empobrecimento continuado tem um alto preço social, por um lado a massa trabalhadora explorada por jornadas longas de trabalho e nenhuma garantia ou direito, por outro lado a fome, a violência, a aglomeração populacional que facilita a proliferação de pestes e a mortalidade infantil acabam por exigir a intervenção por parte do Estado⁵ com providências para amenizar esse quadro. Cabe salientar que a pobreza assume um caráter funcional ao capital, devido a garantir a disponibilidade do assim denominado exército industrial de reserva que serve como fonte de mão de obra sobrando com o fim de baratear os salários na cadeia produtiva.

Nesse momento, não se pode perder de vista que “de uma forma geral, não encontramos sociedades humanas que não tenham desenvolvido alguma forma de proteção aos seus membros mais vulneráveis” (YASBEK, 2010, p.1). As desigualdades sociais não são apenas reconhecidas como reclamam algum tipo de intervenção, pelo fato de que algumas demandas se tornaram crônicas, a velhice, as doenças profissionais, a infância desamparada, a insalubridade.

Apesar do estado emergencial das condições de vida da população das grandes cidades industriais certas ações são desenvolvidas pelas ordens religiosas e outras organizações, sem, contudo substituir a necessidade de uma intervenção na forma de política social. Dessa forma continua a autora...

Aos poucos, esse primeiro proletariado vai se organizando como classe trabalhadora (em sindicatos e partidos proletários), como movimento operário, com suas lutas, reivindicando e alcançando melhores condições de trabalho e proteção social. Através de sua ação organizada, os trabalhadores e suas famílias ascendem à esfera pública, colocando suas reivindicações na agenda política e colocando em evidência que a sua pobreza era resultante da forma de estruturação da emergente sociedade capitalista. (YASBEK, 2010, p.2)

Yasbek conclui que essas reivindicações da classe trabalhadora assumindo um caráter de luta

organizada por direitos sociais forjam o avanço de democracias liberais levando o Estado a envolver-se progressivamente, numa abordagem pública da questão, constituindo novos mecanismos de intervenção nas relações sociais como legislações laborais, e outros esquemas de proteção social. O que se deseja assinalar é que de modo geral, as abordagens estatais da questão social se estruturam a partir da forma de organização da sociedade capitalista e dos conflitos e contradições que permeiam o processo de acumulação, e “das formas pelas quais as sociedades organizaram respostas para enfrentar as questões geradas pelas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas.” (CHIACHIO, 2005:13 apud YASBEK, 2010, p.2)

A política social aparece no cenário das múltiplas expressões da questão social a partir das mobilizações históricas da classe operária. Não existe política social desligada da lógica das crises do capital e das conquistas dos movimentos populares. O proletariado vai entrando em cena como força política e passa a assumir posto de relevância como sujeito das desigualdades econômicas, políticas, culturais e sociais construídas no centro da estrutura capitalista e que se aprofundam ao longo da história.

Concluindo, a crítica marxiana como análise do momento histórico contribuiu para desvelar a realidade em torno da lógica do capitalismo e da luta

de classes na sociedade burguesa como salientam Netto e Braz (2007)

Realizando uma autêntica revolução teórica, Marx jogou toda a força da sua preparação científica, as suas cultura e das suas energias intelectuais numa pesquisa determinada: a análise da leis do movimento do capital; essa análise constitui a base para apreender a dinâmica da sociedade burguesa (capitalista), já que, nessa sociedade, o conjunto das relações sociais está subordinado ao comendo do capital. (NETTO e BRAZ, 2007, p. 25)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images acesso em 25/01/2013.

BARROCO, M.L.S. *Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos* – 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história* – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: *Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais*, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323-338.

CAMPOS, A.C. *Transferência de Renda com condicionalidades*. Tese de doutorado.

FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. *A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. *SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade*, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. *O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível?* - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em <www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/02/2018.

HOBBSBAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBBSBAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In

Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastrounico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortezeditora.com.br, acesso em 05/04/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008.

Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/11/2008.

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva (coord.) OComunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In

Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124-145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001.

MDS, Programa Bolsa Família, Atuação das Instâncias de Controle Social, 2010, Brasília.

CONTOS DE FADAS NA PRÁTICA ESCOLAR

Verônica Borba

Metodologia

Este presente trabalho de pesquisa busca referenciais teóricos-metodológicos que possam instrumentalizar na tarefa de refletir e sistematizar as ideias contidas na proposta inicial. É extremamente necessário que esses referenciais me ajudem a interpretar o processo de conhecimento sociocognitivo infantil através dos contos de fadas.

Desta forma, o procedimento para a realização desta pesquisa ocorreu de um levantamento bibliográfico sobre o tema, leitura do material selecionado e, em seguida a organização do material teórico.

Optei por utilizar como modalidade de pesquisa qualitativa, empírica pelo fato do pesquisador ter convivência diária com o grupo de sujeitos escolhidos, e poder aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Foi selecionado um grupo de trinta e seis crianças, de uma classe de 2º ano, (sete anos de idade), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Dalva Barbosa Lima

Janson, situada no Bairro do Jardim Salete, região periférica de Taboão da Serra.

A escola funciona em quatro turnos: o primeiro das sete às onze horas; o segundo das onze às quinze horas; o terceiro das quinze às dezenove horas e o quarto das dezenove às vinte e três horas (EJA-Educação de Jovens e Adultos).

A escola tem trinta classes, sendo mil e trezentos alunos, atendidos na faixa de seis a dez anos de idade; na Educação de Jovens e Adultos a faixa etária é de trinta a quarenta anos.

No cotidiano escolar há o cumprimento dos horários e inicia-se a rotina com a criança na escola, onde há o acesso de bens e serviços como: aulas de informática, aulas de inglês, brinquedos pedagógicos, materiais didático, quadra, pátio, vídeo, som, arte e dança, parque.

A escola conta com uma diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora pedagógica, uma secretaria, três inspetores, oito Ades (auxilia de desenvolvimento escolar); trinta professores e três professores adjuntos.

Possui um amplo espaço físico, com nove salas de aula, uma cantina, uma sala ambiente (inclusive com aulas de ballet, dança contemporânea e teatro, atualmente), uma brinquedoteca, uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros (feminino e masculino) para os alunos e dois banheiros para os funcionários, uma diretoria, uma sala de coordenação

pedagógica, uma sala de professores, uma quadra (que inclusive está sendo reformada e coberta), um laboratório de informática, uma secretaria e quatro almoxarifados. Também há um amplo espaço externo onde foram plantadas muitas arvores. Há ainda uma horta e um parque.

A escola conta como material de apoio, uma máquina de xerox (uso exclusivo da secretaria), cd's, brinquedos pedagógicos, fantoches, aparelho de som, vídeo cassete, dvd, computadores, jogos educativos, livros paradidáticos, mimeógrafos.

De acordo com os dados verificados na Vivência Educadora Um, a maioria dos alunos são filhos de pais de Ensino Fundamental incompleto com idade entre trinta e quarenta anos. O aluno quando não está na escola fica com parentes e vizinhos, no caso de ambos os pais estarem trabalhando. Em sua maioria vão à escola a pé, a minoria utiliza transporte escolar. Noventa por cento moram com os pais e dez por cento, somente com as mães.

A situação econômica varia de um a dois salários mínimos, o que dificulta o acesso a passeios e atividades culturais pagas; como a comunidade apresenta poucas áreas de lazer, foi observado que estes passam seu tempo de descanso em casa e assistindo televisão, o que acaba tornando o universo cultural da criança precário e sem grandes estímulos, limitando-os àquilo que é veiculado pelas emissoras de televisão. Com esta observação, cabe à escola

proporcionar momentos para que estas crianças possam ter acesso a outros universos culturais, através de passeios ao cinema, teatro, museus, entre outros.

Em geral, as crianças não têm acesso a revistas, jornais ou livros em casa, dessa forma e a escola oferece momentos que possam inserir as crianças no universo cultural através do planejamento atrelando a proposta curricular às atividades significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade, e a criticidade.

Os critérios utilizados para a escolha da instituição e sujeitos foram os seguintes: por ser a escola em que eu trabalho, e isto me dá a segurança necessária para realizar esta pesquisa; quanto aos alunos, é por estar com eles todos os dias, e por acreditar que os conhecendo melhor, participando um pouco mais de suas vidas, poderei auxiliá-los a resolver seus conflitos, questionamentos emocionais e procurar entender seu desenvolvimento sociocognitivo.

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram realizadas observações da participação e comportamento dos alunos durante as atividades propostas, pesquisa em forma de questionário com os pais e alunos (Apêndices A e B), rodas de conversa e registros dos alunos, além da confecção de livrinhos dos contos trabalhados durante o desenvolvimento da pesquisa. Os instrumentos utilizados foram livros



diversos de contos de fadas, cd's, dvd's, rádio, televisão e aparelho de dvd.

A dinâmica do trabalho em sala de aula gerou situações coletivas e individuais de percepção, exploração, improvisação, criação, análise, discussões e descobertas. Por estas razões, os contos de fadas foram um tema muito rico, pois são crianças que adoram ouvir histórias de príncipes e princesas, reis e rainhas, fadas e bruxas. Seus olhinhos brilham quando começa o “Era uma vez” e o sorriso aparece quando o conto finaliza com o famoso “foram felizes para sempre”.

Para tanto os dados foram coletados de maneira tranquila, pois os alunos foram meus grandes companheiros, sempre interessados em ouvir os contos, fossem por mim, pelo rádio ou pelo vídeo. Desse modo às condições para a coleta de dados, foram favoráveis, pois encontrei caminhos abertos para que meu trabalho fosse desenvolvido de forma satisfatória.

Na sala de aula procurava fazer com que o ambiente ficasse propício para a contação de histórias, proporcionando momentos de alegria, descontração, reflexão e afetividade.

Selecionei algumas histórias como a do Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os sete anões, Cinderela, João e Maria e Pinóquio ao longo de três meses (setembro, outubro e novembro); fui contando as histórias, fazendo rodas

de conversa, onde as crianças colocavam suas idéias a respeito do tema em questão.

Com os dados obtidos das atividades realizadas foi possível observar e identificar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, na linguagem oral e escrita.

Sendo assim, pretendo relacionar os dados obtidos com os autores estudados e pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, para fazer uma análise contextualizada e bem fundamentada dos dados.

Análise de dados

Para começar este capítulo, farei um breve roteiro das etapas da coleta de dados desta pesquisa, e a seguir iniciarei as reflexões sobre o tema, sempre confrontando os resultados obtidos com as ideias dos autores estudados.

Para estudar o processo de desenvolvimento sociocognitivo das crianças, escolhi a sala onde atuo. É uma classe com trinta e seis alunos, com idade de sete a oito anos.

Na primeira etapa para inicialização da coleta de dados selecionei algumas estórias que eu acredito que sejam envolventes no que diz respeito ao universo infantil. Foram seis histórias selecionadas: Patinho Feio, Cinderela, Branca de Neve e os sete anões, João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e Pinóquio; meu intuito era contar uma de cada vez e



trabalhar em cima de cada história durante duas semanas, fazendo atividades como: rodas de conversa, hora do conto e do reconto, assistir pelo vídeo e audição da história pelo rádio.

Na etapa seguinte realizei questionamentos dirigidos à sala, com o objetivo de resgatar oralmente o que já sabiam sobre a história a ser contada; a terceira etapa foi à leitura do próprio conto, essa leitura ocorria na sala de aula mesmo, sempre sentada em roda no chão para que todos pudessem se envolver de maneira completa; para finalizar, confeccionamos os livros das histórias contadas, incentivando assim o gosto pela leitura e auxiliando na construção da escrita. Estes livros seriam expostos na Feira Cultural da escola, que acontece anualmente. A ideia seria deixar uma sala com ambiente voltado para a Literatura Infantil, ideia que surgiu durante a execução da pesquisa.

Quando propus para as crianças sobre os contos de fadas, eles adoraram a ideia e ficaram muito envolvidos desde o começo.

A primeira história contada foi sobre João e Maria e algumas crianças já tinham ouvido. Depois que contei conversamos sobre família, irmãos, etc. Aos poucos as crianças foram se colocando e falando sobre seus medos. As falas mais frequentes eram: *“mas, os pais não podem abandonar seus filhos, não é professora?”*, ou, *“eles ficaram ricos?”* e ainda, acreditam e afirmavam *“eles nunca mais passaram*

fome". Essas perguntas e inquietações foram surgindo naturalmente ao longo do trabalho.

Outro conto muito interessante foi o do Patinho Feio, a minha impressão quando os olhava e via o brilho de seus olhinhos e pela fisionomia dos rostinhos deles, percebia que todos se sentiam uns "patinhos feios", e que alegria sentiram quando o patinho se transformou em cisne; era como se eles também tivessem passado por esta transformação mágica.

No conto Chapeuzinho Vermelho, quando interrogados pelo comportamento da menina, todos foram unânimes em afirmar que não devemos desobedecer nossa mãe e que nunca devemos falar com estranhos; na história do Pinóquio eles ficaram felizes com o final, quando o boneco de pau se transforma em menino de verdade, mas ao mesmo tempo, abominam as mentiras dele e ao serem interrogados sobre o que acham da mentira, ouvi muito "*É uma coisa muito feia!*".

Nos contos de Branca de Neve e os sete anões e o da Cinderela, as crianças ficaram com raiva das madrastas e torceram pelo final feliz das duas heroínas e quando isso aconteceu, elas ficaram muito felizes, era como se a vitória fossem deles também.

Quando eu terminava de contar uma história, sempre pedia que um aluno a recontasse. Muitos tinham vergonha, mas sempre tinha um aluno que gostava de participar deste momento.



Depois de todos estes procedimentos realizados, começamos a construir os livros de leitura, foi uma atividade fantástica para finalizar o trabalho, pois à medida que íamos reescrevendo as histórias as crianças iam lembrando e contando os fatos mais marcantes de forma alegre e descontraída. Gratificante também foi à apreciação das crianças, quando os livros ficaram prontos.

De acordo com Bettelheim (1980), os contos devem ser contados mais de uma vez, para que as crianças possam assimilar melhor a mensagem contida no contexto e possam absorver itens para resolver seus conflitos internos. Nesta perspectiva, acredito, que eu possa ter exagerado na quantidade de contos trabalhados, pois avaliar um grupo de trinta e seis crianças é dificultoso, mas, acredito que o objetivo foi alcançado, que era auxiliar e compreender as crianças nos seus conflitos infantis, em seus questionamentos infantis e a minha hipótese foi respondida, pois realmente os contos de fadas são excelentes auxiliares no desenvolvimento emocional das crianças.

Analisando as minhas observações com a citação de Bettelheim (1980):

João e Maria é um dos muitos contos de fadas onde dois irmãos cooperam num auxílio mútuo e alcançam o sucesso devido aos esforços conjugados. Essas estórias orientam a criança no sentido transcender sua

dependência imatura dos pais e alcançar os níveis seguintes e mais altos do desenvolvimento: valorizando também o apoio dos companheiros de idade.(Bettelheim, 1980, pág. 201)

Pude constatar que, não só de carência vive o conto de João e Maria, mas sim de companheirismo e maturidade.

Em *Chapeuzinho Vermelho*, Bettelheim (1980), afirma que, em sua consciência a criança sabe que não existe nada de errado em colher flor; na verdade o que está errado é desobedecer à mãe, ela se importa com que os pais vão pensar dela, se falharem numa missão em atender o interesse legítimo, que no caso é a avó. Ela não sabe que pode ser perigoso ceder aos desejos que considera inofensivos e que a vida lhe ensinará de outras formas.

Em seus estudos, Bettelheim (1980), fala da dificuldade édipica em *Branca de Neve*, não que a estória fale isso de forma clara, as que ficam a cargo de nossa imaginação.

Tudo começa pela competição entre mãe e filha. Para a menina, o amor pelo pai é a coisa mais natural do mundo e isso não é problema para ela. A criança sente ciúmes dos pais, principalmente da mãe.

A menina pequena acha a mãe à mulher mais linda do mundo, é dessa forma que o espelho fala



inicialmente com a rainha. A menina mais velha considera-se mais bonita que a mãe, isto é o que o espelho diz mais adiante.

Os pais só sentem ciúmes dos filhos quando pensam que estão envelhecendo, ou seja, quando a criança ainda é dependente é como se fosse parte dos pais, portanto não ameaça o narcisismo paterno, Mas quando essa mesma criança amadurece e atinge uma certa independência, ela então é considerada uma ameaça.

A estória trata da independência da criança, do crescimento (amadurecimento emocional); quando ela é “expulsa” do paraíso original da infância para crescer; enquanto crescemos passamos por um turbilhão de sentimentos confusos, como Branca de Neve.

Ainda segundo Bettelheim (1980), nenhum conto relata tão bem as experiências internas da criança pequena, como ‘Borrallheira’; nos espasmos da rivalidade fraterna, a criança, em dados momentos se sentem humilhados como Borrallheira.

Bettelheim (1980) cita:

“Borrallheira” é um conto de fadas que tem uma atração tão forte para os meninos quanto para as meninas, pois as crianças de ambos os sexos sofrem igualmente com a rivalidade fraterna, e têm os mesmos desejos de serem resgatadas de sua posição inferior e de superar os que lhe parecem

superiores . (Bettelheim, 1980, pág. 280)

Este conto fala abertamente da rivalidade fraterna na forma mais extrema: os ciúmes e as inimizades entre irmãos.

Na análise de Chalita (2003), do conto “Patinho Feio”, ele cita:

O conto mostra as desventuras e os infortúnios vividos por um ser constantemente diminuído, com baixa autoestima, enfraquecido por desconhecer sua verdade interior, sua essência, sua beleza própria e singular. (Chalita, 2003, pág. 171)

Para ele, este conto auxilia os educadores a orientar as crianças e jovens para a aceitação do outro, a respeitar a diversidade e que compreendam que as condutas preconceituosas só colaboram para a degradação das relações e para o desentendimento entre as pessoas. E mesmo que o mundo esteja todo contra nós nunca devemos desistir de nossos ideais.

“Patinho Feio” nos ensina que não há crescimento sem sofrimento, e que todos passamos por isso, mas que todos podemos nos transformar em cisnes belíssimos.

Para Abramovich (1989), os contos falam de medos, anseios de amor, da dificuldade de ser criança, de autodescobertas, e, ainda da perda e de buscas.



Ela cita o conto de “Peter Pan”, o menino que não queria ser adulto (dificuldade de crescimento), período em que a criança passa por vários conflitos; “João e Maria” vivem problemas de carência: de comida e de afetividade; “Patinho Feio”, que passa por muitas dificuldades para se autodescobrir e encontrar sua verdadeira identidade.

Baseando-me em todas essas análises desses autores, acredito ter conseguido confirmar minha hipótese, de que muitos ou grande parte dos sentimentos e conflitos internos da criança, podem ser vivenciados e resolvidos com o auxílio dos contos de fadas, considerando a mediação de um adulto.

Considerações

Falar sobre contos de fadas parece ser muito fácil, por se tratar do universo infantil. E quem disse ser tão fácil entender este universo?

Foi assim que me senti quando comecei o meu trabalho de pesquisa; quando comecei a redigir o primeiro capítulo. Quantas afirmações complexas, quantas afirmações abstratas de difícil entendimento e compreensão; algumas só compreendi por estar há muito tempo convivendo com as crianças e saber (ou acreditar que sei) o que as vezes passam em suas cabeças.

Para mim, foi fundamental fazer um estudo aprofundado sobre este tema, pois muita coisa que eu sabia sobre os contos de fadas, eram na maior parte do senso comum, e este estudo abriu caminhos para



que eu conseguisse ter outros olhos para estas estórias tão fascinantes que atravessam séculos e séculos.

Meu trabalho foi fundamentado a partir do pressuposto que a literatura infantil é de suma importância para o desenvolvimento intelectual e cultural da criança e que, se este fundamento não é oferecido e praticado em casa, a escola tem obrigação de ser a “porta” para este mundo cheio de descobertas, viagens imaginárias e fantásticas.

Cabe a nós educadores, sermos os protagonistas deste espetáculo, onde crianças e adultos se aproximam através de uma estória.

Pela análise que pude fazer com o desenvolvimento das atividades, pude perceber que a maioria dos alunos tem uma carência de leitura em casa, o que acaba privando-os de muitos conhecimentos ou até de seu autoconhecimento.

Acredito que meu trabalho e minha pesquisa junto às crianças fizeram com que elas se autoconhecessem e buscassem soluções para seus conflitos.

Foi interessante observar os resultados, vendo que a autoestima dos alunos estava sempre elevada e que realmente, alguns contos vieram de encontro com seus temores e conflitos.

Mas, o que foi mais gratificante, é poder entender um pouquinho do universo infantil,



baseando-me nos resultados de estudos de excelentes autores.

Confesso que foi enigmático descobrir que sentimento cada conto exerceria nas crianças; no final do trabalho foi mágico saber que todos nós, adultos, passamos por estas transformações, anseios e descoberta da nossa verdadeira identidade e, digo mais, que a nossa capacidade de sermos autênticos e felizes, é porque quando crianças conseguem viver este mundo da fantasia, diferenciando-o da realidade.

Referências

Abramovich, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

Bettelheim, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Chalita, Gabriel. **Pedagogia do Amor: A contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. 11.ed. São Paulo: Editora Gente, 2003.

Coelho, Novaes Nelly. **A Literatura Infantil: História, Teoria, Análise**. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987.

Friedman, Adriana. **O Universo Simbólico da Criança: Olhares sensíveis para a infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.



A LUDOTERAPIA COMO MECANISMO PARA AJUDAR A ENTENDER PROBLEMAS EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS

Klerton Medeiros Pereira

INTRODUÇÃO

Muitos estudiosos acreditam que a ludoterapia provavelmente tenha nascido da dificuldade de aplicar a terapia psicanalítica em crianças. Com o tempo percebeu-se que, diferentemente dos adultos, a criança não possui a capacidade de fazer associações livres ou mesmo quando tentam fazer, o fazem para agradar o analista de quem gostam.

Tendo sua origem em técnicas fundamentadas na Psicanálise, a Ludoterapia se consolidou, contando com a contribuição de importantes teóricos

que pesquisaram e se dedicaram a vários trabalhos experimentais com crianças.

Ao longo do tempo, vários autores deram sua contribuição para a formação da teoria, de que há um grande benefício para a criança, quando ela participa da terapia que considera a importância da comunicação na infância.

Ludoterapia é a terapia que é realizada utilizando-se do lúdico, através do brincar. É um tratamento psicoterápico especialmente voltado para a criança, tendo como objetivo estimular a expressão e seu desenvolvimento através do lúdico, considerando que o jogo e o brincar são os meios naturais de expressão utilizados pela criança.

É no momento do brincar que a criança tem maior possibilidade de expressar seus sentimentos e conflitos. Expressando-se consegue perceber alternativas para elaborar melhor suas demandas, libertando-se para o autodesenvolvimento.



Inicialmente as brincadeiras, não eram o centro da terapia, eram utilizadas apenas como procedimentos preliminares para iniciar análise propriamente dita. A brincadeira é utilizada como técnica para estimular o envolvimento emocional positivo entre a criança e o terapeuta, facilitando a terapia.

Ao analisarmos as brincadeiras realizadas pelas crianças, encontramos uma complexidade de registros fenomênicos que nos permitem perceber a brincadeira como um fator interessante nas situações clínicas.

Quando tentamos preservar a complexidade do ato de brincar, é fundamental nos atentarmos a questão de que ao brincar a criança institui sua própria organização de espaço e de tempo. O brincar para ela, não é simplesmente projetar conteúdos psíquicos nos jogos ou nas brincadeiras, é principalmente estabelecer a possibilidade de transformar a realidade em cada gesto seu.



Quando uma criança brinca em um determinado ambiente, ela imprime a ele uma organização totalmente particular e muito diferente daquela para a qual este ambiente foi criado. O brincar cria a possibilidade de a criança estar no mundo e instruir modos de ser, rompendo com o que lhe é convencionalmente oferecido.

Durante a brincadeira, a criança institui um mundo com uma organização totalmente particular em termos de tempo e de espaço e, ao mesmo tempo, tem a oportunidade de colocar em jogo as diversas facetas do seu ser: a questão do corpo, a questão do seu psiquismo, com todas as angústias que permeiam seu mundo. Analisando o brincar há a possibilidade de realizarmos uma leitura do passado da criança e das angústias relacionadas à sua história de vida.

A criança que brinca abre uma situação no agora para trabalhar seus problemas emocionais e, ao mesmo tempo, se prepara para enfrentar o amanhã. A brincadeira promove a passagem entre o mundo real e o imaginário e entre tempos. Há o



sonhar no registro psíquico, que é aquilo que normalmente se aborda na literatura psicanalítica como sonhar, mas há o sonho da utopia, que é o fundamento da esperança. O jogo estimula em nós o cultivo da esperança, na transformação positiva.

DESENVOLVIMENTO

A Ludoterapia nos mostra a importância de se ansiar; fundamental ao ser humano que atravessa os diferentes tipos de campos simbólicos; nos revela também que a capacidade de sonhar e de brincar sustenta a esperança do futuro.

Construir uma utopia, é um registro fundamental presente na capacidade de brincar e de jogar. Na articulação da brincadeira a criança encontra a matriz do que serão as suas necessidades fundamentais na vida adulta. Todo ser humano precisa organizar, compor o seu espaço e tempo pessoal e sonhar com um futuro possível.

Os símbolos são elementos presentes na estrutura dos jogos criados pela criança, pois não podemos considerar o brincar como uma projeção de



conteúdos internos. Ao jogar, a criança abre o campo simbólico, o que permite a alguns analistas fazer uma leitura simbólica daquilo que está no jogo.

Quando uma criança joga com símbolos significa que ela pode se colocar em trânsito. Uma caixinha pode representar um caminhão ou uma bolsa. Porém o que importa é que, enquanto ela joga, significando a caixinha ou qualquer outro objeto, ela está realizando uma travessia para outros sentidos de realidade que gradativamente serão descobertos por ela.

O momento do brincar, sustenta as emoções da criança para que ela não caia em suas agonias, sejam elas reais ou imaginárias, no seu mundo de solidão. A criança utiliza os objetos ao seu redor como apoio e, a partir deste momento eles assumem o papel de testemunha do que acontece com ela, deixando de ser sensorialidade e passa a adquirir valor humano.

Por suas características e especificidades o brincar tem o poder de curar a criança e o homem.



Independentes das intervenções, ele por si só promove a transformação e a cura. Embora seja aparentemente algo próprio da infância, ele apresenta os elementos que são fundamentais para o ser humano.

Os fundamentos da psicoterapia na Abordagem Centrada na Pessoa Na Abordagem Centrada na Pessoa, o terapeuta atua como facilitador do processo de desenvolvimento do cliente. Rogers preferiu adotar o termo cliente para evitar a denotação de passividade expressa pela palavra paciente. A terapia é centrada nas demandas e no ritmo do cliente, não sendo conduzida pelo terapeuta, baseando-se no princípio da não-diretividade. (ROGERS, 1992)

Cada situação ou problema emocional trazido pela criança, demanda um tipo de manejo e acolhimento, sempre respeitando seu modo de ser. É

importante compreendermos e respeitarmos essa diversidade para que possamos atender as necessidades de cada criança, suas emoções em sua relação a Ludoterapia.

A base do atendimento psicoterápico envolve elementos fundamentais que, sem os quais não se faz possível uma verdadeira facilitação do cliente. Esses elementos são baseados na confiança de que o ser humano é essencialmente bom, positivo, e que nele existe uma tendência à realização e ao crescimento, chamada tendência atualizante. Há um fluxo subjacente do movimento em direção a realização construtiva de possibilidades, que lhe são constantes, e uma tendência natural a um desenvolvimento mais completo, além de uma capacidade própria que lhe permite

desenvolver-se de acordo com essa tendência (ROGERS, 1983).

A Abordagem Centrada na Pessoa propõe uma psicoterapia que proporcione ao cliente um clima facilitador, isento de julgamentos, obstáculos ou condicionamentos externos. O objetivo deste clima facilitador é possibilitar que a criança encontre, em si mesma, seu ponto de referência. Este ponto é criado a partir da relação existente entre o eu-tu, de respeito e confiança.

Para estimular o encontro com de si mesmo, cabe ao terapeuta demonstrar três atitudes que são necessárias e suficientes para que haja esta mudança comportamental: a consideração positiva incondicional, a compreensão empática e a congruência. Quando estas atitudes estão presentes em qualquer relacionamento interpessoal, ocorre o estímulo a liberação de uma tendência atualizante.

A consideração positiva incondicional reflete o comportamento de aceitação frente ao paciente, independentemente do que ele possa estar sentindo



ou vivenciando naquele momento, proporcionando. Esta aceitação cria uma atmosfera de calor humano, acolhida, estima e respeito por parte do terapeuta, não só ao paciente, mas também ao momento da terapia.

Esta consideração positiva incondicional refere-se também à confiança em que o cliente é capaz de organizar-se e encontrar alternativas pessoais para as suas demandas.

Quanto a compreensão empática esta é a capacidade do terapeuta de perceber o mundo do cliente como ele o vê, de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, sem se deixar envolver por sua experiência própria.

Já a congruência corresponde à atitude do terapeuta de ser ele mesmo em sua relação com o paciente, de viver seus sentimentos e atitudes, mantendo sua autenticidade. Ser congruente não é transformar a relação terapêutica numa relação qualquer, mas sim, que o paciente e o terapeuta



atendam a expectativa um do outro, que a relação seja baseada na autenticidade mútua.

A Abordagem Centrada na Pessoa, sugere três tipos de intervenções verbais para ajudar o cliente a esclarecer os seus sentimentos, procurando estimular seus pensamentos, porém mantendo-se fiel ao que o paciente está expondo. Essas três intervenções verbais são: a reiteração, o reflexo de sentimentos e a elucidação.

- A reiteração é uma forma mais simples de dar continuidade ao que o paciente está trazendo, acredita-se que fazendo uso das mesmas palavras que o paciente, fará com que ele se sinta compreendido. Não se trata aqui de repetir as palavras do cliente de modo mecânico, mas de uma maneira que sinalize a criança que o terapeuta está atento e à disposição para que ele continue ou não o relato. A reiteração deixa à critério do paciente o ritmo que dará ao seu relato, pois não o força



a responder perguntas fechadas, nem elaborar respostas de forma a satisfazer o terapeuta.

- A Questão referente ao reflexo de sentimentos tem por objetivo acessar o conteúdo que são muitas vezes independentes do que verbalizamos, percebendo qual é a intenção ou os sentimentos que podem estar intrínsecos nas palavras das crianças, estimulando a ampliação do campo de percepção das emoções demonstradas pela criança.
- Já a elucidação consiste em observar mais minuciosamente, tornando mais evidentes algumas atitudes ou sentimentos, que para o paciente ainda são difíceis de verbalizar, mas que podem ser percebidos no contexto expresso pelo paciente e, que podem facilitar a organização de suas ideias.

Considerando as origens da Ludoterapia e os fundamentos da psicoterapia na Abordagem Centrada na Pessoa, constata-se

que a técnica, da forma como é concebida hoje, é fruto de contribuições de terapias e concepções mais antigas, como as teorias de Freud e Rank. A partir destas contribuições, a Ludoterapia Centrada no Cliente prosseguiu seu desenvolvimento, em termos de suas próprias experiências (DORFMAN, 1992).

A Ludoterapia trata-se do tratamento psicoterápico destinado à criança. Ela é a psicoterapia realizada através do lúdico, do brincar e, tem como objetivo facilitar a expressão da criança.

É através do brincar que a criança tem maior possibilidade de expressar seus sentimentos e conflitos e buscar melhores alternativas para lidar com essas demandas. A Ludoterapia é baseada no fato de que o jogo é o meio natural de auto expressão da criança. É uma oportunidade dada

à criança de se libertar de seus sentimentos e problemas através do brincar. A Ludoterapia pode ser descrita como uma oportunidade oferecida à criança de crescer sob melhores condições. Por ser não-diretiva e acreditar na capacidade positiva de cada um, favorece que a criança entre em contato com seus sentimentos, no momento em que se sentir em condições, com disposição e segurança para isso (AXLINE, p.19, 1982).

Na Ludoterapia, o brincar surge como uma tentativa de formular uma solução para as suas questões que é pressentimento do futuro, acontecendo o projetar de um horizonte existencial possível. O brincar promove uma transição entre o agora e o futuro, entre o real e o imaginário.

Baseia-se na hipótese central da capacidade do indivíduo para o crescimento e autodirecionamento.

Diferente de outras situações cotidianas, o momento da Ludoterapia é o momento que pertence à criança, no qual o terapeuta está presente para acompanhar, compreender, oportunizar calor humano, mas em momento algum dirigir o processo (DORFMAN, 1992).

Temos que considerar ainda, que a realização de atendimentos desta natureza proporciona oportunidade de desenvolvimento pessoal não só para os clientes, mas também para os próprios terapeutas. Dada a importância deste momento, a hora terapêutica torna-se um momento de crescimento, tanto para o cliente como para o terapeuta, durante todo o processo de tratamento.

A Ludoterapia centrada na criança não se baseia em técnicas, mas em atitudes terapêuticas vivenciadas de forma genuína pelo terapeuta. Na essência de cada



encontro terapêutico estão as atitudes básicas de fé no potencial da criança para encontrar um caminho saudável, aceitação das ações e palavras da criança, e respeito pelo estilo, peculiaridade, forma de ser e de se expressar da criança. O elemento terapêutico está na relação que se estabelece entre a criança e o terapeuta. É a experiência de ser aceita e valorizada incondicionalmente que promove a liberação das forças de crescimento da criança e a mudança terapêutica (MOUSTAKAS, 1953).

Os princípios da Ludoterapia Centrada no Cliente Axline (1982) são demonstrados através da relação que se estabelece entre a criança e o terapeuta. Desta forma, trata-se mais de uma ética profissional e de relacionamento do que especificamente uma técnica. Descreveremos abaixo os oito princípios propostos por Axline:

- Acolhida amistosa – O terapeuta deve desenvolver um amistoso e cálido rapport, de modo que se estabeleça uma aproximação. É importante que o terapeuta deseje trabalhar com crianças para que consiga de forma natural e congruente desenvolver este ambiente de acolhida. Cabe chamar a atenção para a necessidade de o terapeuta evitar seduzir a criança, tentando convencê-la que a sala é boa ou divertida, por exemplo, imprimindo assim sua impressão pessoal.
- Aceitação – Cabe ao terapeuta aceitar a criança exatamente como ela é, pois esta não escolheu sua realidade, sua família, sua condição social. Independente de suas características, a criança deve ser aceita pelo fato de ser uma pessoa. Não é somente através de palavras que a criança se sente aceita, mas também através de atitudes que o terapeuta expressa, ou não, no relacionamento. A aceitação é ameaçada

quando o terapeuta, mesmo que de maneira sutil ou indireta, critica, desaprova, recompensa ou aprova as atitudes e sentimentos da criança. Tanto aprovação quanto desaprovação dificultam o processo terapêutico. A aprovação e o elogio podem incentivar a busca, por parte da criança, em agradar o terapeuta. É fundamental que a criança confie que é aceita por ser uma pessoa e não por ter feito algo que a torne melhor ou pior.

- Permissão – Estabelecer uma sensação de permissividade no relacionamento, deixando a criança livre para expressar os seus sentimentos. A hora terapêutica é a hora da criança, para ela a use como quiser. O terapeuta se abstém de dar sugestões a fim de que a criança possa assumir a responsabilidade de fazer suas próprias escolhas. A criança é quem decide que curso de ação tomar e o que irá acontecer a seguir. Este princípio pode, erroneamente, ser



confundido com a falta de limites. Na sessão, existem limites que se fazem necessários, como o horário de início e término do encontro, o cuidado com equipamentos que podem colocar em risco a criança como tomadas, o risco de engolir pequenos objetos, etc. Esta sensação de permissividade não extingue todos os limites que se fazem necessários, mas oferece a liberdade para que a criança faça suas escolhas, encontre suas alternativas, fale ou não sobre determinados assuntos, sinta-se livre para trazer suas demandas no seu tempo.

- Reflexo de sentimentos – O terapeuta deve estar sempre alerta para identificar os sentimentos expressos pela criança e para refleti-los, de tal forma que ela adquira conhecimento sobre o seu comportamento. O brinquedo da criança é fruto simbólico dos seus sentimentos, mas o terapeuta deve se abster de interpretar o comportamento simbólico da criança e deve apenas refletir os



sentimentos, utilizando os mesmo símbolos usados pela criança. Desta forma, quando a criança, por exemplo, está expressando através dos brinquedos o seu medo, ou a sua agressividade, o terapeuta acompanha a criança e interage utilizando os mesmos símbolos por ele trazidos, ou seja, “o boneco está triste”, “o carro está irritado”.

- Consideração positiva – O terapeuta mantém profundo respeito pela capacidade da criança em resolver seus próprios problemas, dando-lhe oportunidade para isso. A responsabilidade de escolher e de fazer mudanças é deixada à criança, que tem capacidade para tal. Este respeito e confiança na criança devem ser experimentados desde as questões mais simples como, por exemplo, encontrar uma alternativa frente à falta de uma peça no jogo, até as questões mais significativas da vida do cliente.



