

Data de publicação: 14 de abril de 2021



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS TÉCNICO
CIENTÍFICOS EM
EDUCAÇÃO**

ABRIL 2021 V.27 N.4



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 4

Abril 2021

Publicação

Mensal (abril)

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. 27, n. 4 (2021) - São Paulo: SL Editora, 2021 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 14/04/2021

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

Muito se tem falado nos últimos dias sobre a importância da educação formal e seus impactos na formação de crianças e jovens. A ausência das aulas presenciais está a produzir enorme defasagem na aprendizagem, uma vez que a mesma não se limita aos conteúdos abordados, mas a toda uma dinâmica de relacionamentos, interações e desafios. Chegou-se ao ponto de se declarar a educação como um serviço essencial, incluindo-a no status da saúde e da segurança pública. Tomara que, quando este triste período de pandemia seja passado, nossos gestores e governantes entendam que um serviço essencial à sociedade necessita de atenção especial, projeto de longo prazo e, principalmente, investimento. Nós educadores sempre soubemos que a escola é por natureza essencial, por isso sempre lutamos por uma escola de qualidade, para todos.

O editor

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”

[Paulo Freire](#)

SUMÁRIO

BARREIRAS NA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO AUTISTA	
<i>Amanda de Souza Moura Silva</i>	6
UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	
<i>Cecy Leite Alves Carreta</i>	43
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM	
<i>Cibele Quintana Mello</i>	56
UM OLHAR SOBRE A PSICOPEDAGOGIA	
<i>Cinthia de Carvalho Santos Seidel</i>	74
A METRÓPOLE DE SÃO PAULO E A PRODUÇÃO DE ESPAÇO LOCAL: OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA	
<i>Daniilo Lisboa Barros</i>	100
INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE EM RELAÇÃO AO COMPROMETIMENTO DOS COLABORADORES NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA	
<i>Felipe S. Martins; Kelvin A. Santos; Francisco Carlos Ribeiro; Alexandre Santos; Marcileide Muniz Cavalcante</i>	157
ENTRE GANHOS E PERDAS: CONQUISTAS E PROCESSOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO EM	
ARAÇATIBA	
<i>Janine Silva da Penha Siqueira</i>	181
PROPOSTA DE AULA: OFICINA DE MODELAGEM	
<i>Márcia Regina Silva Moraes</i>	207
O DIREITO DE BRINCAR APLICADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	
<i>Silvana Aparecida de Paiva Lira</i>	227
O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL ENTRE O SECRETÁRIO ESCOLAR E A COMUNIDADE	
<i>Valdir Pianezzer</i>	252
A CAPOEIRA E SUA ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR	
<i>Wellington José da Silva</i>	278
TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO	
<i>Maria de Fátima Moreira da Silva</i>	310
CONHECENDO MELHOR A AVALIAÇÃO	
<i>Andreia Amorim de Souza</i>	330
CAMINHANDO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	
<i>Luciane Scabuzzi Rodrigues Hernandes</i>	349
HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	
<i>Marizul Simas Vieira</i>	414
A UTILIZAÇÃO DE PADRÕES DE IDENTIFICAÇÃO DE DNA (DNA BARCODING) DE PLANTAS NA ELUCIDAÇÃO DE CRIMES	
<i>Isabela Bezerra Liberal</i>	442
O FUTEBOL E A INDÚSTRIA DO ESPORTE	
<i>Aparecido Fernandes da Silva</i>	462
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
<i>Cristiane Valéria Ferreira</i>	477
A CRIANÇA DEFICIENTE NOS DIAS DE HOJE	
<i>Monique Caroline Berlandi de Oliveira</i>	511
A DANÇA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	
<i>Adriana Tiezzi Lima</i>	526
ENTENDENDO A PROBLEMÁTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	
<i>Priscila Domingues Lacintra</i>	559
HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E CONJUNTOS NUMÉRICOS	
<i>Elaine Silva Martins</i>	586
A OBRA DE MACHADO DE ASSIS	
<i>Glauca Barreto Riqueza</i>	602

BARREIRAS NA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO AUTISTA

Amanda de Souza Moura Silva

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar o processo de aprendizagem da criança e em específico a criança autista, assim como descrever as dificuldades encontradas e as relações interpessoais da criança em seu convívio. O autista atualmente é mais conhecido devido aos avanços em estudos e maior divulgação por parte familiares e pelo processo de inclusão. Neste trabalho iremos nos aprofundar no desenvolvimento, aprendizagem e socialização da criança típica fazendo relação com a criança autista e suas características. O enfoque será mais nas barreiras apresentadas pelas relações sociais que a criança tem em seu convívio, que é um dos principais motivos da dificuldade de evolução no desenvolvimento desta criança/aluno, que carrega um estigma. É importante destacar a necessidade de pais e responsáveis neste processo de inclusão, assim como a rede de proteção a esta família e a escola com a formação adequada a todos envolvidos com este aluno. Nossa principal fonte de pesquisa são as bibliográficas, focando o tema trabalhado.

Palavras chave: Autista, criança, barreiras sociais e processo de inclusão.

Esta investigación tiene como objetivo estudiar el proceso de aprendizaje del niño y, en particular, el niño autista, así como describir las dificultades encontradas y las relaciones interpersonales del niño en su interacción. Actualmente, la persona autista es mejor conocida debido a los avances en los estudios y una mayor difusión entre los miembros de la familia y el proceso de inclusión. En este trabajo, profundizaremos en el desarrollo, el aprendizaje y la socialización del niño típico, en relación con el niño autista y sus características. La atención se centrará más en las barreras que presentan las relaciones sociales que el niño tiene en su vida, que es una de las principales razones de la dificultad de la evolución en el desarrollo de este niño / estudiante, que lleva un estigma. Es importante resaltar la necesidad de padres y tutores en este proceso de inclusión, así como la red de protección para esta familia y la escuela con capacitación adecuada para todos los involucrados con este estudiante. Nuestra principal fuente de investigación es la bibliográfica, centrándose en el tema trabajado.

Palabras clave: autista, infantil, barreras sociales y proceso de inclusión.

INTRODUÇÃO

Desde épocas mais remotas, o homem sempre sentira a necessidade de se comunicar. Atualmente diversos estudiosos facilmente encontraram nas cavernas mais antigas formas de comunicação por onde passaram homens de milhares de anos atrás, tentando expressar ao outro alguma informação que acreditava ser importante para construir assim relações, seja ela de trabalho, de amizade, de laços familiares entre outros, nessa busca constata-se do outro para sobreviver, pois

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe. (LA TAILLE, 1992, p.11)

Segunda a afirmação acima, o ser humano é ligado a outros desde seu nascimento, e vai construindo laços sociais cada vez mais complexo, desta socialização cada indivíduo irá desempenhar um papel importante dentro da sociedade para a existência de todos, estabelecendo assim a comunicação em uma grande treliça, que cria uma dependência do outro em uma busca constante do

equilíbrio destas relações. O homem que se julgar independente, ou seja, fora da interação social, está cometendo um equívoco, pois a formação humana vem das influências das relações que estabelece durante toda sua vida.

Estas relações sociais podem possibilitar a construção de grupos com seus valores, costumes, crenças para formação de uma determinada cultura, em uma união que visa certo ideal; conseqüentemente provoca mudanças no comportamento humano e no desenvolvimento global, onde o homem é influenciado pelo meio, assim como o meio se modifica com a intervenção do homem em uma reciprocidade. (OLIVEIRA, 2009)

Assim o indivíduo quando em processo de socialização, está sempre se desenvolvendo principalmente intelectualmente, pois é uma busca incessante para que consiga se comunicar, se expressar, em uma construção que se dá a partir de experiências individuais em um processo de formação da própria identidade, fazendo distinções do “eu” e do mundo, ao mesmo tempo que tenta definir seu papel dentro deste meio social.

INTERAÇÃO SOCIAL

Quando se fala na interação social também devemos salientar a importância do emocional, podendo ser interações estas saudáveis ou não, pois “o homem é um ser social movido pelo emocional, que

o impulsiona a compreender o mundo e a si mesmo na busca pelo seu equilíbrio” (Ferreira, 1998)

As relações que se constroem se dão por meio de afinidades onde as pessoas encontram na outra um pouco de si mesmo, os mesmos gostos, na forma de pensar e ser, envolvendo algum tipo de sentimento, conservando assim elos invisíveis, onde existe uma aproximação ocasionada pela impressão de encontrar um “ser semelhante” e querer se espelhar nesta pessoa por certa admiração, afirmando assim sua condição de existência dentro da sociedade.

Nesta interação que envolve a comunicação o homem faz história, é dono de si construindo e destruindo com sua capacidade de comunicar-se, relacionar-se com o outro visando assim o conhecimento. La Taille (1992, p. 18), complementa esta afirmativa ao dizer que “há uma necessidade natural de se comunicar, e que esta necessidade vem da construção de conhecimentos que é preciso fazer para suprir a demanda social, estando sujeito a ser analisado por outros”. Então percebemos que por questão de sobrevivência a comunicação se faz necessária na vida de todo mundo, devido ao simples fato de existir ocasionamos significados diferentes na sociedade em que se vive.

Na formação de grupos os indivíduos se sentem parte de algo importante, o que gera a cooperação entre seus pares, não permanecendo

constantemente neste estado de passividade havendo os conflitos gerados pela percepção que o outro não é “igual”, mas em uma relação de respeito estas diferenças são aceitas e valorizadas. Quando o grupo se encontra nesta fase, onde sente a necessidade de aprender com o outro nas suas diferenças, a socialização se torna construtiva para ambas as partes, compreendendo a realidade na qual se encontram e possibilitando a transformação em suas vidas.

Em suma, embora existam as ações individuais que devem ser consideradas, toda a vida do ser humano se constrói a partir das suas relações com o meio social que influencia significativamente na sua vida. As interações sociais fazem parte da dinâmica do aprender, fundamental no processo de construção cognitiva, este é designado como mediador em seu aspecto socioafetivo.

O SOCIAL E O AUTISTA

Há um grande dilema em relação à imagem que se tem do autista, infelizmente por um lado muitos ainda não têm o conhecimento do que venha a ser mesmo que em sua família haja um. Por outro lado devido a uma sociedade capitalista, egocêntrica que exige um tipo de beleza, idealizando que pessoas boas, educadas, capazes são aquelas bonitas fisicamente e com uma inteligência acima de uma média padronizada, em uma visão alienada,

estereotipada. Ribas (2003, p.12) complementa esta ideia ao dizer que

Assim é que em qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo como a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente no pensamento e nas imagens dos homens e norteiam suas ações. São valores que terminam por se refletir nas palavras com que os homens se exprimem. Assim sendo, em todas as sociedades a palavra “deficiente” adquire um valor cultural segundo padrões, regras e normas estabelecidos no bojo de suas relações sociais.

Em contrapartida encontra-se poucas pessoas bem informadas no processo de tentar dissipar a discriminação, o preconceito que há na sociedade lutando lentamente para que todos efetivamente sejam respeitados como são em sua singularidade. Esta forma de pensar muitas vezes está limitada a grupos de estudiosos, a família compreensiva, as instituições especializadas, entre outros lugares que se relacionam com o autista, mas ao mesmo tempo continuam minimizando suas interações sociais. “Os centros de reabilitação tentam preparar os deficientes para que a sociedade os aceite. A tendência da sociedade, por sua vez, é continuar em sua lógica de exclusão. Instaura-se o impasse”. (RIBAS, 2003, p.19)

Este é o modelo de uma sociedade muito resistente ao diferente e desigual que embora existam diversas formas legais para garantir a igualdade há uma fenda enorme entre o real e o ideal. O real é sempre aquele que exclui em todos os sentidos qualquer pessoa que é “anormal”, pois esta não é útil em uma sociedade que exige de um homem sua “perfeição” física, intelectual, biológica, como máquinas que não possam apresentar nenhum defeito. E no mundo ideal indivíduos que se respeitem que construam juntos um mundo melhor para todos, sem distinção nenhuma. Entretanto o que nos motiva é que sempre haverá a luta de quem procura a igualdade de oportunidade, que independente desta situação aos poucos está ocorrendo às mudanças importantes para se concretizar este ideal de mundo.

Estas questões sociais sem que percebamos interfere significativamente no desenvolvimento saudável da pessoa autista, onde seu estado emocional é totalmente alterado e o desequilíbrio psicológico impede sua aprendizagem, sendo já é difícil devido as características apresentadas pelo autista. Assim atualmente temos a inclusão escolar como exemplo, e as diversas barreiras encontradas neste processo que pode acarretar traumas devido a falta de capacitação do profissional que irá lidar com o indivíduo, como com a escola no geral, que não esta preparada para receber o aluno. Esta forma de exclusão não atinge só pessoas com deficiência, autista, mas qualquer outra que esteja em um

ambiente que não a aceita como é. Para Ribas (2003, p.57),

...se uma criança deficiente vive num ambiente em que é considerada como um “diferente”, com toda a carga ideológica que essa palavra possui, e que assim precisa ser tratada pela família e pela sociedade como uma “anormal”, esta criança está destinada a efetivamente não aprender a ler no tempo previsto para todas as crianças, além de ter a sua deficiência acentuada ou multiplicada.

A inclusão escolar só será efetiva quando não houver mais este ambiente de um modelo tradicional de ensino que “poda”, o jeito de ser de cada pessoa tentando moldá-la conforme a demanda social excludente. São mudanças profundas necessárias em toda a sociedade, que precisa dar oportunidades para que se efetive sua cidadania, permitindo igualdade de direito conforme suas necessidades.

O autista só será aceito verdadeiramente quando se sentir assim, não adiantando teorias sem práticas, e quando houver a prática todo e qualquer pessoa irá crescer com a diversidade existente, pois são experiências de vida ricas que ambos irão construir juntos mudando totalmente a forma de ver a vida.

É claro que a pessoa autista requer uma atenção maior em alguns aspectos de sua vida, mas

isso não pode interferir ao ponto de impedi-la de viver como qualquer outra pessoa, por isso a informação e experiência devem andar juntas para não acontecer o que acontece hoje, uma inclusão física somente e não social e emocional, foco principal para o desenvolvimento saudável da pessoa com alguma autista.

FAMÍLIA DO AUTISTA

Somos o que somos por que temos nossas bases na família, por meio dela que iniciamos nossa vida social, construindo lentamente nossa identidade, personalidade que sem o qual seríamos inseguros, desestimulados, carente de afeto entre outros aspectos relevantes na formação de qualquer pessoa, a família é de uma forte ligação emocional a cada indivíduo.

Uma família cria diversas expectativas quando uma criança vai nascer, onde se espera ser perfeita e que venha trazer alegria a todos, e que futuramente será o orgulho com sua independência construindo assim outra família em um continuo ciclo da vida que todo ser humano imagina como a família ideal. Mas o que acontece muitas vezes não corresponde a nossa vontade, daí a maioria se sente frustrado por este tal “fracasso”, assim é quando a família recebe uma criança deficiente ou autista em vez daquela criança “perfeita e normal” que imaginavam.

Então se inicia um luto é como se a criança imaginada tivesse morrido e em substituição veio uma criança imperfeita, são sentimentos tristes que passa a persistir nesta família que quando não recebe uma orientação adequada, o apoio necessário, tende a criar um peso, uma culpa que não deveria existir, mas que todo social acaba auxiliando para este estado deprimente. Ribas (2003, p.52), coloca em seu livro o que pensa a respeito

Acredito que grande parte das famílias não estão preparadas para receber um membro deficiente. Acredito mais: que não estão preparadas, principalmente porque receberam toda a carga ideológica que reina no interior de nossa cultura. Deste modo, as reações podem ser as mais variadas: rejeição, simulação, segregação, superproteção, paternalismo exacerbado, ou mesmo piedade.

Fica difícil para a família perceber o filho, às vezes isto se dá tarde demais, outras vezes isto nunca acontece, preferindo esconder este “problema”, e não encará-lo.

Destas situações nasce extremos de como a família lida com a situação em sua maioria. De um lado resolve-se que esta criança é doente, frágil e coitada que precisa de todo cuidado possível e mesmo que pudesse ter uma independência não o teria porque a mãe, o pai ou qualquer responsável da família que o cria, não permite que ninguém o

machuque. “Porém, uma enorme parte dos casos é passível de reabilitação a ponto de se conseguir que, mesmo com graves lesões, uma pessoa deficiente leve uma vida independente e até com contribuições para a família e a sociedade”, mas ao contrário o coloca em uma “redoma de vidro. (RIBAS, 2003, p.53)

Esta criança que já apresenta uma dificuldade em seu desenvolvimento devido ao autismo, terá mais dificuldade ainda por conta deste ambiente em que será criado.

... a família assume que tem um filho incapaz até de comer sozinho. Quer dizer que a família subestime o filho a ponto de não permitir que as suas potencialidades afluam naturalmente. Mais do que isso, a família acaba por querer sentir pela criança, além de imputar-lhe um sofrimento do qual ela não padece. (RIBAS, 2003, p.54)

Por outro lado há famílias que definitivamente abandona o filho deficiente, prefere fingir ser este inexistente, fazendo com que seja excluído dentro de sua própria casa, apresentando regressões devido a esta situação vivida pela criança autista, onde seu emocional é abalado, pois, “ninguém sofre com a deficiência, todos sofrem com o estigma.” A família se sente incomodada ainda mais pela educação que não lhe foi permitido dar, devido ao preconceito que ela mesmo criou. (RIBAS, 2003)

Para que a família não vá em nenhum destes extremos com o filho autista é necessário todo um trabalho com a família para se ter uma compreensão que um filho nesta condição não é um doente. Embora tenha suas necessidades, de enxergar, de falar, de andar, de aprender, entre outros, nada melhor que deixá-lo descobrir o mundo sozinho de seu jeito para permitir que em seu tempo viva saudavelmente e não querer colocá-lo em um modelo do “normal”, ditado pela sociedade.

A família que está preparada em receber este filho autista não terá problema algum ao criá-lo, pois acredita na sua potencialidade, sabendo do apoio que necessita da família para ser independente e para fazer parte desse mundo social que muitas vezes vai querer rotulá-lo. Mas com a base familiar terá estrutura psicológica para vencer qualquer tipo de discriminação. (RIBAS, 2003)

APRENDIZAGEM

A aprendizagem é o processo pelo qual todo ser humano passa na construção de conhecimento, se modificando a cada nova construção feita, é necessário que esteja receptivo para que isso aconteça, pois no decorrer desta construção vai se tornando um processo cada vez mais complexo, auxiliando na estruturação mental e exigindo do indivíduo principalmente seu interesse, curiosidade ao aprender.

O processo de aprendizagem acontece por meio das experiências que o indivíduo esta propício a passar em toda a sua existência, são estímulos recebidos do meio que o faz se movimentar para encontrar o conhecimento, na busca constante pelo aprender a viver, devido a uma necessidade própria do ser humano em buscar significados a sua vida.

Existem várias teorias da aprendizagem que procuram explicar o seu importante papel em nossas vidas, será citado um teórico que mais se encaixa na valorização desta fantástica construção humana. De acordo com a teoria de Ausubel,

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva... (PELIZZARI, 2002, p.38)

Esta aprendizagem significativa geralmente envolve o emocional da pessoa que aprende, ligado ao mundo externo e ao psicológico em uma comunicação rica, permitindo a expressão do indivíduo, a sua criatividade, despertando potencialidades e habilidades em conexão ao seu conhecimento prévio. “A construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos”. (PELIZZARI, 2002, p.40)

Na escola a aprendizagem significativa ainda não passa de uma teoria devido à persistência do ensino tradicional onde se busca a memorização do maior número de informação sem ter nenhuma ligação com a sua realidade, são mundos diferentes na escola e fora dela dificultando esta associação entre a utilidade do conhecimento passado na escola e a demanda da sociedade. Esta prática de aprendizagem seria uma solução para os diversos problemas de aprendizagem existentes hoje na escola, pois se ofereceria ao aluno a oportunidade de aprender por meio do conhecimento que já possui e pela própria experiência com o outro, com o mundo, adquirindo assim novos conhecimentos.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do ser humano está ligado ao desenvolvimento mental e orgânico que a pessoa possui, são formas diferentes de se desenvolver sendo cada indivíduo único nesta evolução em si, que envolve o emocional, o motor e o social, apresentando a cada idade diferentes mudanças comportamentais na busca incessante pela vida. Este desenvolvimento não acontece como um passe de mágica, existem vários fatores externos que modificam o homem internamente, para que possa intervir no mundo por meio de construções em um processo de formação constantes. É nesta busca da vida que o homem cria, expressa, faz tentativas, erra,

é um perder-se e achar-se para melhorar cada vez mais.

Para Vygotsky (LA TAYLLE, 1992, p.24), “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. Assim todo indivíduo é social, necessitando desta relação com o outro para se desenvolver em todos os outros aspectos.

Assim é necessário destacar alguns aspectos do desenvolvimento, como por exemplo o físico-motor, mais latente na infância, onde a criança aprende a explorar o mundo manipulando objetos e ao mesmo tempo aprende mais sobre o equilíbrio dos movimentos do seu próprio corpo.

A criança delinea formas próprias de se relacionar com o mundo ao se redor: ela inicialmente se mistura totalmente com o objeto, delinea em seguida uma simbiose e finalmente acaba por reconhecer sua ação própria como algo diferenciado do objeto/pessoa. (RICOTTA, 1991, p.47)

Desta forma vai desenvolvendo outros aspectos de sua vida estando estritamente relacionado à sua inteligência, permitindo o conhecimento de si para poder conhecer melhor o que está em sua volta, ocorrendo aos poucos este amadurecimento corporal que permite ao indivíduo construções cognitivas mais complexas. Geralmente quando este físico-motor não

está bem, sinal de que o intelectual também está prejudicada. Por isso se torna tão importante estimulação a criança desde muito pequena permitindo este autodescobrimento.

No desenvolvimento intelectual a todo o momento o indivíduo busca construções que tem como foco uma boa estruturação mental, para que possa adquirir conhecimentos cada vez mais amplos. Está relacionado aos sentimentos de necessidade onde se quer aprender, e isto ocorre por meio de experiências adquirida no envolvimento com o meio. Na visão de Ricotta (1991, p. 48)

O significado da palavra “ser humano” é especificamente esta capacidade de atualização da função simbólica, onde a inteligência é percebida como a forma mais evoluída que a adaptação biológica assumiu ao longo das espécies.

São estas funções simbólicas que permite as trocas essenciais para se adquirir novos conhecimentos ou aperfeiçoá-lo. Por isso se faz necessário a interação com objetos e pessoa, pois desta forma se possibilita uma dinâmica, um movimento interno construtivo.

No afetivo-emocional nos deparamos com o lado sensível do ser humano, que requer atenção e cuidado como nos outros aspectos do desenvolvimento. São sentimentos positivos e até mesmo negativos que nos proporcionam uma

aprendizagem, e dependendo da intensidade apresenta bloqueios para se aprender.

Todo ser humano tem habilidade de refletir diante de uma situação que o afeta emocionalmente, mas nem sempre apresenta forças para superá-las, destas reflexões que se constroem novos caminhos para poder seguir na busca de conhecimentos, este processo é marcante quando se é criança, onde a procura do outro muitas vezes será o apoio emocional do qual necessita para se equilibrar e prosseguir, pois “isto aumenta a segurança da criança, que se sente compreendida nas suas dificuldades e apoiada para superá-la”. (RICOTTA, 1991, p.27).

Assim se torna claro o papel que a família pode ter no desenvolvimento de qualquer pessoa, em diferentes etapas da vida onde a inteligência e a emoção andam juntas.

Em relação ao desenvolvimento social temos a representação da linguagem que auxiliará muito na interatividade do indivíduo com o mundo, sendo que por meio de sua cultura com seus valores, costumes, normas entre outros, vai construindo uma identidade, personalidade, uma visão do mundo que o cerca, devemos estar atentos que existem diversas formas de comunicação mas que elas acontecem independente de ser uma criança com autismo, só temos que ser mais observadores e curiosas para adentrar um mundo desconhecido de relacionar se com o mundo. O enriquecimento pessoal vem desta

relação com o meio, modelando comportamentos capazes de gerenciar esta relação com o outro, sendo importante para se afirmar no mundo, como alguém que influencia o andamento geral da sociedade. “Para Piaget, o “ser social” do mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes da forma equilibrada” (LA TAYLLE, 1992, 14)

Assim sendo é necessária esta estabilidade para se conseguir se situar no meio em que se vive, ao mesmo tempo que existe o desequilíbrio que motiva o ser humano em uma busca constante para chegar-se ao equilíbrio, é deste processo que a inteligência vai se construindo aos poucos na relação com o social.

Por fim todos estes aspectos do desenvolvimento são vitais ao ser humano, mediando a formação de qualquer indivíduo, basta existir a estimulação desde a infância para se chegar a complexidade da construção de conhecimento e principalmente estar aberto a conhecer o outro e suas relações com a aprendizagem e descoberta do mundo.

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO

As etapas do desenvolvimento são conhecidas pela teoria Piagetiana, são elas importantes para se entender o processo de desenvolvimento que fazemos desde que nascemos até nossa vida adulta,

em cada etapa podemos perceber evoluções significativas em nossas vidas nos tornando cada vez mais seres complexos.

O que Piaget acredita acontecer neste processo de desenvolvimento é a influência do ambiente que causa em nós o desequilíbrio onde procuramos a adaptação por meio da assimilação e acomodação encontrando uma momentânea equilíbrio, por ser um ciclo do desequilíbrio que procura o equilíbrio.

Existem então na teoria de Piaget quatro períodos, a primeira é o sensório-motor que vai do 0 a 2 anos.

O sensório-motor é a etapa em que a criança está descobrindo a si e o mundo por meio do próprio corpo, seus movimentos e a percepção do que a circunda. É no tocar um objeto, manipulá-lo, fazer movimentos repetitivos, sons repetitivos onde

Embasa-se na ideia que os figurativos do pensamento derivam da imitação e que essa assegura a passagem do sensório-motor ao pensamento representativo, pois prepara o simbolismo necessário ao representativo. (MORAES, 2008, p. 60)

E nesta experiência de imitação que a criança vai experimentando o mundo e tomando “posse” dele, discernindo o “eu” de todo mundo externo a ela, em

uma inteligência puramente prática, para futuramente ser representativo.

No período pré-operatório dos 2 aos 7 anos a criança já constrói estruturas mentais mais complexas devido a nova fase de aquisição da linguagem. Mesmo diante de uma visão ainda egocêntrica o mundo já lhe impõe normas, regras que devem ser seguidas mesmo contrária as suas vontades, assim os símbolos já fazem parte de seu contexto auxiliando na expressão, o real e o imaginário já pode ser diferenciado mais facilmente.

O pensamento mágico que caracteriza esta fase ocorre em função dessa diferenciação em resposta à ação dos objetos sobre os esquemas que se sincroniza com assimilação dos objetos aos esquemas simbólicos. (MORAES, 2008, p.62)

Não há um ponto final no período sensório-motor apenas existe uma sofisticação destas percepções e dos movimentos onde pode ser substituída por representações.

Em seguida temos o período chamado operatório-concreto que vai do 7 a 11 anos, a criança ainda necessita do concreto para chegar a abstração, mas já possui uma flexibilidade maior de pensamento. Segundo Moraes (2008, p.64), neste período é que

“Aparecem as primeiras operações e que as crianças conquistam a reversibilidade de pensamento.

Apesar de continuarem a racionalizar a partir dos objetos, manifestam operações fundamentais do raciocínio, como classificação e seriação. ”

Nesta idade que aparece momentos reflexivos antes de alguma ação, assim como a criança se torna mais sociável com seus pares em uma comunicação mais “autônoma”. Os jogos de regras passam a despertar mais interesse da criança nesta fase mediando nas adaptações sociais.

No último período que é o operatório formal que se dá a partir de 12 anos, o adolescente por meio de suas experiências e suas teorias fazem diversas reflexões sobre a realidade em que vive, e apenas um comentário simples pode levar o indivíduo a deduzir a expressão do outro, já consegui ter um pensamento bem abstrato.

É marcado pela manifestação do raciocínio formal abstrato, isto é, consegue raciocinar fora dos objetos concretos. Pode pensar hipoteticamente, despreendendo dos objetos concretos. Pode pensar hipóteses, abstrair, presumir coisas. Pensa sobre o próprio pensamento, possui inteligência reflexiva acabada, distingue entre o real e o possível. (MORAES, 2008, p.67)

O interesse do adolescente em alguns assuntos muitas vezes é bem pessoal, pois quer se sentir parte de um grupo na sociedade, marcante

nesta fase de sua vida. A abstração auxilia nos assuntos problemas que decorrem do dia-a-dia e também nos novos conhecimentos escolares.

Por fim, devemos lembrar que cada indivíduo é um, onde seu processo de desenvolvimento pode ser diferente dos demais, mas que ele irá passar por todos estes períodos, com menor ou maior intensidade em cada etapa.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

Já fora conceituado a palavra aprendizagem onde conseguimos a compreensão da necessidade deste processo em nossas vidas, são momentos de construções que auxiliam para a nossa formação integral. Assim entendido, devemos compreender como a afetividade pode estar a todo instante neste processo de busca do ser humano por conhecimento, que de tão profundo liga razão a emoção.

A afetividade é um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.” (FERREIRA, 1999, p.62)

No nosso dia-a-dia estamos “bombardeados” de emoções a todo o momento, ao mesmo tempo em que estamos nervosos logo ficamos alegres, com medo, amargurados entre outros sentimentos que nos pegam de surpresa, domina nosso ser de onde

tiramos impressões das nossas experiências vividas. Estes sentimentos são únicos a cada ser, mas que se baseiam nas interações que faz com o meio em que vive.

As interações feitas na família, na escola, no trabalho se diferem e por este mesmo motivo o comportamento, os sentimentos e aprendizagem se dão de diferentes formas, mas o que há em comum em todo indivíduo em processo de aprendizagem é a motivação para o querer aprender que deve suscitar o interesse, a segurança, mesmo que exista o desequilíbrio o indivíduo envolvido com o conhecimento procura sempre o equilíbrio e isto vem a mexer no seu psicológico, na sua visão de mundo, em toda sua estrutura mental, refletindo nas atitudes sociais diante da realidade apresentada.

A razão e a emoção mantêm entre si uma relação dialética e interdependente. Ambas estão sempre presentes e compõem a ação do indivíduo: a emoção obscurece a razão e a reflexão é redutora dos efeitos das manifestações emocionais. (ALMEIDA, 2007, p.107)

A inteligência e afetividade no desenvolvimento humano passam por diversos processos um completando o outro, em uma relação dependente de concretização da evolução do indivíduo, assim qualquer indicio de dificuldade de aprendizagem deve ser analisado profundamente,

pois certos bloqueios podem significar emoções reprimidas que causam o desequilíbrio total no indivíduo que quer aprender, mas não o consegue, assim um mediador que saiba a importância de cuidar deste afetivo para que possa refletir no cognitivo auxiliará muito para superar tais obstáculos.

APRENDIZAGEM DO AUTISTA

De acordo com o conceito de autismo o indivíduo apresenta diversas dificuldades no processo de desenvolvimento, e tudo em sua vida passa a ocorrer de forma mais lenta do que o indivíduo que não apresenta esta condição. Sendo assim sua aprendizagem se dá vagarosamente, pela dificuldade de comunicação, socialização, autonomia entre outros aspectos que influem diretamente na construção de conhecimento.

O autismo é um transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), diagnóstico totalmente diferenciado de um quadro psicótico, passou a classificar esta condição com uma síndrome e referir-se à mesma como Autismo Infantil Precoce, ela apresenta as principais dificuldades de contato com pessoa, desejo obsessivo de manter as situações sem alterações, ligação especial com objetos. (SUPLINO, 2005, p.16).

A possibilidade de todos aprenderem depende muito das pessoas envolvidas com este indivíduo no

processo de ensino-aprendizagem, é evidente que se um profissional da educação que não acredita no potencial de seu aluno, dificilmente conseguirá aprender algo. Embora existam as gravidades do autismo, as dificuldades de aprendizagem são mais acentuadas quando o indivíduo não é estimulado, quando as pessoas ao seu redor não esperam nada dele e o subestimando pelo que possa apresentar na aprendizagem.

Para Carneiro (2008, p. 20), “o foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a este aluno”. Ou seja, existem as dificuldades sim, o que se pretende não é negar este fato, mas sim deixar claro que também existem diversas pessoas que acreditam na potencialidade do autista, e geralmente estas pessoas são as que mantêm relações mais estreitas possíveis com eles.

Assim como qualquer indivíduo o autista necessita do outro para aprender, mas diante de uma sociedade que exclui devido a sua dificuldade de expressar, o comportamento “diferenciado”, a atenção dispersada facilmente, deixa de interagir e conseqüentemente de aprender não ocorrendo o principal vínculo com o conhecimento, que é a experiência com outro.

Nos períodos de desenvolvimentos estudados acima a pessoa com autismo não consegue muitas vezes passar de uma etapa para outra, fixando, por exemplo, no período sensório-motor por muito tempo em sua vida, onde o mundo gira em torno do seu próprio corpo, nos seus movimentos, em uma percepção mais minimizada do mundo, sem que haja efetiva interação com o externo, o que demonstra em outros períodos de desenvolvimento também algumas evidências destas dificuldades e lentidão.

Cada indivíduo com autismo deve ser respeitado pelo o que é, sendo que o planejamento escolar precisa ser pensado de forma singular conhecendo todos os aspectos de sua vida que possa influir no desempenho de sua aprendizagem, pois como já vimos às dificuldades podem vir mais da visão que as pessoas têm do seu cognitivo, limitando-o, e não permitindo que realmente desperte o seu potencial.

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades para aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que as pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso

a informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais. (NUNES, 2008, P.4)

A visão e atitude carregada de preconceito, discriminação é que impede muitas vezes a evolução de uma pessoa; causando bloqueios psicológicos e dificultando toda e qualquer forma de aprendizagem.

O tempo, a persistência e o acreditar é que são essenciais na educação da pessoa autista, e é o professor juntamente com o interesse dos pais em ajudar que proporcionará aos poucos o aflorar das potencialidades destes indivíduos. O sucesso depende de todos para que seja mais independente, ativo na sociedade e fundamentalmente ser reconhecido como cidadão.

O PAPEL DA ESCOLA

Para entendermos o papel da escola em nossas vidas, teríamos que recorrer a toda a história da educação onde em cada época apresenta um novo significado conforme a demanda social vigente. Para Aranha (2006, p.24), “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder por estar de fato envolvida na política.” E em cada época existem lutas pelo poder, como por exemplo temos na época medieval onde a igreja queria manipular toda a sociedade, colocando suas ideologias na constituição educacionais das pessoas, que se viam cercadas de conhecimentos

com sua base no religioso. Passado o tempo outros grupos com seus interesses foram marcando a história da educação com suas ideologias, acreditando sempre que a sua forma de constituir o ser humano no mundo do conhecimento seria a melhor.

Atualmente diante da mistura teórica apresentada na escola uma hora tendo o aluno como foco, outra hora o professor, vem a levantar diversas dúvidas do seu verdadeiro papel em nossas vidas. A visão se ampliou, pois agora pretende ser mais democrática, mudança esta ainda em processo, por este motivo distinguiremos a escola tradicional e o indivíduo que se quer formar, da escola construtivista que visa a formação de cidadãos e colocaremos em foco a escola mais humana que está aberta a todos.

Nas escolas existem ainda indícios de uma escola tradicional, que seria aquela que transmite “conhecimentos” aos alunos, que o recebem de forma passiva, somente absorvendo tais informações. Não podendo dialogar, questionar aquilo que foi dito, apenas aceitar. Quanto mais informações o aluno memorizar, se sairá melhor na escola. Paro (2008, p.20), destaca que

Para a imensa maioria das pessoas a aparência da relação entre dois indivíduos que se comunicam é que acaba por prevalecer, e se acredita que educação (ou ensino) é a simples passagem de conhecimento e

informações de quem sabe para quem não sabe.