- Não diretividade – O terapeuta não deve, nem precisa, dirigir ações ou conversas da criança. O cliente indica o caminho e o terapeuta o segue. O terapeuta não oferece sugestões, nem faz perguntas de sondagem. Não faz elogios de forma a não induzir a criança a agir de maneira a obter mais elogios. Não oferece críticas ao que a criança faz, assim a criança não se sente desencorajada nem inadequada, e mais facilmente pode encontrar novas alternativas. A sala de brinquedos e os materiais estão à disposição da criança, esperando por sua decisão.
- Respeito ao ritmo pessoal – O terapeuta não tenta abreviar a duração da terapia. Deve se dispor a aceitar o ritmo que a criança escolher, sem tentar apressar ou retardar nenhum aspecto do processo terapêutico. O processo deve ser reconhecido como gradativo. Desta forma, a criança percebe que a hora terapêutica lhe pertence e assim se sente suficientemente segura para relaxar suas



defesas e experienciar a sensação de atuar sem elas. O terapeuta confia que quando a criança estiver pronta para expressar seus sentimentos ela o fará.

- Não antecipar preocupações – Estabelecer somente as limitações necessárias para fundamentar a terapia no mundo da realidade e fazer a criança consciente de sua responsabilidade no relacionamento. Não imprimir à criança, de antemão, limitações baseadas em ansiedades do terapeuta, ou fundamentadas em preconceções impostas por familiares, cuidadores ou por quem tenha encaminhado a criança para a terapia. Por exemplo, diante de uma criança com encaminhamento em virtude de agressividade na escola, são dispensados comentários do tipo “aqui não pode bater em ninguém” ou então “tem que cuidar pra não se machucar”. Nada indica que a criança vá tentar bater ou se machucar, a não ser a ansiedade do próprio terapeuta.



CONCLUSÃO

A Ludoterapia tem sido considerada como um importante dispositivo de intervenção no tratamento de crianças com problemas emocionais. A oportunidade oferecida às crianças, de elaborarem suas questões emocionais num ambiente facilitador, livre de julgamento, potencializa a busca por habilidades próprias para lidar com as demandas pessoais.

Os princípios propostos pela Ludoterapia, não se referem a uma técnica, mas a uma ética profissional e de relacionamento. As atitudes adotadas pelo terapeuta podem ser facilitadoras em qualquer ambiente. Diante da crescente necessidade de estratégias para trabalhar com crianças com problemas emocionais, o embasamento teórico oferecido pela Abordagem Centrada na Pessoa é um ótimo subsídio para tratar, tanto as questões na área da educação, como outras questões emocionais.



É muito importante que haja uma empatia entre a criança e o terapeuta. Essa empatia é fundamental para que o terapeuta consiga captar com maior precisão os sentimentos que a criança com problemas emocionais está vivenciando. Cabe ao terapeuta abdicar neste momento, de seus valores, sentimentos e necessidades, para não acabar aplicando nos clientes os próprios valores.

REFERÊNCIAS

AXLINE, V. M. *Ludoterapia*. Interlivros. Belo Horizonte, 1982.

Dorfman, E. Ludoterapia. In C. R. Rogers (Org.), *Terapia Centrada no Cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREUD, Anna. *O tratamento psicanalítico de crianças*. Rio de Janeiro, Imago, 1971.

KLEIN, Melanie. *Contribuições à psicanálise*. São Paulo, Mestre Jou, 1970.



ROGERS, C. R. e KINGET, M. *Psicoterapia e Relações Humanas*. Vol 1 e 2. Interlivros. Belo Horizonte, 1977.

ROGERS, C. R. *Um Jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

_____. *Terapia Centrada no Cliente*. Martins Fontes, São Paulo, 1992.

_____. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TAMBARA, N.; FREIRE, E. *Terapia centrada no cliente: Teoria e prática: um caminho sem volta...* Porto Alegre: Delphos, 2007.



A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO

Rosangela Rodrigues dos Santos

PENSAMENTO

"A arte, tão essencial à vida, vive exclusivamente de símbolos. Os símbolos são universais: o som, para a Música; a cor, para a Pintura; o movimento para a Dança; o volume para a Escultura; o espaço, para a Arquitetura e a palavra para a Literatura."

(Werneck Cortes)

INTRODUÇÃO



O desenho tem papel fundamental na formação do conhecimento da criança e requer grande consideração no sentido de valorizar ,o crescimento desde o início da vida da criança, considerando a bagagem que trás de casa, assim como seu próprio dia-a-dia.

O ato de desenhar deve ser considerado um fator essencial no processo do desenvolvimento da linguagem, bem como uma espécie de documento que registra a evolução da criança.

A criança ao desenhar desenvolve a auto-expressão e atua de forma afetiva com o mundo, opinando, criticando, sugerindo, através da utilização das cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

A importância de valorizar o desenho desde o início da vida da criança se dá pelo fato da necessidade que o universo infantil tem em ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que venha enriquecer as próprias experiências da criança.



Valorizando a arte, ou seja, o desenho na escola, o professor estará levando o aluno a se interessar pelas produções que são realizadas por ele mesmo e por seus colegas, bem como por diversas obras consideradas artísticas a nível regional, nacional e internacional.

Enquanto mediador do conhecimento, o professor é essencial para incentivar o aluno, seja ele pelo caminho da arte ou por outra área do conhecimento, oferecendo os melhores suportes, de forma que venha a somar no crescimento e formação do mesmo.

Hoje, sabemos que a estimulação precoce das crianças contribui e muito para o seu aprendizado futuro. Desenvolve suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social. O contato das crianças com os educadores transforma-se em relações de aprendizado.

Entender a função de brincar no processo educativo é conduzir a criança, ludicamente, para suas descobertas cognitivas,



afetivas, de relação interpessoal, de inserção social. A brincadeira leva a criança ao conhecimento da língua oral, escrita, e da matemática.

Acompanhando a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de assessorar as escolas, elaborou referenciais para um ensino de qualidade da educação básica, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros, assessorando a competência profissional, contribuem para a elaboração de currículos de melhor nível, mais ajustados à realidade do ensino.

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Infantil” propõem critérios curriculares para o aprendizado em creche e pré-escola. Buscam a uniformização da qualidade desse atendimento.



Os Parâmetros indicam as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças: de ordem física, cognitiva, ética, estética, afetiva, de relação interpessoal, de inserção social e fornecem os campos de ação. Nesses campos é especificado o conhecimento de si e do outro, o brincar, o movimento, a língua oral e escrita, a matemática, as artes visuais, a música e o conhecimento do mundo, ressaltando a construção da cidadania.

Dados de 1998, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 25% da população de zero a seis anos frequentam creche ou pré-escola. São 5,5 milhões de crianças de um total de 21,3 milhões.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação cabe aos sistemas municipais à responsabilidade maior por esse atendimento. A Constituição da República diz que “A educação é direito de todos e dever do Estado”. A emenda constitucional n.º 14/96 alterou dispositivos relativos à educação e estabeleceu que a

educação infantil fosse atribuição prioritária dos municípios.

Pesquisas recentes indicam que o ensino de arte na educação infantil ainda parte do antigo conceito de ‘belas-artes’, o qual confere às obras um significado geral e inalterável; da mesma forma os métodos pedagógicos, neste campo, fundamentam-se em enfoques empíricos e / ou inatos, ou seja, referentes àquilo que já nasce com o Homem.

I. ARTES VISUAIS

As Artes Visuais são consideradas uma linguagem e uma das formas importantes de se expressar, e se comunicar, no mundo e na sociedade e são indispensáveis na Educação, e, sobretudo, na Educação Infantil.

No entanto, para ser considerada Arte, propriamente dita, sofreu várias alterações no decorrer das décadas. Na escola tradicional, o ensino de Arte era voltado para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor

que trabalhava com exercícios por eles selecionados e livros didáticos.

Entre os anos 20 e 70, influenciados pela tendência escola nova, o ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

Buscavam espontaneidade e o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se principalmente na auto-expressão dos alunos.

Nas Artes Plásticas houve uma abertura crescente para as novas expressões e o surgimento dos museus de arte moderna e contemporânea em todo o País.

A partir dos anos 80 constituiu o movimento Arte-Educação com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais.



Este movimento permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência do conhecimento e competência na área.

Em 1988, com a promulgação da constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a lei nº 9394/96, 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” (art. 26, § 2ª).

Em nossa década vivenciamos as características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte, e não mais por Educação Artística, e de incluí-la na estrutura como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

1.1 ARTE NA HISTORIA

O trabalho de grandes mestres do passado e os do presente quer por intuição ou por formulas preestabelecidas souberam compor suas obras com tanta coerência que nos comovem os sentimentos transmitidos em seus trabalhos

“Arte na pré-história foi feita antes da invenção da escrita.” (D’Aquino 1980, p. 5).

A manifestação de arte mais importante desse período, devido ao realismo e habilidade técnica que foi concebida, foi descoberta, em fins do séc. XIX. São pinturas

murais (parietais) em cavernas d sul da França
(Dordonha) e norte espanhol (Cantábria)

.Segundo D'Aquino (1980, p.5):

Por isso, suas manifestações artísticas não tinham intenção estética, e sim econômica. Pintavam nas paredes escuras de suas cavernas os animais que tão bem conheciam como fontes de alimento ou de outros meios de sobrevivência, como as peles para se abrigarem do frio intenso: o bisonte, a rena, o mamute, o cavalo. Por viverem em um ambiente hostil, usavam a magia para se protegerem.

Para eles, um bisonte pintado com uma flecha encravada no flanco significava que este seria realmente abatido, o que os obrigava a mostrar o animal bem legível, num realismo integral, detalhadamente desenhado.

Por isso, suas manifestações, mas segundo D'Aquino 1980, p.5:

“milhares de anos antes, se faziam pequenas esculturas representando figuras femininas muito gordas. Essas estatuetas simbolizavam a fertilidade e a abundância da natureza. Assim, talvez tenha sido a magia a primeira força intuitiva a levar o homem ao ato estético”.

1.2 ARTE PRIMITIVA

Podemos encarar a arte primitiva como a "arte primeira", ou seja, aquela que representa as primeiras formas de manifestação artística da humanidade. Incluímos nesta classificação, tanto as primeiras obras de arte feitas pelo homem quanto às obras realizadas pelas comunidades que adotam o estilo de vida anterior à civilização.

Apesar de arqueólogos e historiadores não terem dúvidas em chamar de civilização os impérios africanos e americanos, autores dessas obras de arte, muitos críticos de arte ainda teimam em classificar essas obras como arte primitiva. A justificativa dessa

classificação está na definição de arte primitiva como a arte dos povos não letrados.

Seguindo este parâmetro, chama-se de arte primitiva, tanto uma sofisticada escultura asteca em cristal quanto um cordão de dentes de capivara dos mais simples. Muitos historiadores da arte, quando usam este critério com seriedade, incluem nesta categoria os povos europeus que não conheciam a escrita, como os celtas ou os germanos.

A História da Arte, mesmo citando a importância de povos da África e Ásia, aborda principalmente a trajetória européia. Focaliza sua evolução a partir da arte grega e do amadurecimento dos ideais estéticos, da libertação da rigidez das oficinas ao final da idade média, suas crises com a revolução industrial até hoje com a sua ampla divulgação pelos meios de comunicação.

Os historiadores da arte definem como artistas verdadeiros, os indivíduos que

tentam tornar sua obra única, inovadora, ou desconcertante; que olham criticamente a arte de seu tempo e, ao perceberem as deficiências, assumem conscientemente a proposta de superá-las.

Curiosamente, só reconhecem a participação de artistas europeus ou que seguiram suas trilhas. Para estes historiadores, a arte primitiva não participa dessa evolução, se situando anterior ou paralela a ela. Alegam que o artista primitivo não teria propostas pessoais a expressar em sua arte, somente se preocupando em representar os valores de sua comunidade.

Outra limitação está em pressupor que o "artista primitivo" estivesse preocupado apenas em representar os valores pré-estabelecidos de sua comunidade.

Ao lado dessa preocupação, existe a necessidade, ainda que inconsciente, de exprimir suas próprias experiências. Na arte



primitiva realmente existe uma relação íntima entre a arte e o cotidiano, mas não é apenas o dia a dia da comunidade que influencia na sua arte.

Também a sociedade acaba sendo fortemente influenciada por suas manifestações artísticas.

1.3 ARTE BIZANTINA

A arte Bizantina teve seu centro de difusão a partir da cidade de Constantinopla, capital do Império Romano do Oriente, e desenvolveu-se a princípio incorporando características provenientes de regiões orientais, como a Ásia Menor e a Síria.

A aceitação do cristianismo a partir do reinado de Constantino e sua oficialização por Teodósio procuraram fazer com que a religião tivesse um importante papel como difusor didático da fé ao mesmo tempo em que serviria para demonstrar a grandeza do Imperador que

mantinha seu caráter sagrado e governava em nome de Deus.

A tentativa de preservar o caráter universal do Império fez com que o cristianismo no oriente destacasse aspectos de outras religiões, isso explica o desenvolvimento de rituais, cânticos e basílicas.

O apogeu da cultura bizantina ocorreu durante o reinado de Justiniano (526-565 D.C.), considerada como a Idade de Ouro do império.

A arquitetura como destaque foi à construção de Igrejas, facilmente compreendido dado o caráter teocrático do Império Bizantino.

A necessidade de construir Igrejas espaçosas e monumentais determinou a utilização de cúpulas sustentadas por colunas, onde haviam os capitéis, trabalhados e decorados com revestimento de ouro, destacando-se a influência grega.

A Igreja de Santa Sofia é o mais grandioso exemplo dessa arquitetura, onde trabalharam mais de dez mil homens durante



quase seis anos. Por fora o templo era muito simples, porém internamente apresentava grande suntuosidade, utilizando-se de mosaicos com formas geométricas, de cenas do Evangelho.

Na cidade italiana de Ravena, conquistada pelos bizantinos, desenvolveu-se um estilo sincrético, fundindo elementos latinos e orientais, onde se destacam as Igrejas de Santo Apolinário e São Vital, destacando-se esta última onde existe uma cúpula central sustentada por colunas e os mosaicos como elementos decorativos.

A pintura bizantina não teve grande desenvolvimento, pois assim como a escultura sofreram forte obstáculo devido ao movimento iconoclasta.

Encontramos três elementos distintos: os ícones, pinturas em painéis portáteis, com a imagem da Virgem Maria, de Cristo ou de santos; as miniaturas, pinturas usadas nas ilustrações dos livros, portanto vinculadas com a temática da obra; e os



afrescos, técnica de pintura mural onde a tinta era aplicada no revestimento das paredes, ainda úmidos, garantindo sua fixação.

Destaca-se na escultura o trabalho com o marfim, principalmente o díptico obra em baixo relevo, formado por dois pequenos painéis que se fecham, ou trípticos, obras semelhantes às anteriores, porém com uma parte central e duas partes laterais que se fecham.

O Mosaico foi uma forma de expressão artística importante no Império Bizantino, principalmente durante seu apogeu, no reinado de Justiniano, consistindo na formação de uma figura com pequenos pedaços de pedras colocadas sobre o cimento fresco de uma parede.

A arte do mosaico serviu para retratar o Imperador ou a imperatriz, destacando-se ainda a figura do profeta.

1.4 ARTE ROMANA

A maior expressão da história da arte romana foi na arquitetura, com construções grandiosas.

Os romanos usaram a abóbada e o arco em suas construções, influência dos etruscos, o que melhorou o uso das colunas, que foi uma influência grega, utilizando de uma maneira melhor o espaço.

Eles buscavam por uma combinação de funcionalidade e praticidade com a grandeza, que visava demonstrar força.

Na escultura, os romanos se diferenciam dos gregos. Na Grécia, a escultura tentava mostra o ideal de perfeição na beleza, enquanto a escultura romana buscava ser o mais fiel possível, mostrando características das pessoas. As esculturas também eram usadas para enfeitar os prédios públicos e privados.

A pintura era usada principalmente para enriquecer a arquitetura, a maioria das pinturas romanas conhecidas hoje se originou nas cidades de Pompeia e Herculano, que foram soterradas pela erupção do Vesúvio.



As paredes internas eram pintadas em quatro estilos: recobriam as paredes com uma camada de gesso pintado; começaram a criar uma ilusão de janelas pintadas que tinham paisagens naturais; representações fiéis da realidade; e um fundo vermelho e no centro a cópia de uma obra grega.

1.5 ARTE GREGA

No Primeiro milênio A.C. os Dórios extinguem a população grega miceniana, de Micenas, Grécia.

Segundo D'Aquino (1980, p. 9):

A partir do séc.VIII A.C., surge o embrião da arte grega, voltada para uma nova filosofia: o chamado ideal helênico. As crenças religiosas se restabeleceram, criando divindades antropomórficas, ou seja, feitas à base dos sentimentos e do corpo físico de um homem comum.

Esses deuses gregos morando no monte Olimpo têm paixões e formas humanas,

mas são poderosos e imortais, sendo deuses devem possuir belos corpos, como de nenhum outro na natureza, porém idealizáveis, imagináveis pelos homens.

É o chamado “belo ideal” com proporções perfeitas e atitudes majestosas, sendo que neste ideal grego o homem serve de exemplo deste ideal, alguém capaz de responder questões, formular saídas.

Os antigos gregos formavam, antes de tudo, um povo de comerciantes do mar, pois sua terra pobre e inadequada à grande agricultura os levava a se aventurarem mar a fora, expandindo-se por quase todo o Mediterrâneo.

“Do Egito, os artistas gregos trouxeram a capacidade de representar o ser humano em três dimensões... em estátuas que representavam seus deuses e, excepcionalmente os grandes atletas das Olimpíadas”,

(D’Aquino 1980, p.10) estes eram glorificados como deuses.

Para que houvesse um b belo ideal também se necessitava de uma proporção ideal, entre as partes e o todo e, para os gregos isso se denominou “cânion ou módulo”, logo, as primeiras estátuas clássicas foram feitas à base de cânion que divide o corpo humano, tendo por base uma medida única.

Os gregos alcançaram a maturidade de seu ideal artístico entre os anexos de 450 a 400 a.C. É o chamado 1º classicismo. Miron foi o primeiro grande artista desse período. Seus discóbolos sugere com perfeição a ideia de um atleta lançando um disco sem perder o equilíbrio.

1.6 ARTE DO EGITO ANTIGO

A arte egípcia antiga (ou faraônica) teve seus primórdios por volta do ano 2500 a.C. durando três milênios, e se mantendo quase imutável ao seu estilo monumental.

Segundo D’Aquino 1980, p. 6:

A arte egípcia tem um objetivo imediato, pragmático e realista, ela sempre esteve a serviço de uma teocracia, e esta era também extremamente materialista. Tratava-se de um sistema de crenças particularmente voltado para a vida após a morte, mas o defunto devia gozar de todos os seus prazeres mundanos.

Ao Faraó era o primeiro a gozar dessas vantagens, depois os nobres e por último o povo, e a arte contribuía simbolicamente para manter o status do morto, que deveria chegar à outra vida com um corpo intacto, embalsamado (múmia), colocado em sarcófagos superpostos, enterrados em lugares inacessíveis aos violadores de túmulos.

Baixos relevos nas paredes das capelas funerárias, “contavam a vida do defunto, seus momentos de glória e sua riqueza”.

“E também orações que o conduziram sem acidentes ao outro mundo”.

(D’Aquino 1980, p. 6).

Nesses baixos relevos que eram levemente escavados para que não sofressem mutilações, as histórias cotidianas do Egito Antigo são contadas hieróglifos (escrita ideogramática, pictórica ou silábica) explicam a importância do morto.

Nos baixos relevos e nas esculturas grupais o tamanho da figura varia de acordo com a importância social do indivíduo.

O faraó, considerado deus, é maior que todos, os escravos são reduzidos a diminutas proporções, isso se chama “perspectiva hierárquica”.

Segundo D’Aquino (1980 p.7):

Não há nessas obras de arte a ideia, nem o desejo, de sugerir a profundidade; e sim a de perpetuar os gestos sagrados dos personagens e também retratar seus corpos de modo absoluto. O que se quer é narrar totalmente as coisas como elas são e não como aparecem em nossa visão momentânea. A cabeça, os seios, as

pernas e os pés são desenhados em perfil; os olhos e os ombros aparecem de frente; e o ventre é feito em meio-perfil. Nunca um pé, um braço ou um personagem escondem os outros, pois para eles as figuras devem ser vistas inteiras, na totalidade de seus membros.

1.7 ARTES DOS POVOS GERMANICOS

Arte dos povos germânicos ou arte bárbara refere-se à arte dos povos conhecidos genericamente

Como bárbaros (mongóis, vândalos, alanos, francos, germânicos e suecos entre outros) que, depois da queda do Império Romano, avançaram definitivamente sobre a Europa.

Foi também a partir dessa época que artistas e artesãos se organizaram em oficinas supervisionadas pela Igreja, origem das corporações de ofício que perdurariam por quase mil anos.

O fato de não possuírem um habitat fixo influenciou grandemente os costumes e expressões artísticas dos bárbaros.

Era notável sua destreza naquelas disciplinas que permitiam a fabricação de objetos facilmente transportáveis, fossem eles de luxo ou utilitários.

Assim, não é de admirar que tenham sobressaído na ourivesaria, na fundição e moldagem de metais, tanto para a fabricação de armas quanto de joias, e nas técnicas de decoração correspondentes, como a tauxia ou damasquinagem, a esmaltação, a entalhadura e a filigrana.

Todos esses povos tiveram uma origem comum na civilização celta, que desde o século V A.C. até a dominação romana se estabeleceu na Europa de norte a sul e de leste a oeste.

Em suas crônicas, os romanos os descrevem como temíveis guerreiros e hábeis fundidores de metais. Uma vez dominados, uma

boa parte da população foi assimilada pelo império e outra fugiu para o norte. Somente quando o império começou a ruir conseguiram penetrar em suas fronteiras e estabelecer numerosos reinos, dos quais se originaram, em parte, as nacionalidades europeias.

A Europa entrou assim num dos períodos históricos mais obscuros, a meio caminho entre a religiosidade, agora em parte aceita, dos primeiros cristãos e a beligerância selvagem dos novos senhores. Mais tarde sofreria também o açoitado dos vikings dinamarqueses vindos do norte, em perpétua luta contra os francos e os eslavos ocidentais.

Por seu lado, a igreja ia ganhando posições com a proliferação de mosteiros exatamente onde os mais temíveis exércitos não conseguiam vencer as batalhas: as ilhas britânicas e o leste da Europa

A escultura em pedra foi destinada à decoração de igrejas e batistérios, na forma de

relevos planos, capitéis e sarcófagos, seguindo o estilo do Império Romano.

A experiência de celtas e escritas como ourives inegavelmente estava ligada à sua experiência como entalhadores. As pedras com entalhes de runas e ídolos nórdicos entre os vikings, saxões e os próprios celtas mostram sua passagem pelos diferentes assentamentos e lugares conquistados.

Um dos traços comuns a todos os povos bárbaros foi o excelente trabalho com metais, tanto na confecção de joias quanto de objetos de uso doméstico ou armas.

Atestam isso os tesouros encontrados nas tumbas de príncipes e reis da época, como Sutton Hoo, na Inglaterra, o de Guarrazar, em Toledo, e o de Gummersark, em Copenhague. As peças mais características são as chamadas brácteas ou moedas cunhadas apenas de um lado, assim como as presilhas e fivelas esmaltadas com a técnica do Cloisonné.



O fato de os povos bárbaros conhecerem tão bem as técnicas da fundição de metal - a tauria, ou damasquinagem, e a filigrana - se devem ao seu contato com povos do Oriente Próximo e Extremo Oriente, assim como a suas próprias necessidades.

É preciso não esquecer que além de objetos de luxo, esses povos fabricavam armas, que eram suas ferramentas mais valorizadas no árduo trabalho da guerra. Além disso, a ourivesaria era uma das poucas atividades que podiam exercer os artesãos, que estavam mudando de habitat.

1.8 A ARTE GOTICA

estilo Gótico desenvolveu-se na Europa, principalmente na França, durante a Baixa Idade Média e é identificado como a Arte das Catedrais.

A partir do século XII a França conheceu transformações importantes, caracterizadas pelo desenvolvimento comercial

e urbano e pela centralização política, elementos que marcam o início da crise do sistema feudal.

No entanto, o movimento arraigada cultura religiosa e o movimento cruzadista preservavam o papel da Igreja na sociedade.

Enquanto a Arte Românica tem um caráter religioso tomando os mosteiros como referência, a Arte Gótica reflete o desenvolvimento das cidades.

Porém deve-se entender o desenvolvimento da época ainda preso à religiosidade, que nesse período se transforma com a escolástica, contribuindo para o desenvolvimento racional das ciências, tendo Deus como elemento supremo.

Dessa maneira percebe uma renovação das formas, caracterizada pela verticalidade e por maior exatidão em seus traços, porém com o objetivo de expressar a harmonia divina.

O termo Gótico foi utilizado pelos italianos renascentistas, que consideravam a



Idade Média como a idade das trevas, época de bárbaros, e como para eles os godos eram o povo bárbaro mais conhecido, utilizaram a expressão gótica para designar o que até então se chamava "Arte Francesa".

A arquitetura foi a principal expressão da Arte Gótica e propagou-se por diversas regiões da Europa, principalmente com as construções de imponentes igrejas.

Apoiava-se nos princípios de um forte simbolismo teológico, fruto do mais puro pensamento escolástico: as paredes eram a base espiritual da Igreja, os pilares representavam os santos, e os arcos e os nervos eram o caminho para Deus.

Além disso, nos vitrais pintados e decorados se ensinava ao povo, por meio da mágica luminosidade de suas cores, as histórias e relatos contidos nas Sagradas Escrituras.

Do ponto de vista material, a construção gótica, de modo geral, se diferenciou pela elevação e desmaterialização das paredes,



assim como pela especial distribuição da luz no espaço.

Tudo isso foi possível graças a duas das inovações arquitetônicas mais importantes desse período: o arco em ponta, responsável pela elevação vertical do edifício, e a abóbada cruzada, que veio permitir a cobertura de espaços quadrados, curvos ou irregulares.

No entanto, a primeira das catedrais construídas em estilo gótico puro foi a de Saint-Denis, em Paris, e a partir desta, dezenas de construções com as mesmas características serão erguidas em toda a França.

A construção de uma Catedral passou a representar a grandeza da cidade, onde os recursos eram obtidos das mais variadas formas, normalmente fruto das contribuições dos fiéis, tanto membros da burguesia com das camadas populares; normalmente as obras duravam algumas décadas, algumas mais de século.

Da considera-se o arco de ogiva como a característica marcante deste estilo.



A escultura gótica desenvolveu-se paralelamente à arquitetura das Igrejas e está presente nas fachadas, tímpanos e portais das catedrais, que foram o espaço ideal para sua realização.

Caracterizou-se por um calculado naturalismo que, mais do que as formas da realidade, procurou expressar a beleza ideal do divino; no entanto a escultura pode ser vista como um complemento à arquitetura, na medida em que a maior parte das obras foi desenvolvida separadamente e depois colocada no interior das Igrejas, não fazendo parte necessariamente da estrutura arquitetônica.

A princípio, as estátuas eram alongadas e não possuíam qualquer movimento, com um acentuado predomínio da verticalidade, o que praticamente as fazia desaparecer. A rejeição a frontalidade é considerada um aspecto inovador e a rotação das figuras passa a ideia de movimento, quebrando o rigorismo formal.



As figuras vão adquirindo naturalidade e dinamismo, as formas se tornam arredondadas, a expressão do rosto se acentua e aparecem as primeiras cenas de diálogo nos portais.

A pintura teve um papel importante na arte gótica, pois pretendeu transmitir não apenas as cenas tradicionais que marcam a religião, mas a leveza e a pureza da religiosidade, com o nítido objetivo de emocionar o espectador. Caracterizada pelo naturalismo e pelo simbolismo, utilizou-se principalmente de cores claras.

“Em estreito contato com a iconografia cristã, a linguagem das cores era completamente definida: o azul, por exemplo, era a cor da Virgem Maria, e o marrom, a de São João Batista”.

A manifestação da ideia de um espaço sagrado e atemporal, alheio à vida mundana, foi conseguida com a substituição da luz por fundos dourados. “Essas técnicas e



conceitos foram aplicados tanto na pintura mural quanto no retábulo e na iluminação de livros”.

1.9 A ARTE BARROCO

O Barroco chegou ao continente americano, juntamente com os colonizadores europeus. Muitas das construções dos países da América são da arte barroca.

Foi nessa tendência que a arte barroca ganhou espaço e passou a inaugurar um novo período na arte europeia, que já havia experimentado dos valores estabelecidos pela renascença.

Na chamada arte barroca notamos uma preocupação menor com as formas e as linhas utilizadas na criação de uma pintura ou escultura. A valorização das cores e a contraposição de luzes e sombras tinham grande importância na demonstração dos gestos e estados de espírito do homem.

Na trajetória do barroco também devemos contabilizar o papel exercido pela

Igreja, preocupada naquele momento em frear os avanços do protestantismo e da renascença.

O enfraquecimento do poder católico promoveu a disseminação dessa arte sinuosa e dramática utilizada como meio de reafirmação dos valores cristãos por meio de imagens que pretendiam causar impacto semelhante ao das esculturas. Não por acaso, o barroco nasce na Itália, centro do poder católico, e ganha igual força entre os países ibéricos.

A história e atributos de santos e mártires católicos se viam representados com bastante frequência na pintura, nas esculturas e construções do período.

Os elementos eram dispostos de uma maneira pouco assimétrica, assumindo na maioria das vezes uma organização diagonal. Paralelamente, podemos também destacar um tipo de realismo que tentava captar situações cotidianas vividas por pessoas simples, propondo um contraste à reprodução das autoridades monárquicas que se firmavam na época.



O Brasil, por exemplo, possui algumas cidades onde ainda existem essas edificações, como é o caso de Ouro Preto, em Minas Gerais.

No estado da Bahia, encontram-se enormes igrejas, dos séculos passados e a influência da arte barroca se faz presente.

A obra de Aleijadinho mistura diversos estilos do barroco. Em suas esculturas estão presentes características do rococó e dos estilos clássico e gótico. Utilizou como material de suas obras de arte, principalmente a pedra-sabão, matéria-prima brasileira. A madeira também foi utilizada pelo artista.

Morreu pobre, doente e abandonado na cidade de Ouro Preto no ano de 1814 (ano provável). O conjunto de sua obra foi reconhecido como importante muito ano depois. Atualmente, Aleijadinho é considerado o mais importante artista plástico do barroco mineiro.

II. O REALISMO

O realismo manifestou-se principalmente na pintura, onde as obras retratavam cenas do cotidiano das camadas mais pobres da sociedade. O sentimento de tristeza se expressa claramente através das cores fortes. Um dos principais pintores realistas foi o francês Gustave Coubert.

Com obras que chocaram o público pelo alto grau de realismo e pelos temas sociais, este artista destacou-se com as seguintes telas: Os Quebradores de Pedras e Enterro em Ornans. Outros importantes pintores deste período foram: Honoré Daumier, Jean-François Millet e Édouard Manet.

2.1 O IMPRESSIONISMO

Surgido na França em 1874, o impressionismo foi um movimento artístico que passou a explorar, de forma conjunta, a intensidade das cores e a sensibilidade do artista.

A denominação “impressionismo” foi dada após a declaração pejorativa do crítico de arte francês Louis Leroy ao ver a tela “Impression du Soleil Levant”, de Monet, um dos principais artistas do movimento.

Os impressionistas buscavam retratar em suas obras os efeitos da luz do sol sobre a natureza, por isso, quase sempre pintavam ao ar livre.

A ênfase, portanto, era dada na capacidade da luz solar em modificar todas as cores de um ambiente, assim, a retratação de uma imagem mais de uma vez, porém em horários e luminosidades diferentes, era algo normal.

O impressionismo explora os contrastes e a claridade das cores, resplandecendo a ideia de felicidade e harmonia.

Para os impressionistas, os objetos deveriam ser retratados como se estivessem

totalmente iluminados pelo sol, valorizando as cores da natureza. Além disso, as figuras não deveriam ter contornos nítidos e o preto jamais poderia ser utilizado; até as sombras deveriam ser luminosas e coloridas.

Os principais artistas impressionistas foram Monet, Manet, Renoir, Camile Pissaro, Alfred Sisley, Vincent Van Gogh, Degas, Cézanne, Caillebotte, Mary Cassatt, Boudin, Morisot, etc.

No Brasil, o representante máximo do impressionismo foi Eliseu Visconti, o qual teve contato com a obra dos impressionistas e soube transformar as características do movimento conforme a cor e a atmosfera luminosa do nosso país.

III. UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A arte esteve presente em todas as formações culturais, desde os tempos mais remotos. Entretanto, as discussões sobre a arte no campo escolar têm trajetória recente e

coincidem com o momento de grandes transformações educacionais que permeiam o século XX.

Para compreender os questionamentos que se tem hoje acerca dos modos tradicionais de se aprender e se ensinar arte, convém compreender as concepções que permearam e permeiam práticas, em uma perspectiva histórica.

Conforme Araújo e Silva (2007), em 1549, iniciou-se o ensino de arte no Brasil com a presença dos jesuítas, tendo por objetivo a catequização dos povos da terra nova.

Todavia, originou-se na educação formal, a partir de 1816, com a chegada da Missão Francesa e, conseqüentemente, a instalação da Academia de Belas Artes.

Assim, o modo de ensinar correspondia a exercícios formais de figuras, desenhos de modelo vivo e do retrato, mediante o surgimento de rígidas regras.

O modelo tradicional do ensino, como aponta Machado (1985), foi demarcado pela



primeira reforma educacional, inspirada nos princípios liberais que determinaram o ensino do desenho nas instituições escolares primárias e secundárias com a intenção de desenvolver o raciocínio e preparar para o trabalho e, nesse contexto, ao professor cabia ser o detentor do saber que deveria ser absorvido pelos alunos, como conhecimentos irrefutáveis.

Diferentes fatores contribuíram para o surgimento de uma concepção modernista do ensino de Arte e, dentre eles, houve as descobertas no ramo da Psicologia, trazendo uma nova maneira de ver a criança, valorizando o desenho infantil como forma de expressão.

Entretanto, só após o contato com as correntes artísticas (expressionistas, futuristas e dadaístas), difundidas na Semana da Arte Moderna de 1922, as produções de arte desenvolvidas pelas crianças passaram a ser reconhecidas como produtos estéticos. Sobre a implementação dos novos métodos baseados na expressão e espontaneidade da criança, Barbosa (1975, p.45) afirma:



A ideia de livre expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é só ensinada, mas expressada.

3.1 ESCOLAS NOVAS

Na década de 30, surge o movimento da Escola Nova, cujos princípios norteadores inspiraram-se no ideário do filósofo americano John Dewey.

Neste momento, os interesses dos educandos tornam-se eixo delineador do processo educativo, em consonância com uma nova concepção infantil, na qual a criança passaria a ser valorizada em contexto com sua maneira própria de agir e pensar, e não mais como adulto em miniatura.

No campo da tentativa de desenvolver e ampliar a auto-expressão, surge, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil,

desencadeada mais à frente sob forma de "Movimento Escolinhas de Arte".

No entanto, por um lado, reconhecia que a criança possuía potencial para produzir e, por outro, alegava que o contato com a arte produzida pelo adulto poderia inibir a espontaneidade e criatividade para a produção artística.

Araújo e Silva (2007) salientam que:

O ensino de Arte modernista tem percurso curto se comparados à concepção pré-modernista, porém deixou marcas na forma de ensinar Arte na escola.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n. 5.692, promulgada em 1971, foi legitimada uma concepção tecnicista, pois, apesar de instituir obrigatoriedade do ensino de arte em escolas de 1º e 2º grau do País, resultou no ensino de técnicas baseando-se exclusivamente no "fazer artístico", de forma decorativa e caracterizada pela imposição de valores e modelos alheios.

Titulada como Educação Artística, era considerada atividade educativa, na qual, dentre as atividades, é possível citar: o canto de música na rotina escolar, a preparação de apresentações e decoração dos espaços para festejar datas comemorativas.

Sobre este período, Santos (2006) considera que:

Pelo fato de não haver professores polivalentes aptos para o trabalho com a nova "disciplina", foi criada a Licenciatura Curta em Educação Artística, constituída de um currículo básico e com o objetivo de preparar o professor de Arte em apenas dois anos, capaz de lidar com todas as linguagens artísticas.

Tal fato explica-se pela necessidade de suprir a demanda de educadores com grau universitário para lecionar a partir da 5ª série, segundo Barbosa (1983).

Mas a fragilidade conceitual destes cursos levou à extrema valorização da

espontaneidade e improviso ao lidar com os alunos.

A concepção pós-modernista ou contemporânea de ensino de arte começou a ser construída no início da década de 60, com as reflexões de alguns estudiosos a respeito da função da arte na educação e seus métodos de ensino.

Mas, no Brasil, foi com a redemocratização do País (década de 80) que passou a existir o binômio arte-educadora, estes engajados na luta para garantir a presença da arte no currículo escolar, como área de conhecimento, e não mera atividade, uma vez que, em várias versões da Constituição Brasileira de 1988, a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas tenha sido retirada.

Nesse contexto de luta, em 1996, conseguiram conquistar a obrigatoriedade do ensino de Arte, no que diz respeito a toda a Educação Básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),



de nº 9.394, que, no parágrafo II do artigo 26, diz:

"O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Assim, como afirma Silva e Araújo (2007), a partir da LDB 9.394/96, oficializou-se a concepção de ensino da arte como conhecimento.

Nesse momento, Barbosa (1998) apresenta-se na defesa da valorização tanto do produto quanto dos processos desencadeados no ensino de Arte, apontando ainda que, para uma abordagem teórica consistente, é preciso associar o ver com o fazer e contextualizar a leitura e a prática.

Essa teoria ficou conhecida como "abordagem triangular"? "História da Arte, a leitura da imagem e o fazer artístico" - uma proposta para fundamentar o processo e propiciar resultados efetivos.

Notam-se, então, três pontos que distinguem essa nova visualização do ensino de Arte das anteriores: maior compromisso com a cultura e a história, o desenvolvimento da capacidade, a partir da observação de obras, e a ampliação do conceito de criatividade.

Após essas reflexões, torna-se possível perceber que, ao longo dos anos, diferentes concepções permearam o ensino de Arte nas escolas.

Por isso, pode-se afirmar que a compreensão dos elementos que concernem à relação arte x ensino é imprescindível para conhecer as razões ainda de tantos "mal-entendidos" quanto ao ensino desta disciplina.

IV. ARTES VISUAIS NA INFÂNCIA

“As artes visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de

volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc.” (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil vol. 3).

As cores e figuras de uma parede, em um quadro, nas ruas, em casa, nos brinquedos e em todos os lugares presentes no cotidiano da vida infantil.

“Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol. 3, pag. 85.).

As crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico. Tais construções são elaboradas a partir de suas experiências ao longo da vida, que envolvem a

relação com a arte, com o mundo dos objetos e com seu próprio fazer.

As crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí constroem significações sobre como se faz, o que é, para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da arte. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em artes visuais acontece.

As artes Visuais envolvem diversos recursos e formas de expressão. Por meio de desenhos, pinturas, gravuras, esculturas e colagens, utilizando papel, tinta, gesso, argila, madeira e metais, filmadoras, máquinas fotográficas, programas de computador e outras ferramentas tecnológicas, o artista busca representar o mundo real ou o seu imaginário.

Assim, o campo de atuação nas Artes Visuais é amplo. O bacharel da área tem preparo para exercer as funções de direção de arte, animação, planejamento e execução de



cenários, videografismos e maquetes, para cinema, teatro, televisão e vídeo.

Também pode criar ilustrações, histórias em quadrinhos, cartuns, capas de livros, fazer editoração e diagramação em empresas jornalísticas e de mídia impressa, trabalhos com DVD, multimídia e sites de internet em produtoras de mídia eletrônica.

4.1 ARTES VISUAIS NA SALA DE AULA

As artes visuais é uma disciplina curricular tão importante quanto às demais e não podem ser vistas apenas como um passatempo em nossas Escolas de Educação Infantil. Para isso é necessário que nossos educadores sejam capacitados e preparados para desenvolverem nos alunos o conhecimento de mundo através das Artes Visuais.

As escolas infantis devem manipular com as crianças diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio para entrar em

contato com formas diversas de expressão artística.

A criança sofre influencia da arte desde cedo. Sejam através de imagens e atos de produções artísticas que observam na TV, computador, gibis, rótulos, estampas, obras de arte, vídeo, trabalhos artísticos de outras crianças, etc. Dessa forma, a criança chega à escola com um grande histórico e repertório sobre a arte. Os educadores, como mediadores irão abranger esse conhecimento por meio de novas experiências.

A arte revela em cada pessoa humana o cognitivo e a afetividade, pois através dela se transmite o que sentimos o que pensamos, como estamos e como anda nosso relacionamento com as pessoas ao nosso redor e com toda a sociedade.

Através da utilização de formas, ritmos, linguagens e diversos elementos, a arte se torna um veículo da expressão do pensar, do sentir. Todo desenho, rabisco e obra artística



elaborada pela criança têm sua importância devido à significação e a importância que ela dá.

“Quando a criança desenha ou canta, por exemplo, ela representa algo que lhe chamou a atenção ou canta uma música de que gosta cujo texto lhe diz algo ou significa alguma coisa importante para ela”. (Prosser, 2003, pag. 2).

Nas expressões artísticas de cada criança são eternizados os sentimentos, as emoções, as expectativas e os anseios ao mesmo tempo em que se estabelecem novas reflexões com a realidade em que se está vivenciando. Essa interação com o meio e ao mesmo tempo com o outro ocasiona experiências significativas no desenvolvimento afetivo, cognitivo, psíquico e de socialização na vida de nossos educandos.

As artes visuais conduzem os alunos a conhecerem suas limitações, dificuldades e possibilidades de desenvolver, explorar e conhecer suas potencialidades, capacidades e

habilidades, colaborando assim, no crescimento nos diferentes campos do saber.

“O ensino da arte e” o aprendizado por meio da arte nas escolas de ensino regular contribui, portanto, para que a escola “proporcione condições para que seus alunos se tornem sujeitos do seu conhecer, na interação com seu meio ambiente, para agir e transformar continuamente sua realidade, pela sua inteligência”. (Prosser, 2003, pag. 10).

Artes na educação infantil valorizam e desenvolve a realização pessoal, satisfação de si mesmo e dos outros, o prazer, o equilíbrio, a alegria, a paz, a compreensão, a confiança, a reciprocidade, a identificação com o outro e comunhão com o semelhante e com o universo. Contribui para a formação integral do ser humano, diminuindo assim, a violência e a tudo o que destrói o homem cidadão.

A arte é um grande agente transformador, que leva o ser humano a ser construtor de um mundo melhor, mais humano,

civilizado, valorizando a tudo aquilo que é bom e eficaz para a vida.

4.2 ARTE NA EDUCAÇÃO

A arte na educação foi considerada em passado recente como atividade de lazer e recreação na escola. Um bom exemplo que ilustra essa concepção merece ser lembrado.

Em 1972, quando Ana Mãe Tavares Bastos Barbosa, considerada a grande pioneira da arte-educação, solicitou a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) uma bolsa para a realização de seu mestrado no exterior e teve sua solicitação negada. A resposta foi negativa, pelo não reconhecimento da arte-educação como área de pesquisa.

Felizmente, os conceitos mudaram e hoje a pioneira é bolsista de produtividade em pesquisa, nível 1A, do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As ideias e pensamentos de Ana Barbosa foram fundamentais para a conceituação e importância das artes na educação.

Em 1991, ela dizia:

“Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem domínio, uma linguagem e uma história”.

Constitui-se num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade.

A arte-educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na educação infantil no ensino fundamental e médio e no ensino superior.

Talvez seja necessário para vencer o preconceito sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição e vanguarda do ensino da arte contra o

oficialismo da educação artística dos anos 1970 e 1980.

A arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, amadurecer a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

No seu trabalho criador, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação e o raciocínio.

No processo de criação, ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho.

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas diferentes linguagens: arte cênica, cinema,

desenho, escultura, pintura, literatura, teatro, dança, música, etc.

No entanto, a contemplação e a criatividade nas artes, devem transcender o ambiente escolar.

Além da expansão dos espaços culturais é importante que, em cada um deles, haja de forma permanente um espaço reservado para as crianças provido de material visual, ferramentas de interatividade, oficinas de pintura, artesanato, música, etc.

A arte tem sido tradicionalmente uma parte importante nos programas da primeira infância.

Friedrich Froebel, o pai do jardim de infância, foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica. Ele disseminou o conceito de que as crianças deveriam criar as próprias expressões artísticas e apreciar a arte criada por outros.

No Distrito Federal existe um campo fértil para experiências pedagógicas que

poderiam estimular os benéficos estímulos das artes no desenvolvimento das crianças.

A parceria virtuosa que está se estabelecendo entre a Secretaria da Criança do GDF e o Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IDA/UnB) certamente será um instrumento importante no desenvolvimento integral de nossas crianças, que perpassam também pelo seu desenvolvimento cultural.

É preciso apreciar, entender e estimular a criatividade das crianças, ilustrada pela célebre frase de Pablo Picasso:

"Precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças".

A arte na escola implica, então, possibilitar novas práticas artes-educativas em que os sujeitos se reconheçam enquanto seres humanos produtores e herdeiros de tudo o que a humanidade produziu e produz, percebendo-se como sujeitos histórico-culturais, além de oportunizar "uma forma de conhecer e

representar uma realidade, criando significados." (SANTOS, 2006, p, 12), inclusive compreendendo-a.

Portanto, cabe à escola propiciar experiências ligadas à fruição estética e também ao fazer artístico, tendo como uma das finalidades a consciência estética que envolve não só a capacidade crítica, como também integra sentimentos, imaginação e razão, tornando claros os conteúdos de arte e levando em consideração o seu meio.

Nesta perspectiva, Barbosa (2003) aponta os compromissos da arte-educação com a cultura e a história, e elucida sobre a abordagem triangular, na qual se dá ênfase à apreciação artística, à contextualização e ao fazer artístico, considerando ainda que:

"só um saber consciente e informado torna possível à aprendizagem de arte" (SANTOS, 2006, p.17).

V.O QUE É A ARTE

A palavra arte possui vários significados e pode, por exemplo, expressar travessura, ou seja, a criança que fez uma travessura, simultaneamente fez uma "arte".

Como aponta Feist (2003):

Tanto a arte quanto a travessura requerem imaginação, criatividade e despertam diversificados sentimentos. A arte pode exprimir ainda o uso de habilidade para conseguir um fim, atividade criadora voltada para o belo, profissão.

Mas, ao se perguntar hoje a alguma pessoa o que compreende por arte, "é provável que na sua resposta apareçam imagens de grandes clássicos" (BOSI, 2004, p.7), transmitindo assim uma visão na qual se associa a arte ao belo.

Logo, a relação que se estabelece habitualmente entre o homem e a arte, no mundo contemporâneo, está intimamente ligada à percepção de arte como objeto de consumo, ao passo que deseja ter ou tem um livro

ilustrado, um CD, uma escultura, um quadro, um DVD, caracterizando uma relação consumista e elitista.

A arte também é comumente concebida como produto da criatividade humana que corresponde a identidades culturais. Nessa perspectiva, a abordagem sociológica de Bourdieu (1998) traz a contribuição de que essas identidades culturais constituem o capital cultural, o qual se pode identificar como responsável pela diferença de aproveitamento nas escolas.

Sendo assim, a arte passa a ser um conhecimento pouco difundido e pouco compartilhado tanto no meio social quanto nas escolas, tornando-se mais uma forma de exclusão social e cultural, ao passo que os menos favorecidos economicamente mantêm-se distanciados da Arte. Por ser, então, considerado um produto estético, tende a ficar restrita àqueles que dizem ter um gosto apurado



para a arte, embora este conceito esteja sendo aos poucos questionado.

Segundo *Tolstói* (1995 apud FREITAS 2005):

A arte é contágio, emoção e, portanto, contagia com determinados sentimentos.

Entretanto, cabe refletir e perceber que a arte não é um simples contágio, ela é uma prática que tem uma intenção, um objetivo e, por isso, é capaz de transmitir uma visão de mundo e/ou uma experiência de vida, além de despertar emoções.

Seria possível dizer ainda que a arte é uso de técnicas, conhecimentos e estilo pessoal de criar.

Entretanto, valem ressaltar que as definições aqui apresentadas constituem apenas um ponto de partida para reflexões sobre o tema, afinal, elas são passíveis de novos questionamentos e, conseqüentemente, de reformulações. No contexto escolar, por

exemplo, diferentes concepções surgiram ao longo dos anos.

Afinal, o fértil contexto contemporâneo onde eclode a necessidade da humanização através da arte, reclamando o espaço da sensibilidade e das emoções na escola, é momento propício para serem repensadas as práticas pedagógicas de Arte, com vistas a contribuir para uma nova educação, na qual o ensino de arte seja "visto como expressão, criação, análise e reflexão" (SANTOS, 2006, p.9).

Assim, no que diz respeito às alternativas viáveis, pode-se considerar que as vivências lúdicas são capazes de validar e tornar significativa a aprendizagem do conhecimento em arte, enfatizando não apenas conceitos, mas também procedimentos e atitudes.

Conforme Santos (2006, p.27):

"ao unir o lúdico e arte no processo educativo, privilegia-se a afetividade, pois se acredita que as interações

afetivas ajudam mais a modificar as pessoas do que as informações repassadas mecanicamente".

CONCLUSÃO

A arte promove a ampliação do conhecimento de mundo. A manipulação de diferentes objetos e materiais, a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com formas diversas de expressão artística, como também a utilização de diversos materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis sobre diferentes superfícies pode ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.

É necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, formas e ritmos, ela possa compreender e analisar como a linguagem visual se estrutura, e assim, possa pensar criticamente sobre as imagens.

Além disso, deve-se fazer com que a escola vá além das vivências artísticas com as quais está acostumada. Ela deve ajudar a criança a conhecer outras épocas históricas, outras culturas, outras formas de expressão, cabendo ao professor fazer com que a criança compreenda o mundo em que está inserida, situando-a em diferentes contextos socioculturais.

Cabe ao professor também, aguçar os sentidos de seus alunos apresentando-lhes novos materiais e levantando questões sobre eles.

Outro ponto muito importante também, é que o educador mantenha uma linha de trabalho, ligando uma aula à outra e explorando o inusitado junto com seu aluno, se aventurando a aprender caminhos novos e reaprendendo a utilizar a imaginação.

Além disso, reforço ainda, a ideia de que os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, não



permitindo que ela desenvolva naturalmente seu potencial.

Assim, nós, como educadores, devemos oferecer maior espaço para a expressão de nossos alunos, negando os estereótipos, já que somos contra a acomodação e reprodução e acreditamos no poder de criatividade e individualidade de cada um.

Assim, acredito que, para que a linguagem da arte venha se fazer presente na educação infantil, é necessário ligá-la ao lúdico, ao jogo, ao brincar, ao criar, ao imaginar, ao perceber, possibilitando à criança a construção não só do conhecimento cognitivo, mas principalmente, do sensível.

Penso ainda, que um elemento importantíssimo na construção do imaginário infantil é o fato de o professor não se impor ao processo de criação da criança, devendo se libertar ao máximo dos estereótipos que tanto as influenciam e permitindo que estas possam



inventar descobrir e sonhar livremente, colocando no papel as ideias que estão em seu pensamento, dando asas a sua imaginação.

A caracterização feita no tópico anterior sobre o contexto do ensino de Arte nas séries iniciais, em uma escola do município de Itaberaba e que, de certa forma, retrata especificidades, indicam desafios que necessitam ser vistos com olhar crítico e sensível, sob pena de continuar perpetuando perspectivas históricas a uma parcela de educandos, negando suas potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento íntegro de ser humano.

Para os educadores, surge à necessidade de perceber que o ensino de Arte não pode continuar a ser o que tem sido nas últimas décadas, nem pode ficar à margem do aporte teórico advindo das pesquisas, das experiências, das literaturas contemporâneas.

Nota-se, ainda, que a livre expressão e o espontaneísmo tão enfatizados não são



mais suficientes para assegurar uma educação mais humanística nem para romper com o fazer e o reproduzir estereotipado, que se dá pelo distanciamento do ato de sentir e perceber o mundo.

Para tanto, é necessário aos educandos serem desafiados, estimulados, e não serem meros ouvintes de verdades ditas ou consideradas absolutas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARTE-EDUCAÇÃO no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. Disponível em. Acesso em: 20 out. 2008.

ARAÚJO, C. M; SILVA, E. M. A. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: um Estudo a partir da Trajetória Histórica e Sócio-Epistemológica da Arte/Educação. Disponível em. Acesso em: 10 out. 2013.

BARBOSA, A. M. (org.); EISNER, A.; OTT, R. W. Arte-
educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez,
1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação.
1981 Brasiliense. São Paulo: SP,
116.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto.
Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros
Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do
Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros
Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte.
volume 6 2001, Brasília MEC/SEF.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

D'AQUINO, Flavio. Artes Plásticas I: Biblioteca Educação é Cultura. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.

DUARTE JÚNIOR, J. F. Por que Arte-Educação. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FEIST, Hildegard. Pequena viagem pelo mundo da arte. São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, Conceição Aparecida Viude. Pedagogia e Arte: um novo jeito de educar: Recuperando a magia de ser humano. São Paulo: LCTE, 2007.

FERRAZ, Maria F. R; FUSARI, Maria H.C.T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FEIJÓ, Martin Cezar. O que é Política Cultural. Brasiliense. SP 198380 p.“Geometria,” Enciclopédia Microsoft® Encartar ® 99. (c), 1993-1998 Microsoft Corporation

FREITAS, Joselaine Borgo Fernandes de. "Arte é conhecimento, é construção, é expressão. In: Revista Digital Art&. Ano III, Número 03, Abril de 2005. ISSN 1806-2962. Disponível em: . Acesso em: 20 dez. 2008.

LORENZATO, Sérgio. Por que não Ensinar Geometria? Educação Matemática em Revista. Geometria. SBEM-Ano III- 1º Sem. 1995, p. 03-13

LEON Neon Nikolaevitch Tolstoi o que a arte, Ediouro, 2002.

MACHADO, R. Relato de Regina Machado. In: Barbosa, Ana Mãe. Arte-Educação: Conflitos / Acertos. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985, p. 90-104.

NEWBERY, Elizabeth. Por Dentro da Arte. Como e por que se faz arte. Ática SP
2005 63 p. Brandão 'O que é Educação', 18º edição.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007. p. 29-45.

(ORG.) Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 184p. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. As linguagens da arte no contexto da educação infantil. In: PILOTTO, Silva Sell Duarte (org.). Linguagens da arte na infância. Joinville-SC: UNIVILLE, 2007. p. 17-28.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Epistemologia no ensino-aprendizagem da Arte: Uma questão de reflexão. Disponível em. Acesso em: 19 jan. 2009.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. Ensino de Artes. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O; OLIVEIRA, M. G. M. de. Um Toque de Clássicos (Durkheim, Marx E Weber). 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RAFFA, Ivete. Fazendo Arte com os Mestres. Escolar 2006. SP 160 p. RCN Referencial Curricular Nacional Brasil... v.(3 2002); SALDANHA, A.C. et. all. Manual de arte Educação: uma dinâmica para o

desenvolvimento. Brasília: Federação Nacional das APAES, 1999.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA. A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.

RODA viva: Ana Mãe Barbosa. Documentário. Brasil. 1998. São Paulo: Culturamarcas.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Educação, arte e jogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. .

STABILE, Rosa Maria. A expressão Artística na Pré-Escola. São Paulo: FAE/ INL, 1988.

SCHILICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte. Artes Visuais e Música. Curitiba IESDE, 2004 p. 280.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, Referencial Curricular Nacional, para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Vol. 3. Conhecimento de Mundo.

SCHILICHTA, Consuelo A.B. Duarte. Artes Visuais e Música. IESDE/BR 2004.208p

84IESDE BRASIL S.A Homem Cultura e Sociedade_ Curitiba, 2003 110p.

TEBOLA, L.M. Arte, Cultura, Educação e Trabalho. Brasília, 2000. Federação Nacional das APAES.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Um Brasil para crianças, 3ª ed. São Paulo: Global. Universitária, 1988.



ARTE URBANA EM SÃO PAULO

Elaine Cristina Brazolim Padeiro de Souza

Surgimento do Grafite em São Paulo

No início dos anos 70, as inscrições e frases pichadas em muros e paredes eram frequentes em determinados lugares da cidade. Novos grupos foram surgindo, usando a pichação como uma forma de identificação e passaram a fazer questão de diferenciar suas próprias inscrições das feitas por outros grupos.

As mensagens continuaram a ser codificadas, quase indecifráveis, não podendo ser entendidas por todo mundo. A evolução da pichação se deu por simples imitação dos grupos que tentavam conquistar territórios no meio urbano.

A partir da segunda metade dos anos 70 surgem nomes expressivos na Arte Urbana, como Alex Vallauri, Carlos Matuk, John Howard,

Waldemar Zaidler, Hudinilson Júnior, entre outros. Estes artistas faziam seus trabalhos a partir de *graffitis*, sendo ele de estilo livre ou através de máscaras (moldes vazados a partir de uma máscara recortada).

A exemplo do que ocorria na Europa, os estudantes chamavam essas inscrições de grafite e seu conteúdo expressava uma estética poética, com as atitudes e os conteúdos do movimento. Sua difusão em larga escala no meio urbano produziu novas influências, fazendo surgir letras pintadas nos muros de terrenos baldios, construções públicas, paredes de viadutos - por toda a cidade e também em pedras nas estradas. As expressões eram pintadas por militantes (no caso da pichação política) ou por pessoas especialmente contratadas para isso.

Durante muito tempo, a maioria das manifestações artísticas (grafites) de rua eram realizadas sem a autorização prévia do responsável pelo espaço, levando em consideração desde a utilização de muros

residenciais e empresariais até a ocupação de praças.

Diante dessa situação, a arte ganhou fama de marginal, fazendo com que muitos artistas fossem indesejados e considerados criminosos, mesmo quando eles se expressam em lugares públicos.

Foi com Alex Vallauri (1978) que o grafite, com as características plásticas que são hoje em dia associadas à grafiteagem, ganhou uma dimensão popular. Sua figura mais conhecida foi a "Rainha do Frango Assado", mas seu repertório de imagens logo ganhou um vasto público nos bairros de classe média paulistana, como Pinheiros, Bexiga e Vila Madalena.

Esta primeira geração da grafiteagem paulistana produziu basicamente três tipos de grafites. Primeiramente aqueles realizados com máscaras que evidenciam o contorno das figuras, com temáticas do cotidiano, e valorização do humor. Em seguida os grafites com ênfase na plasticidade e influência das artes gráficas, e, finalmente, os grafites elaborados com máscaras

ou técnicas da *stencil art*, com ênfase em personagens das histórias em quadrinhos, portanto com valorização da repetição e da ilustração.

Assim era o grafite neste período: desenhos feitos à mão livre.

Os autores do grafite eram artistas plásticos e gráficos ou arquitetos, pessoas da classe média e influenciadas pela vida estudantil e acadêmica ou pelas performances de pintores americanos e franceses na década de 80. Muitos possuíam ateliês coletivos na Vila Madalena, onde eram discutidas e planejadas "as ações".

No começo dos anos 80, em São Paulo, o movimento grafite era constituído por uma geração de grafiteiros que se inspiravam nos trabalhos do francês Di Rosa e do norte-americano Keith Haring. O resultado era mais gráfico e a aproximação com as galerias e o mercado também seguia os moldes europeus e americanos. A livre figuração vivia seu grande momento e uma geração de artistas jovens começava a se afirmar no mercado. De modo sintético, pode-se dizer que a segunda geração manteve basicamente as

mesmas técnicas utilizadas pela primeira geração, porém com variações que indicam o aparecimento de novas vertes. Os grafites com ênfase na plasticidade, influenciados pelas artes gráficas e por artistas franceses e americanos da livre figuração continuam a aparecer pelos muros da cidade.

Nos anos 90, a pichação já tomou todos os bairros da cidade de São Paulo, alastrando-se pelas cidades do interior e passando a ser a maior manifestação de interferência na paisagem urbana.

Porém, a grande novidade está no aparecimento dos grafites com influência do hip hop ou *street art* e das pichações, geralmente palavras escritas que fazem sentido apenas para os próprios pichadores, com grande valorização do grupo.

A competição e a atividade fora dos grupos de origem faziam com que o grafite se espalhasse por toda a cidade. O aparecimento de governos mais democráticos e sensíveis à grafiteagem abriu um espaço profissionalizante e o grafiteiro passou a atuar sob a forma de um agente cultural,

difundindo suas técnicas para uma população cada vez maior.

A profissionalização dos grafiteiros da segunda geração, associada a desdobramentos do movimento, como o hip hop, fez com que o *graffiti* fosse absorvido, passando a atuar totalmente fora da marginalidade. Muitos jovens passaram a ter no grafite, uma alternativa econômica e a possibilidade de participação social. Seja pela fama adquirida ou pela saída do anonimato, o movimento grafite se alastrou também pelos bairros populares e ganhou novos conteúdos.

De maneira semelhante, a segunda geração de grafiteiros também criou seus seguidores, que formam a terceira geração, já nos anos 90. Os temas do cotidiano da cidade continuaram presentes, também com valorização do humor e da caricatura. Se olharmos a quantidade de portas de oficinas e lojas desenhadas pelos grafiteiros da terceira geração na periferia, pode-se ter uma clara noção da força do movimento e de sua penetração nestes bairros.

Das ruas o grafite deslocou-se rapidamente para espaços culturais, bares, clubes, pistas de skates. Os ícones são agora usados para identificar um produto comercial e os grafiteiros agem de forma bastante profissional e profissionalizante.

O grafite abriu um espaço popular e uma nova categoria de manifestação artística no meio urbano, ao mesmo tempo individual e coletiva.

Enquanto a rápida absorção do grafite o levava a ser socialmente tolerado, a pichação se desenvolvia com grande velocidade e uma enorme briga por espaços começou a ser travada. Nos anos 90, predominam os temas fúnebres ou relacionados com a violência, havendo uma forte identificação do movimento da pichação com grupos de adolescentes da periferia.

A violência e a incompreensão por parte da população fez várias vítimas na pichação, o que contribuiu para fortalecer o movimento, que cada vez mais passou a se utilizar de um vocabulário cheio de gírias e de meios de impedir a ação da repressão, que foi insuficiente para frear o

movimento. Algumas vezes, no caso de São Paulo, a repressão teve um efeito contrário ao desejado pelas autoridades. As notícias veiculadas pela mídia deram destaque à perseguição a certos grupos ou pessoas que, assim, passaram a ter notoriedade.

A reação favorável à pichação resultou de iniciativas da própria população principalmente depois que a polícia foi orientada a soltar os pichadores menores de dezoito anos. A população e muitos moradores e lojas passaram a encomendar trabalhos de grafite para evitar pichações.

Houve tentativas de cooptação por parte de órgãos culturais públicos, secretarias de cultura, assim decidiu-se liberar certas áreas para o grafite. Além da Vila Madalena, surgia então o "Buraco da Paulista" e outras áreas que passaram a ser reconhecidas e tratadas como territórios livres. O grafite passou a ser entendido como uma "manifestação de jovens" e foi incorporado em cenários de comerciais, começando a aparecer como pano de fundo para propagandas na

televisão e sendo consumido como uma mercadoria qualquer.

Até 2009, o grafite em edifícios públicos era considerado crime ambiental e vandalismo em São Paulo. A partir daquele ano, somente a pichação continuou sendo crime.

Em março de 2009 o governo brasileiro aprovou a lei 706/07 que descriminaliza a arte de rua e sua legalização também é realizada pelo consentimento dos proprietários de muros e fachadas grafitadas. Isso se torna um reflexo da paisagem evoluindo em arte nas ruas brasileiras.

Ainda que carregada de preconceitos, o caráter conceitual e crítico da Arte Urbana é o que mais atrai os jovens para essa cultura mantendo, inclusive, o seu crescimento. E o caráter estético do grafite tem atraído cada vez mais artistas ao movimento de Arte Urbana.

O grafite vem ocupando espaços em muitas instituições da arte formal desde 2006. Das mais recentes e marcantes, destacam-se a exposição no MASP, no ano de 2009, “De dentro para fora, de fora para dentro”, reunindo vários grafiteiros que

fizeram reinterpretações do que já faziam nas ruas. Só pelo nome, a exposição já indicava que se tratava de uma mudança de contexto: não era uma exposição de grafite, mas uma exposição feita por grafiteiros, que vinham da rua para dentro do museu. Sendo utilizado o espaço de um museu tão formal quanto o MASP, pode-se notar a grande atenção que o fenômeno tem ganhado no sistema da arte paulistana. Em 2010, o MUBE (Museu Brasileiro de Escultura) apresentou a 1ª Bienal de Grafite e o *Graffiti Fine Art*, com mídias mistas, desde um carro pichado até painéis simulando muros da cidade, juntando mais de 40 artistas urbanos do Brasil.

O movimento grafite possui refluxos e expansões de acordo com a dinâmica de seu próprio processo de desenvolvimento e de sua aceitação pela sociedade paulista. Ao mesmo tempo em que assumiu suas influências, pôde influenciar e modificar tanto suas tendências como outras manifestações. Caracterizaram-se como uma experiência que se aproximou da ideia de um museu aberto valorizando as interferências

cotidianas urbanas e ajudando a preservar manifestações de uma arte que pode rapidamente desaparecer dada a sua fragilidade.

O grafite, além de ser uma forma de arte, funciona também como instrumento de afirmação cultural, criando ao espectador uma imagem que leva a uma experiência artística. Suas expressões dão cor às ruas da cidade, criam uma relação direta entre o artista e o público (que nesse caso é o morador da cidade, cidadão, pedestre) alterando seu contexto, sua rotina, buscando alterar sua percepção atual da cidade. Essa proximidade artista urbano-público faz pensar também na quantidade de pessoas que o grafite pode alcançar na rua e, portanto, as consequências culturais que ela tem. Djan, artista que prefere ser denominado pichador há 14 anos, em entrevista a Sada (2010, p. 43), comenta: “Arte é nada mais nada menos que um diálogo transposto para um suporte físico... na atual configuração social, a verdadeira manifestação artística é aquela que é em prol do social, que retrata a experiência dos excluídos, uma experiência coletiva que atualmente é global.

Projeto de Lei 706-D

Segundo a [Lei 9.605/98 no artigo 65](#), as pichações fazem parte dos crimes contra ordenamento urbano, patrimônio cultural e meio ambiente. Quem comete esse tipo de crime, segundo essa Lei, deve receber detenção, variando de 03 meses a 1 ano, além de pagar multa. Já o grafite, segundo o parágrafo §2, não é considerado crime caso tenha o objetivo de valorizar um patrimônio, seja ele público ou privado, desde que a prática seja aprovada pelo proprietário, no caso de um bem privado, ou pelo órgão responsável, se for um bem público.

Projeto nº 706/2007, “que dispõe sobre a proibição de comercialização de tintas spray para menores de 18 anos e dá outras providências”.

Emenda nº 2 (Corresponde à Emenda nº 2 - CMA)

Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, na forma do art. 6º do Projeto:

Art.65.

§ 2º Não constitui crime a prática de grafite realizada com o objetivo de valorizar o patrimônio público ou privado mediante manifestação artística, desde que consentida pelo proprietário e, quando couber, pelo locatário ou arrendatário do bem privado e, no caso de bem público, com a autorização do órgão competente e a observância das posturas municipais e das normas editadas pelos órgãos governamentais responsáveis pela preservação e conservação do patrimônio histórico e artístico nacional.

Deputado Magela (PT-DF), 11/4/2007; sanção da PL em 31/05/2011.

Alguns artistas do grafite:

Alex Vallauri

As grandes características do trabalho de Alex Vallauri é o interesse de resgatar o passado, o apropriar-se das imagens, a recontextualização dos significados e as intervenções no cenário urbano.

Alex Vallauri, o principal precursor do grafite no Brasil era ítalo-etíope e chegou ao Brasil, vindo de Buenos Aires, em 1964. Desde então,

costumava desenhar mulheres do Porto de Santos em trajes íntimos. De 1978 a 1980, começou a executar suas máscaras em São Paulo, onde passou a morar para estudar na FAAP, da qual viria a ser professor. Seus primeiros grafites eram muito simples, mas foram sendo aprimorados. Junto com a bota de mulher foi acrescentada uma luva preta; depois, óculos escuros estilo anos 50; finalmente, surgiu uma bela mulher latina. A cidade foi acompanhando essas intervenções, cercada de mistérios, com curiosidade, de tempos em tempos, durante os anos 70.



Fig. 1 - Rainha do Frango Assado, grafite de Alex Vallauri na década de 1980. Foto: Acervo Estadão.

- **Carlos Matuk**

Arquiteto de formação começou a estudar e desenhar desde muito jovem. Transita de maneira plural nas artes plásticas: sua obra inclui ilustrações, murais de grafites, desenhos e pinturas. Nos anos 1970, estudou gravura em metal com Sérgio Fingermann. Em parceria com Alex Vallauri, espalhou desenhos de grafites pelas ruas de São Paulo. No começo dos anos de 1980, iniciou a carreira de ilustrador, com trabalhos para as revistas Veja e Playboy, para o jornal Folha de S. Paulo e para as editoras Brasiliense e Companhia das Letras.



Fig. 2 - Mural de 1982 - Reprodução fotográfica autoria desconhecida

- **Os Gêmeos**

Nascidos no Cambuci, bairro localizado no Centro de São Paulo, os irmãos Gustavo e Otávio Pandolfo sempre se comunicaram através da arte,

desde pequenos. Na década de 1980, com o início do Hip-Hop na cidade, eles começaram a mostrar seus trabalhos. A dupla era figura carimbada nos encontros do movimento no Largo São Bento. Atualmente, OSGEMEOS são referências no grafite, não só em São Paulo, mas pelo mundo. A dupla já levou sua arte para países como Estados Unidos, Portugal, Dinamarca, Suécia, Lituânia e Belarus, entre outros.



Fig. 3 - Avenida 23 de Maio – São Paulo – SP

- **Crânio**

Fábio de Oliveira Parnaíba, mais conhecido como Crânio, é um artista de rua paulistano, que leva mundo afora sua colorida arte. Uma das características do grafiteiro é que ele usa sempre

um índio em uma situação específica, levando o público a pensar sobre questões contemporâneas como consumismo, identidade e meio ambiente. A ideia nasceu após a tentativa de encontrar um personagem com a cara do Brasil.



Fig. 4 - Rua da Consolação –São Paulo – SP

- **Speto**

Speto, como é conhecido o paulista Paulo Cesar Silva, é artista plástico, ilustrador e um dos principais nomes do grafite no Brasil. Ele foi um dos precursores dessa manifestação artística no país e já apresentava, desde criança, habilidade para desenhar, quando ilustrava *shapes* de skate, esporte que praticava nas ruas de São Paulo. O interesse de Speto pelo grafite surgiu na década de 1980, quando, aos 14 anos, assistiu no cinema ao filme *Beat Street* e acabou comprando o seu

primeiro *spray* para colorir os muros da cidade, inspirado em um dos personagens do longa.



Fig. 5 - Museu Afro Brasileiro –Parque do Ibirapuera – São Paulo- SP

- **Nina Pandolfo**

Nina Pandolfo é uma artista de rua brasileira que começou a grafitar pelas ruas na década de 90 (1990) e hoje em dia expandiu seu trabalho para outros meios, como as telas, por exemplo. Aliás, ela foi uma das precursoras a ter seu trabalho de *street art* exposto em grandes museus fora do Brasil. Os desenhos da artista são baseados em figuras e olhares infantis, apresentando ilustrações sempre cheias de composições e cores.



Fig. 6 - Avenida 23 de Maio- São Paulo - SP

- **Enivo**

Marcos Ramos, o Enivo, começou suas experiências no grafite aos 12 anos, em 1998. Desde então, ele marca as ruas da cidade com sua arte. Formado em artes plásticas pela Faculdade Paulista de Artes, Enivo é sócio-fundador da A7MA Galeria e também educador, com o intuito de compartilhar conhecimentos e vivências com jovens focados em pesquisar e produzir arte.



Fig. 7 - Beco do Batman – Vila Madalena – São Paulo – SP

Alguns lugares:

- **Beco do Batman**

O Beco do Batman é referência para o grafite paulistano há mais de 30 anos. Nos anos 80 (1980), um desenho do Batman apareceu da noite para o dia em uma das paredes do beco. A partir daí, o nome pegou e o Beco do Batman, como passou a ser conhecido, se tornou tela para artistas pioneiros na arte urbana em São Paulo. O lugar, que antigamente era abandonado, largado, passou por uma imensa transformação com a presença dos artistas e as paredes cheias de arte e hoje em dia tem *status* de atração turística, com direito a placa e tudo.



Fig. 8 - R. Medeiros de Albuquerque, 82-154 - Jardim das Bandeiras, São Paulo - SP

- **A7MA**

Fundada em 2012, o espaço de arte e cultura, 'A7MA' (lê-se a sétima) em São Paulo é a morada para muitas dessas produções. Por lá, só se somam artistas, telas pincéis e amigos – por meio do desejo genuíno de amplificar a arte contemporânea com influências da rua, até o limite do possível. Com muita batalha a A7MA representa a arte que nasceu nas ruas e permanece dia a dia ganhando visibilidade e reconhecimento no mercado. A cada dia, a cada nova exposição e desafio do dia a dia é como se renovassem na união e no propósito de aproximar a arte de quem quiser ser envolvido por ela.



Fig. 9 - Rua Harmonia, 95B - Vila Madalena, São Paulo - SP

- **OPNI**

O Grupo OPNI (Objetos Pichadores Não Identificados), coletivo de grafiteiros de São Mateus (zona leste da cidade de São Paulo), surgiu em 1997. O grupo era formado por aproximadamente 20 jovens da periferia de São Paulo, mas com o tempo, o destino mudou a vida de alguns dos antigos integrantes. Apesar dos altos e baixos, o grupo sempre manteve seus objetivos, consolidando o seu trabalho nas artes visuais.

Um dos principais projetos do Grupo OPNI é a “Galeria a Céu Aberto”, onde os artistas mantêm desde 2009, em sua comunidade de origem, um percurso repleto de intervenções, são ruas e vielas grafitadas que inspiram comunidades e ressignificam um território marcado pela pobreza e exclusão social.