Desta forma os métodos de ensino são marcados por trabalhos individuais, sem a interação, sem a troca de experiências, pois não tem valor algum dentro da sala de aula nos conteúdos trabalhados. A repetição para este perfil de escola, é que leva a aprendizagem. Já o professor é dono do saber, não fazendo nenhuma reflexão crítica a respeito da sociedade que se quer melhorar com o seu trabalho, é como se fosse uma máquina que tem que manipular máquinas novas para que funcione, em uma alienação total do papel da escola na vida de todos. Sendo assim, “o papel do educador, de quem se espera que detenha o conhecimento, é o de apresentar ou de expor determinado conteúdo ao aluno que, por sua vez, tem a obrigação esforçar-se por compreender e reter tal conteúdo”. (PARO, 2008, p.21)

Este aluno vem à escola totalmente vazio de conhecimento, onde devem permanecer sentados e quietos em todas as aulas, seus sentimentos, e temperamentos devem ser contidos, pois senão serão considerados indisciplinados, sendo castigado por isso por meio das notas, sendo uma ameaça a qualquer um. O aluno muitas vezes pode se dar conta de que a escola e sua realidade são mundos diferentes, mas isso não deve ser questionado.

No processo de avaliação que é feita individualmente, o aluno tem que ter gravado na memória todos os conteúdos passados, a chamada oral pode acontecer a qualquer momento e as provas devem ser respondidas igual a que o professor ensinou, ou o que viram nos materiais didáticos. O que se espera deste indivíduo é que futuramente seja estruturado conforme a demanda social e que mantenha o modelo que existente.

Para Paro (2008, p. 22), “de uma forma ou de outra, o mais dramático para o desenvolvimento da educação é que, de modo geral, é esta concepção tradicional que prevalece e orienta a prática escolar no Brasil”. E este mesmo perfil de escola é aquela que não aceita a diversidade e modela indivíduos para um perfil ideal de pessoa.

A escola que quer mudanças, e que vem tomando espaço na atualidade, é a construtivista, onde os alunos são considerados na sua singularidade e todos serão respeitados independente da dificuldade que apresentar no processo de aprendizagem. Desta forma existe uma participação ativa do aluno onde o professor se encontra na posição de mediador destes conhecimentos. Nesta visão,

A educação se realiza com paixão, com tenacidade, com coragem. O ensino dentro da sala de aula deve transparecer esses princípios. O professor deve-se perceber como

indivíduo em formação, assim como seus alunos. Sua prática deve promover a teoria, tendo sempre presente a reflexão como elemento de avaliação e de definição de novos caminhos. (FERREIRA, 1998, p. 15)

O método de ensino utilizado considera a realidade do aluno e suas experiências, por isso desenvolve trabalhos de cooperação entre alunos, cada um expondo seu ponto de vista suas descobertas, que são compartilhadas para o enriquecimento do próximo, é uma forma de enriquecimento de ambas as partes onde o professor também aprende com seus alunos. Este professor esta a todo momento avaliando seus alunos e ao mesmo tempo refletindo sobre seu trabalho, em constante auto-avaliação, com a preocupação de relacionar suas aulas a vida dos alunos. Esta “escola prepara o aluno para ser livre, autônomo, responsável e solidário, porque está comprometida com a vida, com o trabalho, com a família e com a sociedade, buscando harmonizar os elementos do meio.” (FERREIRA, 1998, p.15)

O aluno chega à escola já com um conhecimento prévio, que o professor pesquisa, analisa para poder traçar objetivos, metas para a aprendizagem deste indivíduo, levando sempre em consideração a cultura que o envolve, o seu contexto social. Diante de uma situação problema dentro das atividades escolares, ele é capaz de refletir, decidir o

caminho para resolução do problema e tomar uma atitude frente a este problema. O aluno é considerado investigador, buscando conhecimento apoiado e em alguns momentos orientado pelo professor.

As avaliações se dão por meio de registros, portfólios, anotações diárias que o professor faz analisando a evolução do aluno, salientando sempre a qualidade de ensino. Toda e qualquer dificuldade que o aluno apresentar, o professor irá procurar outros caminhos para sanar este problema, levando em consideração seus sentimentos diante deste obstáculo encontrado na sua aprendizagem. Assim sendo, “se é uma relação pedagógica verdadeiramente competente por parte do professor ou da escola, toda ação planejada para ensinar encerra a flexibilidade que permite modificá-la a partir da resposta do educando no processo de ensino.” (PARO, 2008 p.46)

Na sua formação o direcionamento que se faz, é que seja futuramente um cidadão competente, participativo transformando uma sociedade desigual em um mundo que todos estarão contribuindo na construção social visando uma boa qualidade de vida para todos.

Diante destes fatos onde podemos verificar a escola que acolhe a todos, onde indivíduos que muitas vezes já foram excluídos serão respeitados e atendido em suas necessidades, ficando claro qual a escola que será a melhor na vida do deficiente

intelectual, onde todos estarão dispostos a aprender com o outro, em conhecimento cheio de emoção e razão, onde “o objetivo da educação implica formá-lo como cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade.” (PARO, 2008, p.27)

O aluno deve se ver e sentir capaz de criar e transformar a todo momento o meio em que vive e conseqüentemente a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta é levar a sociedade a refletir sobre sua influência na aprendizagem de todo indivíduo em processo de desenvolvimento, tema que deve ser muito discutido principalmente quando a nossa atualidade visa à inclusão passando a área educacional ser o foco deste novo caminho. Assim o trabalho apresenta detalhadamente a suma importância das interações sociais no indivíduo deficiente intelectual, que com as discriminações, preconceitos existentes se encontram ainda mais em um estado de poucas evoluções, muitas vezes considerada culpa da própria deficiência. Este acesso, por assim dizer, irá permitir interações onde indivíduo pode evoluir significativamente, comprovando e fortalecendo então sua potencialidade frente a qualquer forma de exclusão.

Para que esta interação exista é preciso à união da escola e a família em um trabalho de

sensibilização com a comunidade visando atingir toda a sociedade. Mas também é necessária a aceitação da própria pessoa deficiente com o apoio da família, esta é a base fundamental para o seu bom desempenho no social. Segundo as teorias de aprendizagem todo indivíduo passa por relações com o outro que auxiliarão na formação das estruturas mentais, em cada etapa da vida o indivíduo se encontra em uma situação de desequilíbrio em uma busca constante pelo equilíbrio. Todo este processo de aprendizagem trás conhecimentos cada vez mais complexo tanto para o indivíduo sem deficiência como em quem apresenta a deficiência intelectual, que mesmo encontrando dificuldades em um tempo mais lento que os demais superam qualquer obstáculo.

A escola se torna então o principal cenário destas interações ricas em conhecimento onde por meio das trocas de experiências, na diversidade o indivíduo vai se constituindo e o professor como mediador irá intervir quando necessário. Com a compreensão do professor que irá criar este ambiente propício a aprendizagem de todos, respeitando a cultura de cada aluno sendo flexível ao levar o conhecimento de acordo com a realidade, estará efetivamente formando cidadãos dispostos a mudar qualquer forma de desigualdade que possa existir.

Em suma a arte como meio de comunicação universal respeita qualquer forma de expressão, ao mesmo tempo que oportuniza criar laços afetivos,

sociais em uma construção conjunta para uma melhor qualidade de vida. Assim o deficiente intelectual passa a ser considerado, tratado mais humanamente pela sociedade refletindo em seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho, MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

FERREIRA, Nina Rosa Stein. **Premissas de Freinet**. Revista do Professor, Porto Alegre, n.55, p. 15-18, jul./set. 1998.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. **PROEM: vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artices/41113/O->

Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html. Acesso em: 08 de Abril de 2020 às 22h.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

PELIZZARI, Adriana, KRIEGL, Maria de Lurdes, BARON, Márcia Pirih. **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel.** Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul. 2001-jul .2002.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

RICOTTA, Luiza Cristina de Azevedo. **Educação e Desenvolvimento.** São Paulo: Editora Ágora, 1991.

SUPLNO, Marise. **Currículo Funcional Natural:** guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos . Maceió: ASSITA, 2005.

UMA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Cecy Leite Alves Carreta

RESUMO

A Educação Inclusiva ou educação especial é a ação de incluir na rede regular de ensino de alunos portadores de necessidades especiais ou portadores de distúrbios de aprendizagens. A educação inclusiva ou especial está a cada dia mais presente nas instituições educacionais do país, para o desenvolvimento desse tipo de educação torna-se imprescindível subsídios legais, através documentos oficiais que nortearão a sua efetivação, uma das formas de oferecer esse subsídio é por meio dos direitos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerando que é o documento norteador de todas as escolas do Brasil. Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo investigar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) apresenta os direitos dos alunos portadores de necessidades especiais ou portadores de distúrbios de aprendizagens, para então verificar como os professores e todos os envolvidos no processo educacional devem garantir esses direitos e essa

educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como método a análise documental de acordo com os pressupostos de Bardin (2011). Foi analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relacionando as leis com pesquisas que apresentam aspectos da educação inclusiva. Os resultados obtidos foram muito significativos, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) oferece subsídios legais para que os professores promovam uma Educação inclusiva, além disso, o fato das leis direcionar um item apenas para esse tipo de educação demonstra uma importância para que a educação inclusiva será garantida em todo o âmbito nacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Escolas Nacionais.

ABSTRACT

Inclusive Education can be considered as the act of inclusion in the regular network of teaching students with special needs or people with learning disorders. Inclusive education is increasingly present in schools in Brazil, for the development of Inclusive Education legal subsidies are needed, through official documents to guide its development, one of the ways to offer this subsidy is through the guidelines in the Curriculum of City of São Paulo, since it is the guiding document of all schools in the municipality. So, the

present research aims to investigate how the City of São Paulo Curriculum (2017) presents the requirements and guidelines for the effective development of inclusive education. It is a qualitative research that used as a method the analysis of content according to the view defended by Bardin (2011). The São Paulo City Curriculum was analyzed, linking the document with research that presents aspects for inclusive education to actually happen. The results obtained were very significant, since the City of São Paulo Curriculum (2017) offers legal subsidies for teachers to promote inclusive education, but I believe that it could present more guidelines and subsidies for these teachers, considering that all municipal schools of the City of São Paulo are obliged to use the document to guide their activities.

Keywords: Inclusive education; Law guidelines and bases of national education; National Schools.

INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva está presente nas escolas do Brasil e está se apresentando notadamente mundialmente, tendo um reconhecimento como política educacional especialmente no país em 1990. Ao se acreditar que a escola deve garantir equidade a todos os estudantes livre de caráter socioeconômico, racial, cultural ou de desenvolvimento, tendo a obrigação de se transformar para um atendimento de qualidade para todos os estudantes. De acordo com isso, a

Educação Inclusiva possui como objetivo uma escola que permita acesso e permanência para todos os estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece e regulariza a organização da educação nacional baseada nos princípios apresentados na constituição. A versão da LDB mais atual foi publicada em 1996.

Com base nos dados supracitados, se consegue entender a necessidade das escolas oferecem contribuições para que a educação inclusiva de fato ocorra, mas além da escola, os documentos oficiais precisam amparar legalmente essas escolas para o desenvolvimento efetivo dessa educação. Diante disto, esse artigo haverá um olhar orientado para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), considerando que o documento que rege as leis da educação no país. O documento apresenta os direitos dos alunos portadores de necessidades especiais ou portadores de distúrbios de aprendizagens, para então verificar como os professores e todos os envolvidos no processo educacional devem garantir esses direitos e essa educação inclusiva.

A pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizará como método a análise documental a partir da visão defendida por Bardin (2011).

A TRAJETORIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A década de 90 foi importante pelo crescimento da Educação Especial no Brasil, considerado que as escolas tiveram a se integrar as diferentes condições alheias dos alunos. De acordo com os informações fornecidas pela UNESCO (1994) a escola possui a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, considerando sua natureza socioeconômica, raciais, culturais ou de desenvolvimento, as escolas têm a obrigação de se integrar a todas essas condições.

Os recursos de reconhecimento e remoção das barreiras foram para mudar os de escolha e diferença tendo em vista uma educação realmente inclusiva.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. (GLAT: PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Para este caso comenta Campelo (1990, p.81) que: Os doutores da igreja possuíam um conhecimento oposto e limitado das pessoas com deficiência. À medida que Santo Agostinho dava à deficiência mental a culpa, a condenação e pena dos ascendentes pelos pecados cometidos são Tomás de Aquino, seis centenários mais tardiamente apresentam nova causa para a deficiência, ou seja, é um tipo de demência natural jamais é totalmente um

pecado. Houve a parte do modelo teológico ao metafísico que apresentou uma mudança grande, passando lugar ao diagnóstico médico e ao processo clínico para os portadores de deficiências.

Dessa forma, quaisquer as crianças que tivessem dificuldades para aprender, seja de meio sistemático ou assistemático eram denominadas dessa forma. Os fenômenos apresentados afirmam que tais problemas e, portanto, o fracasso escolar possuía seu início bem determinada em uma lesão cerebral.

O sucesso da inclusão depende da avaliação constante do processo, da flexibilidade da equipe multidisciplinar para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade. Partindo do pressuposto, que a inclusão é um processo lento, pois precisa de um trabalho interdisciplinar com as várias áreas possibilitando o desenvolvimento cognitivo do Portador de Necessidade Especial. (FAGUNDES, 2001, p.34).

Nesse sentido, o portador de necessidades educacionais especiais jamais pode ser considerado separadamente, não obstante como uma pessoa em relação e, é nas relações sociais que o estudante terá que estar incluído, sua identidade poderá ser ressignificada e realizada de forma positiva. A Declaração de Salamanca mostra quanto perspectiva política a inclusão de cada e toda criança no ensino

regular, soberano de suas situações físicas ou de sua origem social ou cultural.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa terá etapas que serão utilizadas a análise documental e a análise de conteúdo.

A análise documental estará presente em nossa pesquisa, visto que buscaremos compreender como a Educação Matemática Crítica está presente nos documentos oficiais. A análise documental pode ser definida como uma configuração de um documento apresentada de uma forma diferente do original, tem o intuito de facilitar a consulta de seu teor (CHAUMIER, 1974).

Os documentos analisados foram: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 e a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

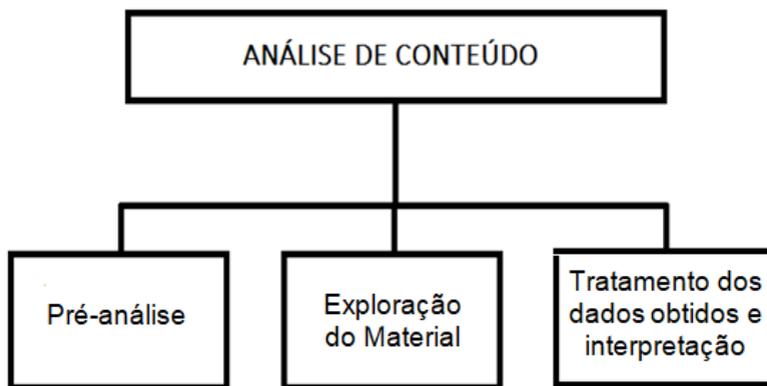
A análise desses documentos proporcionará a visão sobre como a Educação inclusiva está presente nos documentos oficiais.

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre

uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 52).

Bardin (2011) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 37). A autora ainda descreve a análise de conteúdo em três polos cronológicos.

Figura 1: Pólos cronológicos.



Fonte: Própria.

A análise documental aplicada à pesquisa contribuirá para a facilitação da análise de conteúdo da LDB, pois serão desenvolvidos textos com as suas principais ideias, sendo selecionados os trechos principais que vão ao encontro da pesquisa, além disso, a análise desenvolvida nessa pesquisa seguiu os polos apresentados por Bardin (2011).

A ANÁLISE DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destina o capítulo V para a Educação Especial, determinando garantias de matrículas para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

O Art. 58. define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, ofertada de preferência na rede regular de ensino, visando os alunos que são portadores de necessidades especiais.

A lei garante que, se for necessário, serão disponibilizados nas escolas regulares serviços de apoio especializado (como cuidadores que auxiliarão na locomoção, utilização do banheiro, auxílio em refeições), com o intuito de oferecer atendimento aos alunos que necessitam da educação especial. “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” (BRASIL, 1996, p 39).

O documento salienta que a prioridade dos estudantes com alguma necessidade especial é que eles sejam integrados nas classes comuns. O Estado tem a obrigação de oferecer a educação especial na Educação infantil desde os zeros até os seis anos de idade. Há essa obrigatoriedade do Estado, uma vez que a Educação Infantil é a base norteadora para o processo de ensino e aprendizagem.

A LDB (1996) assegura aos educandos com necessidade especiais: “I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora”. (BRASIL, 1996, p. 38).

Fagundes (2001) salienta que um dos principais problemas da Educação Inclusiva está relacionada a falta de formação dos professores que irão atuar nas classes comuns, visto que muitos deles não possuem uma formação adequada para lidar com um ou mais alunos portadores de necessidades especiais. Diversas vezes os apoios previstos na LDB (1996) não são oferecidos, sendo que apenas o

professor deve tentar adaptar sua metodologia para atingir todos os alunos. Se todos os direitos previstos na LDB (1996) fossem fornecidos aos alunos com necessidades especiais, seria muito positivo a inclusão em classes comuns de ensino regular, pois iria contribuir para a garantia de seus direitos ao ensino e para os alunos sem necessidades especiais seria importante para o desenvolvimento do valor humano, em relação ao respeito ao outro, ao diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) oferece subsídios para que as escolas e os currículos sejam pautados em uma Educação inclusiva. Considerando que a LDB é um documento de referência para a criação dos currículos, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e para a Base Nacional Comum Curricular.

O item do documento direcionado para a Educação Especial é muito importante, visto que facilita a visualização e garante os direitos dessa modalidade de ensino.

Entretanto, pode-se perceber que para uma Educação Especial e inclusiva de fato, é imprescindível uma formação adequada para os professores direcionados a essa educação, mesmo o documento incentivando o acompanhamento de uma

pessoa especializada nesse tipo de educação, muitas vezes essa situação não ocorre de fato.

Por fim, acredito que a educação inclusiva ainda tem um longo caminho para ser desenvolvida de forma integral em todas as escolas do Brasil, todavia, esse caminho vem sendo traçado e direcionado para a sua efetivação em todas as escolas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CAMPELO, Iara Maria. **Observação e análise da integração professor-aluno em classes de educação especial**. Rio de Janeiro: UERJ, 1990.

CHAUMIER, Jacques. **As técnicas documentais. Apartado 8: Publicações Europa-América**. 1974.

FAGUNDES, Carlos Magalhães de. **Os novos desafios para a educação especial**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

GLAT, Rosana; FONTES, S. Rejeane; PLETSCHE, D. Marcia. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de**

ensino.

Disponível:<http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf>. Acesso: 9 Janeiro 2019.



A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM

Cibele Quintana Mello

Conforme o dicionário Aurélio (2002, p. 433) o significado da palavra lúdico é relativo a jogos, brinquedos e divertimentos. A atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando da sua execução, ou seja, divertir o praticante. Etimologicamente, o termo lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento e gracejo.

Vivemos numa sociedade capitalista, estruturada no “ter” e não no “ser”, o que provoca consequências como o individualismo e o consumismo exacerbado. As crianças possuem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, mas que as afastam umas das outras. Vídeo games, computadores, celulares as fazem interagir com o outro apenas virtualmente. A escola torna-se então um lugar chave para que elas estabeleçam contatos sociais e mesmo físicos. Assim as brincadeiras devem estar presentes no âmbito escolar, pois não mais as crianças podem brincar na rua ou na casa dos vizinhos.

Infelizmente percebemos que com o passar do tempo os indivíduos deixam de brincar para assumir uma postura séria, muitas vezes introspectiva, como se as brincadeiras fizessem parte de um passado distante. Entretanto sabemos que uma atividade lúdica pode aliviar a tensão em momentos de stress e seriedade. Assim o lúdico não deveria estar presente apenas na educação infantil, mas em todo o processo de ensinagem.

De acordo com Roloff (2010, p.2):

[...] o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza a rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Toda atividade escolar deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras, assim a aprendizagem teria mais qualidade e importância para o aluno. Mas o que presenciamos em nossas escolas, está bastante longe do ideal.

A ludicidade e o brincar são certamente, elementos considerados vitais no planejamento das atividades para educação infantil, e discutir sobre eles não significa desmerecer sua importância repensar como, por vezes, são utilizados também como poderes reguladores dos sujeitos infantis. A brincadeira não é somente uma atividade pedagógica em conjunto com outras atividades pedagógicas da

escola. Ela ocorre como começo, meio e fim, ou seja, brincando surgem condições para a criança adquirir o conhecimento formal e o desenvolvimento dos processos do pensamento.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar ter prazer e alegria para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio entre ela e o mundo, portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de fazer e de trabalho, fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento completo. Coisa esquecida por grande parte dos adultos envolvidos no seu cotidiano, preocupados em sobreviver e que através da escola procuram fazer com que as crianças também as esqueçam.

Atualmente o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, haja vista sua importância para o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento. Mas revisando a literatura, pudemos descobrir que há anos, estudiosos como: Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon abordaram em seus trabalhos a importância da criança participar ativamente do seu processo de aprendizagem, como veremos a seguir.

FROEBEL

Froebel foi o primeiro a reconhecer a importância do lúdico. É conhecido como o criador do

jardim da infância. Assim sua proposta de aprendizagem calcava-se no lúdico valorizando a educação através de jogos e brincadeiras. Segundo Kishimoto (2002) *apud* Santos (2010, p. 20):

[...] Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo de trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância.

De acordo com Modesto e Rubio (2014; p. 8):

Froebel deu muita importância à criança, destacando suas atividades estimuladas e dirigidas, valorizando a liberdade de expressão e o interesse das crianças, percebidos por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Froebel foi o primeiro pedagogo a incluir o jogo no sistema educativo por acreditar que as crianças aprendem através do brincar e que sua personalidade pode ser aperfeiçoada e enriquecida pelo brinquedo. Froebel pregava uma pedagogia da ação. Ele dizia que a criança para se desenvolver não devia apenas olhar e escutar, mas agir e produzir.

Froebel foi influenciado pela valorização do jogo durante o Romantismo, como beneficiário do

intelecto, da moral e do desenvolvimento físico, presente na Alemanha. Por isso, o jogo infantil é utilizado como eixo da pedagogia do jardim da infância. Assim:

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1 *dons*, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas *ocupações*, sob a orientação da jardineira, e 2 *brinquedos e jogos*, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre os objetos e situações do seu cotidiano. Os *brinquedos* são atividades imitativas livres, e os *jogos*, atividades imitativas livres, e os *jogos*, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO; 2002; p. 64).

A fase mais importante para Froebel é a infância e apesar de embasar sua teoria em pressupostos metafísicos e românticos, aponta que existe uma íntima relação entre o espiritual, o físico e o intelectual e que cada um destes três elementos afetam os demais e é por eles também afetado. Em seus estudos, valorizou a fantasia e o simbolismo, reconhecendo-lhes a importância para os pequenos.

Assim, ao brincar, a criança tenta compreender seu mundo através das representações de situações reproduzidas do seu cotidiano. Ela imita nas brincadeiras, reproduzindo situações vividas, utilizando brinquedos e dons.

Por utilizar-se de um complexo sistema de relações entre Deus, o homem e a natureza, a teoria de Froebel apresenta difícil sustentação. Todo seu trabalho sustenta-se numa “filosofia metafísica e não na descrição de processos psicológicos infantis” (KISHIMOTO; 2002; p. 75), porém, suas práticas pedagógicas intuitivas, frutos de observações, não o distanciam dos atuais pesquisadores.

Outro teórico que estudou sobre o brincar como ferramenta pedagógica foi Vygotsky.

VYGOTSKY

Segundo Vygotsky (1991) *apud* Leal (2011, p.26):

O brinquedo cria uma ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’, ou seja, quando a criança brinca, além de suas ações normais, ela parece ter uma idade superior ao que realmente possui; nesse aspecto, a atividade de brinquedo causa na criança uma situação de desenvolvimento, pois fornece todos os subsídios para mudanças das suas necessidades e de sua consciência, quando, por exemplo, a criança é motivada quando

Ihe é possível utilizar a imaginação, quando interpreta a realidade a transpondo nas brincadeiras, e suas relações interpessoais são outros aspectos desenvolvido nesse tipo de atividade. Podemos considerar o brincar como um processo de desencadeamento do desenvolvimento infantil.

As concepções teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento estruturam-se sobre o sujeito que aprende (cognoscente), e o objeto a ser conhecido (cognoscível). Assim segundo a abordagem teórica histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky preconiza-se que os processos de desenvolvimento não coincidem com processos de aprendizado formal, o primeiro segue o segundo, criando zonas de desenvolvimento imanente (anteriormente denominado de zona de desenvolvimento proximal).

Para Vygotsky, a fonte do desenvolvimento é a aprendizagem formal, mais a comunicação e a cooperação com o adulto ou parceiro mais experiente. A ação do professor é o de gerar novas formas de desenvolvimento do educando, levando em consideração o meio cultural e histórico onde ele está inserido. As práticas pedagógicas orientam-se para o todo e não apenas para o indivíduo. São nas interações, na coletividade, na colaboração que a aprendizagem acontece. Valorizam-se as competências, a superação das limitações e o processo criativo.

O teórico acreditava que o desenvolvimento segue a aprendizagem. Assim, quanto maior o estímulo, maior o desenvolvimento. Entretanto, há de se observar o contexto histórico e social da criança. Definia o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e que, a imaginação em ação ou brinquedo, era “a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento” (KISHIMOTO; 2001; p. 51).

Infelizmente, para adolescentes e adultos, a imaginação segundo Vygotsky é o brinquedo sem ação, já que com o tempo, deixamos de usufruir desse elemento. Para ele, imaginar, representar, fantasiar, criar, expressar são atividades inerentes ao homem e uma necessidade para novas aprendizagens. Porém, a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida, ou seja, a base da criação é a realidade.

Assim, Vygotsky acreditava que o jogo crucial auxilia o desenvolvimento cognitivo, “pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e objetos e ações” (FRIEDMANN; 1996 p. 36).

Vygotsky contribuiu muito para a explicação da origem social e cultural dos jogos. Segundo ele, os temas dos jogos infantis variam de acordo com o

momento histórico, a localização geográfica, a classe social, a cultura. Os temas variam se a atividade concreta das pessoas e suas relações com a vida se modificam.

Aos educadores, principalmente das creches e pré-escolas, fica a necessidade de reflexão sobre o jogo infantil, enquanto atividade criadora, na teoria sócio histórica de Vygotsky, já que nós, profissionais da educação, temos certa dificuldade em lidar com o lúdico e o criativo.

PIAGET

Santos (2010, p. 23) assim escreve sobre o pensamento piagetiano:

Ao lança-se numa atividade desconhecida (o jogo ou uma brincadeira), o aluno entrará em conflito. Entretanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as ideias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento. Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Piaget identificou três estágios na brincadeira das crianças pequenas. São elas: brincadeira prática; brincadeira simbólica e os jogos com regras. Estas

etapas são paralelas às delimitadas por ele para o desenvolvimento intelectual infantil (pensamento sensório-motor, pré-operacional e operacional concreto).

A brincadeira prática inclui as brincadeiras de manipulação dos bebês e das crianças até a idade de começarem a caminhar. A brincadeira simbólica pode ser vista nos jogos dramáticos das crianças de jardim da infância e pré-escola. Durante e após o jardim de infância, as crianças gradualmente trocam o jogo dramático pelos jogos mais formais. (SPODEK; 1998, p. 214).

Modesto e Rubio (2014, p. 9-10) especificam melhor esse assunto:

Jogo de exercício – Manifesta-se de zero a dois anos. Representa o jogo inicial na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento. É através dele que a criança repete gestos, assimila ações, incorporando novos fazeres. O princípio é de exploração e repetição. O jogo consiste em manipulação de objetos em função dos desejos e hábitos motores das crianças. A função dos jogos de exercício psicomotor é a ação, o exercício das funções psicomotoras através de atividades lúdicas que envolvem prazer pelo funcionamento, pela exploração, pela

experimentação, pela ação e pelo movimento.

Jogo simbólico – Compreende de dois aos sete anos aproximadamente. A ludicidade nesse estágio adquire o caráter simbólico. É a aplicação do que foi assimilado anteriormente. É a substituição do real por símbolos. Nesta fase o faz de conta ganha destaque. Os jogos simbólicos têm características próprias: liberdade de regras, ausências de objetivos, ausência de uma lógica da realidade, adaptações da realidade aos desejos. A função do jogo simbólico é transformar o real para satisfazer as necessidades do eu em função dos desejos.

[...]

Jogo de regras – Tem quando a criança começa a se interessar pelas regras. Permite a relação entre ideia e pensamento, antecipa jogadas, planeja estratégias, utiliza o raciocínio operatório. Trabalha acima de tudo, respeito e ética, pois apesar da estratégia, é necessário observar regras, esperar sua vez de jogar e lidar com o imprevisto, lidar com perdas e ganhos, são importantes para o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Nesse estágio o jogo provoca muitos conflitos internos, a necessidade de buscar saída, é

desses conflitos que o pensamento sai enriquecido.

Para Piaget, o brincar oferece à criança a oportunidade de assimilar o mundo exterior às suas necessidades, sem precisar muito acomodar realidades externas. A brincadeira possibilita uma acomodação do mundo exterior completamente livre, uma vez que ela não tem nenhum compromisso com a realidade que a cerca. Assim, através do brincar a criança manipula o mundo externo fazendo com que ele se encaixe nos seus esquemas atuais. Com as brincadeiras, a criança manipula o mundo externo para que este se encaixe nos seus esquemas de organização. As brincadeiras são, então, vitais para o desenvolvimento intelectual das crianças.

WALLON

Dentre muitos teóricos da aprendizagem infantil, destacamos também nesta pesquisa, Wallon, que acreditava que toda atividade da criança é lúdica quando exercida por ela mesma. Para ele o desenvolvimento era uma “construção progressiva onde as fases ocorrem uma após a outra, alternando afetiva e cognitivamente” (GUIMARÃES, 2008, p. 36). Acreditava que o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade ao tolher sua ludicidade. Corroborando com essa ideia temos:

[...] a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo o seu potencial, não deixando que

as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes. (SANTOS 2010, p. 26)

É possível perceber diante das ideias dos autores pesquisados a concordância sobre a importância do lúdico. Mas:

É pena que na escola fundamental e, às vezes, até na escola de educação infantil não demos tanto valor para os esquemas lúdicos das crianças. Rapidamente lhe impomos aquilo que constitui nossa principal ferramenta de conhecimento e domínio do mundo: os conceitos científicos, a linguagem das convenções e os signos arbitrários, com seus poderes de generalidades e abstração (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p.20).

Wallon também propôs estágios de desenvolvimento. De acordo com:

Estágio Impulsivo-emocional (primeiro ano de vida): Nesta fase a emoção é o instrumento de interação da criança com o meio.

Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): Nesta fase a criança consegue autonomia, passando a manipular objetos e explorar espaços. Há um predomínio das relações com o meio.

Estágio do personalismo (3 a 6): Fase em que a personalidade da criança se forma e ela toma consciência de si, acontece por meio das interações sociais.

Estágio categorial: Nesta fase a criança consolida a função simbólica e obtém avanços na inteligência e personalidade com relação à fase anterior, há interesse pelo mundo exterior fortalecendo as relações com o meio.

Estágio adolescência: Necessidade de nova definição da personalidade, desregulada devido à ação dos hormônios. Esta fase há uma retomada de questões morais, existências e pessoais. (GUIMARÃES, 2008, p. 36).

Infelizmente, muitos pais e professores não veem ainda, o brincar com a seriedade e o respeito que este merece.

Resumidamente buscamos mostrar a evolução do sentido da infância e sua importância para alguns dos principais teóricos sobre aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Coleção Proinfantil**: módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf>>. Acesso em: 25 abr.2019

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. v.3. gk

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). **Curso de especialização em ensino de Artes Visuais**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRECHEVSKY, M. **Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em: 23/abr./2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13/04/2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 13/04/2019.

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

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/05/2019.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al.* Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>>. Acesso em: 27/abr./2019.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em:

www.fc.unesp.br/upload/aline_quimaraes.pdf.

Acesso em: 20/abr./2019

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança**: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho

de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK, B. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

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



UM OLHAR SOBRE A PSICOPEDAGOGIA

Cinthia de Carvalho Santos Seidel

Breve histórico da Psicopedagogia

A identidade da psicopedagogia não está ainda bem delimitada com área de estudos, apesar de décadas de existência, no Brasil e na Europa, comprovados em livros e revistas especializadas.

Permanecem discussões e em bates com pares, em meio a mal entendimentos sobre fins, locais, modalidades e recursos de atuação.

Masini

Os primórdios da psicopedagogia ocorreram na Europa no século XIX, tendo como suporte a preocupação com os problemas de aprendizagem na área médica.

Em 1946 foram fundados os primeiros Centros Psicopedagógicos na França, sustentados pelo objetivo de desenvolver um trabalho com crianças que apresentassem dificuldades escolares ou comportamentais atendidas por uma equipe da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia.

Bossa (2000, p.39) relata que:

A literatura francesa influencia as ideias sobre psicopedagogia na Argentina a qual, por sua vez, influencia a práxis brasileiras.

A psicopedagogia francesa apresenta algumas considerações sobre o tema *Psicopedagogia* e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França, em que se percebem as primeiras tentativas de articulação entre medicina, psicologia, psicanálise e pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (sic).

No início a Psicopedagogia teve uma trajetória significativa com caráter médico-pedagógico, já que a equipe de trabalho era formada por médicos, psicólogos, pedagogos, psicanalistas e reeducadores de psicomotricidade e da escrita.

Na Argentina, no final dos anos 60, o trabalho entre os psicopedagogos, a escola e sua relação com os psicólogos e pedagogos influenciaram significativamente os profissionais argentinos na sua atuação psicopedagógica.

A psicopedagogia Argentina se origina como conhecimento empírico, a partir da necessidade de atender as crianças com problemas de aprendizagem escolar.

Para Visca (1987, p. 33):

A psicopedagogia nasceu como uma ocupação empírica pela necessidade de atender as crianças com dificuldades na aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e psicologia. Com o decorrer do tempo, o que inicialmente foi uma ação subsidiária destas disciplinas, perfilou-se com um conhecimento independente e complementar, possuidor de um objeto de estudo (o processo de aprendizagem) e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

Jorge Visca é considerado o “pai da psicopedagogia”, pois entende-se que a psicopedagogia nasceu na Argentina a partir de seus estudos acerca da epistemologia convergente.

Como relata Barbosa (2010, p. 14): “A Psicopedagogia fundamentada na Epistemologia Convergente faz síntese de três linhas de compreensão da ação humana: psicanálise, psicologia genética e psicologia social.”

A Psicopedagogia na Argentina, tem caráter diferenciado da Psicopedagogia no Brasil, pois a Argentina permite a aplicação de testes como as provas de inteligência, mais conhecidas por teste de Quociente de Inteligência (Q.I.) pelos psicopedagogos. Enquanto no Brasil, somente os psicopedagogos com formação em Psicologia podem

fazer uso desses testes. De acordo com Barbosa (2007, p. 100):

No Brasil não é permitido ao psicopedagogo recorrer a muitos dos instrumentos do que são de uso do psicólogo. O psicopedagogo, que não tem formação em psicologia, quando a situação requer, solicita ao psicólogo ou, dependendo caso, a outros profissionais (neurologistas, fonoaudiólogos, psiquiatras), habilitados e de sua confiança, as informações necessárias para completar o seu diagnóstico.

No Brasil, em 1958, surge o Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala (Escola Experimental doo INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas educacionais do MEC), na Guanabara, atualmente Estado do Rio de Janeiro, tendo como principal objetivo a melhoria das relações professor-aluno.

Por volta dos anos 70, no Brasil, os profissionais preocupados com os altos índices de evasão escolar e repetência, engajados no estudo das causas e intervenções dos problemas educacionais relacionados ao fracasso escolar trouxeram da França e da Argentina os aportes teóricos sobre a Psicopedagogia.

Em 1979, após vinte anos de prática psicopedagógica, surge em São Paulo, o primeiro

curso de nível de pós-graduação em psicopedagogia no Instituto Sedes Sapientiae, indicando como a área de psicopedagogia relativamente nova no Brasil.

Alguns profissionais que temiam sua especialização em psicopedagogia, no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, organizam um grupo para estudar e definir a prática psicopedagógica que melhor trabalhasse os problemas de ensinagem, dando origem a Associação Estadual de São Paulo (AEP).

Após seis anos de funcionamento, a AEP se tornou a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Neste caminho uma diferença fundamental, pois se assume a área do conhecimento psicopedagógico, a partir de um órgão de classe.

Desde 1980, os psicopedagogos brasileiros podem contar com uma associação voltada para o interesse da classe e que luta por seus direitos, a ABPp criada em 1988.