Fig. 10 - Vila Flávia – São Paulo – SP

- **Museu Aberto de Arte Urbana**

No mês de abril de 2011, o artista Binho e seu grupo foram detidos na Av. Cruzeiro do Sul, na Zona Norte de São Paulo, por grafitar e espalhar arte gratuita nas colunas cinzas e sujas do Metrô. Depois disso, eles apresentaram um projeto mais maduro para a Secretaria de Cultura de São Paulo, dando vida ao 1º Museu Aberto de Arte Urbana, inédito no Brasil e no mundo.



Fig. 11 - Av. Cruzeiro do Sul, 2611 - Santana, São Paulo – SP

REFERÊNCIAS

ARTGARAGEM. **O Grafite em São Paulo.**

<http://www.artgaragem.com.br> – Acesso em 15/10/2019

BAUDRILLARD, Jean. **CINE OLHO: A insurreição pelos signos de Kool Killer**, Revista de Cinema, no. 5/6. São Paulo. 1979.

BAUDRILLARD, Jean. **‘Kool Killer ou insurreição pelos signos’**, traduzido por Fernando Mesquita. Revista Cinema/Cine Olho, n. 5, jul/ago, 1979.

EDUCA MAIS BRASIL.
<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/arte-urbana>

EL PAÍS.

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/24/politica/1485280199/1485280199_418307.html. Acesso em 29/11/2019.

HONORATO, Geraldo. **Grafite: da marginalidade às galerias de arte;** 2008; <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1390-8.pdf> Acesso em 3/11/2019

NOMURA, Walter (Tinho). Depoimento [abril 2011]. Entrevistadora: Sylvia Monasterios. São Paulo, 2011. Gravação em arquivo .mp3, (44:48 min), estéreo.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & cia.** São Paulo: ANNABLUME, 1994.

REMESAR, Antoni – Art against people: Straints between democracy and public art. In Remesar, Antoni – Waterfronts of Art 2. Art for social facilitation. Barcelona: Universitat de Barcelona. Acesso em 18/9/2019. Disponível na

URL:http://www.ub.es/escult/epolis/artfsoc/artforsozial_part2.pdf.>

SADA, Juliana. **A metrópole pulsa com pichação e arte**. Caros Amigos. São Paulo, fev. 2010, ano XIII, n. 155. p. 42.

SENADO FEDERAL. PROJETO DE LEI N.º 706-D, DE 2007, Artigo 6º, parágrafo 2º
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=730354&filename=Avulso+-PL+706/2007 Acesso em 20/11/2019

TEIXEIRA COELHO, José Roberto. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004.

UOL. <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/28/mural-de-kobra-na-23-de-maio-e-completamente-apagado-pela-prefeitura-de-sp.htm>. Acesso em 29/11/2019

ANÁLISE JURÍDICA SOBRE AS MANIFESTAÇÕES QUE PEDEM “INTERVENÇÃO MILITAR” NO BRASIL: CARACTERIZA CRIME?

Claudio Mikio Suzuki²

Hans Robert Dalbello Braga³

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar se as manifestações populares que clamam pela “intervenção militar” no Brasil, pode caracterizar crime, pela análise da legislação penal vigente.

Palavras chave: Política Criminal, Populismo Penal, Sociedade de Risco.

Introdução

² Doutor em Direito pela PUC/SP, mestre em Direito pela FMU/SP. Professor de Direito Penal e Processo Penal. Advogado.

³ Mestre em Direito pela Uninove/SP. Professor de Direito Penal e Processo Penal. Advogado.

No dia 19 de abril comemora-se o Dia do Exército Brasileiro. A data é marcada pela primeira luta dos povos do Brasil contra a dominação holandesa, em 1648. No entanto, foi realizada uma manifestação diante do quartel-general do Exército. Tratava-se de uma carreata em Brasília, feita por apoiadores do atual Presidente da República, com pedidos de intervenção militar, aplicação do AI-5, bem como de fechamento do Congresso Nacional e do STF, e pelo fim das medidas de quarentena e isolamento social decorrentes da Lei n.º 13.979/20.

Diante dessas manifestações, com faixas escritas contendo afirmações: “intervenção militar já”; “AI-5 tem de voltar”; “é preciso fechar o STF e o Congresso Nacional” etc., o Excelentíssimo Senhor Presidente⁴ discursou para os manifestantes, afirmando: “acabou a

⁴ Bolsonaro diz que acabou a 'patifaria' e que não há mais espaço para negociação. Acesso em 20.05.2020 <<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2020/04/19/bolsonaro-diz-que-acabou-a-patifaria-ataca-a-velha-politica-e-que-no-h-mais-espao-para-negociao.ghtml>>

época da patifaria”; “agora é o povo no poder”; “não queremos negociar nada, nós queremos ação pelo Brasil”; “Chega da velha política. Agora é Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” e, ainda, “contem com o seu presidente para fazer tudo aquilo que for necessário para manter a democracia e garantir o que há de mais sagrado, a nossa liberdade” etc.

Diante desse cenário, inúmeras autoridades, inclusive ministros do STF, repudiaram as manifestações supracitadas⁵.

No dia seguinte, diante de apoiadores políticos o Presidente repreendeu um indivíduo que pediu o fechamento do STF, dizendo: “(...) o pessoal conspira para chegar no poder, eu já estou no poder! Eu já sou o Presidente (...). O que eu tomei de providência contra a imprensa, contra a liberdade de expressão? Eu, inclusive, sou contra as prisões administrativas (...). Eu

⁵ Congresso, STF e governadores criticam Bolsonaro, que se reúne com generais. Acesso em 20.05.2020
<<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/04/19/congresso-stf-e-governadores-criticam-bolsonaro-que-se-reune-com-generais>>

sou realmente a Constituição! Sem essa conversa de fechar, aqui não tem fechar nada, da licença aí, aqui é democrática! Aqui é respeito a Constituição Federal, STF aberto, transparente, Congresso aberto e transparente (...).

Posteriormente, de acordo com inúmeros veículos de comunicação, o procurador-geral da República, Augusto Aras, requereu ao STF, a instauração de um inquérito para apurar se houve fatos delituosos envolvendo a organização de atos contra a democracia participativa brasileira, por vários cidadãos, inclusive deputados federais, o que justifica a competência do STF (Cf. arts. 102, inciso I, alínea “b” da CF, c/c., art. 43 §1.º do RISTF). É importante frisar, que o Presidente não é alvo dessa investigação, conforme salienta o PGR.

Assim, o objetivo desse singelo texto será responder se as MANIFESTAÇÕES DESSA NATUREZA CARACTERIZAM ALGUMA INFRAÇÃO PENAL?

Cumprе esclarecer, que esse texto não leva em consideração qualquer questão político-partidária, mas apenas do Direito Penal positivo, de modo que foi construído para fomentar o debate nas redes sociais, sem a pretensão de atingir as aspirações políticas e ideológicas de quem quer que seja.

1. DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO

A liberdade de expressão e pensamento é um direito fundamental que consiste em assegurar a possibilidade de manifestação do pensamento e de opiniões, sob qualquer forma, ideias e informações de qualquer natureza.

Afinal, o direito a livre manifestação reúne diferente “liberdades fundamentais que devem ser asseguradas conjuntamente para se garantir a liberdade de expressão no seu sentido total” (MAGALHÃES, 2008, p. 74)

Esse direito está previsto logo no art. 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da ONU. Nesse sentido, inúmeros

outros documentos internacionais proclamaram a liberdade de opinião.

A propósito, o art. 19 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e políticos da ONU, promulgado no Brasil por meio do Decreto 592/92, bem como o art. 13 do Pacto de San José da Costa Rica, promulgado no Brasil por meio do Decreto 678/92, também asseguraram a liberdade de expressão e opinião.

A Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, sobretudo, tratou desse direito fundamental no arts. 5º, incisos IV, IX, XIV e 220, de forma bastante ampla, senão vejamos: “IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”; “IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”; “Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. §1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa

constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. § 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística”.

Ademais, o art. 5º, inciso XVI, da CF, bem como os referidos tratados de direitos humanos, garantem que todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente.

No entanto, na seara constitucional não existem direitos absolutos, de modo que é necessário realizar a devida ponderação de valores, no caso concreto, para saber qual princípio (mandamentos de otimização) deve prevalecer. Com efeito, a liberdade de expressão pode ser restringida para a tutela de outros direitos fundamentais, igualmente

relevantes, tais como a honra, a imagem e a dignidade das pessoas (Cf., arts. 1º, inciso III, 5º, incisos V e X, todos da CF).

Aliás, sobre tal tema, Bernardo Gonçalves Fernandes, já desenvolveu a questão:

“Nesses termos, para a doutrina dominante, falar em direito de expressão ou de pensamento não é falar em direito absoluto de dizer tudo aquilo ou fazer tudo aquilo que se quer. De modo lógico-implícito a proteção constitucional não se estende à ação violenta. Nesse sentido, para a corrente majoritária de viés axiológico, a liberdade de manifestação é limitada por outros direitos e garantias fundamentais como a vida, a integridade física, a liberdade de locomoção. Assim sendo, embora haja liberdade de manifestação, essa não pode ser usada para manifestação que venham a desenvolver atividades ou práticas ilícitas (antissemitismo, apologia ao crime etc...)” (FERNANDES, 2011, p. 279).

Outrossim, a liberdade de expressão encontra restrições importantes quando utilizada

para propagar o denominado DISCURSO DE ÓDIO (*hate speech*). Nesse sentido, é importante a leitura dos seguintes dispositivos que cito em passant: art. 3º, inciso IV e art. 4º, incisos I, II e VIII, art. 5º, incisos XLI e XLII, todos da CF; art. 13. Item 5 da CADH; art. 140 §3º do CP; art. 1º e 20 §1º da Lei n.º 7.716/89, entre outros.

Nesse prisma, foi o julgamento do Habeas Corpus n.º 82.424/04, da Relatoria do Min., Maurício Corrêa, no qual o STF debateu o famigerado caso “*Siegfried Elwanger*”, e as implicações referentes ao livro: Holocausto Judeu ou Alemão? E a possibilidade de negar o holocausto como autêntico genocídio praticado pela máquina de guerra e de ódio do 3º Reich. O STF, basicamente, decidiu, que a liberdade de expressão não pode ser invocada para autorizar manifestações racistas, de ódio, imorais, e que preguem a violência e a autocracia. Diante desse precedente judicial, entre outros, é possível, a priori, responder se é possível ou não

se manifestar a favor da volta de ditadura e do AI-5.

Em 1964, a direção das forças armadas assumiu o controle político do governo e passou a editar os famigerados ATOS INSTITUCIONAIS. A Constituição de 1946, não continha qualquer previsão de “intervenção militar” em caso de eventual e suposta “revolução comunista”. Portanto, do ponto de vista jurídico, EFETIVAMENTE OCORREU no caso da "Revolução militar" de 31/03/1964, um GOLPE MILITAR, pois a Constituição de 1946, foi totalmente violada. Destarte, de todos os ATOS INSTITUCIONAIS, o AI-5, de 13/12/1968, foi o mais draconiano, fixando inúmeras atrocidades jurídicas, tais como: “ Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em: III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política”; “Art. 10 - Fica suspensa a garantia de habeas corpus, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a

economia popular” e, entre muitas outras, “Art. 11 - Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos”.

Assim, na perspectiva jurídica, a “revolução militar” de 1964, não teve nenhuma base jurídica. Ademais, muitas pessoas desapareceram, foram torturadas ou mortas durante esse período obscuro da história do Brasil. Destarte, data máxima vênia, não há possibilidade de se escorar na liberdade de expressão ou manifestação do pensamento para defender a legalidade do referido AI-5. Com efeito, o art. 5º, inciso XLIV da atual Constituição, prevê: “constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado Democrático”.

Nesse diapasão, NÃO EXISTE BASE CONSTITUCIONAL PARA QUALQUER INTERVENÇÃO MILITAR, vez que o artigo 142 da CF, que trata da RELEVANTE e

IMPORTANTE missão CONSTITUCIONAL das gloriosas FORÇAS ARMADAS, assim prevê: “Art. 142. As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem”. Nesse sentido, há também os artigos 90 e 91 de nossa Constituição.

Manifestar no sentido de que um “golpe” militar seja realizado é totalmente contrário ao Estado Democrático de Direito e, sobretudo, ao texto da Constituição, e até mesmo das próprias forças armadas! Mas isso caracteriza crime? É o que iremos discutir abaixo.

2. DOS TIPOS PENAIS

O Código Penal alemão (StGB), prevê e trata dos denominados crimes de ódio, de modo que na Alemanha é crime negar o holocausto ou fazer apologia ao regime nazista (Cf., § 130 (4) do StGB, Volksverhetzung). No Brasil não há um tipo penal semelhante, mas existem alguns que devem ser considerados.

Os artigos 286 e 287, do CP, tratam dos crimes contra a paz pública, respectivamente: incitação ao crime e apologia de fato criminoso. O crime de incitação ao crime, tem a seguinte redação: “Art. 286 - Incitar, publicamente, a prática de crime: Pena - detenção, de 3 (três) a 6 (seis) meses, ou multa”. Incitar é o mesmo que “instigar”, “estimular” etc. É necessário que o agente estimule um grande número de pessoas a cometer determinado delito. É importante salientar que a mera opinião no sentido de que determinada conduta seja descriminalizada, não caracteriza crime (Cf., ADIn 4.274/11). Por sua vez, o crime de apologia à fato criminoso ou ator de crime, dispõe: “Art. 287 - Fazer, publicamente, apologia de fato criminoso ou de

autor de crime: Pena - detenção, de três a seis meses, ou multa”. Fazer apologia, significa elogiar, enaltecer um crime já cometido ou o autor do delito por ter cometido. Pode o delito ser cometido, por qualquer meio: discurso, panfletos, cartazes etc., desde que a apologia seja feita em público. Ambos são crimes de mera conduta, e de perigo abstrato.

Diante dessa singela abordagem, pode-se concluir que os manifestantes não incorreram nessas condutas, por terem incitado ou feito apologia à realização de um golpe militar. No caso, deve ser observado o princípio da especialidade (*lex specialis derogat generali*), para verificar a eventual prática de fato típico.

Assim sendo, diante das manifestações gravadas em vídeo, é forçoso salientar os artigos 1º, 2º, 22 e 23, todos da Lei n.º 7.170/83, a LEI DE SEGURANÇA NACIONAL (LSN), que trata dos denominados crimes políticos. São crimes políticos, nos termos do artigo 1.º da referida legislação: os crimes que lesam ou expõem a perigo de lesão: I - a integridade

territorial e a soberania nacional; II - o regime representativo e democrático, a Federação e o Estado de Direito; III - a pessoa dos chefes dos Poderes da União. Ademais, o artigo 2.º da LSN dispõe: “Quando o fato estiver também previsto como crime no Código Penal, no Código Penal Militar ou em leis especiais, levar-se-ão em conta, para a aplicação desta Lei: I - a motivação e os objetivos do agente; II - a lesão real ou potencial aos bens jurídicos mencionados no artigo anterior”. Assim, existem crimes políticos próprios que são aqueles que tem por objetivo atingir somente a ordem política; e os crimes políticos impróprios que expõem a perigo ou lesão além da ordem política demais bens jurídicos.

O art. 22, inciso I da LSN, dispõe: “Fazer, em público, propaganda: I - de processos violentos ou ilegais para alteração da ordem política ou social. Pena – detenção de 1 a 4 anos”. O termo propaganda, constante do tipo penal é um elemento normativo, que consiste em Divulgar uma ideia. Nesse sentido, o art. 23,

inciso I da LSN, dispõe; “Art. 23 - Incitar: I - à subversão da ordem política ou social; II - à animosidade entre as Forças Armadas ou entre estas e as classes sociais ou as instituições civis; III - à luta com violência entre as classes sociais; IV - à prática de qualquer dos crimes previstos nesta Lei. Pena: reclusão, de 1 a 4 anos.

É importante ressaltar que os dois tipos penais supratranscritos, são bastante genéricos, podendo ser alegada a violação ao princípio da taxatividade (*lege certa*), conforme art. 5º, inciso XXXIX, da CF, *c/c.*, art. 1º do CP, pois a norma penal deve descrever detalhadamente e de forma específica qual é a conduta ameaçada de pena.

No entanto, diante da redação dos referidos tipos penais, percebe-se uma autêntica finalidade legislativa no sentido de limitação penal da liberdade de expressão ou manifestação do pensamento, quando a opinião política consiste em fazer propaganda de processos violentos ou ilegais para a alteração

da ordem constitucional vigente, como por exemplo defender as medidas adotadas no AI-5, bem como incitar, publicamente, à subversão da ordem constitucional ou à animosidade entre as Forças Armadas e as instituições democráticas (como o Congresso Nacional e o STF).

É importante salientar que, diferente do que ocorreu com a Lei de Imprensa (Cf., Lei n.º 5.250/67, não recepcionada pela CF, haja vista a ADPF N.º 130 do STF), A LSN, até o momento, é considerada recepcionada pela Constituição. Aliás, vários Ministros do STF já se manifestaram publicamente pela possibilidade de aplicação dessa Lei, haja vista o disposto no art. 5º, inciso XLIV da CF.

Portanto, entendemos que “defender” publicamente (fazer propaganda, no sentido técnico do tipo) e/ou incitar a aplicação de medidas como as constantes do AI-5, pode caracterizar CRIME, quando a motivação é política.

3. CRIME DE RESPONSABILIDADE PRATICADO PELO PRESIDENTE?

O Presidente realizou o compromisso de respeitar a ordem constitucional, nesse sentido, veja: “Art. 78 da CF “O Presidente e o Vice-Presidente da República tomarão posse em sessão do Congresso Nacional, prestando o compromisso de manter, defender e cumprir a Constituição, observar as leis, promover o bem geral do povo brasileiro, sustentar a união, a integridade e a independência do Brasil”.

Diante da análise desse caso específico, o Presidente incorreu em algum fato típico, como os crimes políticos supracitados? A resposta, a *priori*, parece ser: NÃO! Tanto é verdade, que o Excelentíssimo senhor PGR não tem como alvo, na suposta investigação, o Presidente, pelo menos num primeiro momento.

Cometem os crimes supracitados os que fazem propaganda ou incitam à realização de medidas semelhantes ao AI-5, bem como aqueles que de qualquer modo participam da ação, por exemplo, organizando ou incitando as

manifestações (vide art. 29 do CP c/c., art. 4.º, inciso II, alínea "b" da LSN). No entanto, não há nenhum indicativo de que foi o Presidente da República que organizou e/ou fomentou as manifestações consideradas “antidemocráticas”.

Ademais, em suas “falas” ele afirmou⁶: “contem com o seu Presidente para fazer tudo aquilo que for necessário para MANTER A DEMOCRACIA e garantir o que há de mais sagrado, A NOSSA LIBERDADE”. É evidente que, nessa perspectiva, smj., manter a democracia é justamente o oposto das medidas do AI-5, portanto, não fez incitação diretamente à essas práticas odiosas e inconstitucionais, o que confirmou no dia seguinte em manifestação com apoiadores. Ademais, seria necessário demonstrar o dolo, pois estar presente numa manifestação em que se pede o AI-5, não é, de per se, caracterizador de crime, pois em nosso

⁶ 4 pontos sobre o discurso de Bolsonaro em ato a favor de “intervenção militar”. Acesso em 20.05.2020 <<https://epoca.globo.com/brasil/4-pontos-sobre-discurso-de-bolsonaro-em-ato-favor-de-intervencao-militar-24383235>>

sistema NÃO SE ADMITE A RESPONSABILIDADE PENAL OBJETIVA, garantia que deve ser assegurada a todos, inclusive ao Presidente.

Outrossim, não me parece que tenha incorrido no crime do art. 268 do CP, que prevê a infração de medida sanitária preventiva, haja vista que não há, no Distrito Federal, norma que regulamente a Lei n.º 13.979/20, e a Portaria 356/20 do Ministério da Saúde, no sentido de proibir a circulação de pessoas, trata-se de medida apenas recomendada. É evidente, que por razões sanitárias, que poderia incentivar as medidas de saúde, mas não é proibido andar nas ruas, como abordamos em outra postagem.

No entanto, teria o presidente cometido algum crime de responsabilidade (vide art. 85 e 86, ambos da CF, c/c., Lei n.º 1.079/50 da CF)? Os indivíduos que exercem altos cargos públicos poderão incorrer, além dos crimes comuns, nos denominados crimes de responsabilidade que são na verdade infrações político-administrativas e que podem configurar,

concomitantemente, crime comum. O artigo 85 da CF prevê, de forma exemplificativa, condutas caracterizadoras de crimes de responsabilidade que estão previstas na Lei n.º 1.079/50, conforme determina o artigo 85, parágrafo único da CF, recepcionada em grande parte pela Constituição. A pena por essas infrações político-administrativas está regulada no artigo 52, parágrafo único da CF, limitando-se à perda do cargo e inabilitação para o exercício de qualquer função pública por 8 (oito) anos, sem prejuízo das demais sanções judiciais cabíveis.

É importante frisar que existem inúmeras petições (vide art. 14 da Lei n.º 1.079/50), endereçadas ao Presidente da Câmara dos Deputados por eventuais e supostos crimes de responsabilidade da autoria do atual Presidente, mas essa análise se restringe aos fatos ocorridos em 19/04/20.

Diante das manifestações, data vênia, NÃO observamos o cometimento de nenhuma das condutas previstas no art. 7º da Lei de impedimento do Presidente, veja: “Art. 7º São

crimes de responsabilidade contra o livre exercício dos direitos políticos, individuais e sociais: 1- impedir por violência, ameaça ou corrupção, o livre exercício do voto; 2 - obstar ao livre exercício das funções dos mesários eleitorais; 3 - violar o escrutínio de seção eleitoral ou inquirar de nulidade o seu resultado pela subtração, desvio ou inutilização do respectivo material; 4 - utilizar o poder federal para impedir a livre execução da lei eleitoral; 5 - servir-se das autoridades sob sua subordinação imediata para praticar abuso do poder, ou tolerar que essas autoridades o pratiquem sem repressão sua; 6 - subverter ou tentar subverter por meios violentos a ordem política e social; 7 - incitar militares à desobediência à lei ou infração à disciplina; 8 - provocar animosidade entre as classes armadas ou contra elas, ou delas contra as instituições civis; 9 - violar patentemente qualquer direito ou garantia individual constante do art. 141 e bem assim os direitos sociais assegurados no artigo 157 da Constituição; 10 - tomar ou autorizar durante o estado de sítio,

medidas de repressão que excedam os limites estabelecidos na Constituição".

No entanto, problemas maiores surgiriam a respeito do crime do art. 8º, item 7, que dispõe: “permitir, de forma expressa ou tácita, a infração de lei federal de ordem pública”. Nesse sentido, teria que ficar demonstrado que o Presidente, vendo as manifestações em favor do AI-5, dolosamente se omitiu para impedir o ataque às instituições democráticas. Isso depende de produção de prova, em eventual processo de impedimento, de modo que ninguém deve basear-se em meras ilações e conjecturas, pois, aparentemente o Presidente não fez nada ilegal.

Ademais, o art. 9º item 7, da Lei de impeachment, dispõe: “Art. 9º São crimes de responsabilidade contra a probidade na administração: 7 - proceder de modo incompatível com a dignidade, a honra e o decoro do cargo”. O decoro é violado quando não há respeito às regras de convivência. Assim, como o Presidente da República não se manifestou diretamente no sentido de atacar as

instituições democráticas, ou tenha cometido um ato violador do decoro, não observamos, *a priori*, a caracterização dessa infração de responsabilidade.

É importante frisar que esses crimes de responsabilidade tem uma natureza distinta das infrações penais comuns, de modo que cabe às instituições democráticas avaliar a possibilidade de impedimento, numa perspectiva não só jurídica, mas, sobretudo, política, de modo que não me manifesto sobre questões político-partidárias. Nesse sentido, *ad argumentandum tantum*, ressalte-se o art. 86 §4º da CF, que dispõe “O Presidente da República, na vigência de seu mandato, não pode ser responsabilizado por atos estranhos ao exercício de suas funções”. Com efeito, participar de manifestação não é ato inerente ao exercício de suas funções constitucionais (vide art. 84 da CF).

Por fim, é importante salientar que os crimes contra a honra do Presidente da República também são puníveis nos termos da lei penal (vide art. 138, §3º, inciso II, c/c., art.

141, inciso I e art. 145, parágrafo único, primeira parte, todos do CP, bem como art. 26 da Lei n.º 7.170/83), de modo que caberá às instituições democráticas avaliar a caracterização ou não de infrações, e seus respectivos autores.

CONCLUSÃO

A teoria da separação dos poderes do Barão de Montesquieu, na qual se baseiam a maioria dos Estados de Direito, aponta a distinção das três funções típicas de Estado (executivo, legislativo e judiciário) e suas limitações mútuas, pois o sistema de freios e contrapesos garante harmonia entre os “poderes”, de modo que não cabe mais falar em AI-5 e/ou ditadura (Cf., Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário).

Não há mais, no Estado Democrático de Direito, espaço para a afirmação absurda: “*L’État c’est moi*”, portanto, devemos prezar e afastar todas as manifestações políticas ilegais

no sentido de se instalar a Ditadura, defendendo a democracia em todos seus termos, objetivando a aplicação do texto constitucional em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

CNN BRASIL. Congresso, STF e governadores criticam Bolsonaro, que se reúne com generais. Acesso em 20.05.2020 <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/04/19/congresso-stf-e-governadores-criticam-bolsonaro-que-se-reune-com-generais>>

ÉPOCA GLOBO. 4 pontos sobre o discurso de Bolsonaro em ato a favor de “intervenção militar”. Acesso em 20.05.2020 <<https://epoca.globo.com/brasil/4-pontos-sobre-discurso-de-bolsonaro-em-ato-favor-de-intervencao-militar-24383235>>

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. *Curso de direito constitucional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. *Direito constitucional*: curso de direitos fundamentais. 3. ed. São Paulo: Método, 2008.

VALOR ON-LINE. Bolsonaro diz que acabou a 'patifaria' e que não há mais espaço para negociação. Acesso em 20.05.2020 <<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2020/04/19/bolsonaro-diz-que-acabou-a-patifaria-ataca-a-velha-politica-e-que-no-h-mais-espao-para-negociao.ghtml>>

APOSENTADORIA X SAÚDE: A REALIDADE NO BRASIL

Luana Moraes Vieira

Para entender o envelhecimento populacional e sua relação com o planejamento e formulação de políticas públicas e preciso caracterizar um cenário, para isso, utilizaremos dados secundários dos principais sistemas de informação do Brasil. Analisamos as ações e os planejamentos de políticas públicas no contexto dessas transformações, que teve como elemento norteador o envelhecimento da população brasileira e os impactos atuais e consequências futuras no sistema único de saúde e previdência social. O estudo se torna cada vez mais peculiar, pois vem ao encontro das instabilidades políticos e cenários pré-eleitorais, sendo que é preciso criar mecanismos e ferramentas que visem à qualidade de vida da população idosa.

Além dos dados populacionais, foram analisados três indicadores demográficos referentes ao período 1920-2040. Os dados sobre população, esperança de vida ao nascer, taxa de dependência e índice de envelhecimento foram calculados com base nas estimativas e censos

realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para o índice de dependência e índice de envelhecimento, foram utilizados cálculos propostos pela Rede Interagencial de Informações para Saúde, considerando a razão entre o número de pessoas com 60 anos ou mais para cada 100 pessoas menores de 15 anos de idade e da razão entre o segmento etário da população definida como economicamente dependente (menores de 15 anos e com 60 anos ou mais) e o segmento etário potencialmente produtivo (entre 15 e 59 anos de idade), respectivamente.

De acordo com a Rede Interagencial, é comum considerar para o cálculo, idosos como aqueles com 65 anos ou mais e os potencialmente produtivos entre 15 e 64 anos de idade. Entretanto, para manter a consistência com os demais indicadores e cumprir a Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994), os parâmetros de 60 anos ou mais para a população idosa e de 15 a 59 anos de idade para a população potencialmente produtiva deve ser considerado.

As informações sobre o número de beneficiários idosos ativos e o valor dos benefícios, no período de 2002 a 2016, foram extraídas do Ministério da Previdência Social (MPS). Os benefícios ativos foram analisados, ou seja, aqueles considerados pelo MPS para realmente

gerar pagamentos mensais ao beneficiário. Para analisar a variação dos valores pagos, foi realizado um cálculo do gasto público considerando a desvalorização da moeda, utilizando o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) de 2016, como base de cálculo. Segundos esses dados, o número de pessoas que recebem benefícios mantidos pelo INSS ultrapassa a marca dos 30 milhões, maioria na faixa entre 65 e 69 anos.

O Anuário Estatístico da Previdência Social 2015 (AEPS 2015) traz informações sobre benefícios, contribuintes, acordos internacionais, acidentes de trabalho e vários outros assuntos relacionados à Previdência.

Segundo a publicação, que considera todos os benefícios mantidos pelo INSS, composto pelos do RGPS e o BPC/LOAS, a quantidade de beneficiários ultrapassou a marca de 30 milhões ao atingir o total de 30.549.726 em dezembro de 2015. Em comparação com o ano anterior, quando em dezembro havia 29.829.292 beneficiários—, o resultado representou crescimento de 2,4%.

Outro dado interessante é que na distribuição por sexo, 55,9% dos beneficiários eram mulheres e 44,1% homens, resultado decorrente da maior participação feminina nos benefícios de pensão.

Já entre grupos etários, a maior concentração ocorre na faixa de 65 a 69 anos, com 5.178.387 em dezembro de 2015, 17,0% do total de beneficiários. A faixa de 90 anos ou mais, que em dezembro de 2014 contava com 619.041 beneficiários e 2,08% do total, em dezembro de 2015 passou para 659.722 e 2,16% do total, resultado que, para o coordenador geral da área de Estatística, Demografia e Atuária (CGEDA) da Secretaria de Previdência, Alexandre Zioli, corrobora com a crise previdenciária.

O AEPS mostra ainda que o estoque de benefícios de aposentadorias emitidos em 2015 cresceu 2,6% em relação ao ano de 2014, passando de 18.136.580 para 18.605.259.

O Anuário Estatístico, que vem sendo elaborado há mais de 20 anos, “é um trabalho extenso e muito rico, que mostra a importância, transparência e credibilidade do que é feito na Previdência Social”, concluiu Zioli. Por outro lado, ao analisarmos o Anuário Estatístico das aposentadorias concedidas por faixa de valor, notavelmente podemos observar que estão concentradas entre os pisos previdenciários igual a 1(um) salário mínimo e que pisos acima de 6 até 7 detêm benefícios irrisórios, ou seja, a maioria dos idosos se aposentam na menor faixa previdenciária, fase da vida onde mais se gasta com saúde.

Segundo Camarano, os idosos:

“... muito embora, por várias formas, se tenha chegado à conclusão de que os idosos estão em melhores condições de vida do que os não-idosos, pouco se sabe sobre a estrutura de gastos dos mesmos. Uma hipótese é de que os idosos gastam mais em saúde – planos de saúde, medicamentos etc. Os dados da Pesquisa de Orçamento Familiar permitem que se estude a estrutura dos gastos da população idosa *vis-à-vis* a da população não idosa (CAMARANO, 1999, p.381).

O autor enfatiza que existe uma visão deturpada de que os idosos estarem em melhores condições de vida do que não-idosos, pois nessa fase da vida há gastos expressivos com a saúde, contribuindo assim para a má qualidade de vida da população idosa brasileira. Vale ressaltar que a estrutura demográfica sofreu profundas transformações nas últimas décadas. Projeta-se, por exemplo, que o percentual de idosos daqui a 32 anos será de quase um quarto da população brasileira, contra aproximadamente 9% em 1997 de acordo com o IBGE.

PERFIL DOS IDOSOS RESPONSÁVEIS PELOS DOMICÍLIOS

A população de idosos representa um contingente de quase 15 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade (8,6% da população brasileira). As mulheres são maioria, 8,9 milhões (62,4%) dos idosos são responsáveis pelos domicílios e têm, em média, 69 anos de idade e 3,4 anos de estudo. Com um rendimento médio de R\$ 657,00. De acordo com o IBGE:

“o idoso ocupa, cada vez mais, um papel de destaque na sociedade brasileira. Os resultados estão na nova publicação do IBGE que traz números sobre a situação no Brasil, nas Grandes Regiões, nas Unidades da Federação e é acompanhado por um CD-ROM com informações dos 5.507 municípios do País”. A maioria dos 14.536.029 de idosos vive nas grandes cidades. (IBGE, 2002).

Em 2000, segundo o Censo, a população com 60 anos ou mais era de 14.536.029 pessoas, em comparação aos 10.722.705 em 1991. O peso relativo da população idosa no início da década representava 7,3%, enquanto no ano 2000 essa proporção alcançava 8,6%. Nesse mesmo ano, o IBGE estimou que nos 20 anos subsequentes, a população idosa no Brasil poderia ultrapassar 30 milhões de pessoas e que deveria representar quase 13% da população até o final daquele período.

A proporção de idosos vem acendendo mais rapidamente que a proporção de recém-nascidos. Em 1980, havia cerca de 16 idosos para cada 100 crianças; em 2000, essa razão praticamente dobrou, passando de 30 idosos por 100 crianças. A queda da taxa de fecundidade ainda é a principal responsável pela redução do número de crianças, mas a longevidade vem contribuindo progressivamente para o aumento de idosos na população. Um exemplo é o grupo das pessoas de 75 anos ou mais de idade que teve o maior crescimento relativo (49,3%) nos últimos dez anos, em relação ao total da população idosa.

No Brasil, as mulheres vivem mais que os homens, em média oito anos a mais. As diferenças de expectativa de vida entre os sexos mostram: em 1991, as mulheres correspondiam a 54% da população de idosos; em 2000, passaram para 55,1%. Portanto, em 2000, para cada 100 mulheres idosas havia 81,6 homens idosos.

Outra conclusão: residir na cidade pode beneficiar a idosa, especialmente aquela que é viúva, por causa da proximidade com seus filhos, dos serviços especializados de saúde e de outros facilitadores do cotidiano. Assim, o grau de urbanização da população idosa também acompanha a tendência da população total, ficando em torno de 81% em 2000. A proporção de idosos residentes nas áreas rurais caiu de 23,3%, em 1991, para 18,6%, em 2000.

Entre as capitais, Rio de Janeiro e Porto Alegre se destacam com as maiores proporções de idosos, representando, respectivamente, 12,8% e 11,8% da população total nesses municípios. Em contrapartida, as capitais do norte do País, Boa Vista e Palmas apresentaram uma proporção de idosos de apenas 3,8% e 2,7%. Em termos absolutos, de acordo com o de Censo 2000 que contou quase 1 milhão de idosos vivendo na cidade de São Paulo

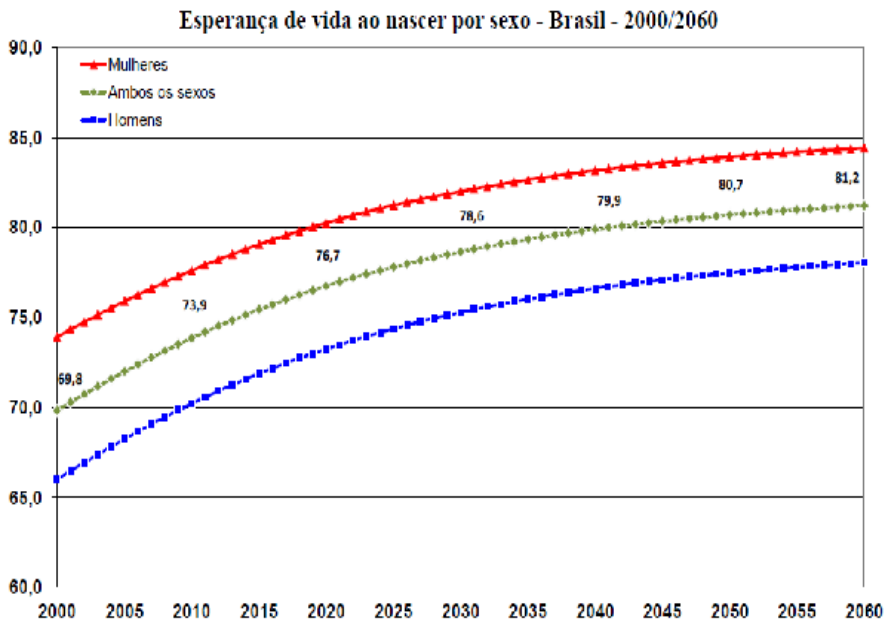
Em 2018, a população brasileira manteve a tendência de envelhecimento e ainda ganhou aproximadamente 5 milhões de novos idosos desde 2012, superando a marca de 30,2 milhões em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Características de Residentes e Domicílios, IBGE, após 18 anos, a projeção feita em 2000 já é superada, mesmo com um sistema de saúde precário e com grande parte dessa população contarem com rendimentos mensais com um menor nível previdenciário.

No ano de 2012, a população com 60 anos ou mais já era de 25,4 milhões. Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos equivalem a um aumento de 18% desse grupo etário, que vem se tornando cada vez mais representativa no Brasil. As mulheres expressam ainda maioria significativa nesse grupo etário, com 16,9 milhões (56% dos idosos), enquanto os homens idosos eram 13,3 milhões (44% do grupo).

Mundialmente tem se observando uma tendência de envelhecimento da população. Isso decorre pelo aumento da expectativa de vida ocasionado pela melhoria nas condições de saúde e também pela questão da taxa de fecundidade, porquanto o número médio de filhos por mulher vem caindo. Esse é um fenômeno mundial, não se aplica só no Brasil. Aqui “demorou até mais que no resto do mundo para acontecer”, explica a gerente da PNAD Contínua, Maria Lúcia Vieira.

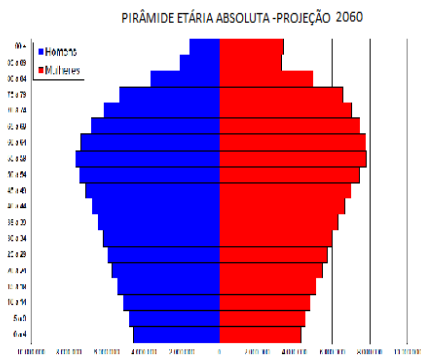
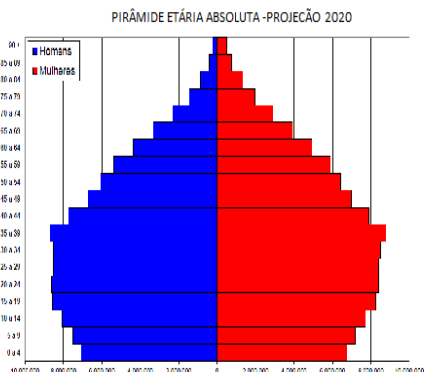
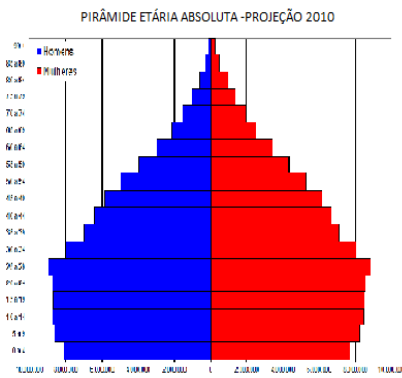
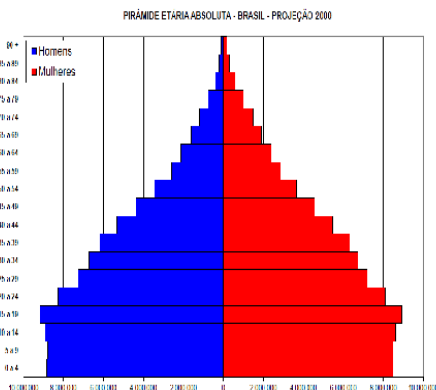
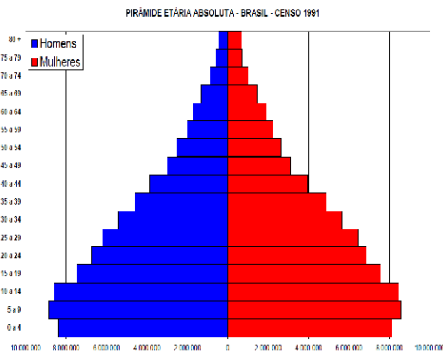
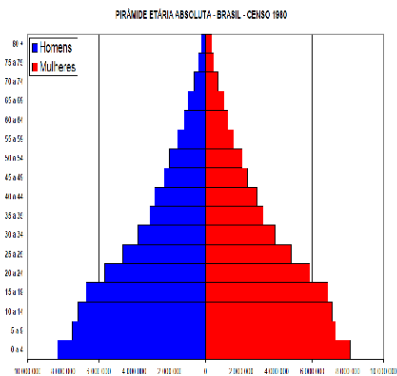
Entre 2012 e 2017, a quantidade de idosos cresceu em todas as unidades da federação, sendo os estados com maior proporção de idosos o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, ambas com 18,6% de suas populações dentro do grupo de 60 anos ou mais. O Amapá, por sua vez, é o estado com menor percentual de idosos, com apenas 7,2% da população.

Mortalidade População brasileira



Fonte: (IBGE, 2010)

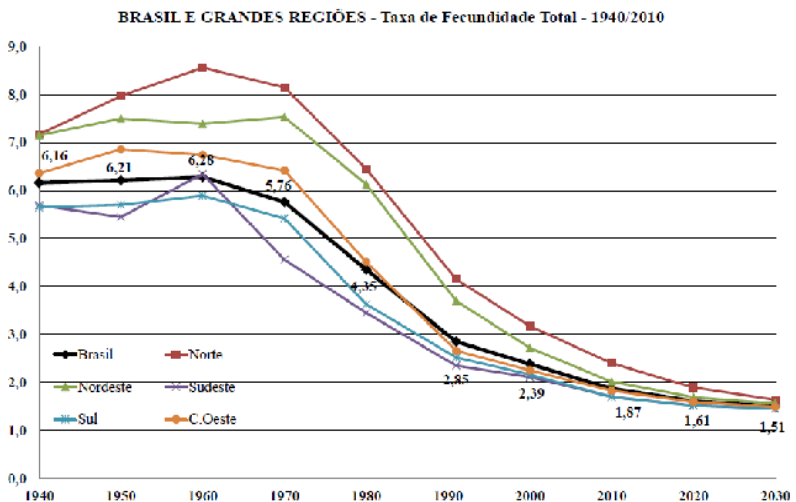
Pirâmide Etária Absoluta -Projeção 1980-2060



Fonte: (IBGE, Censo Demográfico – 2010)

Conforme dados censitários e projeções das pirâmides etárias segundo IBGE (Figura 2), observa-se um forte declínio da faixa etária de zero a quatro anos e notória ascensão da população idosa no país, ou seja, a projeção evidencia que em 2060 teremos uma população envelhecida e poucos jovens entre 15 e 19 anos, consequência dada pela baixa taxa de fecundidade, mesmo em regiões periféricas e menos desenvolvidas.

Taxa de Fecundidade



Fonte: (IBGE,2010)

Ainda de acordo com os dados censitários IBGE, a taxa de fecundidade total (Figura 3) vem caindo e projeta-se que em 2030 o Brasil terá apenas 1,51 filhos por famílias constituídas, mesmo nas regiões menos abastadas e

favorecidas do país. Os dados fomentam e motivam especialistas vinculados ao governo que é preciso uma reforma previdenciária urgente, pois segundo análise dos dados, sugere que o país será daqui a quatro décadas majoritariamente envelhecido, com base nesse argumento afirmam ser necessário aumentar a idade mínima para aposentadoria da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 18.09.2018.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social nº 7.842**, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1993/8742.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BRASIL. **PEC n. 287**. 2016a. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/wpcontent/uploads/2016/12/PEC-287-2016.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **PEC n. 55**, PEC do Teto dos Gastos Públicos. 2016b. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. **PEC n. 241**, PEC do Teto dos Gastos Públicos. 2016b. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARANO, A. A., EL GHAOURI, S. K. **Idosos brasileiros**: que dependência é essa? In: CAMARANO, A. A. (org.). Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros. Rio de Janeiro: IPEA, dez. 1999.

FAGNANI, Eduardo. **Previdência social**: reformar ou destruir? In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 85-92.

HORVATH JUNIOR, Miguel. **Direito Previdenciário**. 10 ed. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**: Características da População e dos domicílios – Resultados do universo – Dinâmica populacional brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características da População e dos domicílios – Resultados do universo – Dinâmica populacional brasileira. Rio de

Janeiro, 2011, Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível

em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010c. Disponível em: <<http://goo.gl/NqcGxt>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. **SIS 2016: 67,7% dos idosos ocupados começaram a trabalhar com até 14 anos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010c. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=1&idnoticia=3326&t=sis-2016-67-7-idosos-ocupados-comecaram-trabalhar-14-anos&view=noticia>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. **Precariedade, intensificação do trabalho e saúde do trabalhador**: por uma postura anticapitalista das políticas sociais. In: LOURENÇO, E. Â. S. (Org.). *Saúde do/a trabalhador/a e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Papel Social, 2016. p. 85-99. **OECD. Pension Reform in Brazil**, 2017. Disponível em:

<<https://www.oecd.org/brazil/reforming-brazil-pension-system-april-2017-oecd-policy-memo.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

Pirâmides Populacionais do Mundo desde 1950 até 2100. **Populationpyramid**, 2018. Disponível em: <<https://www.populationpyramid.net/pt/brasil/1950/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2018.

SE EU FOSSE ESCOLHER UMA ESCOLA.

Carolina Elizabeth Lopes Lauria Rodrigues da Costa

Resumo

O artigo presente vem corroborar com as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas através de décadas de ensino equivocado, mal interpretado, diante da pandemia do coronavírus. Faz-se necessário fundamentar com as teorias de Masetto e Arroyo para embasar numa educação de relacionamentos e atitudes, que visa à imagem do formador-educador para um desenvolvimento educacional relacionado com os novos paradigmas. Novos paradigmas que buscam derrubar fronteiras com o ensino remoto diante da pandemia.

Palavras chave: Ensino, relacionamentos professor-aluno, aula remota.

Introdução

A escola deveria ser uma sinfonia para acolher todos os que desejassem aprender a tocar tuba até aqueles que tocam flautim; violoncelistas a percussionistas, nessa escola deveriam ser aceitos de iniciantes a mestres de música. Colocar os iniciantes ao lado de veteranos para haver uma troca de aprendizagem, também interessante seria colocar

os que odiassem as regras da música, e os que nada sabem para atrapalhar ou incomodar, mas certamente a convivência dos que gostam com os que odeiam teria que ter um único motivo para a partilha, a influência e o amor. (Paráfrase Ed René Kivitz).

A verdadeira escola deveria ser assim! E o professor? O que dizer dele?

É o pivô de todas as discussões, de todas as razões, de afirmações categóricas na excelência da profissão, a altivez. Professor, educador, mestre, orientador, tutor, autor, monitor etc. Seja lá o que for é um ser humano com dúvidas, angústias e inseguranças que ultrapassa os limites do real e imaginário. Alunos imaginam super-professores, com super-sabedoria, que transcendem e superam seus limites cognitivos, intelectuais, emocionais e humanos. Mas o que temos são pessoas que vestem suas máscaras de peso a cada dia, e tentam ensinar.

Segundo (Miguel Arroyo, 2001, P.46),

“[...] Desenvolver as dimensões cognitivas do ser humano é formar a capacidade de pensar, a capacidade de duvidar, a capacidade de interrogar”. Para isso, a escola, em vez de dar respostas, deveria incentivar perguntas. A escola dá muitas respostas, a escola já sugere respostas para os alunos [...]”.

E o professor compactua com essa maneira única de ensinar, sem dar a chance de seu educando falar, na abordagem professor-aluno este detém o saber e deposita no aluno aquilo que mais lhe convém, maneira tradicional, vertical, impositora; os behavioristas só controlam, até pensamentos, os humanistas são as tias boas que facilitam e deixam escapar entre os dedos todas as oportunidades de significados para os alunos, já os cognitivistas criam situações, provocam, estabelecem reciprocidade intelectual e o sócio-cultural é o desmistificador e questionador com seu aluno. Será que todos são os verdadeiros professores? O que falta para a complementação de cada um?

Para (Masetto, 2003, P.14),

“[...] No âmbito do conhecimento, o ensino superior percebe a necessidade de se abrir para o diálogo com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa, e os professores já se reconhecem como não mais os únicos detentores do saber a ser transmitido, mas como parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com seus próprios alunos [...]”.

Desenvolvimento

Romper paradigmas que vêm sendo estilhaçado a cada instante, deixar de lado a velha

guarda e assumir a postura de que eu não detenho mais o saber, sozinho, universal, implica em um outro jeito de ser sociedade escolar. Estar acostumado a fazer, reproduzir modelos que nos inspiraram ou até perturbaram, faz parte de um comportamento natural, não conseguimos criar, só copiar! Sem analisar se a cópia está cheia de erros, equívocos e alucinações.

Nesse momento até o mais arcaico já percebe a necessidade de mudança, para seu próprio bem estar relacional, ser parceiro do outro, ver o outro, respeitar, valorizar, aprender, relacionar!

O ser humano já está passando por muitas pressões que não conseguem ser assimiladas pela percepção emocional, psicológica e física, temos que entender que os contatos são de extrema importância para uma vida compartilhada e com qualidade e pode-se perceber a importância de ser professor e sua arte.

O ensino está para delimitar, definir e escrever o futuro numa geração nova e evoluída, ser professor é evoluir junto com os educandos e superar as diferenças que tem nas gerações, assim os professores precisam perceber que existe um paradoxo aparente que os professores as instituições, e as pessoas não se sensibilizam e mudam. A escola é viva, dinâmica, é lugar de emoções diárias e contrastes reais.

Todos os anos professores sentem saudades dos anteriores, pois pensam que estes eram melhores, melhores são os momentos atuais e a capacitação é a preparação para momentos futuros, a realidade não é necessariamente desejável, nem tão pouco indesejável, pois a escola está em constante mudança e os alunos também. Nos cursos superiores com a demanda de novas faculdades e universidades e com a diversidade cultural, professores e alunos entram em confronto, pois a realidade e a expectativa nunca são as mesmas. Docentes e discentes ficam frustrados por esperarem demais, professores querem excelentes alunos que foram preparados desde a educação infantil e alunos esperam encontrar professores capazes de se fazerem entender.

Onde está o nó? Na falta de diálogo, alunos batalham com seus professores, pois os enxergam como uma autoridade, alguém que não se interessa pelo estudante, mas que lhes impõem informação e sabedoria, uma profissão que não tem reconhecimento social e financeiro e um obstáculo acadêmico. E o que dizer dos alunos? Nunca estão interessados, não são capazes, não têm metas ou ideais.

Que paradoxo! Entre alunos e professores.

Para (Masetto, 2003, P. 38),

“[...] O desenvolvimento na área afetivo-emocional supõe crescente

conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que se possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. Para as faculdades e universidades, admitir essa dimensão de aprendizagem significa abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados aspectos como atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade, segurança pessoal... valorização da singularidade [...]” .

Mudanças de comportamento é a excelência para o desenvolvimento universitário, todos têm que mudar e assim conseguir transformar alunos em profissionais competentes e humanos e por sua vez, para que os professores sejam recompensados, não só pessoalmente, mas socialmente como formadores de um legado de pessoas que carregam as competências e habilidades para uma nova era educacional, qualidade de ensino na educação presencial e na educação à distância, tendência global com o tratado de Bolonha.

Não existe formação errada, o que existe é falta de comprometimento entre educadores formadores, qual é a educação de alicerce? É a educação básica. Esta precisa ser levada mais a sério para não haver os erros futuros que são carregados para sempre, e o ponto mais essencial é a formação desses professores que irão atuar no

ensino básico. Mas não se pode delegar a culpa da formação nos professores e sim de um modelo em que ele não participa das decisões acadêmicas das instituições, já que recebe um currículo fechado para ser desenvolvido num tempo determinado, numa política, onde a educação que era direito de todos, passou a ser mercadoria, dos tempos pós-modernos.

Para (Maria Isabel da Cunha, 2001, p. 84),

“[...] O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual contribuímos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. [...].

Contribuir para a formação essa é a finalidade do educador de nível superior, é fazer a diferença com bom senso e amor, privilegiar os relacionamentos para alcançar objetivos futuros com êxito e competência e saber que participou dos novos paradigmas educacionais.

A Escola em Tempos de Pandemia

Expressar a escola como foi dito e seus problemas vêm sendo um desafio constante para professores e alunos, desde que a escola se constituiu como direitos universais e para todos, lá na década de 1932, quando os intelectuais brasileiros almejavam uma escola laica, co-educativa, gratuita, universal, e

de responsabilidade do Estado, no Manifesto dos Pioneiros. Segundo Azevedo: (Manifesto ao povo e ao governo (1932) - p.56).

“[...] Se os impulsos que (o Manifesto) imprimiu ao movimento de renovação educacional, pelo estudo de nossos problemas educacionais, não forem detidos ou entravados, mais do que têm sido pela inércia conservadora, pode-se alimentar a esperança de um triunfo sobre a estagnação e a rotina e de uma nova era de grandes realizações no plano educacional No Brasil [...].

Levamos décadas e décadas para conseguir elaborar uma escola mais democrática, sem dogmas e preconceitos, brigamos por uma educação infantil embasada no brincar heurístico, em que a criança é protagonista de sua história e de seu aprender, brigamos por escola com vaga para todos e deixamos de lado a escola elitista. Intelectuais, pensadores e estudiosos tem pensado, analisado, discutido por décadas uma escola onde os métodos possam abranger aos diferentes conhecimentos. A Conferência de Jomtien apresenta uma "visão para o decênio de 1990" e suas idéias eram da "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem":

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas

de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (WCEA, 1990, p. 157).

Anos de lutas para alcançarmos uma escola acolhedora, e anos de batalha para que essas escolas além de acolhedoras fossem também formadoras. Que os discentes aprendessem os conteúdos e que obtivessem sucesso em sua vida profissional e pessoal, e mais uma vez desembarcamos em um fracasso escolar, ora pelo método, ora pela formação de professores, ora por diversos fatores. Conforme (PATTO, 1993, p. 121).

[...] Somente um ensino de boa qualidade - no qual um professor

interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais – pode garantir a eficiência. [...].

E a escola caminha pelas gerações e consegue formar pessoas, e aqueles que não conseguem, depois de alguns anos de sofrimento e com a chegada da maturidade, procuram a Educação de Jovens e Adultos, e a partir da formatura abraçam a universidade que também acolhem a braços largos todos os que querem se apropriar do conhecimento.

Dessa maneira o país cresce se desenvolve e caminham para o futuro, congressos mundiais, orientações globais priorizam uma educação de qualidade, inclusiva com equidade numa abordagem humanista. Também se prioriza uma educação com uma extensão de duração da escolaridade e o tempo de permanência na escola. Claro que não se pode esquecer que a necessidade é de maior contingente de postos de trabalho, mas para que haja profissionais qualificados, se faz necessária uma escola com qualidade.

Podemos elencar uma educação planetária, sustentável, com aprendizado ao longo da vida, que viabilizem ao acesso dos que vivem em zona de conflito, imigrantes, e todos os excluídos. A agenda

de 2030 estuda e discute sobre os assuntos aqui explanados.

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2017, p. 1).

O ser humano procura com exaustão o progresso e o desenvolvimento, a redução das desigualdades sociais, o acesso e a permanência na escola e com a preposição que ninguém pode ser deixado para trás.

Porém no início de 2020, a pandemia de COVID-19, ou também, conhecida como a Pandemia do Coronavírus, uma doença respiratória aguda grave, identificada pela primeira vez em Wuhan uma província da China.

A Organização Mundial da Saúde – OMS declarou o surto da doença em uma pandemia em março de 2020 e a partir desse momento tudo que conhecíamos da escola teve que ser reinventado. As aulas passaram a ser remota, o acesso a internet passou a ser condição sine qua non e tudo que discutimos por décadas caiu por terra.

O isolamento social imposto pelo coronavírus foi um cenário caótico mundial e em todas as profissões. Com o sistema educacional não foi diferente, o caos se abateu em todos envolvidos na escola, mas principalmente no professor, não só por estar entrelaçado com o ensino aprendido, mas também com as relações interpessoais que se estabelece na escola e tudo que ela abrange.

Como se pode pensar em escola, sem o sujeito na escola? Como ensinar sem o modelo escolar, sala, carteiras, lousa, giz? Vários questionamentos vêm à tona nesse momento tão novo e diferente. Uma verdadeira revolução escolar, uma desordem na ordem. Já estava tudo certo! Há muitos anos que se fazia escola daquele jeito, mas e agora?

Devido à suspensão das aulas devido a COVID-19, as escolas em todas as suas modalidades de ensino, desde o berçário até as pós-graduações aderiu o ensino a distância, nessa forma as classes lotadas, deixou de ser presencial e passou a ser híbrido, blended com uso de ferramentas da internet como o Google Classroom, sala de aula invertida. O uso das tecnologias como o (WhatsApp), o (Facebook), (Youtube) potencializam os efeitos da aprendizagem para o educando e dá suporte para as aulas síncronas em que o professor marca um horário com os alunos e passa os conteúdos online, ou seja, ao vivo pelo sistema Zoom, Meet ou Teams.

Essas ferramentas o professor pode disponibilizar os materiais, como: apostilas, livros, ebooks, vídeos, músicas etc.

Essa modalidade de ensino requer o uso de novas tecnologias para o professor e uma nova forma de lecionar, diante desse cenário uma sensação de incertezas, angústias, abateu a todos os profissionais da área educacional, mas principalmente os professores. O fechamento das escolas visa proteger todos os que diretamente trabalham no ambiente escolar, mas principalmente as crianças e os jovens do vírus que muitas vezes pode ser mortal, essa interrupção escolar e do processo de aprendizagem, principalmente para os que estão em vulnerabilidade social irá gerar uma queda do capital humano, ou seja, do conhecimento. Para a ONU:

“uma transição repentina para ensino a distância em escala sem considerar a capacidade das escolas em ofertar aulas de qualidade e a dos alunos em ter a estrutura e o apoio necessários para absorver este material tende a reforçar as já elevadas desigualdades de aprendizado no Brasil. É crucial o apoio efetivo aos docentes na transição para o ambiente de ensino a distância, com formação continuada e uso de instrumentos de monitoramento das atividades realizadas pelos alunos. Além disso, as ações devem considerar distintos caminhos de ensino a distância com

aulas virtuais por meio da Internet, TV, rádio, além da distribuição de materiais impressos para os alunos”.

Diante dessa nova realidade será necessário refletir sobre os caminhos a percorrer principalmente do professor que irá elaborar um trabalho tutorial, e muitas vezes não domina as ferramentas da tecnologia, isso traz angústias e sensações de fracasso, sentimentos muito comuns diante do cenário pandêmico. Fora o que refletir sobre as crianças em fase de desenvolvimento psicomotor, alfabetização, apropriação da leitura e escrita. Nesse sentido os saberes docentes devem ter como primícias o espaço e tempo de aprendizagem é diferente como os de habitual. Professores podem se questionar com a qualidade das aulas, da aprendizagem e se realmente os alunos estão envolvidos em sua aprendizagem, já que as ferramentas dão a possibilidade do anonimato.

A educação à distância a princípio só abrangia o ensino superior, com a disseminação do coronavírus pelo mundo essa modalidade de ensino acabou por abranger a todos e passa a ser uma fonte geradora de segregação social, pois a maioria da população brasileira não tem acesso a internet. O Artigo 80 da Lei de Diretrizes e bases – LDB nº 9.394/96, tal artigo estabelece:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Essa educação era ofertada como já dito ao ensino superior e hoje passou a ser ofertada para todos. Ao que não quer calar, e as relações humanas e necessárias na educação básica podem substituir professores, colegas, dinâmicas relacionais, emocionais? Paulo Freire refletiu sobre:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (2001, p.46).

Estamos conseguindo nos relacionar pelas novas tecnologias, pela interação com os pares, pelas telas dos smartphones, computadores. Nelas vimos o olhar do outro apreensivo, suas dores acabam sendo nossas dores, e também nossas alegrias quando transcendemos nossas dificuldades e ultrapassamos as barreiras das gerações.

Na verdade, estamos conseguindo alcançar aqueles que também querem ser alcançados, lutamos no cotidiano contra o *chronos*, trabalhamos mais, saímos da nossa zona de conforto, arregaçamos as mangas e fomos à luta por aquilo que acreditamos a educação. Problemas serão aos milhares e críticas em proporções inigualáveis, mas

frente à doença, em afastamento social precisamos manter a escola em pé e não desistir de ensinar.

Vimos que os problemas são de grande escala e que tanto o corpo docente como o corpo discente terão grandes problemas frente à nova modalidade de ensino. Será preciso aprofundar mais o tema frente aos novos desafios educacionais, porém vislumbrar o cenário pode ser um bom começo para futuras discussões.

Acreditamos que, no período pós-pandêmico teremos muito que pesquisar refletir, entrevistar para conseguir mensurar tudo o que aconteceu na escola nesse período de pandemia e o afastamento social, mas acreditamos que a escola se fez presente no cotidiano modificado, nas relações de afeto, nas aprendizagens, na comunicação e no enfrentamento da COVID-19

Considerações Finais

Nunca em hipótese alguma poderíamos imaginar uma pandemia global em pleno século XXI! O mundo já evoluído, cujo avanço das tecnologias se sobrepõe as relações sociais e afetivas, o vírus letal trouxe a urgência de um distanciamento social, e medidas sanitárias mais contundentes. Várias áreas sentiram o impacto da quarentena, mas a área educacional foi a mais afetada, pois afastou os professores e alunos do ensino presencial.

O entrelugar da escola que ultrapassa as barreiras e os seus muros será um estudo para a educação do novo milênio, e também os impactos causados pela pandemia do coronavírus. Será que o hibridismo estará presente nas escolas? Será que o aprender em casa se fará presente na nova maneira de ensinar e aprender? E os processos relacionais ficam somente no mundo do “touch”, sem que haja o toque verdadeiro e o calor dos afetos?

Muitas perguntas dão margens a muitas pesquisas, em fim a academia poderá estudar e concluir muito depois que tudo ficar bem. Porém sabe-se que a escola não pode parar e que tudo que envolve o aprender também não! Vamos margeando os lugares da aprendizagem, dos afetos, das relações pela ótica tecnológica, e dessa forma escolher uma escola não será um abdicar a um momento e sim escolher viver e superar os desafios impostos pela pandemia.

A necessidade de adaptação e superação dos professores fez com que alunos também superassem suas dificuldades e em grande parte do país a educação se fez presente na potencialidade humana e na modificação de condutas e valores.

Diminuir as distâncias foi o maior desafio da pandemia e a educação a fez com excelência.

Referências Bibliográficas

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2020.

ARROYO, Miguel. **A universidade e a formação do homem.** In: SANTOS, Gislene A. Universidade, formação, cidadania. SP: Cortez, 2001, p.33-50

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.** Em Rede - Revista De Educação a Distância, 7(1), 257-275, 2020.

ATAIDE, Mayara Waleska Oliveira; FERREIRA, Adilson Rocha; FRANCISCO, Deise Juliana. **A criança e a internet: análise bibliográfica acerca dos riscos e benefícios percebidos por crianças.** Revista Edapeci: Educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais, v. 19, p. 165-176, 2019.

AZEVEDO, Fernando de (1958). **A Educação entre dois mundos.** Edições Melhoramentos, São Paulo.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 05/2020. **Reorganização do Calendário**

Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020.

Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12451-publicacao-brinquedo-e-brincadeiras-completa-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2018.
Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192.

BRITO, Rita. Estilos de mediação do uso de tecnologias digitais por crianças até aos 6 ano. Invest. Práticas, Lisboa, v.8, n. 2, p. 21-46, set. 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia.
Disponível: <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/>.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Covid-19 - Educação e proteção de crianças e adolescentes: guia para comunidade escolar, família e responsáveis, e profissionais da educação e proteção da criança e do adolescente.
São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, 2020a.
Disponível: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia1_FINAL.pdf.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007- (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica, 2007.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001

KIVITZ, Ed René, 2007 **IBAB Igreja Batista de Água Branca**.

UNESCO. **Assessing internet development in Brazil: using UNESCO's Internet Universality ROAM-X Indicators.** Disponível em: RJLB, Ano 6 (2020), nº 4_____979_ . Acesso em: 28 abr. 2020.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. Resolution 71/313: **Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development.** GA Index: A/RES/71/313, 10 de julho de 2017. Disponível em Acesso em: 05.nov.2017.

WCEA. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990.** In: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.[[Links](#)]

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo. Do Socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto: Porto Editora, 2010.

CAMINHOS DA INCLUSÃO NO BRASIL

Daniela Navarro Inácio

Não se pode falar em inclusão, sem lembrar ao menos um pouco, da parte legal que a envolve. Precisamos voltar à época do Brasil – Império, onde na Constituição de 1824, foi consagrado o direito à educação para todos os Brasileiros. Tendo esse direito se mantido nas Constituições de 1934, 1937 e 1946. Tendo ainda em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, onde se afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.

Entre as décadas de 50 e 60, surge à discussão sobre o conceito de normalização, que tem como princípio, fazer com que a pessoa retardada (como se referia ao de déficit intelectual), se assemelhe às condições normais de sociedade, questionando assim, as tendências segregativas e centralizadora com que eram atendidas. A educação especial no Brasil começa a ter um cunho educacional, apesar de ainda manter características assistencialistas.

A partir dos princípios de normalização, a Educação Especial passou por importantes

mudanças. No ano de 1959 com a aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, tem assegurado no seu capítulo 7º, o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível menos elementar. Esses direitos foram mantidos nas Constituições Brasileiras de 1976 e 1969 respectivamente.

Em nossa atual Constituição (1988), esses direitos não só foram mantidos, como entendidos como sendo dever do Estado e da família, no seu art. 205. Temos ainda no Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu art. 54 e 66, de forma mais específica assegurado o direito à educação, onde se faz referência aos Portadores de Necessidade Educacionais Especiais e seus direitos, não só a educação, como também ao trabalho.

No ano de 1990, aconteceu a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Felizmente a educação aparece como preocupação mundial. O tema foi motivo de vários estudos e encontros. Na Espanha, durante a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, foi aprovada a Declaração de Salamanca no ano de 1994, cujos princípios norteadores são:

- O reconhecimento das diferenças;
- O atendimento às necessidades de cada um;
- A promoção de aprendizagem;

- O reconhecimento da importância da "escola para todos";
- A formação de professores.

Os aspectos políticos – ideológicos que estão embutidos nos princípios desta Declaração, nos leva a pensar num mundo inclusivo, onde todos têm direito à participação na sociedade, fazendo valer a democracia de forma cada vez mais ampla.

Não se pode deixar de mencionar que as grandes linhas estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei no. 9.394/96. Onde pela primeira vez temos um capítulo (capítulo V) destinado à Educação Especial, cujos detalhes são fundamentais:

- Garantia de matrícula para os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais,
- Preferencialmente na rede regular de ensino;
- Criação de apoio especializado, para atender às peculiaridades dos alunos especiais;
- Oferta de educação especial durante a educação infantil;
- Especialização de professores.

Alguns autores destacam a importância da Lei no. 9.394/96 ter um capítulo destinado a esta modalidade. No entanto, como coloca Rosita Edler (1998), esta não amplia a discussão sobre inclusão, uma vez que seria necessária que esta estivesse presente em todas as modalidades de educação.

Podemos observar a importância e urgência em aplicar esses textos legais, se levamos em conta, que no Brasil apenas 3% dos P.N.E.E, têm acesso e permanência na escola, necessitando muitas vezes, recorrer aos Conselhos Tutelares, para fazer valer esse direito inquestionável.

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, onde se aborda a diversidade, temos no tocante à Adaptação Curricular a clara necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender as peculiaridades dos alunos.

Temos numa abordagem geral, o tema Interação e Cooperação, onde um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam, a conviver em grupos, valorizando sua contribuição, respeitando suas características e limitações, e de forma mais específica, as Adaptações Curriculares Estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Porém com todas essas leis, adaptações, estabelecimento de parâmetros e tantas outras

ações pensadas e elaboradas, são ainda muito pouco, ainda se oferece na prática, nos deparamos com obstáculos de toda ordem, principalmente quando pensamos nessas questões em relação ao aluno portador de autismo e outros transtornos invasivos do desenvolvimento. Quem está preparado para receber nossas crianças autistas? Quem conhece, ao menos um pouco, do que é ser autista? Ou ainda, quem conhece o autismo? Que criança poderá ser incluída e o que será oferecido às que não puderem ser?

São tantas as perguntas, que daria para escrever um livro, mas não é esse o objetivo, e sim mais uma vez lembrar que cabe aos que conhecem (ao menos um pouco) sobre o autismo, divulgar, esclarecer, enfim, informar!

INCLUSÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS NA REDE REGULAR DE ENSINO

É notório que a escola tem papel fundamental no processo de inclusão do deficiente na sociedade, isto é, consenso e um direito assegurado por lei. A questão agora é prática, diz respeito ao dia a dia do professor em sala de aula. O que fazer quando há deficientes na turma?

Esta questão não é tão simples de ser respondida, há de se levar alguns pontos importantes em consideração.

Primeiramente, há de se pensar que, uma escola que se diz inclusiva, não basta apenas fazer adaptações para acomodar os alunos com deficiências ou necessidades especiais, demanda uma nova forma de concepção curricular, respeitando as diversidades.

Devemos também levar em consideração o despreparo do professor para lidar com as dificuldades educativas que, conseqüentemente, acaba por lhe causar desconforto e insegurança.

A Universidade, a partir de suas três dimensões: ensino, pesquisa e extensão, têm importante papel neste contexto, na medida em que pode e deve atuar na formação e capacitação de professores e de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, contribui com a produção do conhecimento através de Declaração de Salamanca. É um documento que trata de Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais, que foi elaborado na Conferência Mundial, realizada de 07 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha. Projetos e pesquisas que legitimem e propaguem ações educativas eficazes que atendam a esta nova realidade.

Ainda convêm lembrar a importância de se concretizar estudos em horas atividades nas escolas da rede pública sobre assuntos relacionados à inclusão, utilizando materiais disponibilizados pelo

MEC, como filmes e documentários, livros, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros.

Além disso, é preciso que sejam ampliados os cursos de capacitação, bem como oportunizar os professores a frequentá-los, para que toda a rede pública esteja preparada para receber qualquer portador de necessidades especiais.

Voltando-se à questão feita acima: O que fazer quando há deficientes na turma?

Incluí-los à turma, proporcionando-os participar das atividades cotidianas da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de maneiras diferentes, e de preferência, sem defasagem idade/série. Para tanto, faz-se necessário que o professor e todos os envolvidos no processo educativo façam as devidas adaptações.

AUTISMO E EDUCAÇÃO: HIPÓTESES E CONCEITOS

A educação de pessoas autistas, não tem recebido até então, a atenção necessária. Disso estamos cientes. Nem mesmo a educação especial tem dado conta desse alunado, cuja sensibilidade se mistura com ares de quem não compreende a vida, provoca inúmeros sentimentos e abala a segurança de profissionais cuja competência é evidente. Mas, se há profissionais capazes o que falta? Informação! Esta é a palavra-chave. E é esta informação que precisamos fazer chegar a estes profissionais.

Há várias técnicas utilizadas na educação de autistas: rotina estruturada (recepção do aluno, entrada, oração, história, tarefa, higiene, lanche, recreio, passeio, recreação supervisionada, saída), valorização dos elementos, abordagem vivencial e música. Os autistas são crianças que mudam de comportamento quando alguma coisa é modificada em sua rotina diária. Esta rotina tem que estar focada em suas necessidades.

A memória do autista é voltada para o visual, se faz necessário que o educador em suas técnicas, valorize este lado, fazendo com que o aluno observe cores, tamanhos, espessuras, animais, pessoas... Por outro lado, à sala de aula deve ter pouca estimulação visual para que a criança não desvie sua atenção da atividade em andamento. O ambiente educacional deve ser calmo e agradável, para que os movimentos estereotipados dos alunos não alterem.

Por certo, crianças com qualquer tipo de atraso de desenvolvimento ou perturbação necessitam de educação e ajuda especial adequada ao seu problema ou problemas específicos. Contudo, a perturbação social, muito mais que os outros de tais problemas, têm o efeito particularmente devastador, porque retira aqueles afetados do alcance das fontes ordinárias de aprendizado e do apoio emocional que os outros seres humanos poderiam lhes proporcionar. Ao menos que a natureza de suas perturbações sejam entendidas e seja proporcionado

ensino hábil e cuidados, as pessoas socialmente perturbadas ficam psicologicamente isoladas em um mundo que elas não podem entender.

CONCLUSÃO

Os autistas necessitam de uma estrutura eficiente, de métodos de ensino, de ambientes, de preparação, e abordagem, para terem o mínimo desenvolvimento no processo.

Os professores sentem a necessidade de ter acesso a cursos, palestras, de terem apoio de profissionais como psicólogos, e outros especialistas para auxiliarem neste trabalho difícil. Assim, pode-se dizer que fica evidente a necessidade que eles sentem de serem capacitados para o trabalho especial com autistas.

É possível acreditar que este estudo possa somar com outros estudos desenvolvidos no país acerca do Autismo, uma vez que resume de uma maneira objetiva as principais características desse distúrbio, buscando resgatar a importância da educação especial dos autistas. Pode-se até dizer que existem tentativas de desenvolver o processo de inclusão desses alunos, porém, talvez a forma como esta introdução esteja sendo feita não apresenta ainda resultados efetivos.

Contudo, o Autismo é um tema ainda a ser muito trabalhado em nossa sociedade. Os autistas são pessoas difíceis de trabalhar e desenvolver,

apresentando inúmeras desordens em seus comportamentos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias eficazes a fim de alcançá-los em suas limitações. Por outro lado, os autistas também apresentam inúmeras habilidades que devem ser também estimuladas e trabalhadas por meio de estratégias, para que tenham a chance de obter seu espaço dentro da comunidade.