Estes mais de vinte anos da ABPp, vem possibilitando aos psicopedagogos estruturarem um espaço de discussão sobre o corpo teórico de conhecimentos psicopedagógicos, através do seu vasto acervo de trabalhos científicos publicados, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Peres (1998, p. 43) aborda que:

Ao longo de sua existência a associação tem promovido vários

encontros e congressos visando dentre outras coisas refletir sobre: a formação do psicopedagogo, a atuação psicopedagógica objetivando melhoria de qualidade de ensino nas escolas, a identidade profissional psicopedagogo, o campo de estudo e atuação do psicopedagogo, o enfoque psicopedagógico multidisciplinar.

No Brasil, a Psicopedagogia, enquanto área de atuação é sustentada por referências teóricas, isto é uma práxis psicopedagógica, reconhecida pela área acadêmica através de produções científicas consolidadas em teses publicadas, publicações e reuniões que tem o rigor da ciência organizadas pela ABPp e, por outros órgãos representados pelos profissionais afins.

A ABPp, organizou um documento acerca da identidade profissional do psicopedagogo e os objetivos da psicopedagogia, nos diferentes estados do Brasil, representando e divulgando a Psicopedagogia, e em 1991/1992 foi elaborado pelo Conselho Nacional da ABPp o Código de Ética do psicopedagogo, que em 1995/1996 sofreu reformulação pelo Conselho Nacional da ABPp e, entre 2008/2010 e 2011/2013, passou por nova reformulação feitas pelas Comissões de Ética ABPp, submetida para discussão e aprovação em Assembleia Geral de novembro de 2011.

Assim os psicopedagogos devem seguir certos princípios éticos que estão condensados no Código de Ética, mas a ética não estabelece regras, sua principal característica é a reflexão sobre a ação do Homem.

Psicopedagogia Clínica

“O organismo se domestica, se acostuma, se medica; o corpo ensaia, se equivoca, se corrige, aprende.”

Sara Pain

A Psicopedagogia atua no campo da educação e saúde, tendo com o principal objetivo o processo de aprendizagem considerando o sujeito, sua família, escola, sociedade e contexto sócio histórico, fundamentos em diferentes teóricos e com procedimentos próprios.

Como esclarece o Código de Ética do psicopedagogo ABPp (2011, art. 1º, cap. I, § 2º): “A intervenção psicopedagógica na Educação e na Saúde se dá em diferentes âmbitos da aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre o institucional e o clínico.”

A Psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e se tornou uma área de estudo específica que busca objeto de estudo.

Segundo OLIVIER (2007, p. 11), a Psicopedagogia “É a área apta a detectar e tratar os

diversos distúrbios de aprendizagem, de forma isolada ou, na maioria dos casos, ligada a outros profissionais em um tratamento intitulado Multidisciplinar.” Então o trabalho psicopedagógico envolve diferentes profissionais como: psicólogo, neurologista, arteterapeutas, fonoaudiólogo, entre outros conforme a necessidade do aprendiz.

Assim orienta o Código de Ética do psicopedagogo ABPp (2011, art. 10):

O psicopedagogo procurará desenvolver e manter boas relações com os componentes de diferentes categorias profissionais, observando para esse fim, o seguinte:

- a) trabalhar nos estritos limites das atividades que lhe são reservadas;
- b) reconhecer os casos pertinentes aos demais campos de especialização, encaminhando-os a profissionais habilitados e qualificados para o atendimento.

O atendimento da Psicopedagogia no âmbito da clínica, atende pacientes individualmente e/ou em grupo, com objetivo de aproximar os aprendizes dos seus processos de aprender, para que tomem consciência e encontrem estratégias para superar os obstáculos, corrigir e prevenir suas dificuldades e, melhorar seu percurso de aprendizagem.

Segundo Barbosa (2010, p. 14): “Normalmente a Psicopedagogia no espaço da clínica é procurada

por aprendizes que, por algum motivo, enfrentam dificuldades em seus processos de aprendizagem.”

No espaço da clínica, o aprendiz busca acompanhamento psicopedagógico, e é o psicopedagogo que irá possibilitar ao aprendiz a realização de elaborações simbólicas e sínteses importantes, utilizando recursos de intervenção psicopedagógica, tanto de caráter objetivo que se caracterizam por formas distintas de ação psicopedagógicas, as quais provocam o movimento externo e interno do aprendiz e, recursos de caráter subjetivo que permitem ao psicopedagogo auxiliar o aprendiz a lidar com as ansiedades que possam surgir diante das situações de aprendizagem.

Visca apud Barbosa (2010, p. 15): “[...]afirmou, a personalidade, nessas formas de intervenção psicopedagógica, é entendida como unidade funcional e não estrutural.” No ponto de vista da proposta psicopedagógica de Jorge Visca, o aprendiz é capaz de superar e minimizar suas dificuldades encontrando estratégias para se reequilibrar diante dos desequilíbrios durante o processo de aprender.

Na atenção psicopedagógica teremos três elementos importantes: o aprendiz, o psicopedagogo e a relação entre eles, que segundo Fernández apud Barbosa (2010, p. 16) se caracteriza por ser o “espaço entre” que é exatamente aquele no qual aparecem as contradições e as possibilidades de produzir para enfrentá-las.

No entanto, o profissional que recebe o aprendiz, deve ser capaz de receber as dificuldades, as indagações, as tristezas, as euforias e qualquer conduta que o aprendiz possa trazer, acolhendo sem críticas nem julgamentos, para posteriormente poder metabolizar esses elementos e devolvê-los ao aprendiz de forma que possa ressignificar sua percepção de si, seus conceitos, suas ideias, sentimentos e ações.

A relação entre o psicopedagogo e o aprendiz deve ser de confiança, crédito e também avanços, desenvolvimentos, minimizações e superações.

Esse processo de atenção psicopedagógica, segundo Maria Elena Arseno e Alberto Guilherme Crespo, citados por Barbosa apud Baborsa (2010, p. 16):

[...] passa por três etapas: uma simbólica, responsável pelo estabelecimento do vínculo entre aprendiz e psicopedagogo; uma semirreal, na qual as dificuldades já são trabalhadas, porém ainda de forma lúdica; e uma real, destinada a conscientizar o aprendiz de suas facilidades sem necessariamente utilizar outros recursos, senão os próprios produtos de sua aprendizagem e a própria condição de aprender.

O processo psicopedagógico na clínica, é desafiador, pois sem vínculo de confiança, não há atendimento que se sustente de forma eficiente, prazerosa e positiva.

Este processo tem início com uma queixa referente ao aprendiz, encaminhado ou por um profissional da educação, ou profissional de saúde, ou pelos próprios responsáveis. A partir da queixa, o psicopedagógico dá início ao Diagnóstico Psicopedagógico, que é um processo que envolve testes, questionários e outros recursos que permitem ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que poderão ou não se confirmar, para depois elaborar um projeto para a intervenção psicopedagógica.

Weiss apud Olivier (2007, p. 84): “[...]diz que o objetivo principal do diagnóstico psicopedagógico é identificar os “desvios e os obstáculos básicos no Modelo de Aprendizagem do sujeito, que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social.” [...]”.

Já Bossa apud Olivier (2007, p. 85): “[...] diz que o processo diagnóstico pode ser visto como uma “investigação que permanece durante todo o trabalho diagnóstico” por meio de “intervenções” e da “escuta psicopedagógica”, para que se “possa decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção.”

Olivier (2007, p. 86), relata que felizmente Bossa: “[...] também afirma que a forma de se proceder clinicamente para se fazer um diagnóstico varia entre os profissionais dependendo da postura teórica adotada. [...]” Comentando que alguns autores não aceitam pensamentos ou técnicas que fujam ao “restritamente tradicional”, “[...] e Bossa já admite que possa haver variações”.

O diagnóstico psicopedagógico, na linha Epistemologica Convergente, Visca apout Olivier (2007, p. 86) relata: “[...] que o diagnóstico começa com a consulta inicial (dos pais ou do próprio paciente) e encerra com a devolução.”

No diagnóstico, o psicopedagogo volta-se para a apreciação de aspectos psicomotoras – perceptivos linguísticos e cognitivos do paciente, tendo em vista as dificuldades que se apresentam e busca a compreensão do significado dos sintomas de aprendizagem na organização da personalidade do paciente e no seu contexto familiar, escolar e social. O diagnóstico e o tratamento psicopedagógico envolvem situações complexas que implicam na necessidade de uma constante revisão teórica e podem requerer a prática com supervisão, como é orientado pelo Código de Ética do psicopedagogo ABPp (2011, art. 6º): “[...] É indispensável ao psicopedagogo submeter-se à supervisão psicopedagógica e recomendável processo terapêutico pessoal.”

A atuação do psicopedagogo é preocupada especificamente com a aprendizagem, o ser humano, em sua complexidade, sempre articula uma maneira de pedir ajuda, quando está em dificuldades de qualquer natureza. A criança, apresentando uma dificuldade específica na escola; o jovem, fazendo muitas vezes uma verdadeira negação da escolaridade e enveredando pela marginalidade; o idoso, entrando em depressão por se julgar incapaz de aprender e continuar contribuindo para sua comunidade. Como podemos ver no Código de Ética do psicopedagogo ABPp (2011, art.3º):

A atividade psicopedagógica tem como objetivos:

- a) Promover a aprendizagem, contribuindo para os processos de inclusão escolar e social;
- b) Compreender e propor ações frente às dificuldades de aprendizagem;
- c) Realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia;
- d) Mediar conflitos relacionados aos processos de aprendizagem.

Sendo assim, quando esse pedido de ajuda se dá via aprendizagem, é função do psicopedagogo atuar, poder ser **“o profissional cuja formação o habilita”** para compreender e atender tais situações.

Atendimento psicopedagógico na clínica

Todo atendimento clínico psicopedagógico, tem início com o diagnóstico Psicopedagógico, e a escolha dos instrumentos a serem aplicados, poderá variar de acordo com cada profissional e seu referencial teórico. A maioria dos profissionais seguem o seguinte roteiro: Identificação da demanda – a queixa; Anamnese – a história de vida do paciente; Entrevista com os pais, técnicos, escola, e o próprio paciente; Hora lúdica ao/ou hora do jogo; Provas Projetivas Psicopedagógicas, provas psicomotoras e de Funções Executivas; Avaliação dos Processos Cognitivos – Linguagem Escrita e raciocínio Lógico, para assim chegar ao momento da devolutiva.

Olhar e Escuta psicopedagógica

Para gestar o olhar psicopedagógico clínico, antes de precisar o tipo de olhar, deve-se situar de onde olhar, somente do espaço transicional, de jogo, confiança e criatividade, como cita Fernández (1991, p. 125): “[...] para a compreensão psicopedagógica, o perguntar quando aprendeu a caminhar, por exemplo, geralmente é desnecessário, enquanto que o relato dos pais sobre como se deu esta aprendizagem costuma ter um valor paradigmático. ”

Cabe ao psicopedagogo posicionar-se em um lugar analítico e assumir uma atitude clínica, ou seja, alguém que com sua escuta outorga valor e sentido à palavra de que lhe fala, permitindo organizar-se e começar a compreender-se, a partir de ser ouvido,

assim como relata Fernández (1991, p. 127): “Não se trata de ajudar o paciente para que confesse o importante, mas de que ele fale do que carece de importância.”

O escutar é receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se, e o olhar é seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar, ou seja, permitem ao paciente falar e ser reconhecido, e ao psicopedagogo de compreender a mensagem.

Motivo da consulta

Na entrevista para o psicopedagogo tomar conhecimento do motivo da consulta, é fundamental saber sobre o paciente: nome, sua idade, escolaridade, escola que frequenta, quem solicitou a avaliação psicopedagógica e por qual razão o fez, quem indicou o profissional, se esteve ou está em atendimento com outros profissionais e de quais especialidades, com que o paciente vive – quem é responsável por ele, se o paciente concorda em fazer a avaliação, esclarecer o trabalho do psicopedagogo, programar a tarefa dessa jornada.

Segundo Fernández (1991, p.144):

Abrimos este momento sugerindo que comentem o que os trouxe à consulta. Os pais falarão livremente, sem que façamos perguntas particularizadas. Simplesmente queremos que contem como veem o filho nesse momento, sem remontar, na ordem inicial, ao

passado. Quando comentarem sobre o que os preocupa, trataremos de conseguir uma descrição detalhada do problema. A versão que os pais transmitem sobre a problemática, e principalmente a forma de descrever o sintoma, dão-nos importantes chaves para nos aproximarmos do significado que a dificuldade de aprender tem na família.

É importante saber qual o objetivo real da demanda: se trata apenas de uma consulta, ou se paciente espera do psicopedagogo o tratamento integral do problema.

Muitas vezes os pais chegam ao consultório desnorteados com o problema do filho, por isso o psicopedagogo deve transmitir segurança para que eles se sintam protegidos, e somente percebendo uma boa escuta, não crítica, terão o espaço de confiança necessário e terapêutico.

Hora Lúdica e/ou jogo

O psicopedagogo tem por objetivo de oportunizar uma avaliação em que o sujeito possa se comunicar espontaneamente através de atividades lúdicas.

A criança expressa seus conflitos, através das atividades lúdicas, permitindo assim reconstruir seu passado, bem como no adulto realiza-se as atividades através do diálogo. O psicopedagogo quando observa a participação da criança na

brincadeira, percebe e reconhece a normalidade no processo de desenvolvimento.

Segundo Fernández (1991, p. 166):

Para construir um saber, para apropriar-se de um conhecimento, devemos jogar com a informação como se fosse certa e como se não fosse certa. E é no seio desse processo que irá e construindo a criação, a possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência de cada um, e por sua vez deixar-se transformar pela inclusão desse objeto.

No momento do brincar, a criança e o adulto constroem um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo, como afirma Winnicott apud Weiss (2012, p. 75): “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.”

Esse momento da hora lúdica, é proporcionado ao paciente no primeiro momento do diagnóstico psicopedagógico, tendo como objetivo estabelecer um vínculo de confiança com seu paciente. Ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, esta conquista vem de mãos dadas como o recuperar o prazer de jogar, assim como diz Fernández (1991, p. 167): “[...] Para

jogar, necessita-se de uma outro, e um espaço de confiança.”

Reconstrução da história

A história do paciente é um dos pontos mais importantes do diagnóstico psicopedagógico, pois através da história o psicopedagogo pode buscar as raízes que impedem o paciente no processo de aprendizagem.

O psicopedagogo através da anamnese irá conhecer a história vital de seu paciente como é o relacionamento familiar, a constituição da família, como foi a concepção desse sujeito, as patologias que apresentou durante a vida, desenvolvimento psicomotor, aprendizagens, situações dolorosas, experiências escolares, entre outras, como nos ensina Paín apud Fernández (1991, p. 182): “O momento da anamnese é um convite para recobrar os níveis de satisfação sepultados pelo ressentimento da carência, e algumas experiências passadas, em um momento no qual oferecemos garantia de compreensão [...]”

A história de vida do paciente, privilegia o relato a partir dos quais o psicopedagogo possa obter dados sobre a modalidade de aprendizagem.

Devolução

A forma entrega da devolução deverá ser decidida pelo psicopedagogo, de acordo com as observações realizadas. Normalmente a devolutiva

ao paciente designado, uma aos pais e outra ao grupo familiar. Como diz Fernández (1991, p. 229): “[...] É quase uma norma não evitar a devolutiva individual ao paciente.”

A devolução deve ser feita de forma a ajudar o paciente refletir, pensar sobre o que foi observado durante os encontros com o psicopedagogo relacionados ao processo de aprendizagem.

Segundo Fernández (1991, p.231):

Se por “devolução” entendemos recuperação do pensar, dos afetos sepultados, circulação do conhecimento e do saber, reencontro com os aspectos sadios, devolução em um espelho de identidade do paciente, e não o caracterizamos como entrega diagnóstica onipotente, podemos continuar usando o termo devolução. Sabendo que o que tentamos é ajudar a recuperar o prazer esquecido de aprender e viver.

Cabe ao psicopedagogo estabelecer um momento positivo para devolução, sempre proporcionando segurança e confiança.

Psicopedagogia Institucional

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.

Esopo

O Psicopedagogo pode atuar como contratado por uma escola, Hospital ou por uma Organização, ou como assessor dela e, exercer as tais funções pertinentes a sua prática, dentre elas podemos citar: Administrar ansiedades e conflitos; Trabalhar com grupos – clarear papéis e tarefas; Identificar sintomas de dificuldades no processo ensino-aprendizagem e organizar projetos de prevenção; Criar estratégias para o exercício da autonomia; Fazer a mediação dos subgrupos (alunos, professor, pais, funcionários); Criar espaços de escuta; Levantar hipóteses; Observar, entrevistar, fazer devolutivas; Usar a metodologia clínica e pedagógica; Estabelecer um vínculo psicopedagógico; Evitar o atendimento individual; Fazer encaminhamentos e orientações; Compor a equipe técnico-pedagógica; Necessitar de supervisão e formação pessoal.

A Psicopedagogia vem atuando com muito sucesso nas diversas Instituições, sejam escolas, hospitais e empresas.

Seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervém ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. Propõe e ajuda o desenvolvimento dos projetos favoráveis a mudanças.

A aprendizagem deve ser olhada como a atividade de indivíduos ou grupos humanos, que mediante a incorporação de informações e o desenvolvimento de experiências, promovem

modificações estáveis na personalidade e na dinâmica grupal.

Segundo Fernández (1991, p. 32):

Sabemos que para aprender é necessário um *ensinante* e uma *aprendente* que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Aqui pareceria, então, que só entra em jogo o *aprendente* que fracassa. Como se não se pudesse falar de *ensinantes* ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas. Por *ensinantes* entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo *aprendente* e/ou pela cultura, para ensinar

O Psicopedagogo Institucional faz sua intervenção partindo da história da organização e características próprias. As mudanças que vão ocorrendo nos subsistemas de uma instituição determinam o estado atual em que se encontram e não as características dos elementos dos quais se partiu. Os sistemas sofrem influências do exterior e do interior e tendem à transformação.

Para evitar que estas mudanças prejudiquem a estabilidade do sistema, os indivíduos tentam regular

a si mesmos e tendem a homeostase, ou seja, à capacidade do indivíduo de se manter ou restaurar níveis fisiológicos, sobre as modificações das condições ambientais, o que nem sempre significam uma mudança positiva devido os desafios que a modernidade nos lança.

Nesta perspectiva, a contribuição da Psicopedagogia é empenhar-se em levar a instituição à vivência que permita aos personagens desse cotidiano dar-se conta da importância de seu trabalho, para a manutenção da saúde e sobrevivência organizacional, atuando diretamente nas relações de aprendizagem.

Área de atuação do psicopedagogo institucional

O psicopedagogo atua na construção da identidade institucional, na intervenção sempre contextualizada, mobiliza a necessidade de atualização e cooperação entre as pessoas, cria dinâmicas e oportunidades de participação das pessoas, proporciona condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, por meio de estratégias que promovem a integração psicopedagógica através de projetos sócio educacionais e, motivam o grupo a desenvolver atividades críticas em relação à qualidade, assim como relata Porto (2007, p. 109):

[...] o trabalho preventivo pretende “evitar” os problemas de aprendizagem, utilizando-se da

investigação da instituição escolar, de seus processos didáticos e metodológicos, etc. Enfim, analisa a dinâmica institucional com todos os profissionais nela inseridos, detectando os possíveis problemas e intervindo para que a instituição se reestruture.

A práxis desse método Institucional e prática estão correlacionados com o Código de Ética do Psicopedagogo como recomenda Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), porém é relevante frisar que é preciso constantemente refletir e observar, as patologias institucionais instaladas no ambiente, das quais são variáveis que influenciam a prática diagnóstica e a intervenção. É relevante observar qual concepção da intervenção a instituição escolar preconiza, dependendo do “Olhar da Instituição” estes podem comprometer toda uma Avaliação Psicopedagógica do vínculo estabelecido por meio de um “Contrato”, e conseqüentemente as relações acabam sendo “vínculos que fere e não vínculos que curam no processo da Psicopedagógica.

Como relata Porto (2007, p. 110):

Pode-se concluir que o campo da atuação da psicopedagogia é a aprendizagem, e sua intervenção é preventiva e curativa, pois se dispõe a detectar problemas de aprendizagem e “resolvê-los”, além de preveni-los, evitando que surjam outros. No enfoque preventivo, o papel do

psicopedagogo é detectar possíveis problemas no processo ensino-aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, objetivando favorecer processos de interação educacional, vocacional e ocupacional em grupo ou individualmente [...].

O ambiente Institucional Psicopedagógico tem como ferramentas embasamentos teóricos no processo de intervenção, preservado e dinamizando essa prática em prol da avaliação que deve ser feita tanto do ambiente inserido quanto do ambiente familiar. Remeter a Instituição é configurar a estrutura da Família do sujeito atendido.

O objeto de estudo da Psicopedagogia é a instituição educativa e todas as pessoas que dela fazem parte. O compromisso da psicopedagogia é a mudança dentro da instituição onde atua, visando o bem-estar de todas as pessoas envolvidas.

Os valores que norteiam a ação da Psicopedagogia estão vinculados às relações que se estabelecem no contexto institucional educativo, considerando-se o meio social, a clientela a ser trabalhada e a fundamentação teórica de suporte.

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 Psico-Terapêuticas 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.

A METRÓPOLE DE SÃO PAULO E A PRODUÇÃO DE ESPAÇO LOCAL: OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA

Danilo Lisboa Barros

Ao pensar em falar sobre São Paulo precisamos pensar na questão da escala. Muitas vezes estudar questões que envolvem ou se referem somente à Cidade, ou seja, o município de São Paulo, não resolve ou não abarca processos que interferem na escala metropolitana de análise e que ao supor a escala da Metrópole também se relacionam com questões de escala global na qual diversos estudos e autores afirmam que São Paulo está incluída diretamente.

Nosso trabalho ao estudar uma área específica do município de São Paulo em que ocorrem ações competentes ao poder público municipal, através do mecanismo da Operação Urbana Consorciada, revela esse quadro em que a produção do espaço local influencia os demais municípios em escala metropolitana. O mesmo vale para o projeto da linha de metrô em construção, a qual debruçaremos, também, nossa análise.

Outro ponto a se considerar é a questão dos

agentes e sujeitos envolvidos. No caso da metrópole, eles são múltiplos e variados, com interesses e intenções bastante distintas que convergem na reprodução do espaço capitalista ao mesmo tempo em que produzem o espaço de realização da vida cotidiana dos habitantes, numa contínua luta entre apropriação/uso e o sentido produtivo do espaço.

Caracterizada por uma urbanização profundamente desigual, segundo Alvarez (2014), tanto do ponto de vista da distribuição das atividades econômicas, serviços e equipamentos públicos, de um lado, quanto pela diferenciada morfologia de bairros e residências, de outro, o desenvolvimento industrial foi o grande impulsionador desse processo. Para Santos (2009), São Paulo metrópole de um país subdesenvolvido industrializado, é o melhor exemplo no Terceiro Mundo de uma situação de modernidade incompleta onde se justapõem e superpõem traços de opulência e sinais de desfalecimento.

Segundo Santos (2009) São Paulo ganha relevância na realidade histórica econômica e territorial brasileira, quando se instala a era industrial no país e é nela que a modernidade adquire maior desenvoltura, tanto do ponto de vista da produção quanto do consumo através dos hábitos dos imigrantes e do meio ambiente construído. A mecanização do espaço geográfico permite uma expansão sustentada e cada novo movimento no cenário internacional dos países centrais, São Paulo

acata com presteza e velocidade as sucessivas modernizações no campo e na cidade, gerando crescimento.

A pujança econômica e o papel de comando que caracterizam a metrópole de São Paulo são faces dessa modernidade incompleta que é também seletiva por excluir uma parcela de seus sujeitos ao mesmo tempo em que agrega expressivas classes médias, nas palavras de Santos (2009, p.18). Outra característica da metrópole paulistana, segundo o autor, é a disparidade de renda entre os mais ricos e os mais pobres, num cenário em que “a pobreza é estrutural e não residual” e “aumenta à medida que a cidade cresce”.

Essas disparidades socioeconômicas marcaram a expansão desmesurada da cidade e sua periferação produzindo dentro dela o que Santos (2009) chama de “vazios especulativos” e Alvarez (2014) “vazios urbanos”, ou seja, áreas com terrenos vazios dentro da mancha urbana circundante ou próxima ao centro e que posteriormente serviria aos propósitos da especulação imobiliária enquanto para os de menor renda o urbano se realizou como segregação socioespacial na ocupação das fronteiras da expansão urbana através de favelas, loteamentos irregulares e mais recentemente por conjuntos habitacionais providos pelo Estado, num cenário de escassez de serviços e equipamento básicos e na luta por direitos, segundo Alvarez (2014).

A especulação com a terra é uma característica do desenvolvimento urbano de São Paulo que ao reservar esses espaços vazios comandados pela especulação imobiliária propiciou a ocupação das áreas mais centrais por populações de maior renda que passavam a ter acesso aos serviços públicos e benfeitorias características do urbano em contrapartida à população de menor renda que lhe tinha negada essas necessidades conformando um intenso processo de diferenciação socioespacial.

A metrópole entendida como o lugar da concentração populacional, das riquezas, das possibilidades, da tecnologia e inovação e difusão da modernidade é também o lugar da pobreza, da violência, formas precárias de habitação e do grande contingente de trabalhadores informais inseridos precariamente no processo produtivo para reprodução da vida, segundo nos lembra Alves (2013).

Ao tempo que se expandia os limites da área urbanizada e os loteamentos precários e isolados se multiplicavam, crescia a necessidade de ampliação do sistema viário e de transporte, tanto de mercadorias quanto de pessoas. Assim, num primeiro momento, o desenvolvimento de bairros se deu ligado às estações ferroviárias dos tramos que cortavam a cidade, e no momento posterior, a partir da década de 1950, com a implantação de um modelo rodoviário adotado em escala nacional, a

configuração territorial e urbana seria dominada pela prioridade ao automóvel (SANTOS, 2009).

No caso da metrópole de São Paulo já a partir da década de 1940 o rodoviarismo, como imperativo do progresso (SANTOS, 2009), era uma realidade através do sistema loteamento-ônibus, ou seja, a disponibilização de linhas de ônibus para a ligação entre os loteamentos populares distantes e as áreas centrais da cidade, possibilitando sua articulação (ALVES, 2013), não mais do trem que atendia uma pequena parcela da população e nem mais do bonde, restrito ao centro e ligação com alguns subcentros mais centrais, abortando o desenvolvimento ferroviário, fato comum aos países subdesenvolvidos do Terceiro Mundo, segundo Santos (2009).

Para Santos (2009, p.29) é a combinação entre expansão urbana e políticas de Estado que trará como consequência a expansão da metrópole ao longo das vias rodoviárias radiais em combinação ao processo de especulação imobiliária, assim:

“Na medida em que a população vai se espalhando ao longo das vias de transporte, aumentando o tamanho da cidade, os preços da terra e das casas vão normalmente aumentando dentro da cidade. É assim que a expansão territorial e a especulação se dão paralelamente, uma sendo a causa e o efeito da outra. É um terrível círculo vicioso.”

A seletividade na instalação da infraestrutura, inclusive de transporte, e a valorização diferencial dos terrenos, aumenta o custo dos serviços e dos custos de vida, obrigando as populações mais pobres a se fixarem cada vez mais distantes da área central da metrópole num processo de reforço da interligação entre pobreza e periferação, característico dos países subdesenvolvidos.

A forma como a metrópole se estrutura e, considerando o caso de São Paulo, no que se refere ao sistema de circulação, tem priorizado primeiramente a circulação de mercadorias, depois a circulação de pessoas de mais alta renda primeiramente através de automóveis particulares e prioritariamente no transporte coletivo também e por último, os de menor renda, geralmente residentes nas periferias distantes, obrigados a deslocamentos diários por ônibus, sobretudo, em condições precárias e morosas, com destinos às áreas mais centrais da metrópole onde estão concentrados empregos, serviços públicos e a maior parte dos equipamentos sociais públicos ou privados.

O crescimento metropolitano resultante de um conjunto de processos interligados envolvendo diretamente a participação do Estado e de agentes privados na produção do espaço foi fundamental na construção do que Milton Santos (2009) designa como o fenômeno da “Metrópole Corporativa e Fragmentada”.

Para Santos (2009) a Metr pole Corporativa Fragmentada pode ser caracterizada, em que pese a atua o do Estado, como a cidade construída provendo infraestrutura seletiva aos bairros mais ricos e popula o de maior renda, expulsando os mais pobres para mais longe, desassistida desses serviços num primeiro momento, impossibilitando um desenvolvimento endógeno dessas áreas em conseq encia da precariedade de condi es de vida e de renda da popula o, mas que num momento seguinte, sob a alega o de prover infraestrutura também acaba por incorporar as contribui es feitas por essa popula o, gerando valoriza o imobiliária e um novo processo de expulsão dos mais pobres, com tendências de aumentar continuamente o espaço urbano.

O Estado ao assumir cada vez mais responsabilidades na provisão de infraestruturas e serviços públicos, sob alega o de crise fiscal e falta de recursos para tudo, acaba por priorizar obras que atendam primordialmente as empresas hegem nicas, beneficiando também as demais, enquanto para o conjunto da popula o sobra o residual do orçamento, ou seja, os recursos são usados para resolu o dos problemas das grandes empresas considerando as questões sociais residuais,   esse o sentido da Metr pole Corporativa dado por Santos (2009).

Há, portanto, um contínuo processo de prover

a cidade para as necessidades do giro do ciclo do capital com a eliminação ou redução de ineficiências, provendo um espaço fragmentado, hierarquizado e homogêneo.

A partir da década de 1980, Lencioni (2005) entre outros autores, chama a atenção para um novo período histórico na produção do espaço urbano da metrópole de São Paulo decorrente das transformações internacionais no mundo do trabalho caracterizado pela introdução de novas técnicas ao trabalho e à gerência possibilitando uma relativa desconcentração espacial da indústria e alterações na organização do espaço metropolitano.

Essas mudanças no sistema produtivo nos permitem falar em processo de Reestruturação Produtiva (LENCIONI, 2005) que possibilitaram uma maior terceirização das atividades industriais que se dispersaram por diversos pontos da área metropolitana criando ou consolidando outras centralidades, novos subcentros especializados mono ou multifuncionais, alterando fluxos de mercadorias e pessoas com implicações fundamentais nos sistemas viários e de transportes, configurando novos arranjos espaciais na metrópole.

Também permitiram a configuração do que Lencioni (2005, p. 54) chama de Cidade-região porque envolve a formação não só da região metropolitana de São Paulo, mas uma região por ela polarizada que envolve outras regiões do Estado de

São Paulo que são vizinhas, “onde a percepção dos limites entre os municípios perde nitidez, diluem-se divisas e sobram resquícios da dicotomia entre campo e cidade”. Essa cidade-região se definiu por um processo histórico que possibilitou a homogeneização das condições gerais de produção e alterações nas funções e relações urbanas entre cidades. A cidade-região também representa o atual estágio de desenvolvimento do mundo e é um nó essencial da economia global.

A reestruturação produtiva também conduz ao aprofundamento da divisão socioespacial do trabalho, a hierarquização de lugares e fragmentação dos espaços. Neste processo o espaço é cada vez mais uma mercadoria negociável e adquire ainda mais relevância para os agentes privados que prescindem da atuação do Estado para viabilizar sua reprodução.

Para Ulian (2008) a reestruturação produtiva também induziu uma redefinição dos sistemas de transporte terrestre tanto em relação à infraestrutura quanto em relação aos fluxos, em especial da força de trabalho. Este novo padrão de organização do território está intrinsecamente associado à mobilidade e as melhorias infraestruturais introduzidas servirão ao sistema do capital em primeira instância.

No período anterior a cidade que vinha sendo produzida era essencialmente a “cidade para a classe média”, segundo Vasconcellos (2001), uma classe social que cresceu muito e num período muito curto,

segundo Santos (2009) e para a qual o Estado brasileiro direcionou sua atenção, como afirma Ulian (2008).

A cidade da classe média é caracterizada pelo intensivo uso do automóvel particular utilizado nos deslocamentos intraurbanos o que ocasionou o problema do trânsito com a conseqüente imobilidade dessa população que por sua vez direcionou boa parte dos recursos públicos na solução deste problema.

Às populações de menor renda, segundo Ulian (2008), tiveram sua participação reduzida nas decisões da estrutura político-social do país, sobretudo, a partir do período autoritário da Ditadura Militar, e os planos e projetos de implantação de infraestrutura de transporte de massa estruturado e articulado não se confirmaram na RMSP tendo sido instrumentalizados para apoiar e auxiliar atividades privadas ligadas ao transporte de passageiros como o financiamento de programas para fabricação dos veículos de transporte. Assim, o sistema de transporte coletivo se configura como um fator de exclusão do cidadão no espaço urbano da cidade produzida para a classe média.

Na metrópole de São Paulo, a maior concentração de obras viárias está localizada nas áreas de maior dinamismo econômico onde há concentração da população de maiores rendimentos, onde também há maior ação dos empreendedores

imobiliários e detentores de posse da terra e do capital que através de mecanismos de mercado imobiliário e especulação reproduzem o espaço urbano alinhado às estratégias do grande capital.

Não significa, todavia, que a periferia não esteja inclusa nas ações de prover um espaço de circulação dotado de racionalidades técnicas fundamentais à maximização da circulação de mercadorias em um fluxo, teórico, de maior velocidade, nas palavras de Alves (2013), é o que ocorre, por exemplo, na implantação do Rodoanel¹, uma das principais obras viárias que prometem aliviar o intenso tráfego de veículos na RMSP, implantado sob um discurso tecnocientífico de minimização de impactos ambientais e sociais, mas que para a autora:

“...a verdade é que a obra viária potencializa em velocidade não só a articulação das principais vias de fluxos de mercadorias, como também a criação de novos espaços qualificados, tanto para moradia, quanto para o desenvolvimento empresarial, configurando-se como indutora ao avanço do capital.” (ALVES, 2013, p. 117).

As rodovias têm sido historicamente indutoras de urbanização e com o Rodoanel essa tendência não seria diferente, mesmo que boa parte de seu traçado seja executado em pontes, viadutos e túneis, ainda assim ele passa por áreas no extremo das periferias e de mananciais, representando riscos ao

abastecimento de água de toda RMSP. Por outro lado, representa ampliação da acessibilidade à áreas distantes possibilitando a expansão imobiliária para as classes de maior renda que optam por morar em enclaves fortificados sob o discurso de recuperação da qualidade de vida, enquanto para os de menor renda, continuará significando segregação socioespacial, entre outros motivos, por romper relações de proximidade estabelecidas, cortadas pelo fluxo de alta velocidade da infraestrutura. Tem-se, portanto uma ampliação da diferenciação socioespacial, como afirma Alves (2013).

A reestruturação produtiva também assinalou uma importante mudança na história da metrópole paulistana. Se ao longo do século XX ela centralizou o desenvolvimento capitalista no Brasil, concentrou capitais, relações e serviços mais modernos (ALVAREZ, 2014), na virada para o século XXI ocorre a mudança do capital que mais diretamente vai influenciar a reprodução do espaço urbano, passa-se da primazia do capital industrial para o capital financeiro.

Apesar do processo de desconcentração espacial das indústrias na RMSP, não é possível falar em desindustrialização, a metrópole ainda centraliza as bases técnicas, os setores administrativo e financeiro da produção, também as infraestruturas, o mercado e a força de trabalho, contudo, sua atividade econômica tem sido cada vez mais pautada pelos

setores de comércio, serviços e terciário moderno resultando em outra qualidade das atividades desenvolvidas, alicerçadas no processo de mundialização articulando diferentes escalas, como nos diz Carlos (2015, p.08):

“[...]No atual contexto da mundialização financeira, a economia e o capital industrial são postos a serviço da circulação financeira, estabelecendo uma mudança de qualidade na economia, no trabalho e na urbanização. Trata-se de um processo no qual as mais-valias passam a articular diversas escalas (do lugar ao mundial), ganhando novos circuitos de produção e realização e canalizando vultosos investimentos financeiros para a produção constante do espaço, o que se expressa nas atividades das grandes empreiteiras e na produção imobiliária.[...]”

Diante destas premissas é possível reafirmar a centralidade da metrópole para as estratégias de reprodução capitalista que ganha nova dimensão ao colocar o espaço como momento no processo produtivo, o que nos conduz ao entendimento da idéia de Urbano como Negócio como o momento em que a cidade e o urbano passam a *“reproduzir não mais as condições necessárias para a acumulação do capital no espaço urbano, mas reproduzir diretamente o capital por meio da produção do espaço urbano”*

(CARLOS, 2015, p.08).

A reprodução da metrópole, como condição necessária a reprodução do capital, aparece sob a forma de empreendimentos imobiliários desenvolvidos pelos agentes econômicos e políticos hegemônicos, na qual é requerida a ação do Estado no sentido de criar as condições propícias ao processo, configurando lugares com infraestrutura necessária a cada atividade considerando sempre a possibilidade de realização do lucro (CARLOS, 2015).

Ainda segundo Carlos (2015), a produção do espaço é condição, meio e produto de realização do ciclo do capital e também momento constitutivo da vida humana, assim, a metrópole aparece, no plano social, como privação do uso e acesso à cidade pelos cidadãos por transformar formas, estruturas e funções dos lugares e, no plano político, está o Estado implantando as condições de realização da acumulação capitalista através da edição de políticas públicas e do desenvolvimento de novos mecanismos, estratégias e instrumentos financeiros articulados às ações do setor imobiliário.

Se a morfologia da metrópole revela a cidade como negócio, ela também aparece como segregação (ALVAREZ, 2015) e no momento histórico atual nem mesmo estruturas legais como os Planos Diretores Municipais, leis complementares e o Estatuto da Cidade², são suficientes para assegurar direitos de moradia e permanência das populações de

menor renda, contrapondo projetos especulativos, é o que pressupõe Alvarez (2013). O próprio Estatuto da Cidade assegurou instrumentos, como as Operações Urbanas e a Outorga Onerosa, pelos quais Estado e agentes de mercado imobiliário conduzem as transformações urbanas.

São ações e projetos chamados de “requalificação urbana” ou “manutenção ambiental” que conduzem transformações intraurbanas severas na RMSP, capitaneadas pelo Estado em seu papel fundamental de normatizador que impõe a troca, institui e conserva a propriedade privada da terra, nas palavras de Alvarez (2014), que como possibilidade de ganhos futuros, como um capital fictício, é uma marca forte do capitalismo brasileiro tendo papel estratégico na produção da urbanização e no momento atual torna-se lastro de negociações de títulos no mercado financeiro (ALVAREZ, 2015).

Os instrumentos normativos urbanos, como as Operações Urbanas Consorciadas, atuam no sentido de quebrar a rigidez do espaço produzido e da propriedade privada, transformando-o em potência de ganhos futuros através da reprodução dos espaços e transformação dos lugares constituindo o que Alvarez (2014) chama de “Plasticidade da Metrópole”, como possibilidade de reinvestimento do capital excedente sob a forma da produção imobiliária e sua vinculação ao mercado financeiro através, por exemplo, dos Certificados de Potencial Adicional de Construção

(CEPAC).

É sob essas condições que Estado e agentes imobiliários vão atuar na produção de novos espaços na metrópole que possibilitam a valorização e sejam capazes de atender as demandas das empresas transnacionais e do grande capital nacional do ponto de vista da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de seus negócios, são espaços, portanto, articuladores de escalas, do lugar ao global.

No caso da metrópole de São Paulo, a área que melhor tem servido a esses propósitos nas últimas décadas, é a área conhecida como Setor Sudoeste que engloba o eixo de importantes avenidas como a Marginal Pinheiros, Brigadeiro Faria Lima, Eng. Luís Carlos Berrini e Dr. Chucri Zaidan, para onde se deslocaram os setores financeiro e de serviços e negócios modernos, produzindo o espaço que Fix (2001) chama de a “Nova Cidade”, onde a morfologia urbana é altamente associada aos padrões hegemônicos mundiais da forma imobiliária.

Operação Urbana Consorciada Água Espreada

A Operação Urbana Consorciada Água Espreada foi legalmente definida pela Lei

13.260 de 28 de dezembro de 2001, na gestão da então prefeita pelo PT, Marta Suplicy. Em 22 de julho de 2011, o projeto recebeu nova redação, em alguns parágrafos, pela Lei

15.416 na gestão de Gilberto Kassab (PSD) e

em 16 de dezembro de 2015 o ex-prefeito, também pelo PT, Fernando Haddad, encaminhou Projeto de Lei para incluir um plano urbanístico complementar ao Setor Chucri Zaidan, ainda em discussão na Câmara Municipal de São Paulo. Além destes, outra lei (15.519 de 29 de dezembro de 2011) e outros quatro decretos e cinco portarias versam sobre pontos específicos desta operação urbana que abordaremos ao longo do texto.

O texto da lei define a Operação Urbana Consorciada Água Espraiada como um:

“conjunto de intervenções coordenadas pela Prefeitura através da Empresa Municipal de Urbanização - EMURB, com a participação dos proprietários, moradores, usuários e investidores, visando a melhoria e transformações urbanísticas, sociais e ambientais na área de influência da atual Avenida Água Espraiada.” (SÃO PAULO, 2001)

A Empresa Municipal de Urbanização (EMURB) se consolida nesta lei como o órgão que representa a prefeitura no desenvolvimento e gestão da Operação Urbana. Com a publicação da LEI 15.056 de 8 de Dezembro de 2009, a EMURB é cindida em duas empresas municipais, a SP Urbanismo com as atribuições de “dar suporte e desenvolver as ações governamentais voltadas ao planejamento urbano e à promoção do desenvolvimento urbano do município” e a SP Obras

responsável por “executar programas, projetos e obras definidos pela Administração Municipal”, dito de outra forma, a SP Urbanismo é responsável pelo planejamento e a SP Obras pela execução das ações da prefeitura.

De forma prática, considerando as Operações Urbanas Consorciadas (OUC), a SP Urbanismo ficou sendo responsável por comunicar e publicizar as ações planejadas, projetadas e executadas; gerenciar as questões relativas ao financiamento das ações, regulamentando os mecanismos de estoque regulador de emissão e uso de CEPAC; também por coordenar o Grupo de Gestão com a participação de órgãos públicos e entidades civis organizadas e; planejar o Programa de Intervenções; enquanto que a SP Obras ficou responsável pela execução das obras do Programa de Intervenções.

O financiamento das ações se ampara na possibilidade de utilizar recursos próprios dos cofres municipais e também verbas advindas de mecanismos regularizados pelo Estatuto da Cidade, como é o caso dos Certificados de Potencial Adicional de Construção (CEPAC), definidos da seguinte maneira pela Prefeitura de São Paulo:

Os **CEPAC** (Certificados de Potencial Adicional de Construção) são valores mobiliários emitidos pela Prefeitura do Município de São Paulo, através da SP URBANISMO, utilizados como meio de pagamento de Contrapartida para

a Outorga de Direito Urbanístico Adicional dentro do perímetro de uma Operação Urbana Consorciada. Cada CEPAC equivale a determinado valor de m² para utilização em área adicional de construção ou em modificação de usos e parâmetros de um terreno ou projeto⁴. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2017)

No segundo artigo da LEI 13.260 de 28 de dezembro de 2001 aparece a justificativa das intervenções ao afirmar que tem por objetivo:

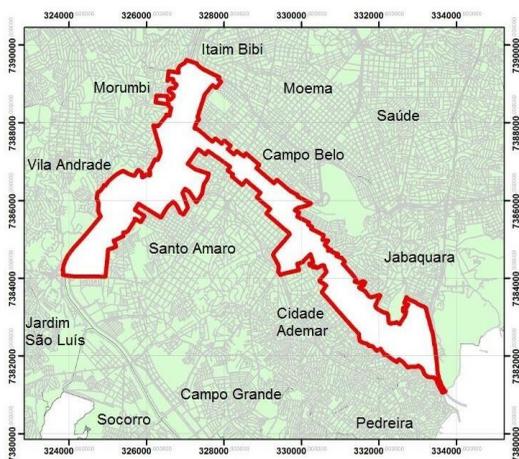
“tratar de forma diferenciada as desigualdades existentes na região e privilegiar as funções urbanas relacionadas com a distribuição espacial da população, das atividades econômicas e sociais, da oferta de infraestrutura e de serviços urbanos”. (SÃO PAULO, 2001).

Ao falar em “tratar de forma diferenciada as desigualdades existentes na região” o texto aponta para a dimensão do tamanho da área de abrangência da Operação Urbana que afeta seis distritos e abarca áreas de seis diferentes subprefeituras (administrações regionais). É um território caracterizado por áreas residenciais de altíssimo padrão ao mesmo tempo em que há áreas de médio padrão bastante antigas e uma área bastante expressiva de habitações sub-normais principalmente no eixo da Água Espraiada e no distrito do Jabaquara; e também áreas comerciais e empresariais do setor

terciário superior em contraposição a estabelecimentos comerciais locais e antigos galpões e imóveis industriais, portanto, uma área bastante heterogênea tanto em questão de renda dos habitantes quanto em questão de infraestrutura urbana.

MAPA 1: Localização da OUCAE na Cidade de São Paulo

OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA (OUCAE)
Localização e Perímetro



Legenda

 Perímetro da OUCAE



0 1,75 3,5 Km



Fonte: Mapa elaborado à partir dos dados disponibilizados pela IDE - Datageo e pelo Portal Geosampa

Autor(es): ASSUNÇÃO, V.; BARROS, D. L. (2017)

Os CEPACs são, portanto, títulos mobiliários, negociáveis na bolsa,

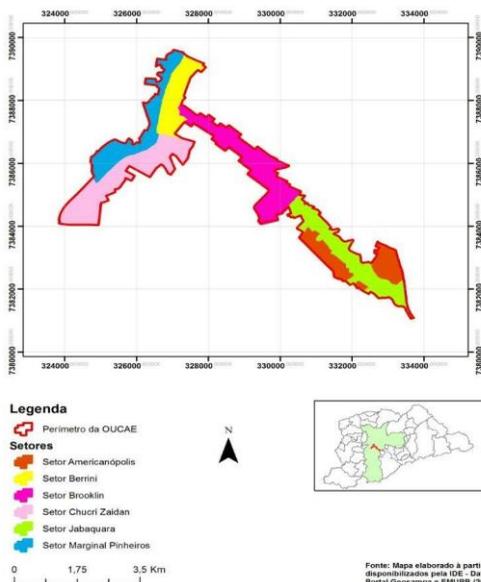
relativos ao direito de construir acima do permitido por lei, dentro do perímetro da Operação Urbana. Constituem um instrumento de financeirização do espaço, conforme tratado por Alvarez (2015).

Na continuação, sobre os objetivos e diretrizes gerais do projeto, afirma-se a intenção de promover a ocupação ordenada da região; desenvolver um programa que garanta o atendimento à quem vive em habitações subnormais; criar estímulos para a implantação de usos diversificados; incentivar a mescla de usos para estimular a dinâmica urbana; dotar o perímetro da Operação Urbana Consorciada de qualidades urbanísticas compatíveis com os adensamentos propostos; criar condições para que proprietários, moradores e investidores participem das transformações urbanísticas; implantar os melhoramentos viários, em especial a conclusão da Avenida Água Espreada; incentivar o remembramento de lotes e a criação de áreas de circulação e acesso público; estabelecer um mínimo de espaços por setor destinados à implementação de áreas verdes sob a forma de praças e/ou parques lineares e passeios públicos arborizados e ajardinados e; prever a implantação em cada edificação de dispositivo de drenagem por retenção.

A Operação Urbana Consorciada Água Espreada (OUCAE) foi concebida a partir da divisão em sete setores com o ‘objetivo de tratar de forma

diferenciada as desigualdades existentes na região' (SÃO PAULO, 2001). Deste modo o Setor Marginal Pinheiros, segue o traçado da Marginal Pinheiros e abarca áreas na margem esquerda do rio; outros dois setores, Berrini e Chucri Zaidan, seguem o eixo da Av. Luís Carlos Berrini e sua continuação pela Av. Dr. Chucri Zaidan e sua extensão prevista até à Av. João Dias, projetando um eixo de sentido Norte - Sul das intervenções; outros três setores seguem o eixo da Av. Água Espriada (atual Jornalista Roberto Marinho) e sua prevista continuação até a Rodovia dos Imigrantes, são os setores Brooklin, Jabaquara e Americanópolis, perfazendo um eixo de sentido Oeste - Leste e; por fim um sétimo setor denominado de ZEIS (Zona Especial de Interesse Social) que designa áreas voltadas a construção de habitações populares e que no caso desta operação urbana não perfazem uma área contínua, mas sim pequenas áreas distribuídas dentro dos demais setores.

MAPA 2: Divisão por Setores na OUCAE

OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA (OUCAE)**DIVISÃO POR SETORES**

A Av. Água Espraiada teve seu nome alterado em 2003, na gestão Marta Suplicy, como homenagem ao falecido proprietário das Organizações Globo, Roberto Marinho. Para fins didáticos, por considerarmos mais simbólico e de melhor identificação pelo leitor, manteremos a designação Água Espraiada ao referenciarmos tal avenida.

O Decreto nº 41.814/2002, do município de São Paulo, tornou obrigatória a execução de reservatórios para águas coletadas por coberturas e pavimentos nos lotes, edificados ou não, que tenham área impermeabilizada superior a 500 m².

Um dos principais pontos de ação da OUCAE, senão o principal, diz respeito ao Programa de Intervenções, um conjunto de obras que segundo a legislação tem por objetivo a complementação e

adequação do sistema viário e de transporte, com prioridade ao transporte coletivo, além de outros objetivos como o provimento de Habitações de Interesse Social (HIS) e atendimento econômico e social para a população de baixa renda diretamente atendida pelas obras, entretanto, essas outras ações não recebem nível de detalhamento tão significativo quanto às ações referentes às intervenções no sistema viário.

Dentre as intervenções no sistema viário podemos destacar como principais metas, no sentido Oeste - Leste, a continuação ou abertura de vias ao longo do córrego Águas Espriadas até a intersecção com a Rodovia dos Imigrantes configurando uma via expressa, inclusive com túnel e passagens em desnível e; no sentido Norte - Sul, o prolongamento da Av. Chucri Zaidan até a Av. João Dias, também com um túnel previsto. A primeira teria seu leito passando exatamente sobre áreas em condição de habitação subnormal ⁷ configurando e continuando um intenso processo de remoção de população em condição subnormal assim como ocorreu na primeira etapa de abertura da Av. Água Espriada e; a segunda passaria sobre áreas já consolidadas, inclusive com modernos prédios comerciais, ou por antigas residências de padrão médio que precisariam ser removidas ou teriam que ceder parte de sua área para o alargamento das vias.

A LEI 13.260 de 28 de Dezembro de 2001

prevê as seguintes ações e obras:

Tabela 1 - Conjunto de obras e ações previstas na LEI 13.260 de Dezembro de 2001

I) Desapropriações para realização das obras necessárias à implantação da OUC;
II) Conclusão e adequação da Av. Água Espreada: a) conclusão da avenida a partir da Av. Dr. Lino de Moraes Leme até a Rodovia dos Imigrantes, com os complementos viários necessários; b) implantação de viadutos, com acesso, sob as avenidas Eng. Luís Carlos Berrini, Santo Amaro, Pedro Bueno e George Corbisier c) implantação de conexões com as ruas transversais restringindo o acesso à via; d) implantação de complexo viário, com pontes, interligando-a com as marginais do Rio Pinheiros; e) implantação de passarelas de transposição ao longo da via; f) implantação de vias locais margeando a via.
III) Implantação de HIS, melhoramentos e reurbanização, assegurando-se o reassentamento definitivo das famílias atingidas pelas obras e outras intervenções previstas em lei dentro do perímetro da OUC;
IV) Prolongamento da Av. Chucri Zaidan até a Av. João Dias;
V) Implantação de sistemas de áreas verdes e espaços públicos;
VI) Alargamento da Av. Washington Luís no trecho compreendido dentro do perímetro da operação;
VII) Implantação de programas públicos de atendimento econômico e social para a população de baixa renda diretamente afetada pela OUC;

VIII) Implantação de outras obras e ações necessárias para consecução dos objetivos desta OUC.

Fonte: Organização por BARROS, D. L. (2017).

Ao longo desses 16 anos entre a publicação da LEI 13.260 de 28 de Dezembro de 2001 e o presente, as diversas gestões municipais atuaram e revisaram as ações contidas nesta Operação Urbana o que influenciou mudanças nas intervenções viárias previstas.

Um exemplo dessa mudança foi a alteração da Av. Água Espraiada como via expressa e com acesso controlado para uma via semi-expressa e com um parque linear, conforme prevê a LEI 15.416 de 22 de Julho de 2011. Posterior ao projeto da Via Parque foi a compatibilização com o projeto de iniciativa do Governo do Estado de São Paulo em construir uma linha de monotrilho que ligasse o Aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária tendo como alternativa de traçado o eixo da Av. Água Espraiada.

As principais mudanças viárias entre a Lei 13.260 em 2001, na gestão de Marta Suplicy (PT), e a Lei 15.516 em 2011, na gestão de Gilberto Kassab (PSD), podem ser verificadas no quadro abaixo:

Tabela 2 - Resumo com as alterações nas leis que regem a OUCAE.

LEI 13260

LEI 15416

Distritos de Itaim Bibi, Campo Belo e Jabaquara (Setores Berrini, Brooklin, Americanópolis e Jabaquara)	
Abertura de via desde a Av. Lino de Moraes Leme até a Rodoviade dos Imigrantes consistindo de uma via expressa, com acessos controlados, e 2 (duas) vias laterais para distribuição de tráfego local	Abertura de via desde a Av. Lino de Moraes Leme até as proximidades da Rua Leno consistindo em uma via parque, com 2 (duas) vias laterais para distribuição de tráfego local
Roberto Marinho com passagem em desnível no cruzamento das vias: a) Rua Guaraiúva /Rua Miguel Sutil; b) Rua Nova Iorque/Rua Paschoal Paes; c) Av. Santo Amaro; d) Av. Pedro Bueno; e) Rua George Corbisier f) Rua Vitoriana/Rua Rishind Matsuda; g) Rua Franklin Magalhães; h) Av. Hélio Lobo/Rua Jorge Duprat Figueiredo;	Roberto Marinho com passagem em desnível no cruzamento das vias: a) Rua Guaraiúva / Rua Miguel Sutil; b) Rua Nova Iorque / Rua Paschoal Paes; c) Av. Santo Amaro; d) Av. Pedro Bueno; e) Av. Eng. George Corbisier
Execução de via em túnel sob a Av. Eng. Armando de Arruda Pereira ligando a Av.	Execução de via em túnel a partir das proximidades da Av. Pedro Bueno, ligando a Av.

Robero Marinho à Rodovia dos Imigrantes	Robero Marinho à Rodovia dos Imigrantes
Formação de área ajardinada junto à via expressa	Formação de parque entre as vias locais
Distrito de Santo Amaro (Setores Marginal Pinheiros e Chucri Zaidan)	
Abertura de via entre as Ruas Leone Vaz de Barros e Castro Verde	Abertura de via entre a Av. Prof. Alceu Maynard Araújo e a Rua Ferreira do Alentejo
Alargamento da Rua Laguna, desde a Rua Castro Verde até a Av. João Dias	Alargamento da Rua Laguna, desde a Rua Ferreira do Alentejo até a Av. João Dias
Formação de praça na confluência da Rua Laguna com a Av. João Dias	Execução de túnel sob as ruas José Guerra e prof. Manoelito de Ornelas
	Execução de ponte entre as Pontes do Morumbi e João Dias, bem como sua ligação viária até o prolongamento da Av. Dr. Chucri Zaidan

Fonte: Organização por BARROS, D. L. (2017).

Consideramos importante destacar uma alteração significativa na alínea “a” do inciso II do artigo 3º da Lei 15.416 que passa a vigorar com a seguinte redação:

a) conclusão da Av. Água Espreada (Atualmente denominada

Av. Jornalista Roberto Marinho, a partir da Av. Dr. Lino de Moraes Leme até sua interligação com a Rodovia dos Imigrantes, com os complementos viários necessários, **podendo, para viabilizar o atingimento dos objetivos desta lei, estender-se parcialmente além do perímetro definido no 2º parágrafo do artigo 1º.** [grifos nosso] (SÃO PAULO, 2011a).

Ao analisarmos o que diz esse complemento, entendemos que abre a possibilidade de haver obras ou ações que extrapolam os limites territoriais da Operação Urbana definido em lei e ao compararmos as obras previstas em ambas as legislações, concluímos que o leito da Av. Água Espriada deixa de ser lindeiro ao córrego de mesmo nome a partir da Av. Dr. Lino de Moraes Leme e passa a ser em túnel até a Rodovia dos Imigrantes, túnel este que passa fora do perímetro da OUCAE, por baixo de uma região de imóveis horizontais de médio padrão. Esta mudança pode estar ligada às dificuldades e custos ligados a remoção dos diversos núcleos de favela que ocupam a área, por outro lado, essa mudança não suplantou a intenção de um novo ordenamento territorial e remoção dessa população, apenas substituiu a construção da avenida pela canalização do córrego e implantação de um parque linear. Mais adiante retomaremos essa discussão.

Em junho de 2015, a gestão Fernando Haddad (PT) apresentou ao Grupo de Gestão da OUCAE o Projeto de Lei 722/2015⁸ denominado de Plano Urbanístico do Setor Chucri Zaidan e posteriormente às discussões, encaminhou à Câmara Municipal. O

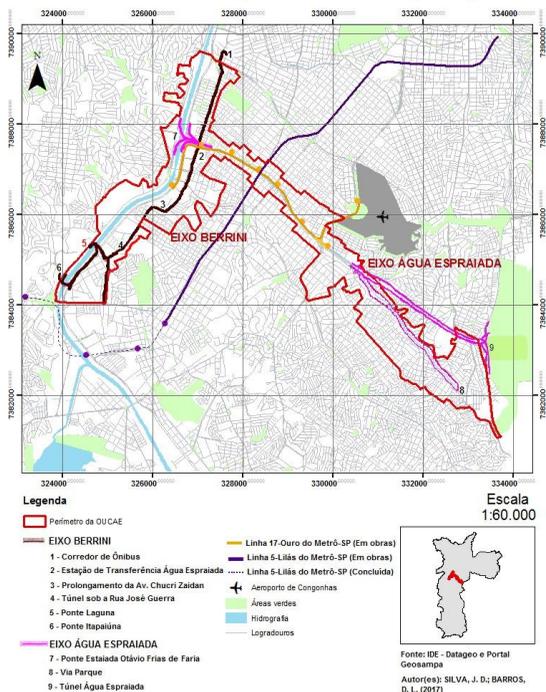
plano reafirma as obras viárias previstas na Lei 15.416 para o setor e transforma a ponte prevista, entre a do Morumbi e a João Dias, em duas, no caso a Laguna e a Itapaiúna. Além dos melhoramentos viários, prevê um conjunto de áreas verdes públicas e o corredor de ônibus, ciclovias e estudo de novas estações na Linha 9–Esmeralda da CPTM.

Didaticamente, para facilitar a compreensão, dividiremos as obras viárias e de transporte em dois eixos: o Berrini e o Água Espraiada. Cruzando ambos os eixos está a Linha 17-Ouro do Metrô-SP trafegando pelos eixos da Av. Água Espraiada e da Marginal Pinheiros.

MAPA 3: Obras viárias e de transporte coletivo em implantação na OUCAE

OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA-OUCAE

Obras viárias e de transporte coletivo em implantação



Fonte: SILVA, J. D.; BARROS, D. L. (2017).

O resultado dessas mudanças de projeto pode representar maiores custos financeiros e sociais. Conforme observamos no mapa, a inclusão de um túnel, obra extremamente cara, e a substituição de uma ponte por duas, certamente eleva os custos de implantação, além de que passa a se ter duas frentes de obras, uma seguindo o túnel e a outra na continuação da Água Espreiada pela Via Parque e o parque linear, por outro lado, os custos sociais se

referem ao fato de que as obras do túnel passam a afetar parte de uma população que não está inclusa dentro do perímetro da OUCAE, possivelmente sendo necessário mais desapropriações e trazendo o incômodo que é uma obra de túnel.

Possivelmente a urgência de se incluir este túnel no projeto esteja ligada a dificuldade que seria a remoção de todos os núcleos de favela consolidados no eixo de expansão da Água Espriada e do tempo que demoraria a realização dessa empreitada. A avenida como está, não tem muita funcionalidade dentro da estrutura do sistema viário metropolitano por ficar limitada à um trecho que apesar de servir importantes vias não termina em uma via de grande capacidade, como ela própria é tendo de quatro à cinco faixas dependendo do trecho, e torna-se uma via superdimensionada, porém, subutilizada, ao contrário das vias paralelas, Av. dos Bandeirantes e corredor Av. Roque Petroni Jr. / Av. Prof. Vicente Rao / Av. Cupecê, que exercem importante função no sistema viário metropolitano e são conhecidas por sua saturação do trânsito.

Em realidade, o mecanismo da Operação Urbana Consorciada expressa a parceria entre o poder público (Estado) e agentes privados, os quais adquirem “direitos urbanísticos” de atuar sobre um território de exceção, enquanto exceção às regras gerais do zoneamento da cidade, mas enquadradas em regras específicas definidas e aprovadas em lei,

expressando a concepção de um espaço objetivo e neutro dos planejadores e sua racionalidade técnica, como aponta Carlos (2001).

É a racionalidade técnica-urbanística que se propõe única e coerente que vai justificar a elaboração do plano da Operação Urbana como intervenção possível para resolver os problemas no urbano de determinada área da cidade em nome do bem estar de todos, como aparece no texto da lei, mas que traz em si outras intencionalidades carregadas de opressão e violência (ALFREDO, 1999).

O que se apresenta na realidade concreta da produção do espaço é a necessidade de adequar seu tecido urbano às novas necessidades da cidade que no atual momento histórico se apóia no amplo crescimento do setor terciário moderno, como face de constituição da metrópole, exigindo um novo padrão de urbanização em função das exigências em matéria de comunicação e deslocamento sem abdicar da centralidade, fundamental para essas atividades, e que por sua vez vai criando ou acentuando uma hierarquia desigual dos lugares (CARLOS, 2001).

Com base em informações do RIMA obtido por Alfredo (1999), essa intenção fica mais explícita:

“... o objetivo desta Operação Urbana visa a viabilizar um novo padrão urbanístico compatível com futuros adensamentos previstos e ao mesmo

tempo o enfrentamento do problema das invasões sub-normais existentes na região.” (RIMA¹⁰ apud ALFREDO, 1999 p. 66)

Segundo Alvarez (2014) esse novo padrão urbanístico corresponde a determinações e conteúdos que produzem a cidade capitalista no atual momento histórico, expresso por novas morfologias e fluxos que revelam o papel estratégico da reprodução do espaço da metrópole e evidenciam a luta entre apropriação/uso e o sentido produtivo do espaço como produção de valor.

Anselmo Alfredo (1999) explica que o tal “problema das invasões subnormais” aparece como uma contradição da constituição da propriedade capitalista da terra, isto porque a ocupação da terra pelos favelados constitui posse, rompendo com a normalidade da lógica capitalista consagrada pela propriedade.

Estamos diante, portanto, de um novo período do processo histórico, transformando a cidade em metrópole, termo que designa o processo de reprodução da cidade, que nas palavras de Carlos (2001) ganha nova amplitude ao revelar sua materialização na construção do espaço geográfico, que em cada período histórico, apresenta uma cidade e suas possibilidades.

Como nos lembra Alvarez (2014), desde o início do século XX a urbanização de São Paulo foi

marcada pelo desenvolvimento da atividade industrial, sendo o grande impulsionador de seu processo de metropolização, centralizando o desenvolvimento do capitalismo no Brasil ao concentrar capitais, relações e serviços mais modernos ao mesmo tempo em que produzia uma urbanização profundamente desigual sobre diversos aspectos no âmbito intra-urbano, caracterizado pela presença de moradias precárias, especulação com a terra que produziu vazios urbanos e forte expansão da mancha urbana, notadamente realizada pela população mais pobre desprovida de acesso à terra urbanizada e moradia digna.

Neste sentido, a produção do espaço na cidade e a reprodução do espaço na metrópole revelam o negativo da reprodução do capital, o espaço tornado mercadoria capaz de atrair e capitalizar a reprodução do ciclo do capital, exigindo, em cada momento histórico, certas condições espaciais. Num momento anterior, essas condições atendiam a lógica do setor produtivo industrial e, no presente, atende à lógica do setor terciário moderno e do capital financeiro dando sentido à dinâmica da economia metropolitana.

Considerando o contexto metropolitano de São Paulo e fazendo um pequeno recuo histórico, encontramos na pesquisa realizada por Alfredo (1999) as origens ou antecedentes da Operação Urbana Água Espreada. Segundo o autor, o projeto

inicial de remodelação urbanística parte dos planos do Departamento de Estradas de Rodagem (DER) em realizar uma via expressa de fundo de vale como uma rodovia que possibilitasse a ligação das marginais Pinheiros e Tietê à Rodovia dos Imigrantes, o que possibilitaria a articulação com a Baixada Santista, compondo um Anel Viário de dimensões interestaduais. Esse projeto data da década de 60 do século XX, e se caracterizou por desapropriações das áreas necessárias ao longo do córrego, entretanto, o projeto foi abandonado.

Para Mariana Fix (2001) a avenida já constava em uma lei de melhoramentos urbanos do prefeito Prestes Maia desde o ano de 1964, como uma via de 60m de largura e 7 km de extensão, indo da Marginal Pinheiros até a Av. Conceição, no Jabaquara. Projeto alterado no início dos anos 70 pelo DER.

Alfredo (1999) também destaca que embora a localização do empreendimento seja em uma área privilegiada da cidade, as condições naturais (área inundável) e o posterior processo de desapropriação, abandono e de sucessiva ocupação por população favelada, produziu uma não valorização dos terrenos. Nestes termos, a ação estatal é um dos motivos que contribuiu em determinada medida para a constituição do “problema” e instalação do “caos” para qual o projeto aponta para “solução”.

Já em meados dos anos 80, o projeto foi considerado inexecutável pelo DER e foi reconfigurado

para ser um Anel Viário de dimensões metropolitanas e ao mesmo tempo, a posse da área desapropriada passa do governo do estado para a prefeitura. O poder político municipal, por sua vez, entende que uma remodelação urbanística se coloca como forma de solucionar o “caos” instalado na área e aponta para um projeto maior que a execução da própria avenida, abrangendo também o entorno da região, conforme afirma e destaca Alfredo (1999):

“...se **resolver** o **problema** de invasões e habitações sub-normais existentes na região e apontando também para a definição de um padrão urbanístico compatível com o adensamento que se pretende para a área, com alto potencial de sustentação de investimentos.”[grifos do autor] (ALFREDO,1999 p. 57)

Esse novo padrão urbanístico ao qual o texto menciona, se revela materialmente, para além do simples ordenamento viário, em imóveis que sejam compatíveis com as funções e necessidades que requerem os serviços ligados ao setor terciário moderno, ou seja, pretende-se que a área seja a continuidade de um setor comercial e empresarial moderno, daí o grande potencial de sustentação de investimentos. Além disso, pretende-se a continuidade do processo de verticalização dos imóveis tanto comerciais quanto residenciais e com isso, consolida-se o perfil da população local, como nos lembra Alfredo (1999), a região do Brooklin

destaca-se por seu valor imobiliário e por ter moradores com alto poder aquisitivo que podem pagar pelo preço da terra e se beneficiar da infraestrutura e acessibilidade do local, em contraste à população pobre e favelada aí instalada.

Mariana Fix (2001) afirma que a Marginal do Rio Pinheiros desde o final dos anos 70 vem se transformando num grande eixo de negócios e consumo, cercado dos dois lados por bairros residenciais de alto padrão e as novas e modernas torres erguidas vão compondo um novo “skyline” característico das cidades inseridas na “rede mundial de negócios transnacionais”, produzindo-se assim, o que a autora chama de uma “Nova Cidade”.

Naturalmente, por sua localização, a OUCAE é a garantia da continuidade deste processo de remodelação do entorno da Marginal Pinheiros e também como continuidade territorial e de objetivos das transformações ocorridas em decorrência da Operação Urbana Faria Lima, reproduzindo o espaço da metrópole sob a forma da “nova cidade”.

Segundo Carlos (2001), esse deslocamento do eixo de negócios para essa região sudoeste da cidade se deu pela falta de possibilidade de ocupar áreas centrais na mancha urbana diante da escassez de terra urbana, dificuldade ou impossibilidade esta que gera raridade de espaços. É então que a propriedade privada do solo passa a ser um limite à expansão econômica capitalista em decorrência da

apropriação social do espaço, tornado mercadoria no processo histórico.

Diante da falta de opções de áreas para expansão da atividade econômica no Centro e na região da Paulista, conforme expõe Fix (2001), a região da Marginal Pinheiros é eleita como “novo centro”, entre outros fatores, pela facilidade de acesso, a possibilidade de expansão por conta do zoneamento, a ausência de áreas industriais e os baixos preços dos terrenos (nos anos 1970).

Assim a região da Marginal Pinheiros, ao sul com os edifícios do Centro Empresarial São Paulo, bairros planejados no Morumbi e estruturação da margem direita da via em paralelo com a Av. Chucri Zaidan e ao norte com as avenidas Luís Carlos Berrini e Brigadeiro Faria Lima enquanto um importante eixo de negócios num processo que tem início nos anos 70, vai se consolidando como centro de serviços e negócios modernos, restando entre esses dois pólos o eixo que poderia ser a continuidade da Av. Berrini através da Av. Dr. Chucri Zaidan e o um novo eixo com a possibilidade de ligação com o aeroporto de Congonhas e a Rodovia dos Imigrantes, representado pela Av. Água Espraiada que vai efetivamente sendo realizada a partir dos anos 90 até culminar na implantação da OUC.

Todavia, para se realizar tal intento é ainda preciso resolver uma importante questão, o “problema” das favelas em áreas ao redor da Av. Luís

Carlos Berrini e ao longo do córrego Águas Espaiadas. Na análise de Carlos (2001) a respeito da Operação Urbana Faria Lima, as mudanças de usos e funções necessárias à continuidade da reprodução do capital se dão em forma de Operação Urbana:

“... aparece como estratégia de intervenção espacial, em que uma parcela significativa de solo urbano ocupado é liberada para outro uso, com destruição de imóveis e o deslocamento (e/ou expulsão) dos habitantes. O processo de reprodução espacial envolve segmentos diferenciados da sociedade, com interesses e desejos conflituosos. Todavia, o processo de reprodução espacial revela que os interesses divergentes podem entrecruzar-se sob a unidade do Estado, que tem inquestionável poder de comando. É assim que empreendedores imobiliários e Estado, na origem segmentos de interesses e ações espaciais divergentes, unem-se na realização da Operação Urbana Faria Lima (OUFL).” (CARLOS, 2001 p. 24)

Apesar de a autora estar se referindo ao processo ocorrido na OUFL em que os habitantes atingidos eram os proprietários legais dos pequenos imóveis alvos de desapropriação, podemos transpor a análise para o caso da OUCAE, pois o processo é o mesmo. Contudo, é importante considerar o que diz Alfredo (1999), no caso da OUCAE, os principais

atingidos são os favelados que como tal, não detém o poder legal da propriedade privada da terra e sim a posse como negação da propriedade privada capitalista e que produz uma espacialidade contraditória como forma de viabilização de suas vidas e sua sociabilidade.

Ainda considerando a instituição da propriedade privada capitalista do solo urbano, Alfredo (1999) refere-se ao ciclo de acumulação enquanto um continuum caracterizado pela instituição, destituição e re-instituição da propriedade que dá sentido ao processo de acumulação capitalista metropolitana, e afirma:

“... a propriedade capitalista tem por objetivo mudar o valor-de-uso de determinadas áreas da metrópole de modo que estes estejam submetidos à lógica do valor-de-troca, ou seja, toda mudança tem por finalidade realizar o processo de acumulação, ou ainda, de formação e/ou reprodução do capital.”
(ALFREDO, 1999 p. 69)

Ao analisarmos a OUCAE, podemos observar que é exatamente este o movimento do processo. O desmembramento das propriedades rurais em bairros como momento de instituição da propriedade privada capitalista do solo, as desapropriações dos imóveis, no primeiro momento, para implantação da Av. Água Espreada pelo DER como destituição e os despejos dos favelados como momento da re-instituição.