Fala-se muito da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, entre outros, porém o autista muitas vezes tem sido esquecido. Há falta de incentivo das autoridades com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse alunado e como consequência, há um “buraco” existente na vida de autistas e de seus familiares que se veem presos nessa situação.

É preciso acreditar e ter esperança de futuros estudos acerca do autismo e professores executando trabalhos efetivos nas escolas amparados por cursos e profissionais experientes e capacitados, trazendo sentido e nova realidade à vida dos autistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMA – ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DO AUTISTA.
Disponível em: <<http://www.ama.org.br>>

ANTUNES, Celso. O que mais me perguntam sobre a criança e a educação infantil.
Florianópolis: CEITEC, 2005.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAUTISTA, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Portugal: Dina Livros, 1995.

BOSA, C. Affect, social communication and self-stimulation in children with and without autism: a systematic observation study of requesting behaviours and joint attention. Dissertação de Doutorado não-publicada. Institute of Psychiatry, Universidade de Londres. Inglaterra, 1998.

BOSA, C. y CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.13, no.1, 2000, p.167.

BOSA, C. **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva**. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.14, no.2, 2001, p.281-287.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2ª. Edição, 1997.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação - Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DSMIV – MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS.

Trad. Dayse Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAUDERER, E C. Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento – Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

LABOYER, Marion. Autismo Infantil. 2.ed. [s.l.]: Papyrus, 1995.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista. São Carlos. 1991. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1991).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE.
Disponível em: <http://boasaude.uol.com.br/>

Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação

Fundamental, 1999. LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.

RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.** Santa Maria: UFSM, 2005.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil.** Brasília: CORDE, 1994.

SZABO, Cleuza. **Autismo um Mundo Estranho.** São Paulo: Edicon, 1992.

LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES NA EXECUÇÃO DE PROJETOS EM TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Cristiane Bezerra Santos

Introdução

O presente trabalho comprometeu-se em identificar a maneira como professoras da escola de educação infantil, empenhadas em desenvolver trabalho de projetos, inserirem essa prática em seus respectivos agrupamentos.

O intuito da investigação é revelar, mediante registros de observação, se nas ações educativas das professoras estiveram presentes os elementos definidores do trabalho de projetos, conforme enunciados por J. Dewey, e em que medida tais ações aproximam-se das condições básicas para a constituição de uma pedagogia da infância concebida como uma pedagogia da participação.

A qualidade da educação infantil diz respeito ao direito das crianças de 0 a 5 anos de idade educação, direito assegurado na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9394/96. A educação infantil compõe-se de creches e pré-escolas e define-se como a primeira etapa da educação

básica. Ela É responsabilidade do poder público para com aqueles que utilizam dessa educação, em ação complementar à família.

O avanço de políticas educacionais e as novas descobertas sobre desenvolvimento infantil tornam cada vez mais evidente a importância das creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) durante os primeiros anos de vida. Na primeira infância, período que vai até os seis anos de idade, além do crescimento físico e desenvolvimento motor, as crianças adquirem capacidades de aprendizado, sociabilidade e afetividade que serão levadas para toda a vida.

Uma revisão das pesquisas brasileiras divulgadas entre 1996 e 2003, nos principais periódicos de educação e apresentadas nas reuniões da ANPED, mostra que há sérios problemas de qualidade nos diversos tipos de atendimento em diferentes regiões do país. Ao mesmo tempo em que cresce a demanda por acesso às instituições de educação infantil, os problemas de falta de qualificação dos profissionais, de infraestrutura, material precário, etc., continuam sendo detectados nas instituições de ensino infantil.

O direito à educação infantil inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Qualidade esta que por carregar um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, precisa ser questionada tanto para

entender o problema da qualidade, quanto para ir além dela.

A qualidade está relacionada à concepção de espaços educativos ricos em possibilidades de ação, para que se possam desenvolver práticas diferenciadas centradas na criança e em suas realizações, pois entende-se a criança como “um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento”. (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. vol. 1, p. 14, 2006), “um co construtor do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças e com outros adultos” (MOSS, 2003, p.17).

Dentro dessa perspectiva, uma das possibilidades pedagógicas que traz o foco na criança é o trabalho de projetos. As primeiras importantes inspirações relativas ao método de projetos decorreram dos postulados do filósofo e educador norte-americano John Dewey concernentes aos conceitos de *experiência como experimentação* e do *ato reflexivo*.

Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema. Não é apenas uma brincadeira ou uma ação momentânea, ele vai muito além disso, requer que as crianças desenvolvam as capacidades cognitivas de aprendizagem ao longo do processo de construção do projeto. (KATZ E CHARD, 1997).

Dewey (1952) propõe algumas condições para que o trabalho de projetos tenha um valor educativo. Primeiro, ele diz que as atividades devem estar vinculadas ao “uso das emoções e dos desejos” para que despertem interesses nas crianças em realizar o projeto. Porém, somente o interesse não basta, pois não pode ser alguma coisa momentânea, mas significativas na vida das crianças e esta, é a segunda condição necessária. A terceira, é que no decorrer do projeto apareçam curiosidades que instiguem as crianças a buscarem informações para o andamento do projeto, desenvolvendo assim, o pensamento reflexivo. A quarta e última condição é que os projetos devem ser trabalhados até atingir os seus objetivos por meio de atividades consecutivas que permitam a continuidade espontânea das atividades, privilegiando a experiência, a qual consiste, por um lado, em experimentar e, por outro, em provar, confirmar hipóteses. Nessa medida, a experiência educativa torna-se para a criança num ato de constante reconstrução.

Trabalhar por projetos é levar em consideração o que as crianças questionam diariamente, o que pensam e de que modo constroem seus processos de aprendizagem. É uma forma dinâmica de organizar o trabalho, com objetivos e metas claras de construção do conhecimento e de desenvolvimento integral da criança, proporcionando situações significativas de exploração e criação. O projeto substitui as rotineiras

tarefas de treino e repetição, criando um ambiente de investigação e solução de problemas.

Inserir a criança numa realidade condizente com a dela é a proposta do projeto, o qual acontece sob o conceito de que a escola não pode ser uma mera preparação para a vida, mas sim, de que ela seja considerada parte da própria vida (KILPATRICK, 2006, p. 15). Assim, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança a partir da experiência. É nesse contexto de “escola é vida”, que o trabalho de projetos ganha forças para educar, pois ele estimula as capacidades emergentes e ajuda as crianças a dominarem as práticas infantis, além disso, deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea. (KATZ E CHARD, 1997).

O projeto só pode se desenvolver sustentado pelo interesse das crianças por um determinado assunto. Segundo Pinazza (2007), “para que as ocupações ou os projetos sejam verdadeiramente educativos, devem ter início nos desejos, nos impulsos e nas primeiras sugestões da criança” (p. 86), mas como descobrir esse interesse que muitas vezes está escondido no interior da criança ou muitas vezes nem sequer existe. Para isso, o educador precisará desenvolver uma atividade a fim de colaborar com a criança e ajudá-la a descobrir esses

interesses que muitas vezes foram sufocados pelo ambiente que em que elas vivem.

Descobrir os interesses das crianças para se trabalhar em sala é uma tarefa do educador que terá não só a responsabilidade de lançar um olhar observador sobre a criança, mas criar atividades que tornem os interesses visíveis ou que faça surgir interesses nunca antes pensados.

O adulto, ao perceber os interesses da criança, deve instigar a formulação de problemas e orientar o processo de investigação, antevendo os caminhos e as realizações possíveis. Cabe a ele as descobrir e organizar projetos que, ao mesmo tempo, estejam ao alcance das crianças e permitam observações e inferências mais ampliadas (PINAZZA, 2007, p. 86).

Nessa medida, o trabalho de projetos requer o distanciamento de práticas transmissivas da pedagogia, porque ele só pode acontecer à luz de uma pedagogia participativa em que o objetivo é promover o desenvolvimento da criança, fazê-la envolver-se no processo de aprendizagem, estruturar a experiência, construir as aprendizagens, dar significado às experiências, atuar com confiança, deixar a criança questionar, planejar, experimentar, confirmar, investigar, etc. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Essa pedagogia da infância trabalha com crianças que têm direitos, compreende a sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada.

É essa educação que defende o conceito de “criança” como um ser dotado de agência, isto é, a criança é uma pessoa que compreende e explica os saberes psicológicos, sociológicos, antropológicos e organizacionais, logo, ela tem total capacidade de agir e interferir em seu espaço, desde que lhe seja dada liberdade para participar desse processo de contribuição.

Por conseguinte, falar em trabalho de projetos implica falar em mudanças no plano das concepções mais básicas de: criança, conhecimento, mundo e educação, reveladas em práticas diferenciadas centradas nas crianças e na construção de saberes com a mediação do(a) professor(a).

Com o olhar voltado para a realidade das práticas de grande parcela das instituições de educação infantil, em que os discursos não se revelam nas ações, é possível levantar alguns questionamentos: em que medida as práticas das professoras correspondem às intenções de inserção de trabalhos de projetos? Que indicativos as ações das professoras e as realizações das crianças oferecem para se definir o trabalho de projetos, segundo a perspectiva deweyana?

Ao acompanhar as práticas de professoras empenhadas em desenvolver trabalhos de projetos com seus agrupamentos de crianças, podemos trazer elementos para responder a tais indagações.

Partindo para as hipóteses

Um elemento definidor do trabalho de projetos que pôde ser constatado nos agrupamentos de educação infantil diz respeito ao fato das crianças terem a liberdade de falar o que pensam e o que descobriram.

Em relação ao pensamento, Dewey (1952) faz uma breve reflexão quanto ao emprego das palavras pensar e pensamento, pois se para pensamento, costuma-se usar em um sentido amplo e vago, achando que tudo o que vem “à cabeça” chama-se pensamento, para pensar costuma-se também atribuir um sentido equivocado, excluindo tudo o que nos apresenta diretamente, ou seja, pensar é trazer a mente tudo que não está em nossa percepção.

Limita-se a palavra também às convicções que se apoiam em alguma espécie de prova ou testemunho. Nesse caso, ou aceitamos uma opinião empregando pouco esforço para verificar, ou se examina para que depois confirme. A esse último tipo de pensamento chama-se pensamento-reflexivo; só ele tem valor educativo. *O pensamento reflexivo tem sequência lógica, não sendo meramente uma sucessão de ideias.*

Segundo Dewey (apud Pinazza, 2007, p. 79), o ato de pensar envolve fatores como consciência de um problema; observação e exploração de todas as considerações possíveis que esclareçam o problema a resolver; a elaboração de uma hipótese e o traçado de um plano de ação com base na hipótese concebida.

Em roda, a professora mostra recortes de jornais com figuras de animais, e mostra para as crianças dois tipos de besouros bem diferentes entre si.

A atividade seguinte foi conversar com um grupo de crianças em particular sobre os animais observados, e assim, enquanto as crianças observavam novamente os animais, a professora as questionava e elas relatavam o que pensavam.

Grupo 1

Isabelle: É uma joaninha.

Profa.: Por que você acha?

Isabelle: Porque ela foge.

Não deixa pôr a mão nela.

Ela é brava.

João: Ela fica com fome.

Gabi: Ela machuca.

Profa.: Por que ela machuca?

Felipe: Ela não é brava, ela só come folha.

João: Ela não vua.

Profa.: A joaninha não voa?

E você Carlos, você acha que é uma joaninha?

Carlos: (ele balança a cabeça afirmando que sim)

Profa.: O que mais?

Kauã: Com uma joaninha.

Profa.: E esse outro besouro?

João: Ele tem antena.

Profa.: O que você achou desse, Carlos?

Felipe: Ela tem bolinhas.

Kauã: Ele tem 4 pernas.

João: Ela tem duas.

Profa.: (A professora conta com eles as pernas e depois soma).

Criança. Tem bigode.

Profa.: Isso é bigode?

Como é o corpo?

Gabi: Linhas.

Profa.: Que cor?

Carlos: Preto e amarelo.

Profa.: E a forma? O que é isso?



Carlos: Bolinha.

Profa.: E isso?

Criança.: Um “X”.

Profa.: O que mais?

Depois as crianças pedem para a professora ler o que está escrito na figura, e ela obedece ao pedido.

Num outro momento, a professora faz uma roda e chama as crianças que participaram da conversa para pegarem folha e irem desenhar um dos dois bichinhos que elas conheceram. As outras crianças são separadas para brincar e para participar de outro grupo de conversa.

Grupo 2

Profa.: Karina, o que você acha desse bicho?

Karina: Acho que é uma joaninha.

Profa.: Por que você achou?

Karina: Porque tem uma coisa ali nele.

Profa.: O quê?

Karina: (ela aponta para a cabeça).

Profa.: O que você achou Jamal?

Jamal: Uma joaninha.

Profa.: E esse aqui?

Jamal: Um besouro.

Profa.: Por quê?

Jamal: Porque ele tem um chifre.

Profa.: O que você acha que é, Karina?

Karina: Dois rabos.

Profa.: E você Gui?

Gui: Uma joaninha.

Parece um rabo.

Profa.: E esse aqui?

Gui: Joaninha.

Jamal: Eles são diferentes.

Esse é preto, esse tem cabeça vermelha, esse tem chifre, a cor parece laranja.

Hebert: Esse é pedreiro.

Profa.: Porque esse é pedreiro?

O que esse faz?

Jamal: Ele anda.

Profa.: Onde ele está?

Jamal: Na floresta.

Profa.: Em cima da onde?

Karina: Na folha.

Profa.: O que mais ele faz com a folha?

Jamal: Ele anda.

Profa.: Ele anda, dorme.

Jamal: Brinca, voa.

Esse não voa porque não tem asa.

A asa desse abre e fecha pra ele voar.

Profa.: O que ela faz na folha.

Hebert: Faz buraco.

Profa.: Por quê?

Hebert: Porque ela come a folha e a folha morre.

Sabe o que ele faz? Muita coisa, muita coisa!!

Depois que essas crianças terminaram a conversa, elas foram para outra mesa a fim de pintar algum bichinho que estavam observando. O Christian trouxe um bichinho de brinquedo e disse que se parecia com o da foto, depois ele virou de barriga para cima e disse que não dava para virar o outro porque estava no papel.

Ao tirar foto de um desenho porque estava parecido com a outra foto do jornal que também foi observada, o Chris contestou dizendo que não estava parecido porque um era preto e amarelo.

Chris: Não, esse não é igual a esse!

Grupo 3

Profa.: O que vocês acharam desses besouros?

Chris: Esse é igual a esse. Esse é preto. Esse não tem perna e esse tem.

A gente não tá vendo a perna.

Profa.: Por que a gente não tá vendo?

Karina: Porque pode ser que esteja em baixo.

Stephany: Eu acho igual.

Esse tá em cima do dedo e esse no chão.

Jhon: Esse é maior.

Karina: Esse não tem bolinha.

São diferentes. Esse parece besouro e esse joaninha.

Profa.: Por que esse está em cima da folha?

Chris: Porque ela tá comendo, né?

Acho que ele come terra. Acho que ele bebe água.

Karina: Parece que ele come terra.

Chris: Parece com um que encontramos antes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria e Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: vol. 1 e 2, 2006.

Consulta sobre a qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

DAHLBERG, Gunilla. *Do que trata este livro.* IN: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE,

Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. *Como Pensamos.* (Atualidades Pedagógicas – vol.2). SP: Companhia Editora Nacional. 2ª edição. 1952.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). *As cem linguagens da criança.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia. *A Abordagem de Projecto Na Educação de Infância.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1997.

KILPATRICK, William. *O Método de Projecto. Ed. Pretexto.* 2006

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Bruner e a brincadeira.* IN: KISHIMOTO, T. M. (org.). *O Brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARY, Hohmann, DAVID, P. Weikart. *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1997.

Calouste MELLO, Suely A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia

G. e MELLO, Suely (orgs). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. IN: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PINAZZA, Mônica Appezzato. *John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância*. IN:

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*.

Trad. Alba Olmi. - Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ttda.; 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi. – 3. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANÁLISE DO MODELO DE GESTÃO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Marco Aurélio de Souza⁷

1 - INTRODUÇÃO

O conceito de liderança é amplo e complexo. A literatura de Administração apresenta vários estudos sobre a liderança em empresas cujo principal objetivo é o lucro. Koontz & O'Donnell (1964) apresentam a ideia como uma habilidade de exercer influência interpessoal, por meio de comunicação, para consecução de um objetivo.

Esta definição parece se aplicar as várias situações, desde a mais corriqueira nas relações diárias, até mesmo numa corporação multinacional. A habilidade de exercer influência interpessoal se dá

⁷ Licenciado em Letras pela Universidade Ubirapuera (UNIB), São Paulo -S.P. Professor da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: marco0671@hotmail.com

até mesmo numa conversa entre amigos. Nesta situação, o simples ato de falar pode levar o outro a mudar de pensamento e atitude.

Este conceito está ligado à situação da fala/escrita, pois “por meio de comunicação” implica a não existência do agir para influenciar o outro. Semanticamente, só é possível mudar a atitude por meio da comunicação verbal ou não-verbal. A atitude e o modo de agir e fazer não interferem na mudança e geram outro comportamento. Sempre com a “consecução de um objetivo” torna sempre a ação manipuladora. Um ser quer agir para que o outro modifique seu comportamento de acordo com um objetivo anteriormente traçado. Esta situação lembra o treinamento de Pavlov.

Kwasnicka (1995) vê a liderança como um fenômeno complexo. O líder é a pessoa que tem habilidade de influenciar outros no trabalho ou em qualquer atividade na comunidade. Este conceito também revela que há influência de um sobre o outro, mas vai além das relações de trabalho, chegando à outra esfera extremamente importante – a comunidade.

Esta ampliação da definição é pertinente porque um gestor escolar precisa derrubar o muro que separa a escola da comunidade, e sua liderança deve atingir também este grupo essencial às transformações políticas e sociais exigidas no nosso tempo.

Sem o apoio de pais, empresários, líderes comunitários e religiosos, o trabalho do gestor será penoso e infrutífero. A liderança é necessária para que se consiga convergir todos os esforços para o sucesso da ação escolar. Segundo a autora, a habilidade em influenciar é baseada na autoridade formal inerente à sua posição.

Ora, esta visa parece equivocada, pois estar diretor de escola por si só não garante uma liderança, apesar de sua posição de autoridade hierárquica dentro do estabelecimento de ensino. Mesmo sendo ele um diretor efetivo e concursado não há relação simétrica com a liderança.

Neste contexto, quem utiliza a liderança apenas pelo cargo que ocupa, na realidade está agindo de forma ditatorial cuja relação se baseia no medo de ser demitido por aquele que ocupa uma

posição de destaque. Hampton (1983) também define a liderança de um modo parecido, embora apresente uma variação, pois, para ele, é um processo interpessoal, pelo qual os gerentes tentam influenciar os empregados a realizarem objetivos de trabalhos estabelecidos.

Duas palavras merecem análise nesta definição: *tentam* e *estabelecidos*. A palavra tentativa traz a idéia de incerteza, não se sabe qual será o resultado daquilo que está sendo dito. Fazer com que o outro passe a agir de acordo com meus desejos é tarefa hercúlea e duvidosa. Mas sem tentativa não há progresso. Nesta tentativa há que existir no final um desejo de um trabalho estabelecido. Sem essa meta, não há necessidade de liderança. Quando se limita um objetivo traçado anteriormente, deve-se saber e perguntar por quem ele foi traçado. Geralmente, objetivos tendem a ser traçados por uma única pessoa – diretor - , ou, até mesmo órgãos estaduais, municipais ou federais de educação.

No Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação, através do SARESP, divulga metas a serem alcançadas pela equipe escolar.

Diretor, vice-diretor, coordenador e professor trabalham enlouquecidamente para obter as metas propostas.

Mais uma vez, os principais atores educacionais não participam das metas estabelecidas. Dá-se uma relação de verticalidade. Quem está no topo da pirâmide hierárquica decide, sem a participação daqueles envolvidos no dia-a-dia da escola, os índices necessários para se garantir um bônus em dinheiro.

Robbins (1981) apresenta a seguinte definição: “na função de liderança, conduzimos e supervisionamos subordinados”. Parece uma visão reducionista e equivocada. A palavra *conduzir* por si só já é perigosa porque passa a idéia de que alguém transporta ou guia o outro a algum lugar. No contexto educacional está mais adequado o pensamento de caminhar juntos. O sujeito é dono de suas próprias ações, zelando pela sua autonomia e poder de decisão.

O outro termo absolutamente desnecessário é subordinado. Esta palavra devia ser banida do ambiente escolar. Se o gestor encara os integrantes

da comunidade escolar como subordinado, ele está equivocado, e suas ações tendem a mostrá-lo como autoritário e tirano. Quando se usa esse termo, estabelece-se uma relação de superioridade versus inferioridade. Aquele é onipresente, onipotente e onisciente. Estar presente em todos os lugares, mesmo pelo espírito da intimidação; ter poderes ilimitados, sem questionamentos; saber tudo inquestionavelmente. Este, ao contrário, está limitado a uma insignificância. Deve apenas cumprir aquilo que lhe foi mandado cumprir. Não pode questionar o poder do outro, muito menos questionar o saber dominado pelo outro. *Condução e subordinação* são termos obsoletos. Ninguém deve praticá-los, pois, corre-se o risco de perda de identidade do sujeito.

HAVARD (2011) apresenta a liderança com um enfoque diferente até então, já que ainda não tinha sido relacionada à questão da virtude. Para ele, virtude & liderança caminham lado a lado, são duas faces da mesma moeda, ou seja, está relacionada ao caráter. Homens e mulheres sempre movido por uma visão magnânima daqueles que têm sob a sua

responsabilidade. E o conjunto do caráter é o mesmo das virtudes humanas, como a magnanimidade, a humildade, a prudência, a fortaleza, o autodomínio e a justiça.

Segundo o autor, a liderança só pode ser uma questão de caráter. E o caráter não nos é imposto pela natureza: podemos modificá-lo, modelá-lo, fortalecê-lo, ao proceder assim, adquirimos a coerência, a constância e o equilíbrio. Dentre as obras estudadas sobre o tema da Liderança, é a única que faz referências explícitas sobre questões morais. Para Havard (2011), fortalecemos o caráter pela prática de hábitos morais, que são denominados virtudes éticas ou virtudes humanas. Agindo assim, o caráter produz uma marca indelével no temperamento, o qual deixa de comandar a nossa personalidade.

As virtudes são qualidades da inteligência, da vontade e do coração. Conferem força ao caráter e estabilidade à personalidade e adquirem-se mediante a repetição de atos. A palavra virtude vem do latim. *Virtus* significa “força” ou “poder”. Cada virtude, quando praticada habitualmente, melhora progressivamente a nossa capacidade de agir.As

virtudes permitem aos gestores tomar excelentes decisões – *prudência*. Manter o rumo e resistir a toda e qualquer pressão – *fortaleza*. Submete as paixões ao espírito e dirigi-las à realização da missão – *autodomínio*. Dar a cada pessoa o que é seu e entrar no coração dos outros – *justiça*. Estabelecer objetivos pessoais elevados para si e para os outros – *magnanimidade*. Ultrapassar o ego e servir os outros de forma habitual – humildade.

Vale ressaltar que as virtudes não podem ser um substituto da competência profissional. Elas são uma parte fundamental dela. Havard acredita que magnanimidade e humildade são as características mais importantes de uma líder.

O que caracteriza um líder é a sua magnanimidade e a sua humildade. O líder tem um sonho, um sonho do qual nascem invariavelmente um ideal e uma missão. A magnanimidade é a virtude que produz nele esse elevado estado de espírito. Mas a liderança não consiste apenas em, pensar grande. Um líder é sempre um servidor: um servidor dos seus companheiros, dos seus empregados, dos seus filhos, dos seus concidadãos, um servidor de

toda a humanidade. A essência do serviço é a humildade. Ao praticar a humildade, o líder respeita a dignidade conatural daquele a quem serve e, em particular, a dos que participam numa missão comum. Magnanimidade e humildade são virtudes inseparáveis na liderança. A magnanimidade é a origem das ambições nobres, a humildade canaliza essas ambições para o serviço aos outros. (HAVARD, 2011, pág, 16).

É inédita essa visão altruísta. As definições até então apresentadas viam uma relação de subordinação entre o líder e o liderado. Aqui, o líder está para servir aos outros e não ao contrário. É servindo com humildade que se chega à essência de trabalhar e desenvolver pessoas.

O líder necessita de uma missão, que depois se traduz em ação. Inúmeras pessoas têm sonhos e ideais, mas os líderes têm a capacidade única de transformá-los em missão. Para que isso ocorra, primeiro é necessário ter o sentido de missão.

A ideia de Havard está ligada ao sentido religioso cristão da sociedade, pois cada ser humano tem uma missão ou uma vocação, seja ou não

consciente dela. Uma missão não é algo que se invente ou se imagine. É uma chamada específica para que se faça determinada coisa ou se adote determinado comportamento. A nossa missão é aquilo que Deus espera de nós. É necessário descobrir o que é isso e responder de modo consequente. A nossa missão define a nossa maneira de ser e de agir. É o critério pelo qual medimos todas as nossas ações e o princípio que confere unidade a toda a nossa vida. (HAVARD, 2011, pág. 38)

É um delicado equilíbrio entre a ciência e a fé. Entender um conceito extremamente abstrato e relacioná-lo com questões religiosas parece um erro primário. Aqui ele foi escolhido para ampliar os conceitos até então selecionados.

Vale lembrar que toda a missão melhora as pessoas e a sociedade e reforça a identidade de grupo. Para ser eficaz, deve incluir valores humanos essenciais e estar bem articulada. Nas escolas, muitas declarações de missão não passam de generalidades e têm pouco a ver com as atividades cotidianas do corpo docente e funcionários. É uma

oportunidade perdida. A missão escolar deve repercutir no trabalho diário de cada professor, gestor, funcionário e aluno e passar a fazer parte do funcionamento da escola em todos os níveis.

O líder cuida sempre de aperfeiçoar-se no plano pessoal e profissional, e exige de seus colegas que façam o mesmo. Esse anseio em melhorar permanentemente tem origem em um conhecimento profundo da vocação elevada do homem. A realização de objetivos coletivos nunca é um fim em si mesmo, mas apenas um meio que permite o crescimento pessoal de todas as partes envolvidas. Exige sempre o máximo esforço e que cada um desenvolva ao máximo o seu potencial, como indivíduo e como profissional. Estabelece altos níveis de rendimento que nos outros devem seguir. Esforça-se por alcançar os seus objetivos infundindo entusiasmo, e não intimidação.

A liderança consiste, não tanto no exercício do poder, como no esforço por dar aos integrantes do grupo a capacidade de se realizarem. O estímulo a todos os membros da organização a manifestar a sua

opinião e a contribuir para o processo de tomada de decisões.

Nunca se deve interferir nas tarefas dos membros do grupo se não houver uma boa razão para fazê-lo, pois têm que haver confiança na sua capacidade de trabalho. Não se deve fazer o trabalho para quem se delegou algo. Aconselhar e animar, mas é o outro quem tem de resolver o assunto como melhor lhe pareça.

Os líderes sabem delegar: transmitem os seus poderes aos membros da equipe e assim os tornam corresponsáveis pelos resultados obtidos. Com isso, não se fala em primeira pessoa do singular, e sim, em primeira do plural. Ainda no campo da *humildade*, um tema fundamental é a *colegialidade* na qual as decisões não são tomadas só pelo líder, mas pelo líder juntamente com os outros responsáveis por elas na empresa. Aqui entra em jogo a virtude da *prudência*: um conjunto de cinco pessoas geralmente enxerga os problemas melhor e com maior profundidade do que uma pessoa só.

O líder é servidor da sua equipe enquanto coletiva e de cada um dos seus membros enquanto

indivíduos. A sua principal função é reforçar o interesse dos membros da equipe pela missão comum. O líder renuncia voluntariamente ao critério próprio quando o grupo propõe uma decisão contrária ao seu modo de ver. Participa com entusiasmo na materialização de todas as decisões e divide a responsabilidade com os colegas. Ele funda ou desenvolve organizações fortes, que perduram muito tempo depois de eles terem abandonado a cena. Assegura-se a continuidade quando os líderes têm como objetivo promover a sua organização e não a si próprios.

Na sua política de inovação, o líder evita os extremismos destruidores e conserva as práticas positivas dos que o antecederam. O chefe soberbo, pelo contrário, trata de convencer os seus colegas de que as coisas andavam mal no antigo regime e de que os seus predecessores não souberam estar à altura do trabalho que lhes competia.

Os líderes não se fazem indispensáveis. Compartilham as informações. Criam as condições necessárias para que outros possam terminar o trabalho que eles começaram. Uma das principais

funções do líder é preparar a sua sucessão. O desejo de servir é fruto da virtude da humildade, que nasce, como qualquer outra virtude, no coração, na vontade e na inteligência. No entanto, a humildade, mais do que qualquer outra virtude, mergulha as suas raízes nas profundezas da pessoa. Faz com que se sirva – em primeiro lugar e acima de tudo – porque se considera o serviço como um valor. Servir ao outro como um ato da vontade de criar condições necessárias para que sua obra no gerenciamento da instituição possa dar continuidade, mesmo que ele não esteja mais presente fisicamente, mas sua ideia de promoção dos valores individuais e coletivos torna o espaço repleto e com forma de seu pensamento altruísta.

Às virtudes da magnanimidade e da humildade, que são características dos líderes, devemos acrescentar as virtudes cardeais da prudência, da fortaleza, da justiça e do autodomínio.

A prudência capacita-nos para decidir bem; a fortaleza permite-nos manter o rumo e resistir à pressão do ambiente; o autodomínio ajuda-nos a submeter as nossas emoções e paixões à

inteligência; e a justiça faz-nos dar a cada um o que lhe é devido.

Se a magnanimidade e a humildade são os pilares da liderança, as virtudes cardeais constituem os seus alicerces. Mediante a prudência, os líderes captam a realidade em toda a sua complexidade ou simplicidade e tomam as decisões adequadas a essa percepção.

Uma escolha prudente compõe-se de três fases: a deliberação, que consiste em obter informações, o juízo, que consiste em avaliar essas informações, e, finalmente, a decisão. A deliberação orienta-nos para a realidade, e o juízo e a decisão para a ação. Para decidir bem, os líderes devem entender a atividade que dirigem. Devem entender a natureza humana. Este conhecimento é necessária para ajudá-los a enfrentar situações profissionais que sejam de natureza mais humana do que técnica.

Apenas isso não basta. Devem cultivar a virtude da prudência, que lhes dá um conhecimento prático e específico orientado para a ação. Por exemplo, antes de tomar uma decisão, o diretor deverá saber se a empresa conta com pessoas

capazes de implementá-la. Este tipo de conhecimento é adquirido mediante a prudência; não provém de estudos teóricos nem da experiência técnica.

Um modelo científico de tomada de decisões só pode funcionar quando o objeto da decisão é de natureza exclusivamente técnica. No terreno da liderança, o modelo científico está condenado ao fracasso, pois é sempre necessário contar com o fator humano. É ilusório pensar que se podem tomar decisões com precisão científica, embora haja numerosos políticos e homens de negócios, vítimas da sua formação racionalista, que se baseiam com frequência em fórmulas e teorias abstratas para garantir o êxito das suas decisões. (HAVARD, pág. 73)

Não se deve apenas observar a técnica na hora de uma decisão, principalmente se se trata de gestão escolar na qual estão relacionadas questões humanas que precisam ser levadas em consideração. Deve-se pautar a natureza da organização para qual se trabalha. Se um diretor de uma escola primária ou de uma instituição

beneficente, seria imprudente focar os problemas como um chefe de empresa. Convém, sem dúvida, que seja um bom gerente, mas não deve perder de vista que a sua atividade não é comercial. Se esquecer este dado importante, correrá o risco de tomar decisões que prejudiquem a sua organização.

O segundo elemento da prudência é a deliberação, isto é, uma reflexão que permite captar os perfis da situação sobre a qual se deve basear a ação. Compilar os dados necessários e submetê-los a uma análise crítica. Convém avaliar a confiabilidade da fonte e distinguir entre dados reais e opiniões, entre verdades e meias verdades.

Não se deve esquecer da missão da organização. Os objetivos práticos devem estar na linha da missão da empresa. Pelo menos, não devem contradizê-la. A missão deve orientar e dar sentido aos objetivos, e não ao contrário. Deve ser o critério fundamental para tomar decisões.

Uma missão sem objetivos é um exercício fútil. Mas também não faz sentido estabelecer objetivos que não estejam relacionados com a missão. A missão da empresa é a contribuição para o bem

comum e não a capacidade de superar a concorrência. Depois da deliberação, vêm o juízo e a decisão. Julgar é avaliar os prós e os contras. Decidir é escolher entre decisões alternativas.

Os responsáveis por tomar decisões devem dedicar o tempo suficiente, supondo que se possam dar a esse luxo, a reunir os dados pertinentes e analisar todos os fatores que possam influir na sua decisão. No entanto, quando a decisão está tomada, devem agir com rapidez. A prudência desempenha um papel fundamental à hora de tomar decisões. No entanto, a fortaleza também desempenha um papel importante: graças a ela, os líderes evitam as racionalizações, vencem o temor de cometer erros, tomam decisões com prontidão e executam-nas contra vento e maré.

Fortaleza é o sacrifício de si mesmo pela realização de objetivos justos e prudentes. É essencial o vínculo que existe entre o sacrifício de si mesmo e a nobreza do objetivo.

Ao ouvir a palavra fortaleza, é possível que pensemos em algum caso de valentia fora do comum. Na realidade, o que constitui a essência da

fortaleza é a resistência. A capacidade de suportar revela a fortaleza mais secreta e mais profunda do homem. A resistência não é passividade: exige um espírito particularmente ativo e enérgico. Para um líder, resistir significa acima de tudo permanecer fiel à sua consciência, independentemente das circunstâncias.

Um outro ponto importante é o autodomínio. Antes de dirigirmos os outros, é necessário que aprendamos a dirigir-nos a nós mesmos. É necessário adquirirmos a virtude do autodomínio, também denominada *temperança*, que submete as paixões, as emoções e os sentimentos à razão, canalizando as energias para a execução da nossa missão.

O autodomínio é inseparável da humildade. Cria no coração do líder um espaço para os outros, um espaço em que o ideal de serviço chegue a materializar-se. A pessoa que não é temperante raramente está disposta a servir e normalmente está centrada em si mesma.

A falta de temperança prejudica a vontade, pois mina a fortaleza e a justiça. É muito improvável

que uma pessoa escrava do poder, do dinheiro ou do prazer sensual demonstre algum tipo de interesse pelo bem comum e de respeito pela dignidade dos que tem ao seu redor.

Acima de tudo, a falta de temperança prejudica o coração: impede a prática da magnanimidade e da humildade. A pessoa intemperante, obcecada pelo seu poder, pelos seus bens e prazeres chega a considerar a vida como um acúmulo de sensações. Perde o sentido de missão e o sentido de serviço.

O autodomínio influi diretamente no modo como os líderes cumprem os seus deveres profissionais. Pensemos, por exemplo, no emprego do tempo. Os líderes sabem que devem dedicar uma parte muito importante do seu tempo às funções específicas do cargo que desempenham: o planejamento a longo prazo, a educação moral e profissional do pessoal, a motivação dos membros da equipe. Estudos mostram que os líderes raramente dedicam mais de dez por cento do seu tempo a essas funções essenciais. Tendem a ocupar-se naquilo que gostam de fazer, mais do que naquilo que devem

fazer. Trata-se de uma fraqueza humana natural, mas também é um fracasso do autodomínio.

A última virtude a ser analisada é a *justiça*. A justiça é o hábito de dar a cada um o que é seu. Assim como a prudência, a fortaleza e o autodomínio, dirige os esforços do homem para ordenar a sua própria vida interior. Mas vai mais longe: orienta as relações do homem com a comunidade, regula as relações do homem com os outros.

Muitos consideram-se justos porque obedecem às leis, pagam seus impostos e sustentam generosamente associações beneficentes que cuidam de aliviar a pobreza no mundo. Coisas admiráveis, mas a justiça é muito mais do que isso. O homem justo dá a cada um o que é seu quando cumpre fielmente as suas obrigações profissionais, familiares, sociais e religiosas.

A própria ideia de que há coisas que pertencem ao nosso próximo, que lhe são devidas simplesmente porque ele existe, traz como consequência reconhecer que ele tem direitos. Mas esses direitos não podem ser estabelecidos

solidamente se faltar um conceito do homem e da natureza humana baseado na razão.

A justiça está intimamente ligada à virtude da sinceridade. Os líderes falam a verdade. A verdade é a conformidade entre o que as coisas são e o que nós dizemos a respeito delas. Precisamos de humildade para compreender que nós não somos a medida de todas as coisas. Precisamos de humildade para reconhecer a realidade que existe fora de nós e para compreender que as leis da natureza, tanto físicas como morais, são leis objetivas.

Lück (2012) aborda a questão da liderança do ponto de vista da gestão escolar. A maioria dos autores desenvolve esse pensamento relacionado à gestão de negócios.

Para ela, todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoais, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição.

O pensamento do trabalho em equipe é bastante valorizado. Nele, não há o maniqueísmo entre o líder e o subordinado, sendo a liderança na escola uma característica inerente à gestão escolar pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a contínua melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem.

Em se tratando de uma escola pública, trabalhar com pessoas exige uma postura cautelosa, calma e pacificadora. A gestão deve se constituir em um processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais.