A Operação Urbana, assim como a Outorga Onerosa e outros instrumentos urbanísticos normatizados juridicamente com a promulgação do Estatuto da Cidade, para Alvarez (2014) representa a definição de como Estado e iniciativa privada vão realizar esse processo que coloca em questão o uso e a apropriação do solo urbano num movimento que vai da expropriação à revalorização imobiliária, revelando a estratégia para garantir o processo de reprodução do capital num tal grau que até mesmo áreas periféricas da metrópole são incorporadas à lógica da valorização como faceta do momento atual que parece indicar que a crise capitalista coloca a reprodução do espaço no centro da reprodução do capital. É este processo que a autora vai chamar de “plasticidade da metrópole”.

Na concepção da autora, a cidade deixa de ser apenas o lugar da produção material da mercadoria para ser entendida ela mesma como constituinte do processo de valorização, assim, o papel estratégico desempenhado pela propriedade privada cria a necessidade de plasticidade da metrópole através do movimento da expropriação-valorização.

A produção do espaço metropolitano de São Paulo enquanto produção de valor implica na configuração de morfologias diferenciadas em determinados espaços da metrópole que vai se expressar através do preço diferenciado do metro quadrado, aparecendo como possibilidade de

reinvestimento ao capital, como forma de manter sua reprodução ampliada e acumular as taxas de lucro almejadas ou garantir a absorção do capital e mão-de-obra excedente na produção de novos lugares ou centralidades urbanas, muitas vezes sob remoção de população e destruição física dos lugares, através de intervenções de grande porte em projetos de expansão ou reestruturação urbana, num processo de produção de novo uso que atrai a presença de classes sociais de maiores rendimentos, como nos explica Alvarez (2014).

Referências

ALFREDO, A. **A luta pela cidade na metrópole de São Paulo: do projeto à construção da Avenida Água Espraiada**. 1999. 189 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVAREZ, I. P. A plasticidade da metrópole de São Paulo. Reprodução do espaço, financeirização e propriedade imobiliária. **Revista Cidades**, São Paulo, v. 11, n. 19, p. 268-295, 2014. Disponível em:

<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/4284>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. A produção e reprodução da cidade como negócio e segregação. In: _____ **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 64-79.

ALVES, G. A. A mobilidade/imobilidade na produção do espaço metropolitano. In: CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 109-122.

CARDOSO, F. S. **Reestruturação e reprodução da metrópole**: As políticas metropolitanas de transporte como determinação da produção do espaço. 2017. 320 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-08032017-135118/pt-br.php>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. SPOSITO, M. E. B. (Orgs.). A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2013, 234p.

CARLOS, A. F. A. A tragédia urbana. In: _____
CARLOS, A. F. A.; VOLOCHKO,

D.; ALVAREZ, I. P. (Org.). **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 43- 63.

CARLOS, A. F.. Espaço-tempo na metrópole. São Paulo: Contexto, 2001, 368 p.

FIX, M. Parceiros da exclusão: duas histórias da

construção de uma “nova cidade” em São Paulo: Faria Lima e Água Espraiada. São Paulo: Boitempo editorial, 2001, 255p.

_____. São Paulo cidade global: fundamentos financeiros de uma miragem. São Paulo: Boitempo, 2007, 191p.

GARCIA, M. Z. Sistemas de mon trilho como transporte de massa: considerações a respeito de um novo modo de transportes para São Paulo. In: **Revista dos Transportes Públicos**. São Paulo: Associação Nacional dos transportes Públicos, Ano 37, 3º quadrimestre, 2014, p. 27-52. Disponível em: <http://files-server.antp.org.br/_5dotSystem/download/dcmDocument/2014/12/08/1F7A4175-6233-44B7-8922-2CD8107D6E6D.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

LENCIONI, S. A emergência de um novo fato urbano de caráter metropolitano em São Paulo: A particularidade de seu conteúdo sócio-espacial, seus limites regionais e sua interpretação teórica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 82, p. 45-64, 2005.

METRÔ-SP; WALM ENGENHARIA. EIA/RIMA - Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental da Linha - 17-Ouro Ligação do Aeroporto de Congonhas à Rede Metroferroviária. São Paulo, Companhia do Metropolitano de São Paulo e Walm Engenharia e Tecnologia Ambiental Ltda., 2010. 945p.

Disponível em
<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/eia_rimaeva/index.php?p=20444>
Acesso em: 01 set 2016.

METRÔ-SP. **Rede Essencial**: Trechos prioritários. São Paulo, 2006. 100 p.

MORIOKA, D. K. Aspectos da relação público-privado na redefinição do espaço urbano: a Operação Urbana Consorciada Água Espraiada. 2013. 72 p. Trabalho de Conclusão do Curso (Bacharelado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SÁNCHEZ, L. E. Avaliação de Impactos Ambientais: Conceitos e Métodos. 2ª ed. São Paulo : Oficina de Textos, 2013. 583 p.

SANTOS, M. Metrôpole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2009, 136p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Transportes Metropolitanos – STM. **PITU 2020**: Plano Integrado de Transportes Urbanos para 2020. São Paulo: **STM**, 1999. 176 p. Disponível em: <<http://www.stm.sp.gov.br/Pitu2020/OPitu2020>>. Acesso em: 01 Set. 2017.

_____. Secretaria dos Transportes Metropolitanos – STM. **PITU 2025**: Plano Integrado de Transportes Urbanos para 2025. São Paulo: **STM**, 2006. 199 p.

SÃO PAULO OBRAS – SP Obras. **Prolongamento**

da Av. Dr. Chucri Zaidan e Complexo Viário Laguna/Itapaiúna. Apresentação à Ação Comunitária da Chácara Santo Antônio em 15/08/2013. São Paulo: SP Obras, 2013. 11 p.

SÃO PAULO URBANISMO – SP Urbanismo. **Plano Urbanístico Setor Chucri Zaidan.** São Paulo: SP Urbanismo, 2011. 17 p.

_____. **Operação Urbana Consorciada Água Espreada.** São Paulo: SP Urbanismo, 2012. 95 p. 26ª Reunião Ordinária do Grupo de Gestão em 19 de jun. 2012.

_____. **Operação Urbana Consorciada Água Espreada.** São Paulo: SP Urbanismo, 2016. 27 p. Relatório anual 2016.

_____. **Instrução CVM nº 401/2003 Operação Urbana Consorciada Água Espreada – CEPAC.** São Paulo: SP Urbanismo, 2016. 4 p. Relatório Trimestral 4º trimestre.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Habitação. **Mensagem eletrônica HIS na OUCAE** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por

<ckitamura@prefeitura.sp.gov.br> em 28 set. 2017.

ULIAN, Flávia. **Sistemas de transportes terrestres de passageiros em tempos de reestruturação produtiva na região metropolitana de São Paulo.** 2008. 320 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-29012009-114659/pt-br.php>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

VASCONCELLOS, Eduardo A.. **Transporte urbano, espaço e equidade**: Análise das políticas públicas. São Paulo: Annablume, 2001. 218 p.

Relatórios e pareceres técnicos

COMPANHIA PAULISTA DE TRENS METROPOLITANOS - CPTM. **Relatório da**

administração: relatório técnico. São Paulo: CPTM, 2016. 137 p.

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO – METRÔ-SP. **Relatório**

da administração: relatório técnico. São Paulo: METRÔ-SP, 2016. 117 p.

Legislações

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente - IBAMA. Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 1986. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 fev. 1986, Seção 1, p. 2548-2549. Disponível em:

<<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res86/res0186.html>> Acesso em 13 set. 2016.

_____. **Lei nº 10.257, de 10 de jul. de 2001.**

Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de jul. de 2001. Seção 1 - Eletrônico, p. 1. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm> Acesso em 12 jan. 2017.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 13.260, de 28 de dezembro de 2001. Estabelece diretrizes urbanísticas para a área de influência da atual Avenida Água Espreada, de interligação entre a Avenida Nações Unidas (Marginal do Rio Pinheiros) e a Rodovia dos Imigrantes, cria incentivos por meio de instrumentos de política urbana para sua implantação, institui o Grupo de Gestão, e dá outras providências. **Lei Nº 13.260 de 28 de Dezembro de 2001**. São Paulo, SP: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 28 dez. 2001. Disponível em:

<<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13260-de-28-de-dezembro-de-2001/>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Lei 13.430, de 13 de setembro de 2002. Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 13 de setembro de 2002. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=14092002L%20134300000> Acesso em: 01 dez 2016.

_____. Lei 15.416 de 22 de julho de 2011. Altera os arts. 3º, 22, 25 e 28 da Lei nº 13.260, de 28 de dezembro de 2001, que aprovou a Operação Urbana Consorciada Água Espraiada. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 22 de julho de 2011. Disponível em <
http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento_urbano/sp_urbanismo/operacoes_urbanas/agua_espraiada/index.php?p=30994> Acesso em: 01 dez 2016.

_____. Lei 15.519 de 29 de dezembro de 2011. Dá nova redação ao "caput" do art. 8º da Lei nº 13.769, de 26 de janeiro de 2004, que aprova a Operação Urbana Consorciada Faria Lima, renumera seu parágrafo único como § 1º e acresce-lhe o § 2º. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 29 de dezembro de 2011. Disponível em

<

http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=30122011L%20155190000> Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Lei 16.050, de 31 de julho de 2014. Aprova a Política de Desenvolvimento Urbano e o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo e revoga a Lei 13.430/2002. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 31 de julho de 2014. Disponível em <

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/2014-07-31_-

[_lei_16050_-](#)

[_plano_diretor_estratgico_1428507821.pdf](#)> Acesso em: 01 dez. 2016.

_____. Projeto de Lei 722 de 16 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Urbanístico Complementar do Setor Chucri Zaidan da Operação Urbana Consorciada Água Espreada, nos Distritos de Santo Amaro e Itaim Bibi, e altera a Lei nº 13.260, de 28 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, SP, 17 de dezembro de 2015, Folha 237. Disponível em <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/projeto-de-lei-722-de-16-de-dezembro-de-2015/>> Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente. Conselho Municipal do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – CADES. Resolução n.º 139 /CADES/2011, de 08 de junho de 2011 Dispõe sobre a aprovação do Parecer Técnico 12/CADES/11 elaborado pela Câmara Técnica II – Obras Viárias, Drenagem e Transporte que analisou o Estudo de Impacto Ambiental do Licenciamento Ambiental da ligação do Aeroporto de Congonhas a Rede Metroferroviária – Linha 17 Ouro. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 09 jun. 2011, Cidade, p. 25. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upl>

oad/meio_ambiente/res139_cades. pdf. Acesso em: 01 set. 2016.

Artigos e/ou matérias de jornal

REINA, E. Monotrilho vai ligar Congonhas e Morumbi. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 03 out. 2009.

paulo.estadao.com.br/noticias/geral,monotrilho-vai-ligar-congonhas-e-morumbi,445265>. Acesso em: 05 de fev. 2017.

VILARON, W. Abertura da Copa 2014 será em São Paulo, e no estádio do Corinthians. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 ago. 2010. Disponível em:

<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,monotrilho-vai-ligar-congonhas-e-morumbi,445265>>. Acesso em: 05 de fev. 2017.

G1. Escola Técnica Jornalista Roberto Marinho é inaugurada em São Paulo. **G1**, São Paulo, 15 ago. 2011.

<http://redeglobo.globo.com/novidades/educacao/noticia/2011/08/escola-tecnica-jornalista-robotto-marinho-e-inaugurada-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 18 de mar. 2017.

BAIZA, G. Obra do metrô na Avenida Água Espraiada repete gestão Maluf e 'empurra' famílias à periferia. **UOL**, São Paulo, 21 nov. 2012. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/11/21/obra-do-metro-na-agua-espraiada-repete-gestao-maluf-e-empurra-familias-a>

periferia.htm>. Acesso em: 05 fev. 2017.

BOTELHO, D. Nova São Paulo seguirá transporte e áreas de intervenção. **O Estado de**

S. Paulo, São Paulo, 29 nov. 2013. Especial Expansão Imobiliária, p. H4-H12.

GOMES, R. 'Progresso' urbano e exclusão caminham juntos na Água Espraiada, em São Paulo. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 13 nov. 2013. Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/1/1/progresso-urbano-caminha-junto-com-exclusao-na-regiao-do-corrego-agua-espraiada-4791.html>>.

Acesso em: 16 de jan. 2017.

GOMES, R. Comunidades tentam resistir a próximas fases da Operação Urbana Água Espraiada. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 13 nov. 2013. Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/1/1/comunidades-se-organizam-para-enfrentar-proxima-fase-da-operacao-urbana-agua-espraiada-902.html>>. Acesso em: 16 de jan. 2017.

ZANCHETTA, D. Justiça mantém embargo a condomínio de luxo na Marginal Pinheiros **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 26 ago. 2014. Blog Política Paulistana. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/diego-zanchetta/justica-mantem-embargo-a-condominio-de-luxo-na-marginal-pinheiros/>>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

RIBEIRO, B. Bancada de Haddad manobra para mudar operação Água Espreada. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 jun. 2015. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,bancada-de-haddad-manobra-para-mudar-operacao-agua-espraiada,1704768>>. Acesso em: 09 de fev. 2017.

SEGALIA, V. Das 12 cidades-sede da Copa, só uma entregou sua principal obra de mobilidade. **UOL**, São Paulo, 17 nov. 2015. Disponível em: <<https://esporte.uol.com.br/futebol/listas/so-uma-das-12-cidades-sede-da-copa-entregou-principal-obra-ate-agora.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

GERAQUE, E. Megaempreendimento com torres e shopping vira mico milionário em São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 nov. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/11/1828048-megaempreendimento-com-torres-e-shopping-vira-mico-milionario-em-sp.shtml>>. Acesso em: 07 de jul. 2017.

<<https://www.observatorioderemocoes.fau.usp.br/a-narrativa-e-a-contra-narrativa-remocoes-na-regiao-da-agua-espraiada/>>. Acesso em: 07 de ago. 2017.

LOBEL, F. Monotrilho de Alckmin para ligar Morumbi à Congonhas dará prejuízo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 out. 2017. Disponível em: <

<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1928248-monotrilho-de-alckmin-ate-congonhas-dara-prejuizo-estado-tenta-concessao.shtml> >. Acesso em: 19 de out. 2017.

FARIAS, A. O caos do maior empreendimento embargado na capital. **Veja São Paulo**, São Paulo, 01 jun. 2017. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/parque-global-maior-empreendimento-embargado-sao-paulo/>>. Acesso em: 12 de set. 2017.

G1. Governo de SP vai pagar mais pela obra do monotrilho. **G1**, São Paulo, 07 fev. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/governo-de-sp-vai-pagar-mais-pela-obra-do-monotrilho.ghtml>>. Acesso em: 07 de fev. 2017.

Artigos de revista

DO avião para o trem: Linha 17-Ouro já está em construção na zona sul e vai conectar o aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária da cidade. **Revista Metrópolis**, São Paulo, jan./fev 2013, ano 2, n.6.

ALVES, C.; RESENDE, L. F.; OKAJIMA, R. D. Ligação do Aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária – Linha 17-Ouro. **Revista Engenharia**, São Paulo, n. 564, p. 150-154, jun. 2009.

Websites

BLOG METRÔ/CPTM. Disponível em: <<https://www.metrocptm.com.br/scomi-entregara-primeiro-monotrilho-da-linha-17-ate-setembro/>>. Acesso em: 27 de abr. 2017.

BLOG METRÔ/CPTM. Disponível em: <<https://www.metrocptm.com.br/monotrilhos-da-linha-15-e-17-devem-ser-concedidos-a-iniciativa-privada/>>. Acesso em: 27 de abr. 2017.

BOLSA DE IMÓVEIS. Disponível em: <<http://geoberrini.com.br/>>. Acesso em: 11 de abr. 2017.

BUENO NETTO; RELATED BROKERS. Disponível em:

<<http://www.benx.com.br/parqueglobal/mixed-use.html>>. Acesso em: 12 set. 2017.

COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO – METRÔ-SP. Disponível

em: <<http://www.metro.sp.gov.br/obras/linha-17-ouro/informacoes-sobre-monotrilho.aspx>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

COMPANHIA PAULISTA DE TRENS METROPOLITANOS – CPTM. Disponível

em: <<http://www.cptm.sp.gov.br/a-companhia/obras-modern/Pages/Linha-13---Jade.aspx>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

METRÔ-SP_OFICIAL. Obras Linha 17-Ouro – Agosto/2015. **Youtube**, 25 ago. 2015. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=rk3O18Q3T2Q>>
. Acesso em: 11 de abr. 2017.

METRÔ-SP_OFICIAL. Traçado da Linha 17-Ouro em imagens aéreas. **Youtube**, 25 jun. 2012. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=rk3O18Q3T2Q>>
. Acesso em: 11 de abr. 2017.

VIA TROLEBUS:
<<http://viatrolebus.com.br/2011/07/governo-vai-assinar-no-proximo-sabado-o-contrato-da-linha-17-ouro-do-metro/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

VIA TROLEBUS :
<<http://viatrolebus.com.br/2011/11/linha-17-ouro-so-estara-completa-em-2016/>>. Acesso em: 05 mai. 2017.

INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE EM RELAÇÃO AO COMPROMETIMENTO DOS COLABORADORES NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA

Felipe S. Martins;

Kelvin A. Santos;

Francisco Carlos Ribeiro

Alexandre Santos

Marcileide Muniz Cavalcante

Resumo: O tema abordado se refere as dimensões da espiritualidade no ambiente organizacional. Seu objetivo é aferir a influência da espiritualidade na melhoria do ambiente de trabalho. Está é uma pesquisa descritiva quantitativa, que teve como forma de coleta a aplicação de um questionário. Os resultados apontam que, os colaboradores trabalham mais satisfeitos em um ambiente que favorece o desenvolvimento da espiritualidade entre seus colaboradores.

Palavras-Chave: Comprometimento Organizacional, Espiritualidade, Influência Pessoal, Religiosidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo que procura analisar as dimensões da espiritualidade no ambiente organizacional, verificando o quanto a mesma pode influenciar os colaboradores em seu comprometimento profissional. Modernamente a espiritualidade vem se tornando um tema importante na abordagem das organizações e nas dimensões de suas práticas laborais (GARCIA-ZAMOR, 2003). E isto é algo que já está sendo explorado por algumas organizações (ASHFORTH E PRATT, 2003). Ao falarmos em espiritualidade, rapidamente fazemos uma vinculação com aspectos religiosos em seus princípios e práticas ligadas a alguma crença ou tradição.

De acordo com Burack (1999), os conceitos atribuídos as questões que giram em torno da espiritualidade, vão muito além das práticas religiosas e culturais, podendo ser aplicadas e atribuídas também no contexto organizacional. E segundo Benefiel (2003), a interação e relação da espiritualidade com o meio gestor, se torna cada vez mais próximo.

Práticas relacionadas a espiritualidade, serão cada vez mais utilizadas pelas organizações, de forma que ela favorece e constrói um melhor clima organizacional e aumenta a satisfação dos colaboradores no trabalho (KOLODINSKY, GIACALONE, JURKIEWICZ, 2008).

Segundo Karakas (2010), a espiritualidade tem influência e está associada a muitos aspectos organizacionais como: significado e propósito no trabalho, maior lealdade a missão da empresa, como também estando relacionado aos aspectos de seu bem-estar.

Kolodinsky *et al.* (2008b) afirmam que a espiritualidade no ambiente de trabalho, proporciona uma interação entre princípios e valores individuais dos colaboradores com os das organizações. Desse modo é perceptível a importância da interação e alinhamento dos interesses das organizações, com os valores e interesses dos funcionários, para que um senso comum e objetivo seja preservado e mantido.

O trabalho tem tido cada vez mais um grande significado para as pessoas, podendo ser ainda mais estimulado pelo desenvolvimento da espiritualidade, pois o significado do trabalho hoje, vai muito mais além de recompensa financeira e matérias (DUCHON, POWMAN, 2005).

É comum a associação que frequentemente se faz entre espiritualidade e religião, e dificilmente uma palavra não é associada a outra, mas nem sempre as dimensões de cada uma, se enquadram na outra. Para Dürkheim (1996) a religião é um movimento que está ligado diretamente com crenças e práticas religiosas. E rapidamente fazemos uma ligação entre princípios religiosos e princípios que tem como base

a espiritualidade, mas que não necessariamente tem uma base religiosa.

Para Wang *et al.* (1995) a religião é uma junção de crenças, princípios e cerimônias, na qual os indivíduos acreditam em um determinado poder que está com o controle das situações. E na maioria das situações a espiritualidade é representada apenas desta forma, algo que esteja extremamente liga a pontos e partido de princípios e práticas religiosas.

A espiritualidade não está ligada e nem baseada na existência de um ser divino. Não precisamos ser religiosos para desenvolvermos espiritualidade, e nem seguir uma série de tradições ligadas a igrejas ou a fé (PFEFFER, 2003). E para King e Crowther (2004), não se pode fazer uma constatação de diferença entre a religião e a espiritualidade, de forma que a espiritualidade e suas dimensões estão ligadas a contextos sociais e as questões relacionadas a religião e fé, estão voltadas a questões particulares dos indivíduos.

De acordo com Almeida *et al.* (2006) a espiritualidade está relacionada com os princípios da vida, uma questão individual e pessoal de cada pessoa, buscando respostas e o sentido da vida, que tem a possibilidade de relacionasse ou não com princípios religiosos. Então o desenvolvimento da espiritualidade, pode levar as pessoas a serem inseridas em grupos e movimentos religiosos, e dessa forma mostrando o possível envolvimento que ocorre

entre a espiritualidade e a religiosidade, um envolvimento de princípios e propósitos de vida.

Segundo Hill e Pargamente (2003), a busca pela espiritualidade, leva as pessoas ao encontro do sagrado, na qual as elas procuram por isso, e encontram, de tal maneira que isso transcende algumas barreiras e o sagrado transforma suas vidas. Então é perceptível que a espiritualidade pode ser um ótimo fator a ser desenvolvido dentro das organizações, ela deve ser estimulada pelos gestores.

Cavanagh (1999) afirma que o desenvolver da espiritualidade pode trazer diversos benefícios a organização, tornando os colaboradores, pessoas mais focadas nos aspectos crucias da vida, como o relacionamento com a família e os amigos, com as condições ambientais do planeta e até no relacionamento com Deus.

De acordo com Portella (2006), o meio organizacional vem cada vez mais se mostrando e se estabelecendo como um provedor de sentido, na qual o espírito de ordem e agregado ao corpo que é a equipe e nos colaboradores de forma individual, fatores estes que sempre foram pregados e transmitidos pelas religiões.

As organizações estão estimulando e agregando cada vez mais princípios e valores ao seu ambiente, tais como o respeito, a honestidade, o

equilíbrio e a sinceridade, fatores que melhoram a interação da empresa com o meio social (CAVANAGH, 1999b). Isso mostra que o estímulo e desenvolvimento destas características melhoram a posição da organização, não apenas quanto aos profissionais ali inseridos, mas também de toda sociedade na qual a empresa está inserida.

As organizações também focam suas atenções em produtividade e tempo, e em certos momentos se esquecem que seus colaboradores são seres compostos de emoções (REGO, CUNHA, SOUTO, 2007). E o desenvolvimento da espiritualidade pode ser um ponto crucial para o equilíbrio dessas emoções, tendo grande influência na percepção que os colaboradores têm quanto ao sentido ou falta dele, em suas atividades.

Cada indivíduo tem uma base relacionada a espiritualidade, e as organizações também tem dimensões espirituais (MARCIC 2000). Mediante a essa constatação, então dessa forma partindo do pressuposto que cada colaborador já tem em sua base, algum princípio que está relacionado com a espiritualidade, e pode assim desenvolver outros aspectos espirituais, e as organizações também compartilham das dimensões desses princípios.

Um aspecto que também justifica a inserção da espiritualidade no ambiente organizacional, é quanto a ética, a preservação ética é alcançada quando se é explorada a base e o desenvolvimento espiritual dos

colaboradores. Berthouzoz (2002) afirma que essas bases de valores, cooperam para as interações de negócios e do mercado, dessa forma as organizações teriam um nível de afetividade maior de uma empresa para outra.

O fator espiritualidade nas empresas pode ser um indicador para gestores identificarem e entenderem que seus colaboradores desenvolvem a vida interior, que eles atribuem objetivos e sentido as suas atividades (ASHMOS E DUCHON, 2000). Sendo assim é evidente que as dimensões da espiritualidade, tem certa influência quanto ao profissional e sua percepção de sentido nas atividades e propósitos no trabalho.

Mitroff e Denton (1999) constataam que o desenvolvimento da vida espiritual está muito relacionado a encontrar o sentido da vida, e esses mesmo pontos de desenvolvimento espiritual, pode ser um fator determinante para a relação com colegas de trabalho. Então a espiritualidade tem efeito direto na relação com colegas de equipe, e algo tão primordial deve ser trabalhado com a atenção necessária.

Segundo Ashmos e Duchon (2000), o ambiente de trabalho é composto por um número grande de indivíduos, e ele estimula a necessidade humana de se relacionar com outras pessoas. E é possível relacionar essa necessidade com a

satisfação e o comprometimento dos indivíduos com a organização.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Está é uma pesquisa descritiva quantitativa, que teve como forma de coleta a aplicação de um questionário, dividido em duas áreas de informação. A primeira, está voltada para a espiritualidade em relação ao *comprometimento organizacional* (REGO e SOUTO, 2004). Foram aplicadas cinco perguntas afirmativas nas quais os participantes indicaram de 1 a 5 o quanto tal afirmação se aplica a eles, sendo 1 nunca se aplica, 2 quase nunca se aplica, 3 as vezes se aplica, 4 quase sempre se aplica e 5 sempre se aplica.

A segunda, buscou aferir sobre o *respeito da espiritualidade na organização*, segundo os conceitos desenvolvidos por Milliman *et al.* (2003). Também se utilizaram cinco perguntas afirmativas nas quais os participantes apontaram de 1 a 5 o quão tal afirmação se aplica a eles, sendo 1 nunca se aplica, 2 quase nunca se aplica, 3 as vezes se aplica, 4 quase sempre se aplica e 5 sempre se aplica.

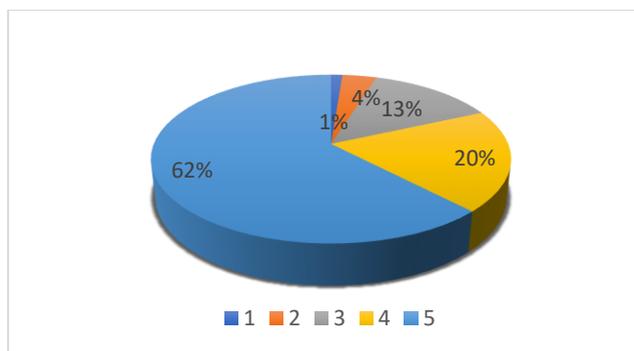
RESULTADOS

A amostra englobou 82 colaboradores de uma instituição de ensino superior adventista, com funcionários de uma idade média de 30 anos. O tempo médio de trabalho foi de cerca de quatro anos. Com a porcentagem de 46,3% participantes do sexo

masculino e 57,7% do sexo feminino. E os colaboradores eram de diversas classificações e cargos ocupantes, como: colaboradores bolsistas, colaboradores assalariados, professores, diretores e coordenadores.

Análise das respostas:

1- *“Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta organização”.*

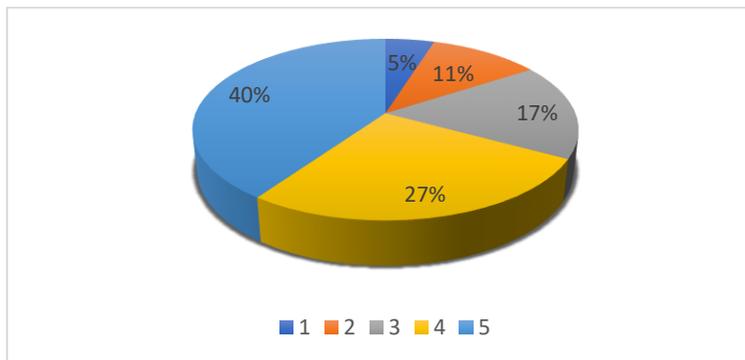


- 1 - Nunca se aplica
- 2 - Quase nunca se aplica
- 3 - As vezes se aplica
- 4 - Quase sempre se aplica
- 5 - Sempre se aplica

Essa primeira afirmação demonstra que os participantes em sua maioria, têm orgulho em dizer a outras pessoas que fazem parte desta organização, pois 62% afirmam que isso se aplica sempre a eles, e outros 20% que isso quase sempre se aplicar a eles, 13% que as vezes se aplica, 4% quase nunca e 1%

consideram que essa afirmação nunca se aplica a eles.

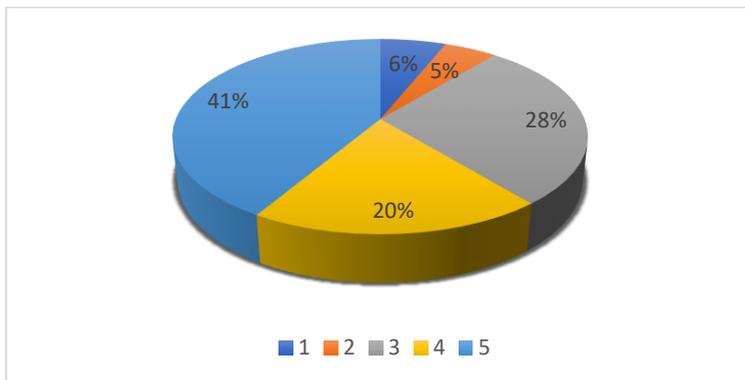
2- *“Sinto-me “parte da família” da minha organização”.*



- 1 Nunca se aplica
- 2 Quase nunca se aplica
- 3 As vezes se aplica
- 4 Quase sempre se aplica
- 5 Sempre se aplica

Para essa segunda afirmação, 40% dos participantes indicam que sempre se aplica a eles e 27% que isso costuma se aplicar, 17% que essa afirmação as vezes se aplica, 11% que raramente se aplica e 5% que nunca. E isso demonstra que boa parte dos colaboradores se sentem parte de uma família na organização.

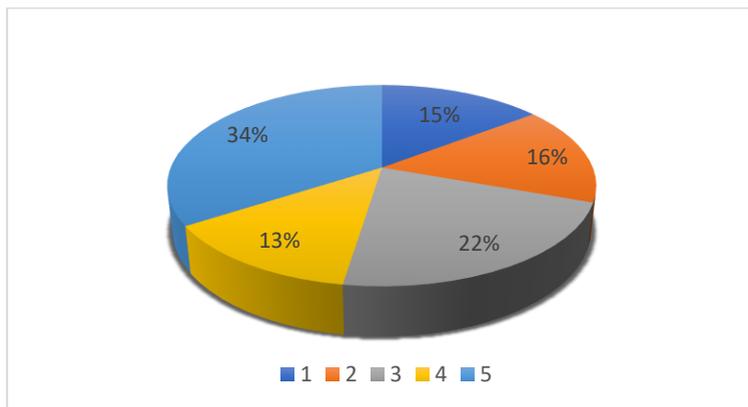
3- *“Não deixaria a minha organização agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham”.*



- 1 Nunca se aplica
- 2 Quase nunca se aplica
- 3 As vezes se aplica
- 4 Quase sempre se aplica
- 5 Sempre se aplica

Para essa afirmação temos 41% dos colaboradores que de forma alguma não deixaria a organização e outros 20% que disseram que essa afirmação costuma se aplicar a eles, 28% deles que as vezes se aplica e outros 5% e 6% que dizem que raramente e nunca se aplica. Isso demonstra que boa parte dos colaboradores não deixariam a organização no momento, pois eles sentem que tem obrigações não somente com a organização, mas também com seus colegas de trabalho que também ali estão inseridos, e isso demonstra um grande senso de empatia e parceria entre eles.

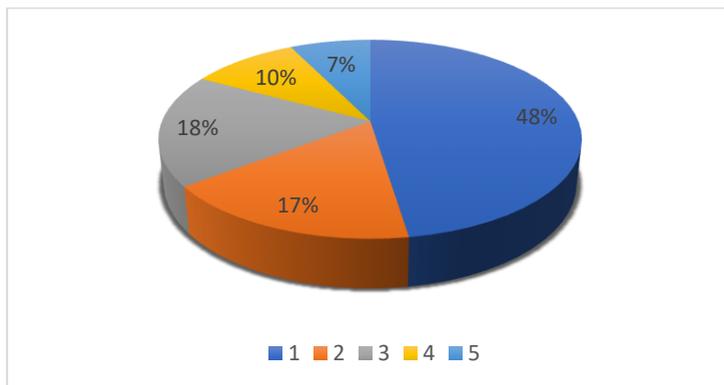
4- *“Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha organização”.*



- 1 Nunca se aplica
- 2 Quase nunca se aplica
- 3 As vezes se aplica
- 4 Quase sempre se aplica
- 5 Sempre se aplica

Percebemos aqui, que para essa afirmação as aplicações variam bem, cerca de 34% dizem isso se aplica sempre a eles, 13% que isso geralmente se aplica a eles, 22% que isso as vezes se aplica a eles, 16% que isso quase nunca se aplica e por fim 15% que dizem que essa afirmação nunca se aplica. Encontramos nessa afirmação uma certa igualdade entre as respostas.

5- *“Mantenho-me nesta organização porque sinto que não conseguiria facilmente entrar noutra organização”.*

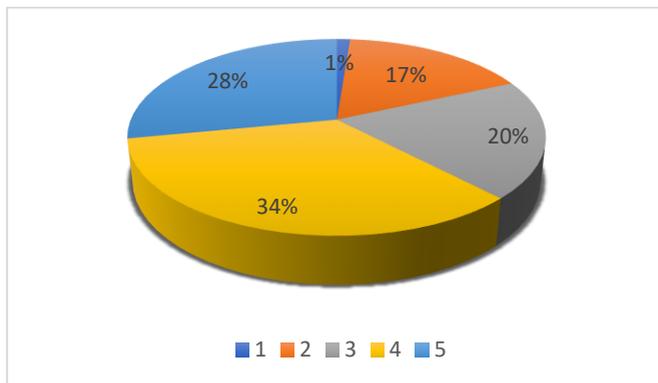


- 1 - Nunca se aplica
- 2 - Quase nunca se aplica
- 3 - As vezes se aplica
- 4 - Quase sempre se aplica
- 5 - Sempre se aplica

Nesta afirmação 7% dos participantes informaram que isso se aplica sempre a eles e 10% que isso geralmente se aplica, e 18% que isso as vezes se aplica, 17% que isso dificilmente se aplica e por fim 48% que nunca se aplica. Isso demonstra que a maioria dos colaboradores não se veem “presos” a organização por acreditarem que encontrariam grandes dificuldades de conseguirem outras oportunidades no mercado de trabalho, e isso é uma confirmação das afirmações anteriores, que

desmontaram um possível sentido além do lado profissional na organização.

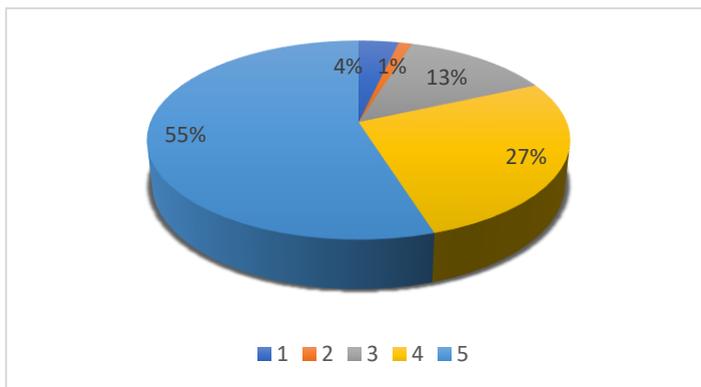
6- *“Sinto que as pessoas do meu grupo/equipe estão ligadas entre si por um propósito comum”*.



- 1 Nunca se aplica
- 2 Quase nunca se aplica
- 3 As vezes se aplica
- 4 Quase sempre se aplica
- 5 Sempre se aplica

Para essa afirmação, 28% dos participantes responderam que se aplica totalmente a eles, 34% que isso geralmente se aplica, 20% que as vezes se aplica, 17% que a afirmação quase nunca se aplica e apenas 1% que ela nunca se aplica. Assim percebemos que a maioria dos colaboradores sentem que a equipe e organização que estão inseridas, proporciona aos seus profissionais um clima e sentindo de proposito em comum.

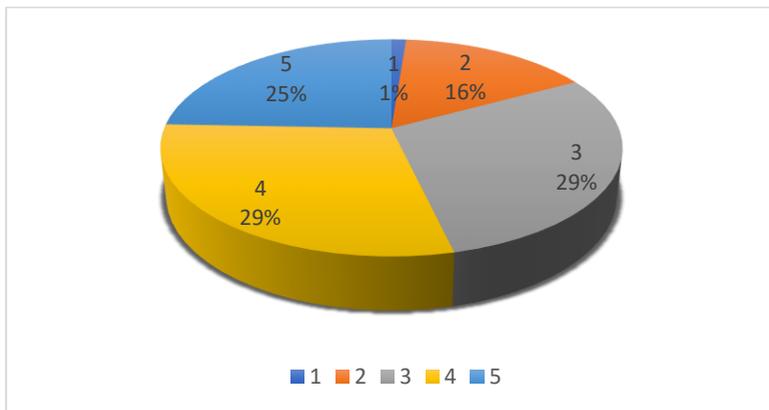
7- *“Sinto-me bem com os valores que predominam na minha organização”.*



- 1 Nunca se aplica
- 2 Quase nunca se aplica
- 3 As vezes se aplica
- 4 Quase sempre se aplica
- 5 Sempre se aplica

Nessa afirmação, percebemos um nível de aplicação aos próprios colaboradores muito grande, 55% dos colaboradores responderam que se aplica sempre a eles, 27% que quase sempre se aplica, 13% que as vezes se aplica, 1% que quase nunca se aplica e 4% afirmam que nunca se aplica. Desta forma notamos que os valores que se aplicam na organização, são bem aceitos por boa parte dos colaboradores e os mesmos se sentem bem com isso.

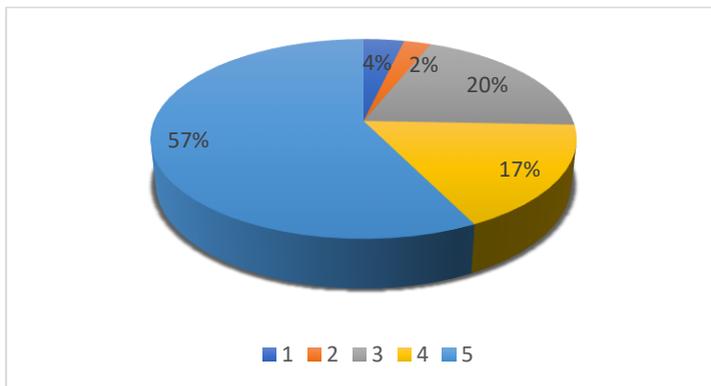
8- *“As pessoas sentem-se bem acerca do seu futuro na organização”.*



- 1 Nunca se aplica
- 2 Quase nunca se aplica
- 3 As vezes se aplica
- 4 Quase sempre se aplica
- 5 Sempre se aplica

Notamos aqui, uma boa divisão referentes ao futuro dos colaboradores na organização, e a percepção deles quanto a isso. 25% acredita que essa afirmação se aplica sempre a eles, 29% que isso geralmente se aplica, 29% que isso geralmente se aplica, 16% que essa afirmação quase nunca se aplica e 1% que ela nunca se aplica. Desta forma notamos que boa parte dos colaboradores se sentem bem quanto ao futuro nesta organização.

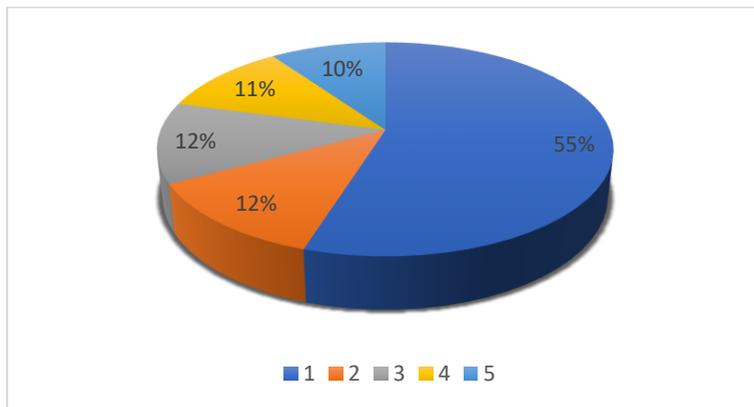
9- *“O trabalho que eu realizo está relacionado com aquilo que considero importante na vida”.*



- 1 - Nunca se aplica
- 2 - Quase nunca se aplica
- 3 - As vezes se aplica
- 4 - Quase sempre se aplica
- 5 - Sempre se aplica

Quanto a essa afirmação, 57% dos colaboradores acreditam que sempre se aplica a eles, 17% que geralmente se aplica, 20% responderam que as vezes se aplica, 2% que quase nunca se aplica e 4% rendeu que tal afirmação nunca se aplica. A maioria dos colaboradores sentem que o trabalho executado por eles, vai de encontro com o que eles acreditam ser importantes para suas vidas.

10- *“Os meus valores espirituais não são valorizados no meu local de trabalho”.*



- 1 Nunca se aplica
- 2 Quase nunca se aplica
- 3 As vezes se aplica
- 4 Quase sempre se aplica
- 5 Sempre se aplica

Para essa última afirmação, 10% dos colaboradores colocam que está afirmação se aplica sempre a eles, 11% que isso quase sempre se aplica, 12% que isso as vezes se aplica, 12% que isso quase nunca se aplica e 55% responderam que tal afirmação nunca se aplica a eles. Então de acordo com as respostas dessa afirmação, entendemos que a maioria dos colaboradores sentem que seus valores espirituais são valorizados na organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados acima, podemos afirmar que, os colaboradores da instituição de ensino adventista pesquisada, têm grande orgulho de fazerem parte desta organização, com 62% dos

entrevistados afirmando terem orgulho em dizerem que fazem parte dela e outros 20% dizendo que isso se aplica quase sempre a eles. Além de que os colaboradores ali inseridos se sentem parte de uma família, com 40% dos colaboradores afirmando que se sentem parte de uma família e outros 27% que quase sempre isso se aplica a eles.

Um evidente fator que demonstra o comprometimento dos colaboradores com a organização é quando identificamos que para a afirmação: “Não deixaria a minha organização agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham”, tivemos 41% dos participantes afirmando que essa afirmação sempre se aplica a eles e outros 20% que disseram que essa mesma afirmação quase sempre se aplica a eles, evidenciamos um alto comprometimento dos colaboradores com seus colegas de trabalho e a organização a qual está inserido.

Como foi apresentado anteriormente, o fator espiritualidade é um excelente desenvolvedor dos pontos cruciais da vida dos colaboradores, como atribuir sentido a suas atividades executadas e objetivos traçados, diante de que em relação aos participantes entrevistados, 57% afirma que o trabalho realiza por eles está relacionado ao que de fato eles consideram importante para vida deles e outros 17% que confirmam que essa afirmação quase sempre se aplica a eles, e levando em conta também

a afirmação: “Sinto que as pessoas do meu grupo/equipe estão ligadas entre si por um propósito comum” na qual 28% e 34% dos participantes entrevistados disseram que essa afirmação sempre ou quase sempre se aplica a eles, demonstra que há um propósito em comum norteia os colaboradores, como afirmado por Karakas (2010).

Desta forma percebe-se o quanto seria benéfico as organizações um apoio e desenvolvimento da espiritualidade de seus colaboradores. Uma interação e alinhamento dos valores e princípios individuais com os valores e princípios organizacionais serão proporcionados pela espiritualidade como dito por Kolodinsky *et al.* (2008b). E quanto a afirmação: “Os meus valores espirituais não são valorizados no meu local de trabalho”, de nossa pesquisa, 55% dos participantes disseram que está afirmação nunca se aplica a eles e outros 12% que disseram que essa afirmação quase nunca se aplica a eles, isso demonstra que a maioria dos participantes entrevistados tem seus valores espirituais valorizados em suas organizações. Como também 55% dos participantes afirmam que se sentem bem com os valores predominantes em suas organizações.

Devido a limitações de páginas de um TCC e também da profundidade de pesquisa, gostaríamos de apontar alguns aspectos que podem ser pesquisados em próximas pesquisas nesta área,

como: a diversificação do ambiente e culturas de população pesquisada, uma vez que está pesquisa foi desenvolvida em um ambiente, que já existe um certo nível de espiritualidade desenvolvido. Portanto, indicamos que novas pesquisas em ambientes e organizações, que não promovem a espiritualidade, ou não tenham isso como um diferencial, podem ampliar o conhecimento desse tema contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. et al. Study of the electrical contact resistance of multi-contact MEMS relays fabricated using the MetalMUMPs process. **Journal of Micromechanics and Microengineering**, v. 16, n. 7, p. 1189, 2006.

ASHFORTH, Blake E.; PRATT, Michael G. Fostering meaningfulness in working and at work. **Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline**, v. 309, p. 327, 2003.

ASHMOS, Donde P.; DUCHON, Dennis. Spirituality at work: A conceptualization and measure. **Journal of management inquiry**, v. 9, n. 2, p. 134-145, 2000.

BENEFIEL, Margaret. Mapping the terrain of spirituality in organizations research. **Journal of organizational change management**, 2003.

BERTHOUSOZ, R. **Economic efficiency, ethical foundations and spiritual values in the management of organizations**. 2002.

BURACK, Elmer H. Spirituality in the workplace. **Journal of organizational change management**, 1999.

CAVANAGH, Gerald F. Spirituality for managers: Context and critique. **Journal of organizational change management**, 1999.

DUCHON, Dennis; PLOWMAN, Donde Ashmos. Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance. **The leadership quarterly**, v. 16, n. 5, p. 807-833, 2005.

DURKHEIM, Émile. **O razdelenii obshchestvennogo truda**. Kanon, 1996.

GARCIA-ZAMOR, Jean-Claude. Workplace spirituality and organizational performance. **Public administration review**, v. 63, n. 3, p. 355-363, 2003.

HILL, Peter C.; PARGAMENT, Kenneth I. Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. **American psychologist**, v. 58, n. 1, p. 64, 2003.

KARAKAS, Fahri. Spirituality and performance in organizations: A literature review. **Journal of business ethics**, v. 94, n. 1, p. 89-106, 2010.

KING, James E.; CROWTHER, Martha R. The measurement of religiosity and spirituality. **Journal of Organizational Change Management**, 2004.

KOLODINSKY, Robert W.; GIACALONE, Robert A.; JURKIEWICZ, Carole L. Workplace values and outcomes: Exploring personal, organizational, and interactive workplace spirituality. **Journal of business ethics**, v. 81, n. 2, p. 465-480, 2008.

MARCIC, Dorothy. God, faith, and management education. **Journal of management education**, v. 24, n. 5, p. 628-649, 2000.

MILLIMAN, John; CZAPLEWSKI, Andrew J.; FERGUSON, Jeffery. Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. **Journal of organizational change management**, v. 16, n. 4, p. 426-447, 2003.

MITROFF, Ian I.; DENTON, Elizabeth A. A spiritual audit of corporate America: A hard look at spirituality, religion, and values in the workplace. **Jossey-Bass**, 1999.

PORTELLA, Rodrigo. Religião, sensibilidades religiosas e pós-modernidade: da ciranda entre religião e secularização. **Revista de Estudos da Religião**, v. 29, n. 6, p. 71-87, 2006.

PFEFFER, Marc A. et al. Valsartan, captopril, or both in myocardial infarction complicated by heart failure, left ventricular dysfunction, or both. **New England Journal of Medicine**, v. 349, n. 20, p. 1893-1906, 2003.

REGO, Arménio; CUNHA, MIGUEL PINHA E.; SOUTO, Solange. Espiritualidade nas organizações e

comprometimento organizacional. **RAE-eletrônica**, v. 6, n. 2, p. 1-27, 2007.

REGO, Arménio; SOUTO, Solange. Comprometimento organizacional em organizações autentizóticas: um estudo luso-brasileiro. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 3, p. 30-43, 2004.

WANG, Nai-dy et al. Impaired energy homeostasis in C/EBP alpha knockout mice. **Science**, v. 269, n. 5227, p. 1108-1112, 1995.

ENTRE GANHOS E PERDAS: CONQUISTAS E PROCESSOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO EM ARAÇATIBA

Janine Silva da Penha Siqueira

Se a desterritorialização existe, ela está referida sempre a uma problemática territorial – e, conseqüentemente, a uma determinada concepção de território. Para uns, por exemplo, desterritorialização está ligada a fragilidade crescente das fronteiras, especialmente das fronteiras estatais – o território, aí, é sobretudo um território político. Para outros, desterritorialização está ligada à hibridização cultural que impede o reconhecimento de identidades claramente definidas – o território aqui é, antes de tudo, um território simbólico, ou um espaço de referência para a construção de identidades. Dependendo da concepção de território muda, e conseqüentemente, a nossa definição de desterritorialização (HAESBAERT, 2004, p. 35).

Vimos anteriormente, que a própria comunidade de Araçatiba aponta essa hibridização, essa flexibilidade das fronteiras como fator negativo para a afirmação coletiva da identidade quilombola, como se a chegada de moradores de fora da

comunidade tivesse refletido diretamente no interesse de outros moradores em se reconhecer como quilombola. No entanto, como já discutimos, o ser quilombola é um processo coletivo, mas é também um processo individual. Evidente que o coletivo influencia o indivíduo, mas cabe a cada indivíduo se autoafirmar ou não como quilombola. Portanto, a interação entre indivíduos de diferentes culturas atua bem mais no sentido de afirmar e fortalecer uma identidade do que para simplesmente a enfraquecer e a consumir.

No caso de Araçatiba, estamos nos referindo a um território simbólico, mas que também traz importância política. Simbólico porque para os moradores da comunidade a terra é da santa e estão ali como seus cuidadores, a forma com que se apropriam desse território é em virtude da existência da santa, tanto que suas atividades, suas tradições estão sempre voltadas à religiosidade, a igreja de Nossa Senhora da Ajuda. O território é também político, porque envolve questões que vão além da devoção a santa, envolve disputa pelo poder e desapropriação da terra devido interesses aquém dessa tradição, interesses que vão de encontro ao desenvolvimento do capital, e não compartilham a territorialidade da comunidade.

...territorialidade é o conceito utilizado para enfatizar as questões de ordem simbólico-cultural. Territorialidade, além da acepção genérica ou sentido lato, onde é vista como a simples

“qualidade de ser território”, é muitas vezes concebida em um sentido estrito como a dimensão simbólica do território. Ao falar-se em territorialidade estar-se-ia dando ênfase ao caráter simbólico, ainda que ele não seja o elemento dominante e muito menos esgote as características do território. (HAESBAERT, 2004, p. 73-74).

Isto significa que o território carregaria sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-política. [...] Encontramos aqui um outro debate muito relevante: aquele que envolve a leitura de território como um espaço que não pode ser considerado nem estritamente natural, nem unicamente político, econômico ou cultural. Território só poderia ser concebido através de uma perspectiva integradora entre as diferentes dimensões sociais... (HAESBAERT, 2004, p. 74).

TERRITORIALIDADES QUE SE ENCONTRAM NO CONFLITO

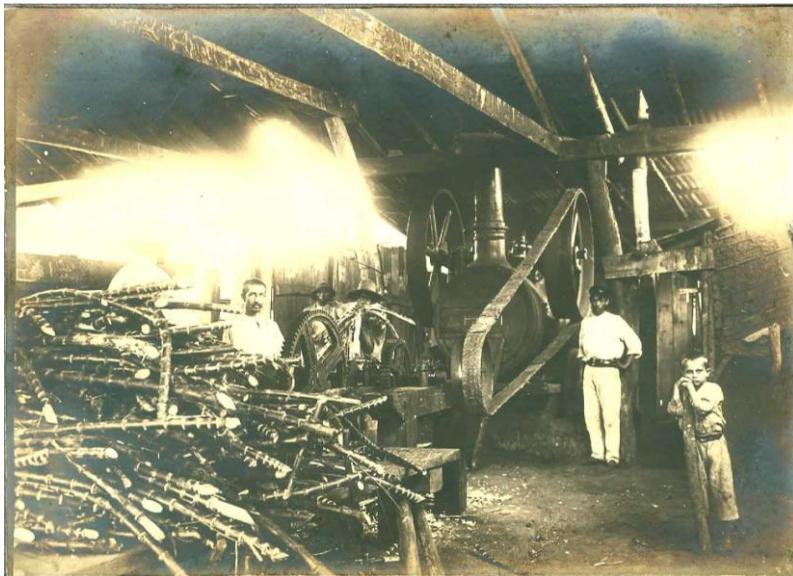
Buscamos junto à comunidade registrar o que Araçatiba tem a oferecer para seus moradores, o que o território da santa possibilita para a reprodução da identidade que está em construção nesse lugar. Percebemos que ao longo dos anos, além de ter ocorrido um “imprensamento” da comunidade por motivos capitalistas, ou seja, o território da santa ter

sofrido perdas consideráveis, somado ao crescimento populacional, é de se esperar que muito do que o território provia a comunidade, já não é mais possível. Mudam-se os costumes, as atividades, as formas de se territorializar em um mesmo território. Nesse caso, achamos importante mencionar como esse grupo se territorializava nesse espaço em tempos remotos e como se apropria do território atualmente, pois esses fatores também são reflexos da existência e reprodução dessa identidade.

Quando eu era criança as pessoas aqui ainda não trabalhavam fora, viviam de lavoura. Quem não tinha terreno trabalhava para o fazendeiro, plantava, plantava cana para o fazendeiro e plantava o cereal pra eles. Colhi muito feijão, milho, banana da terra, banana prata, muita, abóbora, muita, muita fartura. Daqui ia pra Vitória, farinha, fazia muita farinha e ia pra Vitória nas canoas, que naquela época não tinha rodovia, tudo era transportado em canoa. A história antiga era da açúcar, mas quando eu era criança já era cachaça. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Encontramos no acervo do IPHAN fotografias do século passado, mais precisamente de 1910, que mostram um dos engenhos de cana de açúcar que existia em Araçatiba. Na figura 14, ainda é possível

observar o cenário antigo da comunidade onde as canoas estão a margem do rio, de onde provavelmente escoavam a produção.



Engenho de cana de açúcar em Araçatiba, 1910. Fonte: Eustyquio Olivier, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.



Araçatiba em 1910. Fonte: Eustyquio Olivier, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

De acordo com a história contada pelos moradores, Sebastião Vieira Machado era um bom fazendeiro que não maltratava os escravos, tanto é que iam para Araçatiba, escravos fugidos de outras fazendas ao saberem da bondade que o fazendeiro tinha no trato com os seus subordinados. Inclusive, é vigente o peso da religiosidade europeia que ele trouxe consigo, desde a imagem da santa, até a forte imposição religiosa a qual os escravos eram submetidos.

Quando eu era criança ainda tinha uma escrava que era dessa época, então ela morreu acho que 1940, chamava-se Anastácia Romana da

Conceição, ela nos contava que o coronel, eles trabalhavam muito, mas o coronel era muito bom, deixava, não tinha tronco aqui, duas coisas que não tinham aqui, nem tronco nem centro espírita. Cê sabe que os africanos tem os rituais deles, mas como o coronel Sebastião era muito católico ele já veio ensinando eles a rezar o terço. Então todos aqueles negros que eu conheci, ela eu conheci como a escrava da época, e os outros eram descendentes, todo mundo tinha muita devoção a Nossa Senhora, e rezavam o terço, eles era analfabeto, aprenderam a rezar o terço com muita facilidade né, então era a devoção deles, não tinha tronco para maltratar os escravos, nem centro espírita. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Percebe-se que em Araçatiba, o imaginário de fazendeiro bom, que não maltrata e não prejudica, vem dos primórdios da sua história. Mesmo sabendo que a terra da santa sofreu expropriações consideráveis, é evidente que para a comunidade, a identidade é muito mais importante do que lutar por restituições de território, até porque os atuais moradores desconhecem os antigos marcos que faziam as divisas da terra da santa. Eles estão na terra pela santa e graças à santa, então a relação com

o território para eles é uma questão de favor a santa e não uma postura de enfrentamento ao colonizador.

A partir daí, surge à necessidade de discutir com a comunidade sobre a postura do sujeito de direito, já que ser quilombola é também lutar pelo território. Observamos que por mais que os moradores não se sintam no direito de lutar por uma terra que não lhes pertencia, encontramos uma experiência concreta da luta pela terra, que evidencia que a resistência em prol de permanecer na terra não é algo totalmente amortecido em Araçatiba.

Sobre as tentativas de invasões no território, Dona Nini relata que por vezes esteve em conflito com outros fazendeiros,

E a gente sofre perseguição, eu mesmo já sofri muita perseguição aqui, se eu baixasse guarda eu tava em baixo da ponte. Não perdi não, porque eu não deixo. Fui nascida e criada aqui, criei meus filhos, to criando meus netos, e resisto. Até com a prefeitura foi uma briga feia, eu ganhei. Queriam fazer 200 lotes no meu quintal, a pedido de um cara de fora que chegou aqui e achava que ia me empurrar coma barriga, aí eu fui para a justiça e ganhei. Ainda na minha época um fazendeiro tirou um pedaço de terra ali em baixo, meu padrinho falou,

“Seu fulano, o senhor não faz isso não que isso aqui é terra de Nossa Senhora da Ajuda”.

“Não eu to economizando arame”.

Mas mentira pura, quando foi vender, vendeu com o pedaço de Nossa Senhora da Ajuda. Era, era, era mentira. Então vão tirando o marco do lugar, a pessoa não pode provar, era aqui né, hoje até quando ler o documento, a gente, meu Deus do céu, fala na valinha, no brejo grande, a gente vê que era muito grande mesmo. Você vê que nosso terreno é só morro, não tem brejo, você ver que era bem grande. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

A resistência territorial evidencia os laços com o lugar, baseados na memória, nos saberes e na afetividade -sementes afirmativas da territorialidade. (Ferreira, 2009, p. 285).

E assim, alguns fazendeiros foram se aproveitando dessa situação e por meio da grilagem aumentavam seus territórios à custa da desapropriação dessa comunidade, que foi perdendo parte das terras da santa, até chegar ao espaço atual. Alguns moradores afirmam que além da esperteza dos fazendeiros em se apropriar da terra da santa por intermédio da grilagem, por vezes, antigos moradores acabavam cedendo parte das terras aos fazendeiros, mas essa é uma versão da história não muito

esclarecida. Assim, esses dois territórios passam a se encontrar no conflito.

De um lado terra da santa, de seus cuidadores e território negro. Do outro lado o território do capital. Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo (Quijano, 2005, p. 10). Necessidades essas, que prevalecem ainda hoje acima de tudo, e interferem diretamente na identidade de povos tradicionais.

O *conflito territorial* estabelece o contato e o atrito entre sujeitos sociais antagônicos em seus territórios e formas de territorialidade. Não só constrói possibilidades de ruptura, mas é, *em si mesmo*, uma ruptura com o consenso estabelecido e instituído, seja no nível material, seja no nível das *significações e representações* do espaço. (Ferreira, 2009, p. 263).

Desta forma, o que ocorre em Araçatiba é que existem diferentes agentes com diferentes formas de territorialização, para tanto distintas maneiras de se apropriar desse espaço e, sobretudo com objetivos divergentes. Os fazendeiros visam o desenvolvimento capitalista, ou seja, se apropriam das terras da santa para aumentar o território do capital. Ao passo que os moradores de Araçatiba, afrodescendentes, resistem ao avanço dos interesses opostos permanecendo no

local, construindo assim o seu território, importa mais para eles a identidade do que reclamar o direito de retomada das terras desapropriadas.

Apesar dos conflitos com fazendeiros, da desapropriação das terras da santa, voltamos a dizer que no imaginário desses moradores, o fazendeiro não representa alguém a quem devem temer ou simplesmente o senhor opressor, pelo contrário, desde a história de Sebastião Vieira Machado, a imagem propagada a respeito dos fazendeiros é de uma boa pessoa, que não atrapalha, não oprime. É possível observar isso na fala dos próprios moradores, quando perguntamos se ainda hoje eles sofrem desapropriações das terras pelo avanço de fazendeiros vizinhos, eles ressaltam que isso não ocorre mais, tanto que eles já reconhecem como território da santa apenas a parte que eles ocupam atualmente.

Agora ninguém mais avançou não, continua o que é. Na época passada foi olho grande mesmo, querendo aumentar o deles à custa de Nossa Senhora. Eles (os fazendeiros) também não nos prejudicam em nada não, graças a Deus. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Os fazendeiros é assim, eles sabem que nós estamos aqui, que a gente ocupa, que somos posseiros aqui, não sei se eles sabem que a terra é da santa, mas eles sabem que cada um

tem o seu lugar aqui, mas eles não nos incomodam em nada, dizer assim, ao contrário, eles tem medo, dizer assim, porque se a gente entrasse na justiça dizendo que queremos a retomada, o próprio processo de reconhecimento e titulação, o que é que ele diz, ele reconhece a comunidade como quilombola, ocupante daquele território, e um dos processos do INCRA é vir com GPS demarcar onde eram os antigos limites e indenizar geralmente os fazendeiros, quem tá hoje ocupando, e devolver para a comunidade de remanescentes. (Jane, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Estes territórios, originados e reproduzidos por diferenciados processos de territorialização, conformam territorialidades que estabelecem entre si um movimento de inter-relação conflituosa e permanente (Ferreira, 2009, p. 264), o que nos leva a entender que apesar de os moradores afirmarem que não existem mais desapropriações das terras da santa, nesse território sempre haverá conflito no decorrer de sua construção, pois os interesses de apropriação do território são diferentes, ou seja, haverá sempre sujeitos distintos com intenções opostas a cerca desse território, alimentando conflitos.

Seja durante a escravidão, seja em períodos posteriores, o *conflito* sempre permeou as relações sociais entre a população negra e os grupos dominantes ideologicamente brancos. O *conflito* constrói *identidades* e é retroalimentado por elas. Materializa-se no espaço apropriado e dominado por esses grupos sociais, colocando em evidência diferenciadas *matrizes de racionalidade* na relação que estabelecem entre si e com a natureza: *territórios* e práticas de *territorialidade* (HAESBAERT, 2004, citado por Ferreira, 2010, p. 13-14).

No nosso caso é diferente porque eles falam assim, ah quilombolas cadê a terra de vocês e tal, nós já conhecemos as terras de Araçatiba nesses lugares onde a gente ocupa hoje, porque os fazendeiros vieram com as cercas e foram tomando, tomando, nós já ficamos, nós já conhecemos Araçatiba ocupando onde é a igreja aqui e o entorno. Então é uma briga que a gente diz assim, é melhor manter, a questão da terra, da grande fazenda não enche os olhos da gente. É diferente porque quando fala em quilombola eles querem de volta o território, e pra gente não, porque a ligação foi tão forte com a questão da santa, de vim de ocupar, de zelar o entorno da igreja que hoje quem mora aqui, você pode perguntar aos descendentes se é importante a

retomada de todas as terras, eles vão dizer que não, pra mim é mais importante ocupar onde está a igreja e ficar aqui. (Janne, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

O que podemos perceber, é que a comunidade não enfrenta o seu opressor, pois o território que eles conheceram e reconhecem ser de Nossa Senhora da Ajuda são as terras que eles ocupam agora. Eles lutam pelo direito de permanecer na terra que eles estão hoje, mesmo sabendo que o território pertencente à santa é bem maior. Os moradores desenvolvem suas atividades na medida do possível no espaço que eles ocupam de fato, ali se territorializam e constroem seu território.

DESTERRITORIALIZAÇÃO SIMBÓLICA: quando a perda vai além da terra

Existe a desterritorialização que não envolve diretamente a perda de terra, mas está relacionada à privação de realizar suas tradições, relacionada ao impedimento de livre expressão de sua identidade. No caso de Araçatiba, ocorrem processos de desterritorialização simbólica, no sentido que os moradores não possuem livre acesso a Igreja de Nossa Senhora da Ajuda. Desde que trocaram o guardião da chave da igreja, o acesso a mesma foi comprometido, uma vez que o novo guardião trabalha fora de Araçatiba, e quando não está na comunidade,

não delega a função de abrir a igreja para outra pessoa.

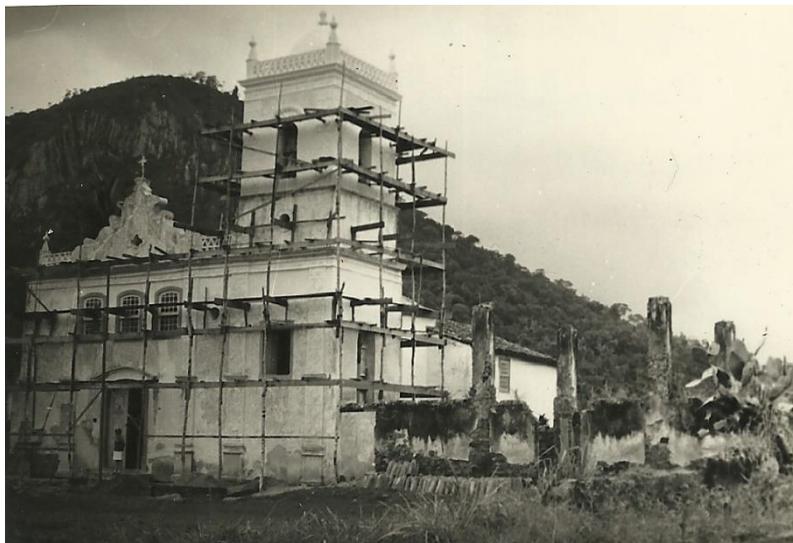
Até mesmo na igreja, nem tudo que a gente quer, igual a Missa Afro, antigamente a gente fazia na igreja, agora a gente não pode mais. A última foi a de 2012, depois nem teve mais porque a gente não conseguiu fazer, e não tem lugar também, mas muitas vezes a gente não consegue mostrar a cultura daqui por causa dos próprios moradores, uns se consideram quilombola, outros não, uns se dão bem, outros não. Igual na caminhada. Teve uma caminhada que não deixaram abrir a igreja pra mostrar, porque o povo vinha mais pra ver a igreja, a cultura da gente. Antigamente abria a igreja, agora não abre mais. Até na festa de São Benedito, não abre mais. (Marluce, 24 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 18/06/15).

Com isso, percebemos que a Igreja de Nossa Senhora da Ajuda tem sua importância turística e os moradores sentem orgulho em mostrar para outras pessoas o patrimônio que possuem dentro do bairro, mas na situação atual, isso não está sendo possível. Existe então uma relação interna conflituosa na própria comunidade, tendo em vista que as opiniões se dividem, os interesses se dividem, e até o direito

de cultuar e realizar suas atividades religiosas já não é tão possível a qualquer hora ou dia.

Veio o colégio, veio a moça aqui de Cariacica, um colégio pra fazer um trabalho, chegou aqui, num pode abrir a igreja, a moça veio aqui aí eu falei olha eu vou, vou ajudar seus alunos porque você não tem culpa dessa ignorância desse rapaz, já que ele é guardião, ele tem quando sair, deixar alguém pra abrir a igreja pra mostrar. [...] Essa hora ele tá trabalhando e não abre nem pra você nem pra ninguém, essa semana voltou um ônibus cheio de estudante aí. Só dia de domingo quando eles tão limpando de manhã, quando eles tão limpando tá disponível, é assim. Eles não podia, olha gente, eu vou sair, mas fulano fica se precisar abrir. Vem pessoas de fora, veio de Brasília, da Bahia, do Rio, de todos os lados, o pessoal veio, fechado, esses dias tava um casal aí fotografando por fora também. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Outra indignação dos moradores é quanto à falta de cuidados com a igreja, que é do século XVIII e tombada pelo IPHAN em 1950. A última restauração feita pelo IPHAN ocorreu por volta dos anos 1970.



Restauração da Igreja de Nossa Senhora da Ajuda, 1968-1969. Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

A igreja tá caindo que ninguém abre, uma igreja como ela não pode ficar fechada, cada vez que fica fechada, ela deteriora mais, tem cupim, tem tudo aí. Funciona, mas eles não zela, porque tem que abrir todo os dias, quando tem muito morcego tem que queimar um incenso, morcego não gosta de cheiro, eles foge, se não queimar, ele fica ali dentro. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba,

entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Dona Nini revela que quando ela deixou de ser a guardiã da chave, função que exerceu voluntariamente por mais de 20 anos, muita gente mudou de religião.

As celebrações acontecem dia de domingo, semana santa eles fizeram agora também. Mas tem até, tem até falta de elementos pra ajudar, porque as coisas, muita gente virou crente quando eu saí outros não vão mesmo. (Dona Nini, 82 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 07/04/15).

Sendo assim, achamos relevante destacar esse processo de desterritorialização ao qual a comunidade enfrenta no atual momento, uma vez que, estão privados de realizar sua religiosidade e explorar o potencial turístico que possuem por determinações injustificadas.

CONQUISTAS: um símbolo de força

Como mencionado anteriormente, a comunidade de Araçatiba sofre muito com as instabilidades nos relacionamentos e integração entre os moradores. Mas no que se refere aos ganhos angariados pela comunidade, o Fórum é de longe o principal resultado de mobilização comunitária. O Fórum foi fundado em 2006, na ocasião em que o FURNAS estava implantando no município de Viana

uma ação em benefício às vítimas de impactos ambientais e sociais. Quando estavam catalogando as comunidades quilombolas do Espírito Santo, conheceram Araçatiba, que por sinal fazia parte da área de atuação deles.

Então, a comunidade em parceria com FURNAS, depois de diagnosticar e discutir suas necessidades, a comunidade registrou em uma cartilha suas dificuldades, demandas, desafios e expectativas para os próximos anos. Todo esse trabalho resultou no Plano de Ação de Desenvolvimento Comunitário de Araçatiba, que teve uma primeira versão publicada em 2007 e uma atualização e revisão feita e publicada no ano de 2011. Nesse contexto, foi fundado o Fórum Comunitário para gerir as ações do Plano.

O Fórum é um espaço comunitário, um espaço dos grupos existentes, das entidades existentes no bairro, que tratam justamente desses problemas, apontam os problemas e vão buscar a solução. Aí desde essa época pra cá, nosso formato de organização é pelo Fórum. E é uma forma de atender todo mundo. (Janne, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Todas as dificuldades e desafios apontados no Plano de Ação estão em fase de resolução. Desde a última revisão até hoje, houve poucas mudanças. Procuramos alguns dos integrantes do Fórum

Comunitário para conferir a importância dessa organização para a comunidade e o que já tinha sido alcançado desde os apontamentos feitos no Plano de Ação de 2011. Tivemos a triste impressão de que o Fórum comunitário, que é o principal recurso de mobilização comunitária, ou ao menos se esforça em ser, está com as pernas quebradas.

Quanto às metas para a educação, conversamos com a secretária da EMEF Araçatiba, Daniele, para obter informações de quem representa a escola no Fórum. No entanto, voltamos com a resposta de que a escola não possui representante no fórum e nem participa das reuniões do Fórum. Voltando a falar das metas para a educação na comunidade, somente a reforma das dependências internas da escola foi realizada, sendo que a reforma começou em 2013 e até hoje não foi concluída, a quadra ainda está sem cobertura e impossibilitada ao uso. Das outras metas para a educação, nada mudou. É complicado exigir da equipe pedagógica da EMEF Araçatiba que lutem pelas melhorias educacionais almejadas no Plano de Ação, até porque não são moradores da comunidade, estão na escola de passagem, estão ali num período e no outro não. Pode ser que por esse motivo, a escola nem se quer participa das reuniões do Fórum comunitário.

Quanto às metas para a saúde, conversamos com a coordenadora da Unidade de Saúde de Araçatiba, Sônia. Fomos informados que a US

participa das reuniões do Fórum comunitário por intermédio das Agentes de Saúde. Referente aos apontamentos feitos no Plano de Ação, o posto de saúde não tem condições de responder a todas as expectativas da comunidade, mas muito do que está expresso no plano é realizado da maneira que o posto consegue. No posto só tem clínico geral, as outras especialidades precisam ser encaminhadas para Viana Sede, que é o que ocorre em qualquer outra Unidade de Saúde de bairro, todas fazem encaminhamentos. Essa situação é apresentada como um problema pela comunidade, provavelmente devido à distância a ser percorrida.