Considerando que a gestão escolar é um processo compartilhado, torna-se necessário também considerar o desdobramento da liderança em co-liderança ou liderança compartilhada, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com alunos, do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de

interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar.

Lück (2012) destaca que a liderança não é uma característica inata das pessoas, embora alguns pareçam ter mais facilidade que outros em exercê-la. Nem tampouco é privilégio de umas poucas pessoas privilegiadas com dons especiais e tampouco, ainda, exclusiva de quem ocupa cargos de direção. Trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem continuamente e demandam capacitação continuada no desenvolvimento do profissional para, cada vez melhor e de forma mais consistente, seja capaz de motivar, orientar e coordenar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente.

O ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhorar sempre), espírito e trabalho de equipe, pro-atividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre

outros aspectos. Estes são, por certo, componentes a partir do qual se realiza a liderança no ambiente escolar.

Esses aspectos devem ser uma meta diária para ter qualidade no ensino. E devem se objetivos que todos devem buscar, não apenas o diretor, mas coordenador, funcionários, professores, pais, alunos e toda a comunidade.

Este trabalho objetivou por meio da análise documental (análise do plano de gestão de uma unidade escolar, análise dos documentos legais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) identificar qual modelo de gestão está presente nas práticas de uma equipe gestora de uma escola da rede pública estadual de São Paulo localizada na periferia da cidade de São Paulo.

Quanto à estrutura e organização deste trabalho, abordaremos com base no referencial teórico e em autores que analisam diversos modelos de gestão presentes na escola pública, no primeiro capítulo será apresentado os modelos de gestão presentes na educação (modelo gerencial, gestão democrática e de gestão compartilhada). A seguir no

capítulo dois, visando a aproximação junto ao objeto desta pesquisa, apresentaremos os programas e projetos da rede estadual paulista bem como as políticas educacionais de formação para os gestores. No terceiro capítulo, objetivando analisar as práticas de uma equipe gestora de uma escola da rede pública, traremos como categoria analítica, as práticas de gestão de uma equipe gestora de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, por meio da análise do Plano de Gestão da Unidade.

2 - MODELOS DE GESTÃO

Este capítulo abordará especificamente os três modelos de gestão presentes na escola pública, apresentaremos conceitualmente na forma de sub-ítem, os modelos de gestão gerencial, gestão democrática e gestão compartilhada.

2.1 Modelo de Gestão Gerencial

A substituição da terminologia administração por “gestão” abre as possibilidades para o

gerenciamento das contendas e diferenças sociais. A denominada gestão gerencial privilegia, conforme Lima (2001), a participação funcional onde os sujeitos “colaboram” e suas opiniões são parcialmente acatadas. A participação instrumental se dá com a aceitação de um objetivo prévio com contornos próximos de democracia de representação como fim de captar recursos e referendar ações de controle. Neste processo, para além da técnica, objetiva-se a sujeição, o consenso, a reprodução. A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta. A preocupação com os resultados e a relação com a prestação de serviços deposita na comunidade e a situa no contexto de seus próprios problemas. Percebe-se aqui, o distanciamento com o modelo democrático e, concernente às práticas descentralizadoras, Azevedo (2002, p. 60) nos adverte que, “uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto o aumento dos controles centralizados” e, portanto, na contramão do movimento de democratização.

depreende-se que no modelo gerencial cada vez mais afeito no espaço das escolas públicas converte o cidadão na condição de cliente e também de prestador de serviços.

O Plano Diretor (1995) apresenta transformações significativas na concepção de público estatal e “inventa” o público não-estatal. Neste último, o público e o privado se confundem; o Estado fica desobrigado de subsidiar direitos em setores como educação, saúde. Por outro lado, estabelece interlocutores e aplica estratégias de “participação”, de desempenho e, principalmente, de financiamentos. Porém não esqueçamos o lugar do público e do privado. Diferenças fundamentais entre o público e o privado estão no caráter da propriedade, do espaço de debate e da construção do pensamento democrático. Quanto à propriedade, no bem público, por ser coletivo, o indivíduo tem acesso, usufruto, mas não tem a propriedade individual, posto que a mesma seja coletiva. No privado compra-se o produto que adquire “valor de mercado” apropriando-se do produto de forma individual. Quanto ao espaço de debate, pelo fato do

público constituir-se um campo político coletivo e o privado um espaço individual, e considerando-se que a construção política é radicalmente coletiva, temos que o campo da democracia é, por excelência, o espaço público.

2.2 Gestão Democrática

A gestão democrática é uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas organiza a comunidade para buscar nos órgãos públicos a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que tornam a escola vinculada a um sistema descentralizado, no qual haja autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação da comunidade escolar que possibilitem a tomada de decisões coletivas para a construção do controle social. Isto, de modo algum implica em eximir o Estado da manutenção desta escola. Não

significa, deste modo, que a escola seja a responsável pelo autofinanciamento de seus gastos.

A gestão democrática é, portanto, um preceito político de organização e formação política na escola. não esvazia os conteúdos pedagógicos referentes ao objetivo da escola - sistematização, crítica e construção de saberes. Ao contrário, se constitui: na elaboração de um projeto político-pedagógico, questionando os planos e programas, secundarizando os exames, privilegiando um processo de qualidade na qual o aprendizado seja essencial, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições. Enfim, a escola se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade. Por fim, a escola é um aparelho de politização que se move na contradição, exercendo na gestão democrática um papel coadjuvante com outras instituições para a transformação e a emancipação do ser humano. não preza, portanto, pela

meritocracia, o que permite a construção de elementos solidários e o comprometimento com o social. reforça-se, então, a necessidade de superar o silenciamento e resgatar os debates e reflexões de outrora no sentido de não achar natural que os discursos democráticos sejam proferidos tão intensamente em práticas burocráticas. Amaral (007), em sua tese de doutorado intitulada “A gestão em questão: da (des)construção à (re)construção”, analisa:

Com o uso sem fronteiras da dita “participação” e como um chamariz à velha gestão burocrática quanto, também, aos novos apelos da gestão gerencial, propugnados pelo poder neoliberal, muito rapidamente, num piscar de olhos, a gestão dita “participativa” passou equivocadamente e extensivamente a ser mais admitida e conhecida como gestão “democrática”. A gestão anunciada como “democrática” pressupõe a horizontalidade do poder, embora ainda não se tenha desvencilhado da hierarquia, da verticalidade, das regras rotineiras próprias da burocracia. Os entraves de uma ação

democrática no âmbito da gestão têm-se configurado como desmotivação, descrédito e até ceticismo a quem tem como missão construir uma sociedade mais justa e igualitária. (p. 13).

Nesta reflexão, ressaltamos Apple (1997, p. 24) ao definir que organizar, constituir e manter viva uma escola democrática é processo exaustivo e cheio de conflitos, no qual “os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das decisões sociais na escola, mas mudar as condições que as geram.”

Discursos democratizantes envoltos em contextos autocráticos são realidade que implanta mecanismos de participacionismo e desconcentração domesticando e entorpecendo ações conscientes e coerentes que interfiram na raiz propriamente dita.

2.3 Gestão Compartilhada

A gestão compartilhada também é uma prática política, porém contraditória em relação à prática

democratizadora. Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção. De participação tem somente o elemento radical, acrescentado de prefixo e sufixo “com” e “ada”; a partilha que se destina é aquela que envolve a responsabilização sem deliberação, manutenção sem poder de decisão, ou seja, da radicalidade da participação transformadora, a gestão compartilhada não herda nada. Sua implementação ocorre na década de 1990 com origem no discurso oficial de que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, provocando uma crise fiscal no Estado.

Assim, a solução para a crise aponta no sentido de reconstruir o mercado, a competição e o individualismo, eliminando a intervenção do Estado e reduzindo, deste modo, as funções relacionadas ao Estado de Bem-estar Social. A implantação e implementação de um modelo de gestão que coaduna com essa ótica é denominado de gestão

compartilhada. Embora a gestão compartilhada assuma um caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a auto-sustentação. Neste sentido, a gestão compartilhada impulsiona a comunidade escolar a estabelecer uma relação de parceria com o Estado. Na medida em que transfere para a comunidade a responsabilidade de manutenção financeira da escola estabelece a dualidade, uma vez que são desiguais as condições de manutenção da escola pela comunidade escolar. Esta dualidade se expressa em vários aspectos: escola propedêutica e escola profissionalizante; escola pública e privada; escola pública de excelência e escola pública sem excelência; escola padrão, escola “padrão”, ou seja, escola para elite e escola para pobres.

A gestão compartilhada, subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência induz as escolas públicas à concorrência entre si, como se o objetivo destas não fosse ofertar educação digna, com qualidade, para todos, ou seja, ofertar um bem

público para a coletividade. A competitividade entre as escolas requer a participação da comunidade no sentido de subvencionar condições para que a escola possa produzir ótimos resultados.

2.3.1– Gestão compartilhada com a família

É de conhecimento de todos que o desempenho escolar individual de cada aluno depende não apenas do seu rendimento em sala de aula e da capacidade de seus mestres, mas também, do apoio da base familiar que este aluno encontra em sua casa. A relação entre família e estudos e, principalmente, a maneira como a família de cada educando se coloca em relação ao seu desenvolvimento escolar, influencia os resultados obtidos por crianças e adolescentes, independente de classe social. Uma formação sólida, com pais que se interessam e, até mesmo, auxiliam na execução das tarefas escolares faz com que este aluno renda mais em todos os âmbitos de sua carreira escolar. Não basta apenas que os pais se inquietem e estejam presentes nas horas de estudos - eles

devem ter a capacidade de percepção para notar quando seu filho não está desempenhando adequadamente em alguma matéria e buscar soluções: seja auxiliando-os a estudar, ou mesmo contratando pessoas qualificadas para que estas carências sejam sanadas.

Estas posições, no entanto, podem ser difíceis, dependendo do status social da família: nem sempre é possível que os pais tenham tempo disponível para compreender e auxiliar em todos os problemas que seu filho esteja encontrando na escola. Entretanto, isso pode ser sanado, se os pais demonstrarem interesse em todas as tarefas realizadas por suas crianças ou adolescentes.

É fundamental para o sucesso escolar que a criança note que seus pais buscam motivá-la para obter este sucesso; de certa forma, os pais são a força motriz para o estudo das crianças, e seu bom desempenho.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim, pais e professores devem ser

estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua.

A capacidade de envolvimento dos pais com a escola é fundamental para a aprendizagem de sucesso dos alunos. Não basta que os pais saibam que o filho vai a todas as aulas e realiza as atividades, eles precisam ter interesse no que cada tarefa consiste, e mostrar que estarão ali, apoiando a criança ou adolescente, independentemente de seu desempenho.

O grande problema nesta questão é saber a forma exata com que os pais devem, de fato, se envolver: a criança deve saber que pode pedir auxílio aos adultos responsáveis em sua vida para ajudá-la, mas nunca para assumir suas responsabilidades. A dificuldade deste envolvimento são os pais que, por exemplo, executam as tarefas para os filhos (resolvem seus deveres de casa, pesquisam seus trabalhos para entregar) ou, quando estes falham em executá-las, procuram o professor para tratar do assunto, ao invés de deixar a criança assumir a responsabilidade pelos seus atos - como no clássico

caso de um aluno terminar o ano com notas baixas e o professor ser inquirido a respeito, como se decidisse as notas arbitrariamente, e estas não fossem resultado do esforço e da dedicação do aluno. Este tipo de envolvimento dos pais é prejudicial, tanto no âmbito escolar - já que a criança não estará realmente aprendendo o que a tarefa objetivava -, como no campo pessoal - uma vez que o aluno não perceberá que suas ações têm consequências.

Há várias formas de envolvimento da família com a escola como as obrigações essenciais dos pais, como oferecer apoio para seu desenvolvimento escolar, e auxílio quando possível nas tarefas mais difíceis, que a criança possa não conseguir superar sozinha. As obrigações essenciais da escola, como oferecer diferentes métodos de explicações e ensino, até que o aluno consiga absorver o que necessita aprender de maneira adequada, sem que se sinta desvalorizado ou incapaz. Além disso, entre as obrigações da escola está a de abrir espaço para que os pais exponham também as suas opiniões e impressões sobre o desenvolvimento do currículo

escolar. O envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola; por exemplo, envolver-se em feiras, festas, exposições, reuniões e eventos escolares. O envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar em casa, ou seja, o auxílio que os pais prestam aos seus filhos na hora de desempenharem tarefas longe da escola, seja atuando como monitores, tutores ou mediadores do conhecimento, buscando, ou não, auxílio nos professores. O envolvimento dos pais no projeto político da escola, mostrando interesse nos projetos desenvolvidos por esta, e ativamente participando nas decisões e escolhas destes projetos, e da atuação da escola na região em que está inserida.

Os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. Cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais,

professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos.

É possível chegar a conclusão que a participação dos pais na carreira escolar de crianças e adolescentes é, sim, imprescindível; mas, ao mesmo tempo, é preciso que este envolvimento seja um envolvimento de qualidade - ressaltando que o essencial é a qualidade do tempo em que os pais se envolvem com a escola e não apenas a quantidade de tempo em que eles fazem isso. Um envolvimento saudável é o que causa o sucesso escolar do aluno.

REFERÊNCIAS

BELLONI, I. et al. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da reforma do Estado**. Brasília, novembro, 1995.

DICIONÁRIO – Grande dicionário Larouse Cultural da língua portuguesa. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil . In FERREIRA, Naura S. Carapeto (Orgs.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77-95.

ESPÓSITO, Vitória ; LUCCHESI, M. A. S.; Silva,G.T. R. ; Gasonato,M.R. . La formación humana y la educación em el contexto de mundialización del conocimiento: aspectos políticos científicos, éticos y sociais. In: **III Congreso Internacional de Educación.**, 2009, Santa Fé. Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina,. Santa Fé : Universidad Nacional Del Litoral- Facultad de Humanidades y Ciências, 2009. v.1, p.1-7.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez. 1980.

HAMPTON, David R. **Administração Contemporânea**. 2ª edição, São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983.

HAVARD, Alexandre. **Virtudes & Liderança**. São Paulo: Quadrante, 2011.

KOONTZ & O'DONNELL. **Princípios de Administração**. Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios, 2º volume, 1964.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à Administração**. Editora Atlas, 5ª edição, 1995.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em Gestão Escolar**. 8ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, V. 2: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, V. 3: Editora Civilização Brasileira, 2002.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz e CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades . In FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000, p. 59-75.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PROGESTÃO: MACHADO, A. M. de M. (Org.) **Progestão**: construindo saberes e práticas na escola pública. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2004.

PROGESTÃO: MACHADO, A. M. de M. (Org.) **Progestão**: construindo saberes e práticas na escola pública. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2006.

PROGESTÃO. **Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares**. Disponível em:

<http://cenp.edunet.sp.gov.br/ProGestao/> (Acesso em: 06/12/2014).

ROBBINS, Stephen P. **O Processo Administrativo**. Editora Atlas, 1981, São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Projetos e Programas. In: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos>. Acesso em 02 de dezembro de 2014.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Editora Unijui, 2000.

VALERIEN, Jean e DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez, 2001.

WEBER, Silke. Escola pública: gestão e autonomia. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e educação**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 215-222.

O TEATRO NA EMEF PAULO DUARTE

Lirismar de Oliveira

Na EMEF Paulo Duarte, situada na Zona Leste de São Paulo, o projeto de teatro concretizou todas as excitativas citadas nos capítulos anteriores. Abaixo citaremos o projeto pedagógico da escola e o projeto de teatro aplicado nela.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um registro das discussões e das intenções apontadas pelo coletivo. Entendemos ser o norteador das ações da Unidade Escolar (U.E.), o que nos fornece os parâmetros para a prática pedagógica no âmbito escolar.

O eixo deste projeto é constituído pelo Currículo da Cidade, com foco no protagonismo infanto-juvenil e na prática da autonomia com responsabilidade, já que:

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos, ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos

desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*” (FREIRE, 1996, p. 66).

Neste ano, nosso Projeto Especial de Ação (PEA) tem como foco a implantação do Currículo da Cidade e suas práticas. Nosso projeto visa: aumentar o percentual de frequência dos alunos, estimular o envolvimento das famílias, otimizar o tempo, espaços e materiais com a finalidade de assegurar aos objetivos de aprendizagem. Daremos ênfase na continuidade dos Projetos de Recuperação Contínua e Paralela de acordo com os resultados das avaliações internas e externas.

Para isso, a Unidade deverá:

- ✓ Diagnosticar o motivo das faltas, com o referendo diagnóstico, tomar as providências necessárias: convocação dos responsáveis, correspondência, visita domiciliar, encaminhamento ao Conselho Tutelar;

- ✓ Oferecer compensação de ausências aos educandos com excesso de faltas de acordo com o Regimento da U.E.;
- ✓ Promover a integração com as famílias em reuniões formativas, atividades no Dia da Família e eventos previstos em Calendário;
- ✓ Otimizar a utilização da Sala de Leitura, Laboratório de Informática, Sala de Multiuso, Sala de Jogos, Sala de Arte, pátio e quadras, para o desenvolvimento de atividades diversificadas e projetos.

IDENTIFICAÇÃO

Localização: EMEF PAULO DUARTE

**DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE
SÃO MATEUS**

**ENDEREÇO - Avenida Arquiteto Vilanova
Artigas, nº 583**

TELEFONE – 2704-7060

CEP – 03928-240.

BAIRRO – Jd. Sapopemba.

DISTRITO – São Paulo

Histórico:

Em 3 de março de 1985 o então Prefeito do Município de São Paulo, o Sr. Mário Covas, inaugurou três escolas no Conjunto Habitacional Teotônio Vilela. Conforme noticiado na ocasião: *“inusitadamente o prefeito chegou a pé. Vinha da tumultuada reunião de despachos realizada na EMPG ‘Rodrigues de Carvalho’ e era acompanhado por uma passeata de moradores da Fazenda da Juta e Jardim Sapopemba”*.

Naquele domingo houve festa no Conjunto Habitacional: discursos em palanque, autoridades reunidas, desfile das escolas vizinhas, entrega de placas em homenagem às famílias dos patronos das novas escolas.

DADOS INSTITUCIONAIS:**CRIAÇÃO** – Decreto n° 20.718 de 01/03/1985**DATA DE INÍCIO DE FUNCIONAMENTO** –
05/03/1985**DATA DA INAUGURAÇÃO** – 03/03/1985**CODLOG** – 75.442-0

C.E. – 16.80.203-5.

DECRETOS:

Da Criação: Decreto nº 20.718 de 01 de março de 1985.

Dispõe sobre a criação de unidades escolares de 1º grau e de educação infantil, e dá outras providências.

Da Denominação: Na sua criação a Unidade Escolar denominou-se Escola Municipal de Primeiro Grau “Paulo Duarte”. Atualmente a denominação da Unidade é Escola Municipal de Ensino Fundamental “Paulo Duarte”.

Da Localização: A Unidade Escolar localiza-se à Avenida Arquiteto Vilanova Artigas, 583 – Jardim Sapopemba.

Da Jurisdição: Quando foi criada, a Unidade Escolar pertencia à jurisdição da Delegacia Regional de Educação Sudeste – DREM 04. Atualmente, pertence à Diretoria Regional de Educação de São Mateus.

Sobre o patrono

Paulo Alfeu Junqueira de Moreira Duarte nasceu em 1899, em São Paulo. Estudou no Ginásio São Bento e bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo. Tinha vários pseudônimos: Alfeu Caniço, Caniço Filho, Gabica Dinis e Tietê Borba. Ao que parece, estes diversos pseudônimos estavam bem de acordo com as diversas atividades que exerceu:

- Um dos fundadores do Departamento de Cultura da Municipalidade;
- Autor do projeto de publicação dos documentos históricos que se encontram no Arquivo do Estado e da Criação do Conselho Bibliotecário;
- Secretário Geral do Instituto Francês de Altos Estudos Brasileiros com sede em Paris;
- Participante ativo da Revolução Paulista de 1932;
- Consultor Jurídico na Prefeitura Municipal de São Paulo;

- Deputado na Assembleia Legislativa de São Paulo;
- Delegado na Ordem Política e Social;
- Redator chefe do jornal O Estado de São Paulo;
- Presidente da Sociedade Paulista de Escritores;
- Diretor de diversos jornais e revistas entre elas a Anhembi.
-

Mas não foi só isso, assim como Paulo Duarte caminhou pela Cultura e Política, percorreu também o Brasil (fez uma campanha a cavalo do Mato Grosso ao Amazonas). Sem contar a sua eficácia discursiva, que já se revelava no tempo de estudante: Foi um brilhante orador no Centro Acadêmico XI de Agosto.

Diretrizes da Política Educacional

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao lado das demais Diretrizes Nacionais para o aprendizado, as Orientações Curriculares e o Currículo da Cidade trazem os conceitos de cada área, os critérios para a seleção

de conteúdos e aquilo que a criança precisa aprender ano a ano.

No presente ano letivo está acontecendo implantação e implementação da Reorganização Curricular e Administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, com a publicação do **Currículo da Cidade**, que aconteceu em dezembro de 2017.

Princípios

O PPP está alicerçado no apoio mútuo, na iniciativa pessoal, na união indissolúvel entre trabalho e investigação, jogo e reflexão, teoria e prática, atividade manual e intelectual.

Tratará de defender os valores como a igualdade, a solidariedade, a autonomia, o apoio mútuo e a justiça, além de uma relação permanente entre a família e a escola, inclusive quanto à tomada de decisões.

Tem como pressuposto um trabalho coletivo da equipe escolar, mediante a participação responsável de cada um dos envolvidos, na perspectiva de uma gestão democrática da escola.

Princípios e Fins da Educação Nacional

A Educação é dever da família e do Estado e em nossa Unidade nos baseamos nos ideais de liberdade e de solidariedade humana, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos que apoiam toda a Legislação da Educação Nacional, para pleno desenvolvimento da criança e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Princípios da Educação Nacional:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- Valorização do profissional da educação escolar;
- Gestão democrática no ensino público;
- Garantia do padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extraescolar;
- Vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais.
-

Deveres do Estado:

- Ensino Básico obrigatório gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos portadores de deficiências na rede regular de ensino;
- Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;
- Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;



- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- Oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- Atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.

Ensino Fundamental:

Atende a educandos de seis anos incompletos a quatorze anos.

Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Em 2009, a Constituição Federal recebeu a Emenda Constitucional nº. 59/09, que passa a fazer parte integrante da educação básica obrigatória o ensino dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, o que tornou necessária a publicação da Normativa 01/13, pela SME orientando para que o Ensino Fundamental seja contínuo à educação infantil, baseando suas ações nas potencialidades, interesses e necessidades apontadas nas avaliações individuais, visando a promoção da aprendizagem e formação integral do sujeito.

Educação Especial:

Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016 – Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Atendimento de Educação Especializado e Portaria nº 8.764/16;

orienta o trabalho Educacional Especializado em nossa Unidade Educacional, para tanto contamos com uma AVE (Auxiliar da Vida Diária) e um Estagiário de Pedagogia do CEFAI que auxiliam, acompanham e apoiam o atendimento, cada um a uma criança com deficiência, o que não atende à demanda existente. O atendimento destes profissionais acontece sob a orientação dos Professores, dos Coordenadores Pedagógicos e do CEFAI.

Na prática educacional, todos os educandos devem construir o conhecimento pelos caminhos traçados pelos procedimentos pedagógicos, previamente estipulados. Desta forma, o professor precisa planejar variadas estratégias de ensino, pois todos constroem o conhecimento criando seus próprios caminhos e com diferentes estilos de aprendizagem.

Neste sentido, vale ressaltar que cada sujeito pode apresentar uma experiência de aprendizagem diferenciada, dependendo das suas experiências e do contexto educativo no qual esteja inserido. Conseqüentemente, não se justificam práticas

centradas no nivelamento cognitivo, nas limitações decorrentes das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades. Devem sim, serem aproveitadas as potencialidades que essas crianças dispõem em suas vivências, pois para que ocorra a aprendizagem significativa, as estratégias de ensino precisam estar articuladas ao interesse e ao que já sabem.

Cabe ressaltar, que não existe um método ideal para o direcionamento das atividades para os alunos com deficiência e/ou altas habilidades. Destacamos, que de forma alguma se propõe que deva ser utilizada uma gama de métodos indiscriminadamente, mas sim, refletir constantemente sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, sobre a própria prática e sobre as oportunidades de interação do sujeito com o objeto de conhecimento, a fim de avaliar a eficácia das estratégias, bem como propor adaptações e/ou alteração de procedimentos, para a superação das barreiras de aprendizagem.

O planejamento é o fio condutor do processo ensino e aprendizagem. É nele, que os objetivos são

articulados às estratégias, é por meio dele que as práticas educacionais se tornam adequadas às reais necessidades das crianças e jovens. Isso não significa dizer que o planejamento é algo estanque, fechado e completo, pelo contrário, pois o importante é manter o planejamento como uma prática permanente de crítica e reflexão. Portanto, o planejamento é entendido como um processo, ou seja, ele deve ser flexível e passível de alterações sempre que necessário.

O professor deverá examinar sua prática em sala de aula constantemente, verificando as modificações necessárias no planejamento, buscando reajustá-lo de forma a atender às necessidades educacionais dos educandos, questionando-se:

- Quais foram os processos mentais que eles utilizaram para chegar a determinada resposta?
- O que já sabem a respeito desse conhecimento?
- O que ainda não sabem, mas estão em vias de aprender?

- Que outras estratégias educacionais eu posso utilizar para mediar à construção desse conhecimento/

Assim sendo, o professor deverá explorar todas as possibilidades, as experiências com o mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender, sendo um observador, apoiado pela equipe pedagógica da escola que deve possibilitar recursos para melhor organização das condições em que se ensina.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consubstanciada na Resolução CNE/CP nº. 02/2001 enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais.

Nesta perspectiva, o processo de avaliação da aprendizagem dever ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

Filosóficos e sociológicos

Entendemos que a Escola de Ensino Fundamental tem o dever social obrigatório de distribuir um conjunto de conteúdos culturais socialmente significativos (capital cultural básico) e que são públicos. São os conhecimentos básicos e habilidades cognitivas e operativas necessárias para a participação na vida social e no acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso e à cidadania. Os conteúdos devem contribuir para:

- 1) O desenvolvimento de novas formas de compreender e interpretar a realidade;
- 2) O questionamento e a discordância;
- 3) A proposta de solução;
- 4) Uma leitura crítica e responsável do nosso mundo.

Sendo o educando um sujeito social, possui uma maneira particular de significar o mundo que o cerca e tem, portanto, o direito de apropriar-se da cultura elaborada socialmente e do conhecimento científico para explicá-lo.

Vale lembrar que os educandos são sujeitos sociais atuais, já que integram o corpo social atual e, nesse sentido, podem ser hoje também responsáveis pelo cuidado do meio ambiente e agir de forma consciente e solidária, sem deixar de reconhecer a formação de cidadãos responsáveis e críticos.

Quanto ao educador ou a educadora: será toda aquela ou aquele que incentive a curiosidade do mundo e o questionamento, que respeite as diversas formas de expressão e a pluralidade de ideias. As relações estabelecidas com os educandos devem ser baseadas no apoio mútuo e na solidariedade, facilitando os meios necessários para o desenvolvimento da autonomia pessoal, afetiva e intelectual.

De qualquer forma, acreditamos que o ensino não pode ser apenas teórico, expositivo e administrado por ser obrigatório, mas sim como a construção de um saber que é parte da formação mais ampla dos sujeitos. Deve levar em consideração o desenvolvimento das capacidades de expressão escrita, oral e corporal, a experimentação direta, a construção de modelos, a

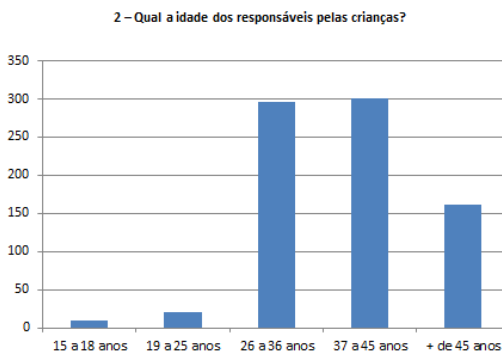
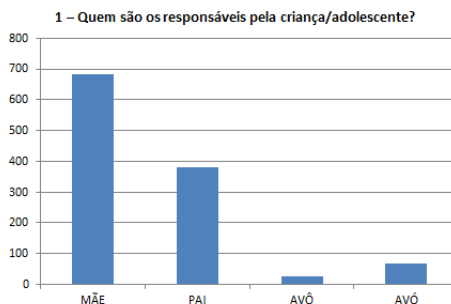
pesquisa em documentos variados, as investigações e as visitas. Entendemos que o currículo deva ser integrado, articulado e coerente com uma aprendizagem significativa, que estabeleça relações entre experiências anteriores e novos desafios, entre fatos, objetos e conceitos.

Pedagógicos

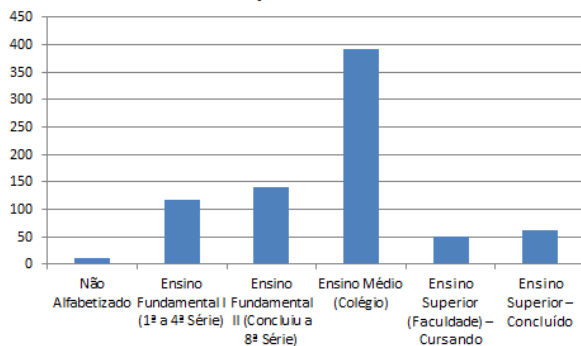
Os **conhecimentos prévios**, que são representações da realidade que tentam explicar os fenômenos cotidianos, são colocados à prova em diversas situações que os contrariem, devendo causar desequilíbrios, conflitos, contradições e, ao mesmo tempo, um esforço para resolvê-los, com novas coordenações entre esquemas e a superação das limitações dos conhecimentos anteriores. Os educandos passariam a explicitar suas concepções e refletir sobre as próprias ideias.

Também é nosso foco o trabalho com projetos para aprimorar a construção de saberes por parte dos educandos, priorizando práticas educativas

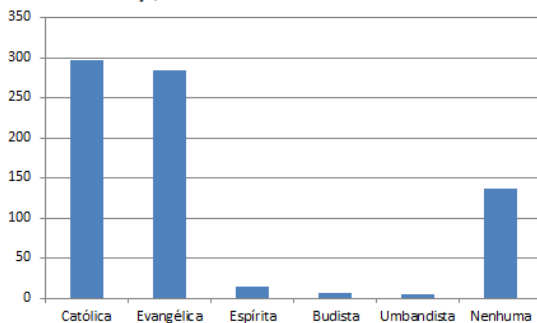
autorais e adequadas às necessidades e interesse dos alunos e suas famílias.



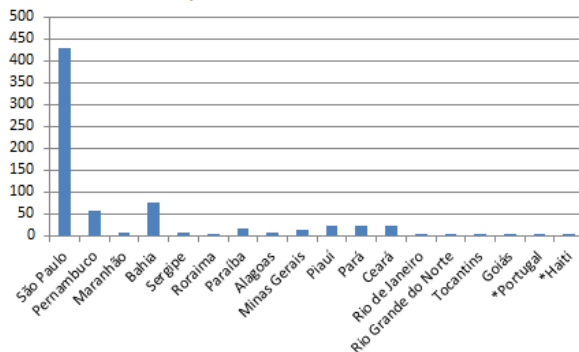
3 – Qual formação têm os responsáveis pela criança/adolescente?



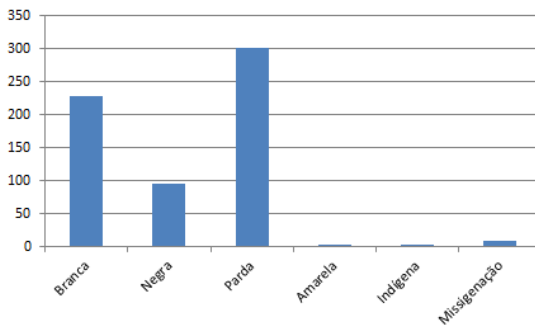
4 – Qual é a Religião dos responsáveis pela criança/adolescente matriculada nesta escola?



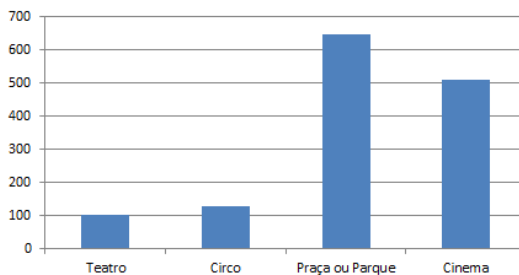
5 – De qual estado do Brasil a família veio?



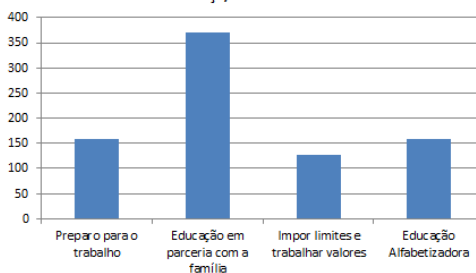
6 – Você considera sua família?



7 – Coloque no quadradinho a quantidade de vezes no ano em que a família oferece às crianças/adolescentes atividades de lazer e cultura?



8 – O que os responsáveis esperam no atendimento à criança/adolescente?



PROPOSTA PEDAGÓGICA

1. Proposta Pedagógica

Organização da ação educativa no cotidiano

Conforme a implementação do Programa Mais Educação São Paulo, o Ensino Fundamental de nove anos se configura em três Ciclos de três anos subsidiados pela consolidação do Currículo da Cidade:

- Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) cuja meta é alfabetizar os educandos considerando suas potencialidades, seus diferentes modos de aprender e seus diversos ritmos para construção de condições que permitam a plena concretização desse direito, favorecida pela adesão da SME ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) dará continuidade ao processo de letramento/alfabetização valendo-se de um trabalho integrado com as áreas de conhecimento do currículo e à docência compartilhada para o desenvolvimento de projetos;
- E Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos) que se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos

com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA.

A reflexão sobre como leem e escrevem os educandos que frequentam nossa escola faz com que orientemos nosso planejamento para que todos possam fazer uso da linguagem escrita, como leitores e escritores.

Para atender aos alunos com defasagem de conhecimento, a U.E. devemos nos organizar conforme a Instrução Normativa nº 25 (DOC de 12/12/2018), que dispõe sobre a organização do projeto de apoio pedagógico complementar – recuperação, bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de professor de apoio pedagógico - PAP e professor orientador de área – POA e dá outras providencias.

A Recuperação deverá possibilitar a participação dos alunos com defasagens de atividades cotidianas práticas que:

1º envolvam leitura e escrita, facilitadas por um leitor mais experiente e pela mediação do educador;

2º possam estimulá-los a conquistar maior autonomia, com o trabalho organizado em duplas produtivas;

3º sejam organizadas conforme Referenciais, Orientações e o Currículo da Cidade, valendo-se de atividades permanentes e sequências didáticas, para construir procedimentos metodológicos de aprendizagem, com a finalidade de articular os conhecimentos e conteúdos com: a Sala de Aula, Laboratório de Informática Educativa, Sala de Leitura e Recuperação Paralela;

4º os tempos e espaços respeitem os alunos do Ciclo de Alfabetização.

Atendendo os alunos com deficiências contamos com o envolvimento dos educadores, Equipe Escolar, Supervisão, CEFAl, PAAI, família e quando necessário, estagiário, AVE, SRM, CAPS e NAAPA (equipe multiprofissional), promovendo a



aprendizagem a partir das condições próprias de cada educando.

Projetos Permanentes da Unidade Escolar

Desenvolvimento de ações que previnam o Bullying e que coloquem em prática a Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Encaminhamentos para 2019

Ensino Fundamental I – atendendo às orientações da DRE São Mateus procederemos às sondagens de escrita, bimestrais, do 1º ao 5º ano. Os resultados das sondagens serão registrados em planilha de acompanhamento para análise dos resultados e planejamento da recuperação contínua para melhoria da aprendizagem dos mesmos.

Para os alunos que apresentam defasagem no aprendizado são elaborados portfólios (cadernos para recuperação contínua com as atividades e registros das intervenções efetuadas).

Os professores do módulo, quando disponíveis participam da recuperação contínua, atuando junto aos alunos com defasagem.

Para o Ciclo de Alfabetização há um currículo diversificado para atender as necessidades da faixa etária destes alunos (brincadeiras no pátio, coletivas em sala de aula, coletivas entre salas, uso de outros espaços da escola).

Para o Ciclo Interdisciplinar a grade horária tem como função facilitar para que os alunos não sofram com o aumento de professores especialistas no 6º ano.

No 1º semestre, além dos Projetos de complementação de jornada dos professores do Fundamental II, contamos com o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência) da Polícia Militar do Estado de São Paulo.

Ensino Fundamental II – com atenção especial para os alunos dos 6^{os} anos, em fase de adaptação a divisão por áreas do conhecimento.

O Ciclo Autoral demandará atenção especial, por apresentarem problemas de aprendizagem e disciplina.

Projeto Nenhum a Menos – O projeto faz parte do histórico da nossa Unidade Escolar e consiste em tomadas de providências na prevenção de reprovação por faltas. Em caso de três faltas consecutivas, os professores avisam a coordenação da escola para entrarmos em contato com as famílias, por meio de telefonemas, visitas domiciliares, e cartas enviadas pelo Correio. Com o retorno do aluno garantimos a oferta de compensação de ausências, os casos de faltas sucessivas ou abandonos de estudos serão encaminhados ao Conselho Tutelar de Sapopemba.

Acolhimento - consiste em acolher a comunidade escolar com ações:

- ✓ Realização de reuniões da equipe gestora com responsáveis e de professores com responsáveis por grupo/ano no início do ano letivo, apresentando o Regimento Escolar e com orientações específica por agrupamento;
- ✓ Os alunos oriundos de matrículas suplementares contarão com a apresentação dos espaços escolares, por um par avançado;
- ✓ Reuniões de pais bimestrais, eventos culturais e comemorações previstas em Calendário;
- ✓ Apresentação dos funcionários recém-chegados por um representante da equipe gestora.
- ✓ Promoção de Exposições, Feiras, Museus de acordo com a disponibilidade, visita às Escolas Técnicas e SENAI, além de atividades oferecidas pelo setor de Programas Especiais.

Equipamentos de saúde, esporte, lazer e cultura da região - Ao longo do ano fortaleceremos parcerias com estes equipamentos:

- ✓ Posto Betinho - Palestras com os profissionais da saúde aos alunos da U.E.;



- ✓ CDM (Centro Desportivo Municipal) - Locação do espaço para práticas de esporte e atividades diversificadas;
- ✓ Fábrica de Cultura - Conhecer, visitar e participar dos espaços: teatro, biblioteca;
- ✓ CEU Sapopemba - Utilização dos espaços do CEU, teatro e piscina e participação dos eventos;
- ✓ ETEC Sapopemba - Visitas agendadas;
- ✓ Corpo de Bombeiros - Visitas agendadas;
- ✓ PMESP - Formação do PROERD;
- ✓ UBS - Campanhas de vacinação, atendimentos dentários, psicológicos e fonoaudiológicos;
- ✓ CAPS Infantil Sapopemba - Participação nos Fóruns Mensais.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O trabalho desta U.E. deverá ser orientado pelos pressupostos explicitados neste PPP, no qual indicamos os rumos que pretendemos seguir e os compromissos que assumimos, propondo o diálogo racional, pressupondo pôr-se na perspectiva do outro, escutar, compreender, refletir e analisar,

estando aberto para mudar, retificar e chegar a acordos livres e comuns.

Nesse sentido, a avaliação será integrada ao processo e utilizada no dia-a-dia da nossa U.E., nas discussões coletivas, para corrigirmos os rumos das ações, bem como ao final do ano letivo para proposição das atividades do ano seguinte.

Concordamos com Terezinha Rios: *“O projeto não é algo que é feito e em seguida ‘mostrado’. Ele é vivenciado desde o primeiro momento como parte da dinâmica da prática dos educadores. Nele, sem dúvida, entra a provisoriedade, porque não temos apenas certezas, e porque devemos contar com eventuais interferências de alguns elementos do próprio contexto”*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa*. Ministério da Educação, Brasília: MEC, SEB, 2012.

BEAUCHAMP, J. et al (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e terra, 2011.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6.ed. São Paulo: Cortez; MEC, Unesco, 2011.

RIOS, Terezinha Rios. *Significado e Pressupostos do Projeto Político.* Disponível em <http://www.planejconsultoria.com.br/skin/frontend/pdf/concursos/4/1247930000/1247930000.pdf>.

Acesso em 17/04/2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação / Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5941, de 15/10/2013 – Estabelece Normas complementares ao Decreto nº 54454, de 10/10/2013, que dispõe sobre diretrizes para a elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5930 de 14/10/2013 – Regulamenta o Decreto nº 54452, de 10/10/2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo “Mais Educação São Paulo”. São Paulo, 2014.

A ARTE: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

SEVERO, Cristiane Aparecida Calabro⁸

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como o desenho pode auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil, considerando que as artes nas suas mais variadas formas, assim como o desenho, a brincadeira, a música, a artes visuais, a poesia, são elementos culturais presentes na nossa sociedade e que as crianças na educação infantil já trazem na sua própria essência tais habilidades através do mundo imaginário. O desenho constitui elementos que trabalham sentimentos, imaginação sentidos, criatividade, emoção, ainda sim, é necessário que a escola não a veja somente como entretenimento e lazer. O professor tem importante papel neste contexto, deve proporcionar as crianças aprendizagens enquanto mediador entre a criança

⁸ Licenciada em História pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo – SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: cris.severo@hotmail.com

e a aprendizagem, intervindo sempre que necessário. O ambiente deve ser propício a aprendizagem e os meios pelos quais o professor irá incentiva-los devem permanecer organizados e ao alcance das crianças, de forma que as mesmas se sintam seguras e evoluam no processo de ensino aprendizagem, respeitando seu ritmo, já que cada ser é único.

DESENVOLVIMENTO

A criança já tem por natureza a habilidade para usar a imaginação, brincar e criar. Portanto, o professor deve proporcionar atividades desafiadoras. A arte tem muitas representações na educação infantil. O desenho é espontâneo, a criança precisa ter contato com novas experiências que possibilite o seu desenvolvimento.

O desenho, a brincadeira, recortar, pintar, desenhar dentre outros, possibilitam a criança avançar no seu desenvolvimento intelectual.

Kishimoto (2010) apresenta algumas sugestões onde o brincar é visto como a arte:

- Brincadeiras (de roda, de pega a pega, esconde - esconde, amarelinha, e etc.).

- Músicas (cantiga de rodas, música popular, músicas que acalma, agitadas e etc).

- Jogos (xadrez, futebol, corrida, dama, xadrez, jogo da pedrinha e etc.).

- Pinturas (de tecido, no papel, no chão, na tela, dentre outros).

A brincadeira e o jogo auxiliam a criança no desenvolvimento. Para que o desenvolvimento da criança seja pleno, é necessário lhe dar oportunidade de ter contato com brincadeiras, brinquedos, jogos narrativos que vir de filmes ou até mesmo de programas de televisão.

A criança por sua própria natureza apresenta afinidades com o ato de brincar, portanto, atividades lúdicas proporcionam autonomia da criança que serão representadas em seus registros, seja através de desenhos ou de escritas.

Atividades lúdicas representam autonomia, segurança e confiança para a criança auxiliando e enriquecendo assim seus registros, seja através da escrita, seja através de desenho ou de expressões corporais.

Além do mais quando se propõe atividades lúdicas para os pequenos é proporcionado benefícios físicos, intelectual e social.

Nesse sentido a criança desenvolve sua identidade e autonomia, portanto esses benefícios também serão refletidos em seus registros:

Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os não da sociedade (DERDYK,1989).

Portanto o autor explica que o ato de desenhar traz as representações da aprendizagem do mundo social e quanto mais lhe proporcionar o acesso a outras formas de aprendizagem mais potencialidades a criança desenvolve.

O desenho não está somente relacionado ao registro em papel, portanto proporcionar as mais variadas formas de representações que enriquece seu aprendizado.

Os materiais não estruturados podem auxiliar no aprendizado das crianças. A diversidade desse material está dividido em:

- Tecidos
- Fitas
- Caixas

Quando se propõe para a criança, as mais variadas formas de aprender está se propondo que a criança conheça caminhos diversificados de se chegar na aprendizagem.

A criança entra facilmente no seu mundo, do faz de conta e busca alternativas para solucionarem os problemas que tem a resolver.

O desenho pode ser trabalhado das mais diversas formas, onde a criança terá experiências que possibilitem cada vez mais representar o seu mundo e o que pensa através do registro.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Os autores estudados sinalizam para a importância do desenho no desenvolvimento da criança. Nesse sentido o desafio é grande!

Os educadores precisam se atentar não somente em falar do desenho ou fazer um desenho por fazer, mas

é necessário perceber o processo de produção do desenho da criança.

Para que esse novo olhar aconteça é necessário, uma nova atitude, onde se compreenda que o aprender é também interagir com múltiplas linguagens.

A criança apresenta infinitas formas de aprendizagem: ações, palavras, expressões, gestos, por meio, do agir, do olhar, do desenho, apresentam se assim no seu dia a dia dentro da escola, e funcionam como ponto de partida para ampliação de novos saberes que devem ser oportunizados no âmbito escolar.

O grafismo apresenta se como manifestação da criança, o seu olhar e visão de mundo, representando de forma imaginária o que conhece e compreende.

Assim, o desenho infantil é a representação de como a criança compreende o mundo e, portanto, torna se um instrumento valioso na construção de conhecimentos como ponto de partida para que a escola oportunize sua aprendizagem através de atividades significativas.

O desenho não se dá só no papel, mas nas relações com outras crianças, quando brinca, quando constrói

pequenos objetos com sucatas, quando recortam ou picam papel ou gesticulam.

Nesse contexto, é necessário que o educador tenha consciência da importância do seu papel e busque ampliar o seu olhar e conhecimento para além do superficial e buscar olhar na criança o que elas têm e não as dificuldades que apresentam.

Assim, o professor inicia sua sondagem a partir do que aquela criança possui de conhecimento, dentro da sua história de vida e oportuniza avanços significativos, respeitando as potencialidades de cada uma delas.

REFERENCIAIS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 105p. (Parâmetros Curriculares nacionais de 5^a a 8^a série). BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.
BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis E.P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DONDIS, D.A. **Sintaxe da Língua Escrita Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARIA, Ana Lucia G. de Faria; DERMARTINI, Zeila de B. Fabri; PRADO Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Campinas.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M.A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática**. Boletim da SBEM. SBM: São Paulo, ano 4, n. 7, 1990.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado de criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

KETZER, Solange. **A criança, a produção cultural e a escola**. In JACOBY, Sissa (org.). A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez . 2003

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação artística da criança**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2008.

OLIVEIRA, B. e BOSSA, N. (orgs.) **Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVIERI, A.C. **Pré-História** 9ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1996, p. 27-35.

OSTETTO, L. **Educação Infantil Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. São Paulo. Editora: Papirus. 2010.

PARELLADA, C.I. **Arte Rupestre no Paraná**, revista científica/ Fap, Curitiba, Paraná, Brasil, v.4, n.1, p.1-25, jan./jun. 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1969. [[Links](#)]

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. [[Links](#)]

PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel, **A Psicologia da Criança**. 3ª. Ed. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2007. [[Links](#)]

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: **Evolução Histórica e Atualidades**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

TRINDADE, Rafaela Gabini. **Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo: São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DESAFIO DA INCLUSÃO.

Sirlene dos Santos Silva

RESUMO

Os estudos sobre educação especial vêm aumentando com o passar dos anos, as teorias têm se expandido a partir de estudos e pesquisas feitas sobre o assunto, a sociedade também tem mudado (aos poucos, mas tem), algumas atitudes e pensamentos também estão sofrendo mutações como que as pessoas com deficiência são vistas. De algumas décadas pra cá, os estudos que buscavam diagnosticar e classificar as deficiências aumentaram e assim se deu a Educação Especial que começa a ser encarada como um mundo a parte que viesse a prover as necessidades de uma parte da sociedade considerada deficiente, então a preocupação era de que

estes ditos deficientes passem a ser vistos como seres humanos, que independentes de suas condições, têm os mesmos direitos de se realizarem e estarem inseridos na sociedade. É necessário que a sociedade se permita a convivência com essas pessoas especiais, que aja o diálogo, visando a troca de informação e a formação de um cidadão mais inteiro e mais consciente do seu papel na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; educação especial, deficiência; escola.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre educação especial vêm aumentando com o passar dos anos, as teorias têm se expandido a partir de estudos e pesquisas feitas sobre o assunto, a sociedade também tem mudado (aos poucos,



mas tem), algumas atitudes e pensamentos também estão sofrendo mutações como que as pessoas com deficiência são vistas.

Algun tempo atrás, as pessoas com deficiência eram vistas como inapropriadas, por muitas vezes eram renegadas e excluídas e até escondidas da sociedade, talvez por ignorância ou por falta de informação. De algumas décadas pra cá, os estudos que buscavam diagnosticar e classificar as deficiências aumentaram e assim se deu a Educação Especial que começa a ser encarada como um mundo a parte que viesse a prover as necessidades de uma parte da sociedade considerada deficiente, então a preocupação era de que estes ditos deficientes passem a ser vistos como seres humanos, que independentes de suas condições, têm os mesmos direitos de se realizarem e estarem inseridos na sociedade.

A escola como formação básica do ser humano foi à porta de entrada para que essa discussão fosse articulada como um modelo social e político, que tem como objetivo a inclusão de pessoas com deficiência. Surge a necessidade

de responsabilizar cada vez mais, a Educação e a Comunidade, pela inclusão dessas crianças. A escola precisa adaptar-se, abandonando o seu caráter seletivo, discriminatório e preconceituoso.

“A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas. No que tange a justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação”. (Pacheco, p.15,2007).

A segregação e a discriminação de pessoas com deficiência, geram, na maioria das vezes, o preconceito com essas diferenças, e nisso todos perdem. É necessário que a sociedade se permita a convivência com essas pessoas especiais, que aja o dialogo, visando a troca de informação e a formação de um cidadão mais inteiro e mais consciente do seu papel na sociedade.

“Este conceito de inclusão envolve um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais estamos falando sobre uma

mudança de ideia de “defeito” para um “modelo social”. [...] (Mittler, p.25,2003)

Por muito tempo e longa história, na sociedade e em contextos culturais variados, diz que existem indivíduos caracterizados como excepcionais, alguém que se destoa dos padrões ditos “normais” que por muitas vezes requerem cuidados e necessidades especiais, maneira diferenciada de tratamento. Por isso, os estudos a cerca desse tem são tão relevantes, entender e conseguir inserir cada vez mais as pessoas com deficiências em nossa sociedade é papel de todos, mas pode começar com sucesso dentro das unidades escolares, visto que boa parte da vida nós passamos dentro da escola.

O presente artigo tem como objetivo mostrar através de discussões, leis e decretos que a Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Regular é algo que deve acontecer para que o conceito de inclusão seja totalmente verdadeiro. Assim basta que os professores consigam enxergá-los como seres humanos e cidadãos com direito a educação e uma convivência no seu meio social. Desta forma, viemos buscar com intuito de uma educação de

qualidade para todos. É extremamente necessária uma reconstrução ideológica que visa melhorar o processo educativo e que reveja conceitos e paradigmas com o propósito de reorganização no sistema educacional.

DESENVOLVIMENTO

Passando por um breve histórico sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiências no Brasil, podemos acompanhar que a inserção das pessoas com deficiências deu-se desde os hospícios até a inclusão no ambiente educacional. MAZZOTTA (2005) diz que os deficientes mentais não recebiam qualquer tipo de educação. No início do século XIX eles eram tratados como “alienados mentais” e não recebiam qualquer tipo de tratamento. Aqueles que não oferecessem riscos à sociedade ficavam vagando pelas ruas já os agressivos, eram destinados a ficar acorrentados dentro de cadeias.

A reabilitação era feita por meio de terapia ocupacional em oficinas de manufatura de calçados, artesanato com palha e alfaiataria. Os pacientes não

recebiam tratamentos biológicos e os agressivos eram trancados em quartos fortes e amarrados em camisas de força. (MAZZOTTA, 2005).

Com a chegada do século XX, a questão das escolas se configurava mais pelo lado biológico da deficiência do que o uso terapêutico, visto que os alunos com esse tipo de deficiência não eram incluídos com os alunos ditos “normais”, logo, o avanço da psicologia e das novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação, visto que o modelo médico não havia tanta aceitação no âmbito escolar, usando assim a linha psicopedagógica que, dentre outras coisas, ressaltava a importância da escola, visto que os alunos passam uma boa parte da vida convivendo com outras pessoas pelo ambiente que a escola proporciona, enfatizando sobre os métodos e as técnicas de ensino. Os estudos em Educação Especial no Brasil avançam de maneira significativa a partir da década de 1990 até o limiar do século XXI, (MAZZOTTA, 2005).

Com a nova Constituição de 1988 as leis brasileiras foram alteradas, graças a redemocratização do país,

mudando assim o jeito de pensar a educação e a inclusão de pessoas com deficiências, assim observamos que os objetivos fundamentais agora partem do princípio da inclusão em larga escala, em seu Art. 3º podemos destacar o item III que aponta a redução das desigualdades sociais e o item V que destaca a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Este avanço na legislação programou a garantia do direito das pessoas com deficiência, tratando-as como igualdade. Um pouco mais pra frente, em 1994 o Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, trouxe novos objetivos para que pudéssemos prover diretrizes básicas na educação para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Esse documento vem com o apoio de uma grande parte do mundo, e é considerado um marco no movimento que se criou para incluir os alunos na escola e na



sociedade. Um trecho do texto diz que: "promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem".

As escolas inclusivas que surgiram a partir dessa declaração de Salamanca, devem saber reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, visto que existem muitas deficiências e que cada aluno tem as suas peculiaridades, acomodando estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, com uma abordagem que vise as diferenças, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) UNESCO (1994).

Sabendo disso, as escolas que precisam de mudanças, se tornaram cada vez mais e, por consequência as lutas por escolas inclusivas se tornou real. Um lugar neutro e que todos os alunos devem aprender juntos, independente de dificuldades e diferenças que apresentam alunos com deficiências ou não, sabemos que se faz necessário ter instituições especializadas para alunos que ainda não conseguem se incluir no meio social, seja por grau de deficiência ou por alguma característica da sua deficiência.

Faz-se ainda necessário que os professores com qualificação e que sejam capazes de lidar com essas diferenças tenham seu reconhecimento validado, que o espaço propício de uma escola inclusiva seja respeitado e que consiga responder aos desafios e suprir às necessidades de uma população cada vez mais heterogênea. Com o objetivo de construir um espaço onde eles possam ser aceitos e serem tratados de forma igual e que os alunos entendam que existem diferenças na nossa sociedade, aprendendo desde as práticas pedagógicas até o convívio com eles fora do ambiente escolar.

A organização do currículo e estratégias de ensino é que faz toda a diferença, tendo em vista alguns pontos importantes que são: apoio ao aluno, ao professor, à família e a esta escola também, para que seja realmente inclusiva e para todos.

Abordar cada uma dessas deficiências e saber as suas características são de suma importância.

SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down, que constitui uma das causas mais frequentes de deficiência mental (DM), compreendendo cerca de 18% do total de deficientes mentais em instituições especializadas. (MOREIRA, 2000, p1)

Alteração genética do par 21, que traz como consequência características físicas marcantes e implicações tanto para o desenvolvimento fisiológico quanto para a aprendizagem. São anormalidades cromossômicas, há normalmente 46 cromossomos em cada célula, sendo 22 pares “regulares” e dois

cromossomos do sexo masculino e dois femininos, somando 46 cromossomos na célula normal. Quando há um cromossomo adicional (24 cromossomos) e a outra célula germinativa tiver 23, isto levará, no momento da concepção uma nova célula contendo 47 cromossomos. Se o cromossomo extra for o cromossomo 21, este é o indivíduo que nascerá com Síndrome de Down.

As características físicas da criança com essa Síndrome são formadas por influência de seu material genético, podendo parecer até certo ponto com seus pais, pois herdaram seus genes, como a cor do cabelo, dos olhos, estrutura corporal, altura, etc, mas devido ao cromossomo 21 adicionado ao seu material genético terão características diferentes de seus familiares ou outras pessoas sem essa deficiência. Podemos ressaltar que algumas apresentarão defeitos cardíacos congênitos severos e outros que necessitem de pronto atendimento médico, é fundamental que o Down seja apresentado como um ser humano que necessita de cuidados e carinho.



Antigamente, acreditava-se que as crianças com síndrome de Down nasciam com uma deficiência intelectual severa, porém hoje, sabe-se que o desenvolvimento da criança depende fundamentalmente da estimulação precoce, do enriquecimento do ambiente escolar em que ela vive e no qual ela tem o incentivo das pessoas que estão à sua volta. Com apoio e investimento na sua formação, os alunos com síndrome de Down, assim como quaisquer outros estudantes, têm capacidade de aprender e se desenvolver para que no final de sua formação ele consiga se inserir no mercado de trabalho, visto que muitos já ocupam cargos em pequenos e grandes comércios e empresas.

PARALISIA CEREBRAL

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, entre outras condições. Esse termo vem sendo usado desde a segunda metade do séc. XX para se referir a um grupo de pessoas que apresentam prejuízo motor, numa condição não

progressiva, adquirida antes dos primeiros anos de vida, podendo ser associada a prejuízos intelectuais, sensitivos, visuais, auditivos e outros.

É um dano permanente dos movimentos ou da postura que leva a uma desordem encefálica não progressiva podendo ser causada por hereditariedade ou fatores que decorrem na gestação, do parto anormal, difícil, nascimento prematuro, asfixia, etc, ou durante os dois primeiros anos de vida.

Os tipos mais comuns são:

- Espástico – Caracterizado por paralisia e aumento do tônus musculares resultante de lesões no córtex. Pode haver um lado do corpo afetado (hemiparésia), os quatro membros afetados (tetraparésia) ou os membros inferiores (diplegia).
- Disquinésia – (Atetose/Coreoatetose ou Distonia) – Caracterizada por movimentos involuntários e variações no tônus muscular resultantes de lesões dos núcleos situados

no interior dos hemisférios cerebrais (Sistema Extra-Piramidal).

- Ataxia– Caracterizada por diminuição do tônus muscular, incoordenação dos movimentos e equilíbrio deficiente, devidos a lesão ou anomalia no cerebelo ou das vias cerebrais.

Quando chega a idade escolar, os objetivos do tratamento serão diferenciados com intenção de adaptá-lo a escola, seja ela especial ou normal, dependendo do grau de comprometimento motor e intelectual da criança. Epilepsia. São descargas elétricas nas células nervosas do cérebro, é uma condição em que essas descargas elétricas provocam distúrbios no funcionamento normal do sistema nervoso, sendo denominados de “convulsões”, que podem ocasionar perda temporária de consciência e mudanças do comportamento, que dependem da área do cérebro que está sendo estimulado por essas descargas.

Segundo estudos as crianças com paralisia cerebral tendem a apresentar dificuldade no processamento das informações necessárias para a aquisição de uma

habilidade motora, tais como algum conteúdo específico de matérias básicas, além de desordens musculoesqueléticas como fraqueza muscular, alterações de tônus muscular e/ou a diminuição da amplitude de movimento, tornando mais difícil o aprendizado de habilidades motoras específicas.

DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Os déficits de atenção ocorrem com ou sem hiperatividade. Existem crianças que são primariamente hiperativas e impulsivas e tem menos problemas de atenção, outras têm sintomas de desatenção (são distraídas) e hiperatividade, em número maior com o sexo masculino. É mais notado quando a criança inicia atividades de aprendizado na escola, quando o ajustamento à escola encontra-se comprometido. Quando aquele aluno não consegue ficar parado, quando ele não te olha nos olhos e quando não consegue ficar parado enquanto ouve o professor ou outra pessoa passando orientações.



Até esse momento o déficit não tem causa específica. Alguns genes têm sido descobertos e descritos como causadores, lesões neurológicas mínimas, impossíveis de serem vistas em exames, ocorridos durante a gestação ou nas primeiras semanas de vida, assim como alterações de substâncias químicas cerebrais (neurotransmissores) também estão sendo apontadas como possíveis causas.

Adaptar algumas tarefas ajuda a amenizar os efeitos mais prejudiciais do transtorno. Evitar salas com muitos estímulos é a primeira providência, porém, algumas crianças apresentam apenas desatenção, outros, apenas hiperatividade ou apresentam os dois sintomas juntos. Para dizer que alguém apresenta um ou mais desses sintomas tem que ocorrer de tal forma que venha a interferir no relacionamento social, na vida escolar ou em casa.

O cuidado com esses alunos é muito grande tendo em vista que por não se encaixarem no ambiente escolar eles muitas vezes desistem de aprender e abandonam a escola quando um pouco mais velhos. Após



apresentarmos algumas das deficiências mais encontradas nas escolas vamos encontrar na lei um jeito de melhor atender a todos da mesma forma.

Algumas escolas devem rever seus projetos políticos pedagógicos (PPP) a partir de uma gestão democrática, com intuito de requerer uma política coletiva visando a melhoria na educação, incluir alguns projetos com crianças com deficiência e sem para criar o clima de inclusão sempre, já que tais mudanças não ocorrem por acaso nem por decretos, a escola deve reformular seus espaços e rotinas aperfeiçoando suas atividades extracurriculares para o bom aproveitamento de todos.

Entende-se por educação especial, para os efeitos da lei 9.394/96 a modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 a LDB:

"1º- Haverá, quando necessários serviços de apoio especializado na escola

regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. 2º- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular 3º- A oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem como início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil." (Cap. V, art.58).

Portanto não basta apenas inserir um aluno com deficiência dentro do ambiente escolar é preciso que haja diversidade nos sistemas escolares, uma postura de inclusão por parte de todos que compõe o ambiente escolar e uma mudança na busca desse atendimento para que realmente seja atingido o objetivo proposto na LDB. É necessário criar caminhos abrangentes para os alunos de maneira geral (com deficiência ou não) nos permite repensar a maneira de como devemos nos preparar para as mudanças pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, podemos observar que a Inclusão do aluno com deficiência na escola é um processo que exige respeito, atenção, dedicação e compreensão ao próximo, tanto das instituições de ensino, quanto as pessoas que recebem este aluno, aceitando as diferenças de cada um, sempre levando em consideração que todas as crianças têm suas peculiaridades e devem ser respeitadas.

A inclusão de crianças com deficiências nas escolas coloca grandes e novos desafios para o sistema educacional que a muito vem se moldando para caber nessa sociedade que nunca para de mudar, tanto para professores das escolas comuns como de professores que dão aulas em instituições especializadas no ensino especial, para a sociedade, pais e a própria escola que deverá se reformular para acolher esses indivíduos, buscando compreender suas diferenças, e trazendo esse aluno cada vez mais para perto, sem que ele desista da escola por achar que não se encaixa naquele ambiente.



É preciso que, antes de tudo o próprio aluno entenda e aceite a sua deficiência se acredite que mesmo dentro de seus limites ele consiga ser incluído na sociedade. É um desafio bastante complexo e está distante da prática pedagógica diária tão comumente vivida até hoje e a qual o professor está acostumado, vendo a sala de aula com turmas homogêneas e alunos iguais. Não se pensa mais assim, também estão cientes que será realmente um grande desafio e que a escola assim como os docentes não está preparados. Mas com estudos e aperfeiçoamento os docentes podem se envolver nessa nova forma de educar.

Tanto o aluno deficiente como o sem deficiências sairão ganhando em questão de conviverem juntos, você traz para dentro da escola uma realidade da nossa sociedade, tendo aí um ambiente desafiador, provocador, rico em experiências e relações que os estimulem e os incentivem a pensar, talvez até relações que nos ensinem a combater o preconceito já dentro da escola, muitas vezes evitando o bullying, já que eles convivem com a diversidade em todos os âmbitos, nos permite ainda propiciar que eles vivenciem situações de aprendizagens diferentes,

construindo conhecimentos e convivendo com novas formas de interação e comunicação, tais como libras e Braille.

A construção de uma escola inclusiva vem colocar na educação geral grandes responsabilidades que até hoje estavam bem escondidas em algumas instituições especializadas. Precisamos acreditar que não será apenas um sonho, mas a realidade é que toda a sociedade, pais, profissionais, governantes, enfim toda a sociedade precisa acreditar que uma Escola Inclusiva é algo real e que vale a pena lutar por ela, que ninguém admita qualquer forma de segregação. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.” (Freire,p.35,1994)

[...] Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.[...]
(Freire,p.36,1994)

REFERÊNCIAS

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2007.

MITTLER, PETER. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed,2003.

PACHECO, JOSÉ. Caminhos para a Inclusão um guia para aprimoramento da equipe escolar. SãoPaulo: Ed. Artmed,2007.

SKLIAR, CARLOS. Educação e Exclusão: abordagem sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Vitor Civita, out/2007.

Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Vitor Civita, maio/2005.



Revista Formação de Professores.Pinhais-PR: Ed. Melo,set/out/2007.

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em : 07/10/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07/10/2017

Declaração de Salamanca sobre Princípios. Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. São Paulo: Cortez,1996.

SILVA, T. T. da (Org). Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.



ESPAÇOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erika Marques de Oliveira Dias

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), por exemplo, sem dúvida foi um marco na Educação brasileira, uma vez que esses parâmetros têm uma atenção fundamental voltada para o desenvolvimento de valores durante esta etapa escolar. Toda constituição familiar brasileira que não tem condições financeiras tem direito de que suas crianças sejam atendidas nesta etapa escolar.

Os documentos mais antigos, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já traziam para a Educação Básica a utilização de atividades didáticas, como é o caso da ludicidade com objetivo didático para tal, onde o docente auxilia o educando durante as brincadeiras, havendo também a necessidade de oferecer materiais e espaços adequados para que seja enriquecido o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

Isso porque até então as aulas eram restritas a quatro paredes, sem um espaço necessário e adequado, onde a maior preocupação do docente era dar conta dos conteúdos: “[...] faltando muito pouco para colocar pregos de modo a inviabilizar o desprendimento das crianças de suas carteiras, permitindo que elas explorem o espaço e o movimento em sua amplitude” (CAVALLARI e CARNEIRO, 2006, p.78), onde o educando mal podia se movimentar ou mesmo sair do lugar.

Os documentos norteadores do fazer pedagógico exigem uma sistematização quanto a reflexão e as observações do cotidiano escolar, com base nas diferentes concepções teóricas que orientem as práticas educativas na etapa que compreende a Educação Infantil.

Outro momento que deve ser considerado em relação ao espaço é a hora da recreação, nos momentos fora da sala de aula, como na quadra, no pátio ou em outros ambientes, onde nesses espaços o docente deve fazer adaptações quanto ao material de acordo com o espaço, pois, esses ambientes são maiores que a sala de aula (RIZZO, 2001, p. 47).

Outro ambiente ou espaço importante que deve estar presente na Educação Infantil, são os espaços de leitura, tornando o ambiente mais prazeroso, facilitando a aquisição de valores, a contribuição de diferentes ideias e o acesso a informações variadas de forma mais fácil e prática (PAÇO, 2009).

De acordo com Coelho (2000) o docente deve ser um bom contador de histórias, incentivando as crianças para esses momentos de leitura, realizando-as cotidianamente, oportunizando inclusive a coparticipação das crianças na história nesses espaços, para que a criança de fato se enxergue como parte dela.

Enquanto prática, o objetivo da leitura é:

Uma maneira de despertar os interesses da criança é partir da sua realidade e das suas necessidades pessoais. A leitura vista com um valor em si mesma como “um desafio em direção a uma experiência pessoal mais rica” pode ser um instrumento extremamente rico. A criança confronta com sua realidade com a realidade dos livros, ela pode interferir nos fatos descritos e assumir seu papel como sujeito da história, em comunhão com seus semelhantes (PAÇO, 2009, p. 25).

A criança que frequenta a Educação Infantil, encontra-se no paradigma de práticas que escondem e ao mesmo tempo revelam as concepções de infância dos adultos que estão à sua volta:

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos (grifo nosso). Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um status (grifo do autor) em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à ideia que os adultos haviam feito deles (SACRISTÁN, 2005, p. 16-17).

Na concepção de Herbart, as práticas devem estar relacionadas a:

A educação deve servir ao cultivo dos valores que a Nação, como espírito universal, detém; a educação deve, antes, subordinar-se à Razão do Estado; a educação é a alma da cultura, cujo fim é a formação humana dentro dos mais altos padrões éticos da Nação, de modo que os indivíduos a ela se submetam e por ela se sacrifiquem, E o processo da formação

humana se dá pela via intelectual, isto é, pela instrução educativa (LIBÂNEO, 1990, p.62).

Assim, a prática de ensinar não se limita mais a transmissão de conhecimentos:

Ensinar não pode ser [essencialmente] transmitir conhecimentos, mas, antes de tudo, provocar interesses e dúvidas, fazer com que brotem questões e desenvolver métodos de pesquisa, de filtragem e seleção de dados, de ordenação de conteúdos, de construção da argumentação. Só há conhecimento quando há interpretação. O contrário não é aprendizado (MOSE, 2013, p. 13).

Isso porque o conceito de que o docente era o detentor do conhecimento e os educandos apenas indivíduos passivos que recebiam os conteúdos, não existe mais. Nos dias atuais, segundo Kinney e Wharton (2009), é preciso reconhecer que as crianças são participantes ativas durante o processo de aprendizagem, onde elas devem produzir o seu próprio conhecimento.

Assim, é necessário que o docente desenvolva atividades que também sejam voltadas para o cotidiano dessas crianças, para que elas percebam o sentido das

coisas e conseqüentemente ampliem seus conhecimentos sobre determinado tema.

Podemos perceber esta fala na seguinte colocação:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. 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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2015, p. 25).

Ou seja, o docente só irá conseguir atingir seus objetivos de aprendizagem se utilizar uma metodologia diferenciada, se desenvolver nos educandos a criticidade, a curiosidade e a autonomia dos mesmos, permitindo-lhes vivenciar, ressignificar e experienciar seu cotidiano dentro dos espaços da escola.

Vigotsky (1996), recorre às vivências e experiências para explicar o desenvolvimento da consciência. Este é um processo racional e afetivo, ligado ao cotidiano, onde: “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma,

pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231).

Ou seja, para o autor, ao atribuir significado àquilo que se vive, a criança passa a se desenvolver melhor, compreendendo e interagindo com o mundo que a cerca. Isso acontece porque quando a criança se apropria da linguagem materna, ou seja, do conteúdo semântico, ela é capaz de generalizar as situações a sua volta. Essas generalizações ajudam a criança a diferenciar o mundo a sua volta, passando a ter consciência de seus estados afetivos, interpretando e dando significado aos seus sentimentos e desejos, percebendo a si e ao outro.

Além disso, a criança passa a compreender sentimentos, o que reflete em seu comportamento: “aos sete anos se forma na criança uma estrutura de vivências que lhe permite compreender o que significa ‘estou alegre’, ‘estou angustiada’, ‘estou enfadada’, ‘sou boa’, ‘sou má’” (VIGOTSKY, 1996, p. 380).

Assim, há diferentes práticas pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula de acordo com objetivos específicos. A aprendizagem cooperativa, por

exemplo, baseia-se no uso da cooperação e da interação entre os pares, para que o conteúdo desenvolvido se torne significativo para todos, implicando em um processo de ensino-aprendizagem nos quais educandos e docentes assumem novos papéis. Para que isso ocorra de forma plena, o docente precisa separar as crianças em equipes heterogêneas, principalmente quanto aos níveis de aprendizado. A proposta é que as crianças sejam incentivadas a ajudar, discutir e argumentar junto aos demais colegas, se percebendo dentro de um círculo social onde possa interagir, ensinar e aprender..

Slavin (1995), discute que a prática é considerada uma das mais amplas quanto à teoria, a prática e a investigação em Educação, sabendo-se que as situações cooperativas são baseadas nas interações sociais e na interdependência social entre as crianças do grupo. Neste caso, a criança terá sucesso se todos os demais colegas também tiverem, como uma forma de unificar o conhecimento de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O docente deve reconhecer que a educação contemporânea converteu-se em um jogo paradoxal, pois no processo educacional está à necessidade de proteger o velho contra o novo e vice-versa.

Alguns autores defendem que as culturas pedagógicas educacionais da sociedade atual privilegiam uma cultura mais abstrata e precisam com urgência se adaptar à linguagem e aos comportamentos valorizados pela escola; já outros autores acreditam que existem elementos sociais que incidem e influenciam na formação da criança, pois as estruturas convencionais familiares não contemplam mais a quantidade de informações e o preparo exigido para a formação da mesma.

Assim, as práticas pedagógicas devem se preocupar em respeitar a diversidade das crianças para que os mesmos respeitem uns aos outros. Educar a partir dessa perspectiva torna-se tarefa difícil ao enfrentar a crise constitutiva da educação no mundo atual. De qualquer modo podemos nos preparar para reconhecer as vozes infantis e fazer delas uma escuta atenta e que permita olhar para suas especificidades, temos a chance de proporcionar uma educação de mais qualidade e com mais acolhimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: LCT, 1979.

ARIÈS, P. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Seuil, 1973.

CAVALLARI, M.V.; CARNEIRO, M.Â.B. **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil. Teoria, Análise, Didática**. São Paulo. Editora Moderna Ltda, 2000.

DAHLBERG, G. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas PósModernas**. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; Forman, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRAMER, S. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: (Org.). *Infância e educação infantil*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MALAGUZZI, L. **Histórias, Idéias e Filosofia Básica**. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, T.C. **Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia**. Revista *SUSTINERE*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MATTOSO, K.Q. **O Filho da Escrava (Em torno da Lei do Ventre Livre)**. Rev. Brasileira de História, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar/ago. 1988.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PAÇO, G.M.A. **O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso em: 15 jan. 2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZO, G. **JOGOS INTELIGENTES: A construção do raciocínio na escola natural**, 3ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2003. Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2022.

SLAVIN, R.E. **Cooperative learning: theory, research and practice**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1995.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papyrus, 2011.

VIGOTSKY, L.S. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. [S.l.: s.n.], 1996. In: Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado. Disponível em: . Acesso em: 18 jan. 2022.