Quanto às metas para o desenvolvimento cultural, conversamos com o Mestre da Banda de congo Mãe Petronilha, seu Alício. Fomos informados que a banda se apresenta na comunidade e fora da comunidade quando é convidada. Sobre os instrumentos da banda, alguns foram restaurados e a banda adquiriu novos tambores. Mas a banda ainda não foi legalizada, não tem o local para realizar as oficinas sobre a confecção de instrumentos, dentre outros objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, o que podemos dizer sobre o Fórum Comunitário de Araçatiba, é que o mesmo apesar das dificuldades de articulação entre os moradores, ainda é a maior forma de organização da comunidade. Quando os moradores precisam de algo ou querem reivindicar as necessidades coletivas, o

Fórum é a referência procurada. Infelizmente, o Fórum Comunitário é como um corpo que necessita de todas suas partes para um pleno funcionamento, para executar todas as funções da melhor maneira possível, e o que nós vemos em Araçatiba é que esse corpo está com algumas partes falhando. E se alguém deixa de fazer seu papel, o funcionamento de todo o corpo é prejudicado, pois alguma parte será sobrecarregada por conta daquela parte que não colabora para o funcionamento.

Em Araçatiba, alguns moradores cobram melhorias, querem mudanças e recorrem ao Fórum para sugerir e reivindicar, mas quando é para se unir e lutar pelos seus direitos, as pessoas se ausentam e deixam por conta do Fórum, que sozinho não realiza nada, precisa do apoio dos moradores. Para tanto, sem menosprezar o modo de organização da comunidade, ressaltamos que a ação de um Fórum, que é para a comunidade, necessita antes de tudo da participação da comunidade para funcionar.

As reuniões do Fórum Comunitário foram reduzidas porque a comunidade não participa, não colabora, não integra. Araçatiba necessita de mudanças, inclusive apontadas pelo Fórum no Plano de Ação, mas outra mudança da qual precisam é de postura, como se colocar na posição de sujeito de direito que luta pelas suas causas e contribui para o desenvolvimento de sua comunidade e construção da identidade local.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de preto, terras de santo, terras de índio – uso comum e conflito**. Belém: NAEA/UFPA, 1989.

BALESTRERO, Heribaldo Lopes. Coleção Heribaldo Lopes Balestrero, Obra Completa, V.2; **O povoamento do Espírito Santo: A marcha da penetração do território**. 2 ed, Viana, Espírito Santo. Editora JEP Gráfica, 2012.

BALESTRERO, Heribaldo Lopes. Coleção Heribaldo Lopes Balestrero, Obra Completa, V.3; **A Obra dos jesuítas no Espírito Santo**. 2 ed, Viana, Espírito Santo. Editora JEP Gráfica, 2012.

BARONI, Daniella do Couto. **Araçatiba: Terra de Santo, Terra de Preto - a construção de uma identidade quilombola**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. **In: O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. LASK, Tomke (org). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000: 25-67.

CARNIELLI, Padre Adwalter Antônio. **História da Igreja Católica no Estado do Espírito Santo, 1535-2000**. 2. Ed. Vila Velha: Comunicação Impressa, 2006.

DIAS, Milena Dimaura. **Congada: Uma Batalha Dançada**. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos

Corrêa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas (org). *Africanidades: produções identitárias e políticas culturais*. EDUFES, Vitória, 2013.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. CUNHA JUNIOR, Henrique. **O poder da Oralidade nos Terreiros de Juazeiro do Norte**. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; RODRIGUES, Alexsandro; SISS, Ahyas (org). *Africanidades: produções identitárias e políticas culturais*. EDUFES, Vitória, 2013.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **“Donos do lugar”**: a geo-grafia negra e camponesa do Sapê do Norte – ES. *Revista Geografares*. nº 8, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/1298/980>

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **“Donos do lugar”**: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível no site: <http://www.dominiopublico.gov.br/>

FLORENTINO, Manolo; GUTIÉRREZ, Horacio; LOWKOWICZS, Ida. **Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil**. São Paulo, Editora UNESP, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2004.

HOSENDAHL, Zeny. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins De. **COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: Conflitos Sociais, Consciência Étnica E Patrimônio Cultural**. Ruris, volume 5 , número 2, setembro 2011.

NOVAIS, Fernando Antônio. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. 1. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Oraís: do “indizível” ao dizível**. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). Vértice, São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires, Argentina. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Cláudio. **Espírito Santo: aspectos histórico e religioso**. Vitória, 2010. Biblioteca Municipal de Vitória.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA (SECULT). **ARQUITETURA: Patrimônio Cultural do Espírito Santo**. Vitória, Espírito Santo. 2009.

WIED-NEUWIED, Maximiliano. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia / São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.



PROPOSTA DE AULA: OFICINA DE MODELAGEM

Márcia Regina Silva Morais

A partir das reflexões e da experiência vivida durante o estágio realizado na Escola Estadual Ivo Bandoni no primeiro semestre deste ano, proponho aqui um plano de aula voltado para a aula de Arte, dentro das concepções da proposta triangular.

Esta proposta de aula tem como público alvo crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, com direcionamento em abordar os conceitos do tridimensional através da modelagem em argila e ou massa de modelar.

Durante o tempo em que fiz estágio, pude observar que na maioria das aulas a professora que acompanhei, direcionava suas aulas para o campo do bidimensional na maior parte das vezes. Focando, principalmente, o desenho e a pintura no caderno de arte ou folhas de papel diversas.

Em meio às aulas da faculdade, interessei-me muito pelas matérias voltadas para as composições tridimensionais, por suas diferentes técnicas e complexidades, em especial a modelagem em argila.

Pensando nisto, procurei elaborar um plano de aula que relacionasse o ensino do tridimensional

abarcando seus conceitos de uma forma mais passível de ser executado dentro de uma sala de aula, de maneira que pudesse despertar nos alunos o interesse pelo assunto. Em um fazer artístico com o intuito de promover a expressão e criatividade individual de cada aluno.

Plano de aula

Apresentação:

O manuseio com esses materiais, a argila e ou a massa de modelar, estimula a criança à criatividade, sensibilizando-a. Ao amassar, esticar, cortar, faz com que a criança explore as características e propriedades físicas do material, explorando também seus sentidos, além de ajudar a desenvolver a coordenação motora.

Disciplina: Artes Visuais

Local: Escola Estadual de Ensino Fundamental Ivo Bandoni - São Paulo - SP

Séries: 1º e 3º anos do Ensino Fundamental

Carga horária: de três a quatro aulas de 50 minutos cada.

Sala de aula: disposição das mesas e cadeiras em “círculo” (roda).

Objetivo Geral:

- Ampliar a percepção de mundo que as crianças possuem, através da manipulação na

modelagem em argila e, massa de modelar e outros materiais tridimensionais. Sensibilizando a prática da modelagem como forma de também se expressarem.

Objetivos específicos:

- Estimular a criatividade;
- Estudar objetos tridimensionais;
- Conhecer alguns artistas escultores;
- Conhecer alguns materiais como a argila;
- Incentivar o processo criativo na produção artística;
- Contemplar e refletir sobre as produções individuais e coletivas.

Avaliação geral do desenvolvimento das aulas:

Será avaliada a participação dos alunos durante as aulas teóricas e práticas, no desenvolvimento e participação das propostas sugeridas.

Primeira aula:

Tema: Tridimensionalidade

Recursos físicos e materiais: sala de arte; objetos tridimensionais (sólidos geométricos, entre outros objetos disponíveis em sala), aparelho de som.

Procedimentos:

Antes de iniciar a aula teórica, realizar uma dinâmica para integração do grupo e como recurso de

prepará-las para a aula a seguir de uma forma mais divertida e descontraída.

Para esta prática, uma possibilidade é fazer a brincadeira da estátua, que consiste em colocar uma música e pedir que as crianças dançam, façam movimentos seguindo o ritmo ou como queiram se movimentar. Enquanto estão fazendo esses movimentos, a música é pausada, todos devem parar de se mexer e prestar atenção na posse dos colegas “paralisados”. Essa dinâmica tem como intuito de despertar na criança a curiosidade para o assunto que será abordado a seguir. Como sugestão de música: Quinta Sinfonia de Beethoven. Duração de 15 minutos no máximo.

Após a dinâmica, pedir que as crianças sentem-se em roda para a aula expositiva.

Esse será o momento de fazer algumas perguntas como: O que é escultura? Vocês já viram uma escultura? Qual a diferença da escultura para um desenho no papel?

A partir das respostas das crianças fazer uma breve explicação sobre escultura, já diferenciando o bidimensional do tridimensional. Pode-se nesse momento, utilizar-se dos materiais existentes em sala de aula para ilustrar essa diferenciação, mostrando objetos tridimensionais como mesas, cadeiras, objetos didáticos como cubo, esfera e os bidimensionais como desenhos e pinturas.

Enfatizando, também, sobre o corpo como algo também tridimensional.

Segunda aula:

Tema da aula: Conhecendo algumas obras escultóricas.

Recursos físicos e materiais: Sala de arte, Datashow, peças escultóricas.

Procedimentos:

Apresentar os slides de imagens escultóricas em PowerPoint, fazendo uma abordagem geral na História da Arte, através das imagens de diferentes esculturas e épocas.

Ao final mostrar imagens das obras do Mestre Vitalino, fazendo uma explanação sobre quem foi e o tipo de trabalho que realizou.

Obras utilizadas para aula expositiva vide páginas de 19 a 39.

Como sugestão também para este momento, mostrar às crianças algumas peças escultóricas feita em argila ou outros materiais, para que os alunos possam compreender melhor as relações tridimensionais.

Terceira aula:

Tema: Modelagem em argila/massa de modelar

Recursos físicos e materiais: Sala de arte, argila ou massa de modelar, palitos de sorvete e de dente, pano, pote com água.

Procedimentos:

Aula prática, distribuir os materiais necessários para cada aluno para a modelagem (argila ou massa de modelar, palitos de sorvete e de dente, pote com água...).

Deixar que os alunos tenham o contato direto com o material a ser utilizado para a modelagem, amassando, cortando, fazendo cobrinhas, sentindo a textura, etc.

Os alunos nesse momento ficam livres para criarem as formas, objetos que queiram, de maneira que possam se expressar utilizando de seu próprio repertório e podendo assimilar com os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Caso seja necessário, sugerir alguns temas às crianças, como modelar coisas que gostem mais (animais, pessoas, familiares, amigos, objetos do cotidiano das crianças, entre outros). Acompanhar o processo da criação dos alunos, auxiliando, quando necessário, individualmente.

Ao final, fazer com que as crianças circulem pela sala para ver os trabalhos dos colegas. Perguntar aos alunos como foi para eles essa experiência de criarem objetos tridimensionais.

Avaliação final:

Relato das experiências vividas pelas crianças na construção de seus objetos tridimensionais.

Relatório do desenvolvimento das aulas

Ao pensar a aula, a princípio, utilizaria a argila como o recurso material para a aula prática. No entanto, mesmo sendo um material de baixo custo e fácil acesso aos alunos, ainda assim teria a dificuldade de transporte do mesmo. Optei então, pela massa de modelar, um material também prazeroso de se trabalhar no processo de modelagem, pela sua plasticidade.

Realizei esta proposta de aula com duas turmas, uma do primeiro ano com cerca de 40 alunos e a outra turma do terceiro ano, com aproximadamente 36 alunos.

Foi solicitado aos alunos com alguns dias de antecedência que trouxessem massa de modelar para a aula prática de modelagem.

Antes de receber os alunos em sala, houve uma preparação do ambiente e dos materiais a serem utilizados na sala de Arte.

Durante o processo de aplicação da aula, no geral os alunos foram bem participativos.

Segui o roteiro de aula, começando pela dinâmica, a brincadeira da estátua. As crianças nesse momento ficaram no fundo da sala onde dançaram ou fizeram alguns movimentos ao som da Quinta

Sinfonia de Beethoven. Ao pausar a música as crianças ficavam estáticas, algumas não conseguindo ficar assim por muito tempo. Repetimos umas duas ou três vezes essa brincadeira com cada turma.



Foto dos alunos durante a dinâmica - Alunos do 1º Ano - Fonte: Arquivo Pessoal

Após essa dinâmica, as crianças retornaram aos seus lugares e então perguntei se elas sabiam o que é escultura? Algumas crianças logo responderam “Estátua”, fazendo a associação com a dinâmica realizada.

Na aula expositiva, fui explicando e diferenciando o tridimensional do bidimensional, utilizando alguns objetos como cubo, esfera e outros materiais em sala de aula para ilustrar a

tridimensionalidade e o desenho feito em folha de papel, assim como algumas pinturas expostas nas paredes da sala para o bidimensional.

À medida que ia mostrando as imagens, falando e citando os nomes das peças e dos artistas, ia perguntando: Quais os materiais que possivelmente eles haviam utilizado para fazer a obra? Quais as diferenças entre uma obra e obra? O que eles conseguiam observar das obras? Conforme os alunos respondiam, fui explicando e comentando os períodos, alguns métodos e materiais que essas obras foram realizadas.



Foto dos alunos durante a aula expositiva - Alunos do 1º Ano -
Fonte: Arquivo Pessoal

Com a turma do primeiro ano, essa abordagem e explanação foram um pouco mais sucintas, adaptando essas informações de uma maneira mais clara e objetiva, visto que estes alunos, sendo a maioria na faixa etária dos seis anos de idade, não tiveram muitas aulas de Arte, possuindo pouca bagagem de informações prévias e ainda em fase de adaptação no ambiente escolar.

Já com os alunos do terceiro ano, por já terem um conhecimento mais “amplo” das linguagens artísticas, pude prolongar um pouco mais nas discussões sobre os conceitos da tridimensionalidade. Aproveitando para aprofundar alguns assuntos já abordados em aulas anteriores pela professora de Arte, como a representação figurativa e a abstrata, explicando nesse momento através da escultura.

Ao final mostrei as imagens das obras realizadas pelo Mestre Vitalino, o que chamou a atenção da maioria dos alunos, talvez por apresentar formas mais simples de técnica e aparência lúdica.

Na aula prática, as crianças estavam bem ansiosas para começar a manusear a massa de modelar, principalmente as crianças do primeiro ano.

Antes de distribuir os materiais, expliquei um pouco sobre a modelagem e como pode ser pensado o processo de criação de um objeto escultórico através de temas, assim como alguns artistas haviam

feito. Sugeri que as crianças fizessem algo relacionado com as coisas que mais gostam, a princípio.



Foto do trabalho realizado por aluno - 1º Ano - Fonte: Arquivo Pessoal

Distribui aos alunos palitos e massa de modelar para os que não tinham. No primeiro contato com a massa, as crianças foram amassando, esticando, enrolando. Logo começaram a dar forma à massa de modelar. Algumas crianças ainda estavam presas aos conceitos do bidimensional e fizeram algumas peças planas, achadas usando a mesa como base. Depois de algumas orientações, refizeram suas peças na posição vertical.



Foto do trabalho realizado por aluno - 1º Ano - Fonte: Arquivo Pessoal





Foto do trabalho realizado por aluno - 1º Ano - Fonte: Arquivo Pessoal

Foi muito interessante ver a disposição e o entusiasmo das crianças ao modelarem suas “obras”, muitos logo que acabavam de fazer já vinham nos mostrar, a mim e a professora de Arte que me acompanhou na aula, explicando o que haviam feito.

Pude observar também que nas turmas, os alunos procuravam fazer aquilo que é de seu repertório pessoal, buscando referências em personagens de desenhos animados, filmes infantis e até de histórias que conheciam, o aluno quis representar a Medusa, personagem da mitologia

grega. Em alguns casos, os alunos criavam seus próprios personagens.

Alguns alunos do terceiro ano modelaram algumas peças procurando a abstração, outros mantiveram-se nas representações de imagens figurativas.



Foto do trabalho realizado por aluno - 3º Ano - Fonte: Arquivo Pessoal

Uma vantagem de se trabalhar com a massa de modelar, é que este tipo de material por ser algo flexível e por não secar tão rapidamente, possibilita

que a criança possa fazer, desmanchar e refazer diversas vezes. Contribuindo dessa também para um aperfeiçoamento da forma, conseguindo dominar mais o material e ajudando no desenvolvimento da coordenação motora.



Foto do trabalho realizado por aluno - 3º Ano - Fonte: Arquivo Pessoal

Esse tipo de atividade também contribuiu para uma melhor concentração das crianças. Mesmo as crianças consideradas mais agitadas nas turmas,

mantiveram-se ocupadas, focadas no desenvolvimento de seu próprio trabalho.

As crianças, por elas mesmas durante o processo, mostravam umas às outras o que tinham feito e faziam alguns comentários. Ao término da aula, algumas crianças queriam continuar e perguntaram se poderiam fazer mais desses trabalhos nas próximas aulas.

Esta proposição de aula foi apenas uma experimentação inicial de vivência em sala aula durante o tempo que fiz estágio, que poderá se desenvolver e ser aperfeiçoada em outras possibilidades de se trabalhar a Arte em suas diversas linguagens plásticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho foi de suma importância para o meu aprendizado e crescimento como futura arte educadora. Pois, possibilitou-me aprofundar meus conhecimentos, além dos já adquiridos durante as aulas no curso de Artes Visuais. Através das pesquisas em livros, textos específicos e no diálogo com professores sobre os assuntos em questão.

Conhecendo melhor o percurso no ensino de Artes Visuais no Brasil e alguns importantes personagens que contribuíram e influenciaram nesse processo de desenvolvimento do ensino artístico, ampliando minha visão sobre a importância do papel do arte-educador e suas práticas pedagógicas.

Percebendo que, ao longo da história, a educação em artes passou por muitas mudanças e progressos. Creio que podemos fazer uma diferença significativa como futuros arte educadores, buscando meios palpáveis e recursos que possam ajudar a melhorar o percurso de aprendizado dos alunos.

Professores mediadores e não detentores do saber, não limitando e restringindo as informações, mas despertando e instigando no aluno a curiosidade, a busca por mais conhecimento, ampliando seus horizontes e a percepção, aguçando seus sentidos e incentivando a pesquisa e a poética individual.

O ensino de arte possibilita ao indivíduo um crescimento pessoal, desenvolve a criatividade e o senso crítico, sensibilizando-o e ajudando a se expressar.

O intuito de preparar uma prática de ensino em arte sobre as relações tridimensionais possibilitou-me, também, buscar mais informações, aumentando meu interesse na leitura pelas obras e pelos artistas em seus processos de criação escultóricas.

A cada leitura, mesmo com o tempo escasso, sentia a necessidade de pesquisar com mais detalhes, investigando com mais profundidade as obras e os artistas escolhidos, procurando em livros, na internet e em outras publicações essas informações mais detalhadas.

Pude desta maneira ampliar minha compreensão e assimilar ainda mais com as informações, conhecimentos e experiências que obtive tanto em minha trajetória de vida quanto nas aulas que frequentei durante minha formação como estudante no curso de Artes Visuais. Tanto nas aulas práticas de escultura e modelagem, aprendendo as técnicas do esculpir e do modelar, quanto nas aulas teóricas de História da Arte e as matérias relacionadas para a educação de Arte.

Esta experiência de estágio em uma escola pública de ensino formal e a vivência na prática da aula proposta, fez-me despertar um olhar mais crítico para o tipo de ensino que encontramos nesses locais. Pude observar nesta prática o quanto ainda se pode aperfeiçoar essa relação do ensino de arte através da aproximação do educador e do educando, almejando em práticas de ensino significativas.

REFERÊNCIAS

ARGAN, G. C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil: das origens ao Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8ª Ed. – São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

_____. **John Dewey e o ensino da arte
o no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Tópicos e Utópicos.** Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN:
Arte (1º e 4º ciclos).** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN:
Arte (3º e 4º ciclos).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTON, Kátia. **Escultura aventura.** São Paulo: DCL, 2004.

CORBETA, Glória. **Manual do escultor.** Porto Alegre: Age, 2003.

DICKERSON, John. **A Cerâmica - arte em minha casa.** Queluz: Celditor, 1979.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão.** São Paulo: Edusp, 1992.

JANSON, H. W. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA, Roseli Kietzer. **Da Tridimensionalidade às Relações Tridimensionais na Ecopedagogia: Uma perspectiva diferenciada de Educação**. Blumenau, 2006. Dissertação apresentada ao Centro de Ciências da Educação, na Universidade Regional de Blumenau – FURB.

READ, Herbert. **Escultura Moderna, Uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. **Buscando Fundamentos, compreendendo o essencial**. São Paulo, 2010. Dissertação apresenta à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – ECA.

WITTKOWER, Rudolf. **Escultura**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Trajetória e Políticas para o Ensino das artes no Brasil: anais do XV Confab. Brasília, dezembro 2006.

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicurso_s/arte_em/cap_eixo_1.htm. (Acessado em 15/04/2014)

<http://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-da-escultura/>. (Acessado em 02/11/2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>.

História do ensino da arte no Brasil – publicado em 27/11/2012 – (Acessado em 15/09/2014)

O DIREITO DE BRINCAR APLICADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Silvana Aparecida de Paiva Lira

RESUMO

O presente escopo tem o objetivo de perquirir o direito do brincar dentro do âmbito da educação infantil. Posto isto, este artigo expõe referências nas quais apresentam uma análise do ato de brincar nas escolas, com a intenção de identificar os desafios do processo de aprendizagem do aluno, por intermédio dos brinquedos e brincadeiras. Com isso, tratando de uma reflexão que engloba o progresso da criança em sala de aula, assim como as adversidades do professor quanto a metodologia utilizada, estimular as habilidades do aluno por meio do brincar, ainda é um desafio para o profissional da educação.

Palavras-chave: Brincar. Brincadeiras. Jogos. Brinquedos. Direito de Brincar.

ABSTRACT

The present scope aims to investigate the right to play within the scope of early childhood education. That said, this article exposes references in which they present an analysis of the act of playing in schools, with the intention of identifying the challenges of the

student's learning process through toys and games. Thus, dealing with a reflection that encompasses the child's progress in the classroom, as well as the teacher's adversities regarding the methodology used, stimulating the child's skills through playing, is still a challenge for the education professional.

Keywords: Play. Jokes. Games. Toys. Right to Play.

INTRODUÇÃO

Partindo de uma análise na qual o ato de brincar já estava presente nas sociedades desde o período da Antiguidade, as brincadeiras e os jogos fazem parte de um universo infantil atemporal, este que modifica as perspectivas e as formas das crianças brincarem de acordo com o tempo e o período em que elas vivem, conforme cita Friedmann (2012) “O brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico”. Dessa forma, é com as interações construídas por meio das brincadeiras, que o público infantil passa a se desenvolver e interagir com a realidade ao seu redor.

Logo, a partir dos primeiros anos de vida, o indivíduo começa a ter um contato direto com a imaginação e o brincar, influenciando de maneira positiva, conseqüentemente, nas habilidades e no intelecto da criança.

“[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.” (VYGOTSKY, 1989, p. 130)

Posto isto, é por intermédio do estudo do lúdico que o educador consegue analisar as características sociais, cognitivas e as reações do aluno no âmbito escolar. Com isso, ao realizar uma interpretação dos resultados obtidos no brincar, o professor tende a compreender melhor a criança, avaliando-a de acordo com a sua fase e com o comportamento. É com as brincadeiras que o aluno começa a trabalhar a sua imaginação e conhecer os seus próprios limites, criando uma releitura do mundo externo em seus momentos de brincar.

Por conseguinte, de acordo com Vygotsky (2007), o brinquedo faz parte de um mundo ilusório, no qual a criança pode realizar qualquer um de seus desejos. Assim, a população infantil não nasce sabendo brincar, é necessário que entre as relações interpessoais com as outras pessoas, elas vão construindo essa compreensão. Similarmente, é com as primeiras interações com a mãe e a família, que a

criança começa a ter os primeiros contatos com as brincadeiras e, da mesma forma, com o mundo externo.

Ademais, são nos incentivos dentro das atividades lúdicas que o ser humano inicializa o ato de criar, assim como dominar sentimentos, refletir, melhorar a autoestima e conhecer a si próprio, por isso, ao longo do tempo, os brinquedos, brincadeiras e jogos, estão sendo construídos e analisados de maneiras diferentes, nos quais remetem o aprendizado do público infantil, ganhando espaços nas instituições educacionais e em suas salas de aula, podendo ser utilizados na educação como estratégia para que o professor possa avaliar e potencializar o aprendizado do aluno.

“A brincadeira é importante porque, além de ser uma linguagem, é forte aliada da construção do pensamento, da aprendizagem. Contribui para a ampliação dos movimentos, gestos e falas das crianças, favorece a interação, a construção e a perpetuação da cultura.” (ALMEIDA, 2012, P.37)

Partindo dessa conjuntura, este trabalho visa apresentar referências dentro do contexto do brincar, de forma específica na educação infantil. Destarte, como desígnio, este artigo irá estudar como a brincadeira pode facilitar, estimular e ajudar no desenvolvimento da criança, fazendo uma reflexão

das atividades e didáticas que existem dentro das redes escolares, com o objetivo de apresentar as diversas formas de aprendizagem que podem existir com os brinquedos e brincadeiras.

Logo, esta pesquisa baseia-se a partir das variadas maneiras de se trabalhar e contribuir com o desenvolvimento dos alunos, destacando as realidades diversas que existem nas salas de aula do Brasil contemporâneo, fazendo, assim, que seja compreendido que através da pluralidade do brincar como ferramenta de ensino, os educadores podem presenciar resultados diferentes e adversos.

Em suma, é essencial que o profissional da educação, os familiares e as redes educacionais, saibam a importância do direito de brincar na infância, não apenas respeitando a criança em seus períodos de evolução, mas também as estimulando cada vez mais, para que, assim, seja respeitado o valor do ato de brincar na contemporaneidade brasileira.

O DIREITO DE BRINCAR NO BRASIL

Pormenorizado na Constituição Federal, assim como no Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), o direito de ser criança é definido por lei no Brasil, nos artigos 207º e 16º, respectivamente, como “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Posto isto, a partir das mudanças do termo criança ao longo da história, o público infantil começa a ganhar lugar dentro das pautas sociais. No entanto, consoante a Fontana e

Cruz (1997), é apenas a partir do século XX que o estudo do ser criança começa a crescer no mundo e no Brasil, já que é neste período que as primeiras instituições pré-escolares são fundadas no país, estas com caracteres assistencialistas.

Assim, é com base no desenvolvimento do âmbito pedagógico que a criança passa a ter uma certa estruturação dentro do aprendizado.

“[...] a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles.” (ARIÉS, 2006, p.X)

Outrossim, partindo de uma análise na qual o direito de ser criança, descrito também na União das Nações Unidas (ONU), como “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.” Ela passa a ser caracterizada como um indivíduo que tem direitos, com isso, os atendimentos quanto ao público infantil começaram a ser aprimorados e planejados. Além disso, com o advento da educação de qualidade e acessível para todos, a população começou perceber a pluralidade e singularidades de cada um, modificando, dessa forma, o conceito da criança generalizada que antes existia.

Conquanto, apesar de na atualidade brasileira o direito do brincar está descrito na constituição, em meio às diversas realidades existentes, nem todas as crianças têm as mesmas condições de vida, o que faz com que apenas algumas possam usufruir benefício. Logo, sendo uma das causas ainda existentes, o trabalho infantil é uma das adversidades nas quais impossibilitam uma parcela do público infantil de ter um contato com a escola, o que, conseqüentemente, o inviabilize de brincar e poder se desenvolver no processo.

Dessa maneira, apesar do trabalho infantil ser proibido no país, destacado no Princípio VII da Declaração dos Direitos da Criança, é necessário que políticas públicas sejam realizadas, já que é mediante ao acesso à educação e do ato de brincar dentro da educação infantil, que a criança começa a se socializar e aprimorar suas capacidades cognitivas. Posto isto, é com as práticas sociais e o coletivo, que o ser humano, na infância, se torna um indivíduo dinâmico dentro da sociedade, respeitando as singularidades e diferenças de cada um.

“Estudos contemporâneos buscam mostrar o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são sujeitos ativos, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social, histórico, produtor de cultura. Esses estudos buscam, ainda, evidenciar a presença de uma

diversidade de infâncias e não uma concepção uniformizadora.” (MAIA, 2012, p.32).

Dentro deste fator, visto que apenas em 1988, com a Constituição, fora a primeira vez dentro da educação infantil que as crianças tiveram o direito de conseguirem frequentar as creches e pré-escolas, atualmente, ainda existem divergências quanto ao acesso de todos dentro das redes escolares, assim como a infraestrutura das instituições educacionais. Ademais, sendo as brincadeiras, jogos e brinquedos, fatores essenciais para o crescimento da formação da criança, eles não estão presentes no cotidiano de muitas pessoas, porém, ao frequentar as escolas, poderá ser encontrado nas salas de aula, permitindo que o ato de brincar seja mais acessível a todos.

Similarmente, as atividades lúdicas devem estar presentes na infância, seja por meios educacionais ou nos recursos familiares, pois, assim, a criança poderá ser estimulada dos variados modos, tendo a oportunidade de conhecer e produzir, pelas brincadeiras, a cultura lúdica, refletindo nos hábitos culturais em que ela vive, a possibilitando de atuar como um ser social que possui direitos dentro da sociedade.

“A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meio das sociedades dos adultos, implica o reconhecimento

da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.” (SARMENTO, 1997, p.20)

Naturalmente, é pelo intermédio do lúdico que a condição humana será despertada, porque a criança começa a construir seus próprios pensamentos dentro do brincar. Por isso, é importante que não seja limitado os espaços de uso para as brincadeiras, ou estipular momentos curtos de lazer, já que essas ações, ao contrário de ajudar no progresso na infância, apenas prejudica a evolução da criança nesse período. Além disso, com o interesse do adulto quanto ao aprendizado infantil, demonstrando conhecimento com as letras, números e até contas, acabam não entendendo o quão importante o ato de brincar é nesse processo, o que traz equívocos dentro da aprendizagem da criança.

Simultaneamente, com a definição do termo criança e do brincar tendo sido realizada por adultos, estes que se basearam em regras e padrões de uma sociedade, as relacionando com memórias e idealizações construídas nessa idade, o ser humano tende a tratar as crianças como uma miniatura do adulto, o que, de fato, não deve ocorrer, pois quando o indivíduo está no período de infância, ele ainda passa por processos de desenvolvimento físico e mental, não tendo a capacidade de lidar com

situações como uma pessoa com a idade mais avançada.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) cita, no Art. 12º “Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.” Logo, isso deve ser respeitado e compreendido pela população. Em suma, a escolas da educação infantil têm uma importância direta na construção do aluno enquanto um ser social, trabalhando com o lúdico e possibilitando o acesso ao direito de brincar. Nisso, as instituições da área da educação devem estar preparadas para introduzir atividades lúdicas de acordo com a faixa etária do aluno e as suas capacidades individuais e situações em grupos.

AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Visto que as crianças começam o aprendizado principiando das interações com as pessoas e as atividades ao seu redor, são pelos primeiros contatos com as atividades lúdicas que o público infantil, por meio das linguagens corporais e orais, consegue se desenvolver. No entanto, é na educação infantil que a brincadeira deixa de ser usada somente em momentos de prazer, podendo ser aplicada como um mecanismo que irá estimular o progresso individual e coletivo do aluno. Dessa forma, o ato de brincar dentro das salas de aula, pode ser utilizado para a observação da evolução da criança, dando a

oportunidade do educador poder escutá-la, compreendê-la e realizar o auxílio necessário.

“Brincadeira se aprende? Brincadeira se ensina? Como? Coisas simples como imitar um cavalo, correr pelo pátio utilizando capas, ninar uma boneca ou dar a mão aos colegas numa brincadeira de roda podem ser situações carregadas de muito sentido para as crianças. Poder observá-las, acompanhá-las e escutá-las para auxiliá-las a formular novas experiências-conhecimentos a partir dessas brincadeiras tem sido o nosso maior desafio quanto professores.” (ALMEIDA, 2012, p.39)

É importante que seja estabelecido uma proposta para o aluno, como se a brincadeira não fosse uma obrigação, mas algo natural e prazeroso, dando espaço para que a criança seja a protagonista nas atividades, assim, o educador deve apenas intervir para explicar ou acrescentar algo na brincadeira. O profissional da educação deve ter motivação e compreensão de que a necessidade da criança sempre estará em primeiro plano, assim como os objetivos de aprendizagem integral de brincar, educar e aprender, devem se adequar às dificuldades, não o contrário. Além disso, é com a observação realizada pelo professor, que ele poderá dar um diagnóstico do comportamento do coletivo e particular de cada aluno, o que o ajudará analisar os estágios de desenvolvimento de cada um,

conhecendo desde os possíveis déficits até suas habilidades mais específicas.

“O educador pode, a partir da observação das atividades lúdicas, obter um diagnóstico de comportamento geral de seus alunos; descobrir em qual estágio de desenvolvimento se encontram as crianças; conhecer os valores, as ideias, os interesses e as necessidades de cada grupo, seus conflitos, problemas e potenciais.” (FRIEDMANN, 2012, p.46)

Posto isto, as possibilidades que podem ocorrer nos momentos das brincadeiras são variadas, por exemplo, o processo de construção do progresso das linguagens corporais e verbais, aprimorando o pensar artístico do aluno, além de ajudar no desenvolvimento de falas e ações das crianças. Deste modo, é com a investigação do professor que ele poderá analisar as reações dos alunos com as brincadeiras premeditadas e organizadas, averiguando, dessa forma, que o brincar não perde sua magia apenas porque o adulto que o apresentou, como também as brincadeiras inventadas pelos alunos não podem ser deixadas de lado. O professor, se postando como um avaliador na sala, ele deve olhar o ato de brincar com a visão do público infantil, não como o adulto que ele é, introduzindo uma ideia compartilhada do lúdico.

“Além das brincadeiras inventadas, é necessário também observar como lidam com as brincadeiras ensinadas ou aquelas em que o cenário organizado as promove, porque o brincar não surge do nada. Ele é fruto de um disparador, que pode ser um objeto, brinquedo, espaço que suscite ações, ou pela proposta do professor. Isso mesmo, a brincadeira não deixa de ser interessante apenas porque o adulto a propôs; o que a deixa desinteressante é a impossibilidade de movimento, de ação física e de elaboração mental.” (ALMEIDA, 2012, p.45)

O educador deve proporcionar os equipamentos, brinquedos e os espaços que a criança precisa, promovendo as interações entre os alunos, aprimorando as capacidades de sociabilização. Conforme cita Almeida (2012), “A interação tem relação direta com a aprendizagem; quando se relacionam com outras crianças, aprendem muito de cidadania, infelizmente tratada como se fosse um conteúdo isolado nas escolas.”

Outrossim, é relevante ressaltar que com a brincadeira, a criança está estimulando os seus sentidos, desenvolvendo a sua oralidade conforme a atividade lúdica pede, ampliando, com isso, suas próprias capacidades. Ademais, com a variedade de escolhas dentro do brincar, a criança precisa tomar suas próprias decisões o tempo todo, aumentando as

áreas de satisfação de exploração, seja em brincadeiras imaginárias ou em jogos de repetição e simbólicos, variando de acordo com a sua idade. Por conseguinte, é com o convívio nas salas de aula, que os alunos começam a aprender respeitar a opinião do colega, esperar a sua vez e aceitar a vontade das outras crianças. Além disso, com a atividade planejada, pode ser garantida novas possibilidades de conhecimentos novos, proporcionando um pensar coletivo, ao mesmo tempo que se trabalha as pluralidades individuais de cada um.

Ademais, é pelo faz de conta que elas criam diálogos, exercitam a imaginação e conseguem se adaptar ao outro. Evidentemente, é na atividade lúdica que se apresenta uma fonte de costumes, assim, o jogo é um produto cultural, já que é por ele que a cultura se expressa e se desenvolve também. É com a análise durante as brincadeiras, que o professor também pode perceber quais crianças são mais dependentes dos adultos e se elas conseguem se sociabilizar sem a ajuda do educador. Posto isto, a brincadeira deve ser um fator diversificado, no qual poderá acrescentar nas relações das crianças e com o professor, trabalhando emoções, afetos e sensações de alegria.

“Nessas situações de brincadeiras e em tantas outras do cotidiano, também estão presentes as relações entre o cuidar e o educar, o cuidar no sentido de atenção ao outro, de zelo, de afeto,

acolhimento e não somente ações de higiene e alimentação como muitos também a pensar.” (ALMEIDA, 2012, p.62)

Conquanto, apesar do brincar ser essencial no aprendizado da criança, ela não deve ser a única utilizada como ferramenta de ensino. Por isso, o tempo é algo muito importante no período escolar, ainda que seja providenciado um período para os alunos brincarem, o educador deve se dedicar ao observar em como estão sendo utilizados os brinquedos, assistindo o uso deles pelas crianças. Outrossim, o brinquedo deve ser algo que represente a diversificação cultural, podendo ser pormenorizados com materiais recicláveis ou adquiridos em lojas, já que os alunos precisam ter uma gama de opções.

“Quando propomos brinquedos de péssima qualidade que quebram no primeiro momento de uso, estamos apontando o quão pobre pensamos o brincar. Não precisamos de brinquedos caros, mas de brinquedos de qualidade, resistentes, adequados, pensados para o grupo da faixa etária” (ALMEIDA, 2012, P.43)

A partir disto, a escola deve centralizar uma proposta pedagógica na qual a criança está como atora central, a colocando como protagonista dentro dos planejamentos. Dessa forma, a gestão escolar irá assimilar o aluno como um ser ativo na aprendizagem, melhorando habilidades como:

autonomia e um pensamento reflexivo dentro da sociedade, afinal, a criança é produtora de seu próprio conhecimento, assim, é partir das ressignificações que ela realiza, com base das informações do meio que foram apresentadas a elas, que elas poderão demonstrar um olhar próprio para o mundo, tornando-se um sujeito que constrói diversas culturas dentro de uma só. É com a cultura que a brincadeira se transpassa nas percepções do aluno, introduzindo uma interpretação do espaço em que elas vivem.

“Essa concepção de criança deixa claro que, enquanto ser único com identidade e subjetividade próprias, ela produz culturas únicas, diferentes, em diversos ritmos, de diferentes formas. Assim, as crianças não produzem apenas uma cultura, mas sim culturas infantis.” (ALMEIDA, 2012, p.33)

Uma das etapas mais importantes dentro do âmbito do brincar, são os espaços disponibilizados e os cenários construídos para os alunos, levando, com isso, a novas possibilidades para o professor trabalhar com as atividades lúdicas. É com o cenário criado que o educador consegue disponibilizar um contato aprimorado da criança com os jogos e brincadeiras. Simultaneamente, o trabalho infantil constitui com a programação do espaço, orientar os alunos e realizar um planejamento baseado nas anotações e características das crianças. Logo, o

cenário deve ser algo convidativo e reflexivo para com a organização, apresentando uma nova perspectiva ao aluno sobre a valorização e o cuidado dos materiais utilizados no cotidiano escolar.

Outrossim, consoante a Bassedas e Solé (2008, p.340), as decorações e a ambientação da sala de aula são essenciais, pois elas influenciam nas atitudes e nas reações das crianças e até dos professores, dessa maneira, é importante fazer uma revisão e adequar o espaço de acordo com o ponto de vista dos alunos. Por outro lado, os espaços externos são tão importantes quanto os internos, estes que devem ser usados de acordo com uma análise pedagógica. Atualmente, com a urbanização, as crianças deixam de ter um contato contínuo com a natureza, poucas vezes saindo para os espaços arborizados, como ruas ou parques.

Posto isto, ainda nas escolas de educação infantil, é necessário que haja este contato com os parques, para que a criança possa se sociabilizar e poder trabalhar com o físico. De acordo com Caobelli (2013), essa interação com a natureza pode “desenvolver alívio de estresse, auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção, melhor desempenho da coordenação motora e sentimento de admiração pelo mundo.”

Em suma, é com o brincar que a criança terá um contato direto com a cultura lúdica, está que é

primordial na educação infantil, já que é algo totalmente presente nas salas de aula.

A CULTURA LÚDICA DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Consoante a Freud, o brincar é uma condição psicológica, que relaciona no indivíduo uma distância do mundo real, originando, dessa forma, uma recriação dos costumes culturais. Com isso, as brincadeiras tornam-se um reflexo de toda a atividade cultural, deixando de ter essa relação simplista com a realidade.

“Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências.”
(FREUD, 1973, P.70)

As brincadeiras não são criadas apenas por um indivíduo, elas são um fenômeno que pode mudar com o tempo, justamente pela ação coletiva do âmbito social, sendo reconstruídas e modificadas de acordo com a época, período e região que elas estão inseridas. Dessa forma, o brincar é um conjunto de atividades do ser humano, logo, até os termos como jogos, brincadeiras e o próprio brincar, variam de acordo com a sociedade e cultura que estão estabelecidos. Posto isto, a cultura lúdica se transfigura como um conjunto de procedimentos que irão fazer com que o jogo seja realizado, assim como

uma certa quantidade de sequencias que vão permitir que seja iniciado a brincadeira, pois, isso significa uma identificação diferente do que as crianças realizam.

O público infantil cria uma cultura e, ao mesmo tempo, participa dela, porque é por intermédio do brincar que o ser humano passa a começar a se sociabilizar e interagir com as outras pessoas, logo, a cultura lúdica é um fator essencial para que isso ocorra. A partir da análise de Brougère (2002), a cultura do lúdico seria como um conjunto de regras e significações próprias do jogo, resultando, com isso, na ação em que o jogador alcança e domina o seu contexto, ou seja, o jogo consiste no lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica. Portanto, é com danças, músicas, cantigas folclóricas, rodas de brincadeiras, que as atividades lúdicas se fundamentam, possibilitando que as próprias regras dos jogos, assim como as criadas pela sociedade, façam parte desse conjunto da cultura lúdica.

“O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras se

individualiza, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas.” (BROUGÈRE, 2011, p.24).

A criança pode utilizar aspectos diversificados da sua cultura, seja na escola ou em outros espaços. Ademais, esse tipo de cultura tem uma certa correlação com o âmbito cultural global, já que ela consegue agregar os elementos externos também, que, de acordo com Brougère, 2010, acabam influenciando nas brincadeiras. No entanto, com a globalização do mundo contemporâneo, as influências da atualidade podem ocorrer por meio das tecnologias, como as mídias televisivas e as redes sociais. Assim, a criança tem um contato direto com as informações e adversidades do mundo, se aproximando de diversas linguagens diferentes do que usualmente são apresentadas no seu cotidiano. Com isso, o público infantil passa a ter uma certa autonomia cultural em relação com os adultos.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (PINTO; SARMENTO, 1997, pp. 20-21).

Isto posto, dentro da educação infantil, as atividades planejadas pelos professores podem, de certa forma, não terem os resultados idênticos aos previstos pelo educador, já que as crianças se apropriam das brincadeiras e dos meios que elas estão inseridas, de formas variadas e diversas, de acordo com as multiplicidades de cada um, pois o aluno deixa de estar conformado com as aplicações e referências dos adultos em sua volta. A criança como um ser individual e com a sua própria identidade, consegue produzir uma diversidade de culturas, de várias maneiras e formas, é assim que o público infantil, com as diversas culturas produzidas, cria a cultura lúdica.

“Essa concepção de criança deixa claro que, enquanto ser único com identidade e subjetividade próprias, ela produz culturas únicas, diferentes, em diversos ritmos, de diferentes formas. Assim, as crianças não produzem apenas uma cultura infantil, mas culturas infantis” (AIMEIDA, 2012, p.33)

Destarte, uma das formas mais abrangentes e essenciais para que a criança possa produzir a cultura, é com o brincar, este que está presente no cotidiano dela, no qual ela consegue criar e recriar a partir do que entende do mundo exterior, transformando isso no meio cultural do lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito de brincar é um fator essencial para o público infantil, este que necessita das brincadeiras e dos brinquedos, dentro do âmbito da educação infantil, para que suas capacidades cognitivas, habilidades de sociabilização, proatividade nas brincadeiras com o coletivo e nos desenvolvimentos das características individuais e singulares de cada criança, seja trabalhada. Dessa forma, na atualidade brasileira, é pelo intermédio do planejamento do professor, que as brincadeiras podem intensificar os estímulos no progresso da evolução do aluno, apresentando, com isso, objetivos diversificados de acordo com o perfil das crianças.

Outrossim, com o direito de ser criança e, conseqüentemente, o de brincar assegurado pela Constituição Federal, assim como apresentada pelo Estatuto da Criança e do adolescente, o público infantil, independente das realidades, deve ter esse benefício assegurado. Além disso, a criança é um ator social que, com as brincadeiras e os brinquedos como ferramentas que disponibilizam esse contato com a cultura do meio, se desenvolvem cada vez mais. Assim, a partir das observações e anotações do educador no cotidiano, o professor pode analisar os comportamentos, pluralidades e possíveis déficits de cada aluno, podendo, com isso, trabalhar de forma mais específica com as crianças, respeitando-as e realizando a inclusão dentro do âmbito escolar.

É pelo brincar que o aluno consegue trabalhar a sua autoestima e a sua confiança, podendo entender e respeitar a diversidade de opinião e pessoas no ambiente, conseguindo realizar interações nos trabalhos em grupo. Ademais, a partir das atividades lúdicas, a criança introduz uma releitura do mundo real, utilizando da imaginação e da criatividade para tornar a brincadeira um espaço no qual tem o mundo real como exemplo principal, porém, não o usando de forma direta. Em síntese, a criança é um ser individual, tendo direitos e comportamentos próprios, pois ela, apesar de estar em processo de desenvolvimento, começa a criar pensamentos particulares, a partir das influências do meio exterior.

Entretanto, ela não deve ser tratada como um adulto, porque ela ainda é um ser humano em evolução, que está em um processo de aprendizagem diferente, o que destaca a importância do ser humano, na atualidade brasileira, compreender o que é ser criança no país. Posto isto, é com as diversas visões do público infantil para com o brincar, que a cultura lúdica se transforma, apresentando diversas culturas em apenas uma, com a criança sendo a protagonista nesta ação.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. 1998. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em) - revista da faculdade de educação, São Paulo, 1998.

CERISARA, A; BROUGÉRE, G; DANTAS, H; PERROT, J; MRECH, L. M; AMARAL, M. C. P; KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** Cengage learning Edições Ltda. São Paulo. p. 7-172. 2018.

CHAVES, Isabelle Cristine Gutierrez. **Tecnologia e Infância:** um olhar sobre as brincadeiras das crianças. Maringá – PR, 2014.

COSTA, Izabel Mota. **O ensino da arte e a cultura popular.** São Luiz, Maranhão: Gráfica e Editora Aquarela Ltda., 2004.

DA SILVA JÁCOME, Paloma . **Criança e infância:** Uma construção histórica. 2018. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,2018.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil:** Observação, adequação e inclusão. Ed Moderna Ltda. São Paulo. p. 9-175. 2012

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Penso editora lida. São Paulo. p. 17-109. 2017.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.O jogo e a educação infantil. In Kishimoto T.M. [et al org.] **Jogo,**

brinquedo, brincadeira e a educação. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2006. P.13 – 40 pg.

MARISTELA DE FREITAS LEAL, Patrícia. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança** . 2017. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre,2017.

RAMOS, José Mario Ortiz; BUENO, Maria Lucia. **Cultura audiovisual e arte contemporânea.** São Paulo Ed. Perspectiva, v.15, n.3, p.10-17, 2001.

RIOS DE CARVALHO, Gabriel. **A importância dos jogos digitais na educação** . 2018. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em) - Universidade Federal Fluminense, Niterói,2018.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA DE ALMEIDA, Lucila. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola.** 2012. editora Blucher, São Paulo. p. 13-146. 2012.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância.** 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL ENTRE O SECRETÁRIO ESCOLAR E A COMUNIDADE

Valdir Pianezzer

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) também introduziu em seus artigos esse princípio constitucional, como o inciso VIII do art. 3º, “gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. O art. 14 em especificamente faz o estabelecimento de que os sistemas escolares farão a definição das normas da gestão democrática da escola pública na educação básica em virtude das suas peculiaridades e, especificamente, o princípio da participação comunitária na escola e local em conselhos escolares ou similares.

A gestão democrática do ensino foi reiterada na objetificação de prioridades do Plano Nacional de Educação (2001) e só pode ser compreendida diante do esclarecimento da legislação que a determina.

Oliveira, Moraes E Dourado (2009) também fornecem importantes elementos para compreensão da gestão democrática na educação, pois realizaram uma extensa pesquisa sobre o papel e a

materialidade da gestão democrática na educação brasileira.

A metodologia desta pesquisa, que se baseia nas definições de Gil (1999), que oferece uma descrição detalhada sobre todos os procedimentos existentes no âmbito da metodologia científica, bem como uma descrição dos procedimentos que devem ser adotados em estudos de caso e pesquisas bibliográficas, ambos os procedimentos adotados no presente estudo.

Será apresentado um estudo de caso, cujo objetivo é verificar de que modo o relacionamento interpessoal entre o secretário escolar e os pais dos alunos contribui com a participação da família na gestão democrática da escola.

Análise e discussão dos dados

Essa etapa do estudo será crucial para validar os dados teóricos apresentados na revisão de literatura, por conseguinte, o pesquisador apresentará tabelas com a síntese das ideias dos principais autores por meio da análise de conteúdo caracterizado pelos subtópicos: Gestão escolar, as funções da Secretaria escolar e atribuições do secretário de escola, bem como, os desafios do secretário escolar na instituição de ensino, o relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho e a contribuição do relacionamento interpessoal na prática profissional do secretário escolar.

Tal método será realizado através do confronto das concepções dos autores que é fundamental para facilitar a compreensão do estudo com precisão e fidedignidade.

Tabela 01: Gestão escolar x Funções da Secretaria escolar e atribuições do secretário de escola

SUBTÓPICO	AUTORES	ANÁLISE DOS DADOS/CONFRONTO DE IDEIAS
Gestão escolar	Brasil (2006)	Apesar da secretaria escolar ser incumbida de realizar as tarefas administrativas de gerir a documentação e escrituração da instituição educacional, o secretário de escola necessita transcender a visão unilateral proposta pela cadeia de comando da administração clássica tradicional na qual é hierárquica e centralizadora. Nesse
Funções da Secretaria escolar e atribuições do secretário de escola	Libâneo (2008)	

		<p>ínterim, o secretário comprometido com a qualidade nas atividades escolares colocar em prática o olhar técnico, humano e conceitual no seu exercício profissional. Esse agente educacional ao realizar o atendimento dos gestores educacionais ou membros do colegiado se relaciona com pessoas e por meio da cooperação delas é que o secretário escolar consegue planejar, organizar, dirigir e controlar suas ações de maneira que atenda a demanda da política da escola, flexibilize a postura pedagógica do professor, cumpra com a exigência dos pais, propicie um ambiente salubre para os colaboradores e</p>
--	--	---

		aprendizagem do corpo discente.
--	--	---------------------------------

Tabela 02: Desafios do secretário escolar na instituição de ensino X relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho.

SUBTÓPICO	AUTORES	ANÁLISE DOS DADOS/CONFRONTO DE IDEIAS
Desafios do secretário escolar na instituição de ensino	Medeiros e Hernandez (1999)	O gerenciamento do contexto administrativo e pedagógico é fundamental para cadastrar o aluno, emitir transferências, deferir matrículas, garantir a legislação do ensino em vigor e outras atividades escolares. Para a realização efetiva dessas ações, faz-se necessário que o agente educacional reconheça o papel do

<p>O relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho</p>	<p>Almeida e Sousa (2017)</p>	<p>relacionamento interpessoal, uma vez que, essa referência favorece o processo de tomada de decisão na identificação de problemas e soluções referentes à qualidade no ensino. Entende-se que a comunicação sinérgica entre os membros do colegiado e o secretário escolar constitui-se como base para pais, professores, colaboradores e alunos satisfazerem suas necessidades mutuamente. A gestão descentralizada no relacionamento interpessoal oportuniza todos os atores expressar ideias e desejos a fim</p>
--	-------------------------------	---

		de elaborar, reelaborar e acompanhar o projeto político pedagógico da escola, dessa maneira assumem corresponsabilidade por suas ações na instituição educacional.
--	--	--

Tabela 03: Contribuição do relacionamento interpessoal na prática profissional do secretário escolar X Relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho.

SUBTÓPICO	AUTORES	ANÁLISE DOS DADOS/CONFRONTO DE IDEIAS
	Gimenes (2011)	O relacionamento interpessoal

Contribuição do relacionament o interpessoal na prática profissional do secretário escolar		consolida o respeito mútuo que por sua vez promove a união da equipe de gestores educacionais. A empatia estabelecida entre os membros do colegiado ajuda o secretário a orientar e reorientar as ações do corpo docente, instigar a parceria entre a família e a escola, otimizar o registro da vida acadêmica dos alunos de acordo com a comunicação com os pais, operacionalizar de maneira flexível o processo de transferência e matrículas através do diálogo transparente e claro para que o secretario cumpra com as atividades determinadas pela
Relacionament o interpessoal no ambiente de trabalho	Castro (2015)	consolida o respeito mútuo que por sua vez promove a união da equipe de gestores educacionais. A empatia estabelecida entre os membros do colegiado ajuda o secretário a orientar e reorientar as ações do corpo docente, instigar a parceria entre a família e a escola, otimizar o registro da vida acadêmica dos alunos de acordo com a comunicação com os pais, operacionalizar de maneira flexível o processo de transferência e matrículas através do diálogo transparente e claro para que o secretario cumpra com as atividades determinadas pela

		<p>atividades da escola com discrição e polidez em seus atos, por outro lado, essa posição do agente educacional conquista a atenção dos membros do colegiado, já que, a convivência harmônica quebra barreiras na comunicação e fortalece laços de resolutibilidade através da gestão democrática. Por conseguinte, o secretário de escola ao satisfazer as necessidades dos representantes da instituição educacional ao mesmo tempo também satisfaz as suas demandas, pois, ocorre uma permuta de valores que atendem os</p>
--	--	---

		interesses de cada ator nesse processo.
--	--	---

Tabela 04: Relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho X Contribuição do relacionamento interpessoal na prática profissional do secretário escolar.

SUBTÓPICO	AUTORES	ANÁLISE DOS DADOS/CONFRONTAMENTO DE IDEIAS
Relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho	Carvalho (2009)	
Contribuição do relacionamento interpessoal na prática profissional do secretário escolar	Leitão <i>et al</i> (2006)	

		<p>Entende-se que os relacionamentos interpessoais influenciam diretamente no aspecto emocional dos membros do colegiado, já que, o secretário de escola ao conceder atenção ou considerações positiva incondicional ao conhecimento tácito e explícito dos mesmos cria um vínculo de confiança. Dessa forma, aumenta a autoestima dos representantes da escola, com isso, esses refletem a satisfação ou motivação cooperando e</p>
--	--	--

		<p>participando das atividades escolares com efetividade. A interação configura-se como mola propulsora para conquistar a produtividade e excelência na realização das atividades escolares, pois a comunicação clara torna-se a identidade da escola na qual internaliza esse benefício na cultura da mesma, logo, potencializa a contribuição de todos gestores no aspecto administrativo e pedagógico no exercício</p>
--	--	---

		profissional do secretário de escola.
--	--	---

Metodologia

A pesquisa a ser realizada neste trabalho é caracterizada como um caso de gestão com abordagem qualitativa, pois, segundo Moreira e Calef (2006, p.73), “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Caracterizou-se ainda por ser uma pesquisa concomitante descritiva, pois, segundo Gil (1994) *apud* Moreira e Calef (2006, p. 73), “[...] a pesquisa desse tipo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, busca-se realizar uma investigação detalhada sobre a relação entre o relacionamento interpessoal entre o secretário escolar e os pais de alunos de uma escola pública e como esse relacionamento interfere na participação das famílias na gestão democrática.

Neste sentido, para a realização da pesquisa de campo será realizada coleta de informações por meio do uso de instrumentos como questionários e

entrevistas (ANEXO 1). A pesquisa de campo, segundo Gonçalves (2001, p.67):

[...] é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

O questionário aplicado foi do tipo misto, com perguntas abertas e de múltipla escolha, aplicadas a 70 pais e professores do 5º e 6º anos do ensino fundamental. Esse número corresponde a 10% do total de pais e professores da escola, sendo então válido para a análise.

O questionário é um instrumento de investigação destinado à coleta de dados baseando-se, geralmente, na investigação de um grupo representativo da população em estudo. Trata-se de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI E LAKATOS, 2003).

Foi realizada ainda entrevista com roteiro semiestruturado com a secretária da escola e o auxiliar administrativo com o intuito de termos uma visão daqueles que exercem cargos administrativos na escola, buscando identificar sua contribuição e o

seu papel na participação dos pais na gestão democrática escolar, de forma que se possa determinar sua influência junto aos demais servidores no que diz respeito a acolher as famílias. Marconi e Lakatos (2003) relatam que na entrevista com roteiro estruturado, o entrevistador fica à vontade para relacionar qualquer situação a variados destinos que julgar necessário, isto consiste em uma maneira de analisar um maior horizonte de uma dada questão. Normalmente, as perguntas são abertas e possibilitam respostas que se encaixam dentro de um diálogo informal.

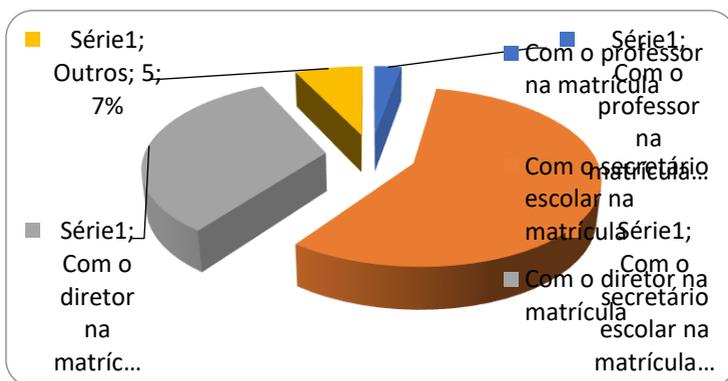
Caracterização da Escola

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Frei Francisco de Mont'Alverne, localizada no distrito de Ponte Rasa, em Vila Domitila, São Paulo. A escola possui 700 alunos matriculados, com 26 salas de aula e atendimento em dois turnos. Atende a alunos dos 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Além das salas de aula, possui brinquedoteca, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 3 quadras poliesportivas e 1 sala de leitura. São 79 funcionários, dos quais ocupam cargos administrativos, sendo a diretora, 2 assistentes de diretor de escola, 2 coordenador pedagógico, 3 agente escolar, 1 secretário e 6 auxiliar técnico de educação e 64 docentes. A escolha pela referida instituição como objeto de estudo se deve ao fato de o pesquisador ser secretário nessa instituição.

Resultados

Os questionários (Anexos 1 e 2) foram aplicados entre os dias 2 e 12 de abril de 2018. Foram enviados nas mochilas de todos os alunos das turmas do 6º ao 9º ano de ambos os turnos. Os questionários possuíam 12 questões fechadas, com perguntas voltadas a identificação do modo como o relacionamento interpessoal entre pais e secretário escolar influencia na participação da família na gestão democrática. O questionário oferecido aos pais possuía questões fechadas, enquanto aquele oferecido aos funcionários administrativos foram construídos com questões semiestruturadas. A primeira questão dada aos pais se referia ao responsável pela primeira recepção deles na escola. As respostas estão representadas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Qual foi o seu primeiro contato na escola?

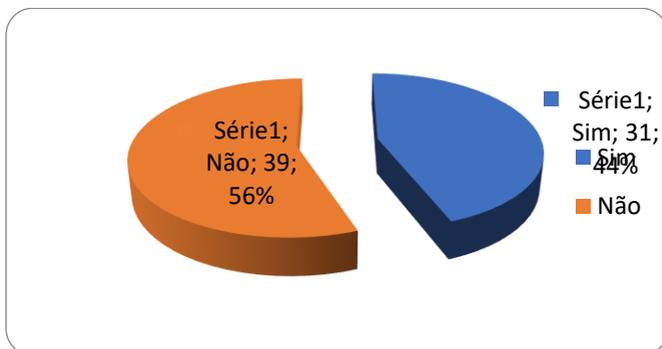


Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

Pode-se notar que 57% dos entrevistados reconhecem o secretário escolar como o primeiro contato que possuem com a escola. Possivelmente tal contato é estabelecido no momento da matrícula do estudante.

A segunda questão foi referente à participação dos pais nas decisões da escola, cujas respostas estão esclarecidas no gráfico 2.

Gráfico 2 – Você participa das decisões da escola?

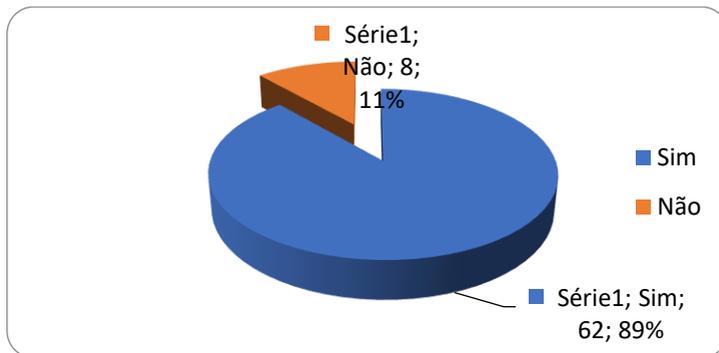


Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

A maioria dos pais admite não participar das decisões da escola. No entanto, não é possível associar essa não participação ao relacionamento estabelecido com os profissionais que ali trabalham, tendo em vista que muitos pais são trabalhadores e não possuem condições de conciliar a vida do trabalho com a participação em reuniões escolares. A resposta à pergunta seguinte indica que o acolhimento da escola não é um motivo para a

ausência dos pais nas decisões escolares, conforme indica o gráfico 3.

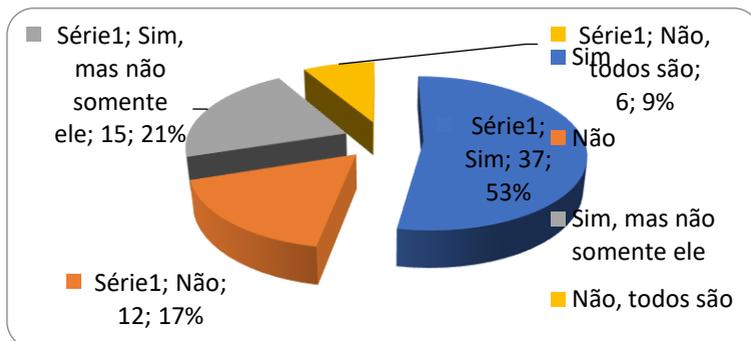
Gráfico 3 Você se sente acolhido pela escola?



Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

A maioria dos pais parece se sentir satisfeita com o acolhimento dado pela escola. A pergunta seguinte buscou entender com a sensação de recepção por parte dos pais se associava ao trabalho do secretário escolar. O gráfico 4 apresenta as respostas dadas.

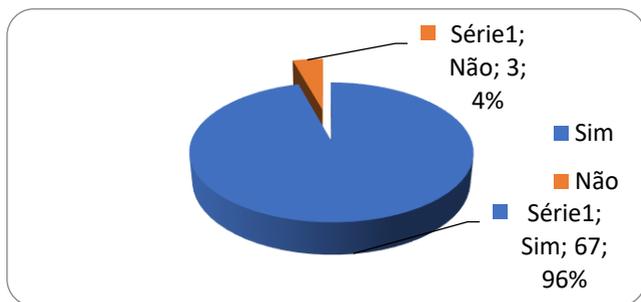
Gráfico 4 – O secretário escolar é o responsável pelo acolhimento dos pais na escola?



Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

A maioria dos pais reconhece no secretário escolar a imagem de recepção da escola. Um tratamento hostil por parte do secretário escolar, nesse sentido, é entendido como um tratamento hostil dado pela escola, tendo em vista que o secretário representa a instituição. Entretanto, 32% dos entrevistados reconhecem que o acolhimento dos pais não é responsabilidade exclusiva do secretário escolar. O secretário é o primeiro contato dos pais e dos alunos com a escola, mas esse acolhimento não se encerra nele. Ele deve ser realizado por toda a equipe pedagógica. Existe, ainda, um distanciamento entre o fato de os pais acreditarem que o acolhimento da escola é importante para a sua participação nos processos decisórios e a real participação destes em um contexto de acolhimento. O gráfico 5 indica essa diferença.

Gráfico 5 - O tratamento que o secretário escolar estabelece com você interfere na sua frequência e participação na escola?

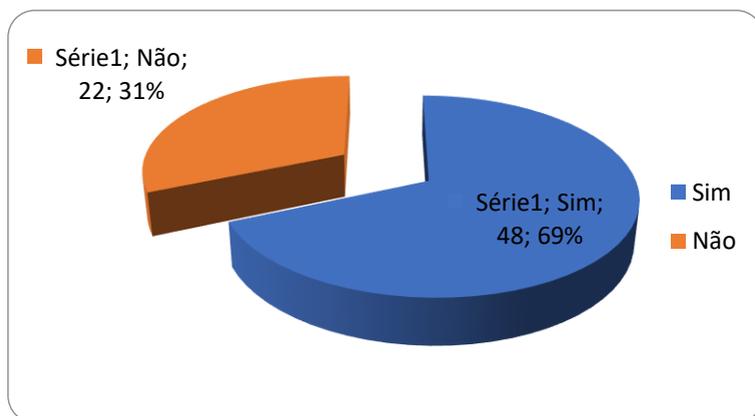


Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

Os pais responderam, em maioria, que o tratamento recebido pelo secretário escolar interfere no modo como eles se relacionarão com a escola. Dessa resposta podemos inferir que a aproximação ou rejeição dada pelo secretário aos pais dos alunos pode torná-los mais ou menos participativos das atividades escolares. Os resultados do gráfico 5 se repetiram nas respostas sobre o fato de os professores se sentirem bem tratados pelo secretário escolar e sobre o fato de se sentirem acolhidos pelo secretário.

O gráfico 6 representa as respostas dadas pelos pais quando perguntados se o secretário é claro nas informações que presta aos pais.

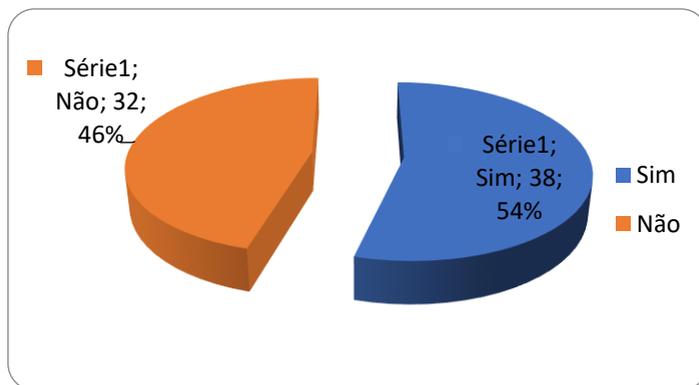
Gráfico 6 - O secretário escolar informa de maneira clara e convidativa sobre as reuniões e encontros realizados na escola?



Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

A maioria dos pais acredita que as informações prestadas pelo secretário escolar são claras e convidativas representando um estímulo para que participem das atividades escolares.

Gráfico 7 – Você participa da gestão da escola?

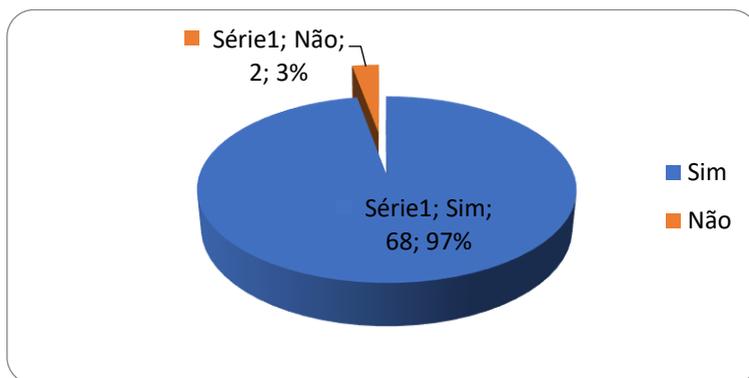


Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

Os pais se dividiram entre aqueles que participam e não participam da gestão da escola. É importante observar que, de acordo com as respostas, embora os pais reconheçam uma associação entre o relacionamento interpessoal estabelecido com o secretário escolar, ele não parece representar o único fator determinante da participação familiar na gestão democrática, haja vista que a proporção da aprovação do trabalho do secretário é maior do que a proporção dos pais que participam a gestão e que frequentam as reuniões escolares.

A última questão do questionário dizia respeito ao peso do relacionamento interpessoal com o secretário escolar no aumento das visitas dos pais à escola.

Gráfico 8 – Você acredita que o tratamento que o secretário escolar dá aos pais faz com que eles visitem mais ou menos a escola?



Fonte Elaborado pelo autor, 2018.

A maioria dos pais vê uma relação entre o aumento ou redução das visitas espontâneas à escola e o relacionamento interpessoal estabelecido com o secretário escolar. Deste modo, identifica-se uma associação relativa entre o relacionamento entre pais e secretário escolar e a participação da família no cotidiano da escola. No entanto, somente esse relacionamento não é suficiente para o aumento efetivo da participação dos pais na gestão democrática, tendo em vista que em uma escola com alta aprovação do relacionamento entre o secretário

e os pais, a participação dos pais nas decisões ainda é incipiente.

Considerações

A presente pesquisa buscou associar o relacionamento interpessoal entre o secretário escolar e os pais dos estudantes e a participação da família na gestão democrática escolar. Partiu-se do pressuposto de que o bom relacionamento entre os profissionais administrativos e os pais dos alunos se traduz em uma maior participação dos pais nas decisões escolares.

Embora os pais acreditem que o relacionamento com o secretário interfere na participação da família na escola, o número de pais que respondeu participar das decisões escolares foi significativamente menor do que o número de pais que possui um bom relacionamento com o secretário.

Nesse sentido, é possível inferir que a participação dos pais na gestão escolar não está diretamente associada ao relacionamento interpessoal entre os pais e o secretário. Embora esse relacionamento exerça certa influência, a participação da família na escola depende de outros fatores, como a rotina de trabalho dos pais, a possibilidade de conciliação entre os horários das reuniões escolares e rotina dos pais, os tipos de eventos promovidos pela escola nos quais os pais são convidados a participar

e as representações sociais que os profissionais da escola possuem sobre os pais e os alunos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Márcia Nobres de ; SOUSA, Cósmea Alves da Silva. **Relações interpessoais no ambiente escolar.** Disponível em:< http://moodle3.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/850/1115/2143/RELACOES_INTERPESSOAIS_NO_AMBIENTE_ESCOLAR.docx> Acesso em: 28 ago. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições, 2011.

CARVALHO, Maria do Carmo Nacif de. **Relacionamento Interpessoal: como preservar o sujeito coletivo.** Rio de Janeiro: LTC, 2009.

CASTRO, Alfredo Pires de. **Liderança Motivacional: como desenvolver pessoas e organizações, através do coaching e da motivação.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2015.

FONSECA, Luciana. **Relacionamento interpessoal & trabalho em equipe: impactos num ambiente organizacional.** INOVARSE, 2016. Disponível:< http://www.inovarse.org/sites/default/files/T16_215.pdf> Acesso em: 29 ago. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel e Silveira. Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa: Planejamento e Gestão para**

o Desenvolvimento Rural. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENES, Elaine Bestana. **Secretaria Escolar: Administração e relacionamento interpessoal com a comunidade escolar**. Curitiba: UFPR, 2011.

LEITÃO, S. et al. **Relacionamentos interpessoais e emoções nas organizações: uma visão biológica**. 2006. Acesso: 13 ago. de 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed.revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MEDEIROS, João Bosco; HERNANDES, Sonia. **Manual da Secretária**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. **A importância do registro na documentação escolar durante o percurso acadêmico do (a) aluno (a)**. PONTA GROSSA: UEPG, 2015.

QUADROS, D; TREVISAN, R.M. **Comportamento Organizacional**. 2009

<http://www.unifae.br/publicacoes/pdf/cap_humano/1.pdf> Acesso: 16 ago. 2017.

RECKZIEGEL, Marisa Bladt. **Secretário de escola:** formação acadêmica em secretariado executivo pode ser um diferencial? UPF, 2005. Disponível em:<<http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1733>> Acesso em: 10 ago.2017.

A CAPOEIRA E SUA ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL NO ÂMBITO ESCOLAR

Wellington José da Silva

RESUMO

Criada pelos negros na época da escravidão como forma de resistência contra os brancos, a capoeira e seus golpes, trouxeram além luta, toda a herança afro, toda africanidade de um povo, que com o passar do tempo foi se difundindo e fazendo parte da identidade cultural brasileira. Hoje na escola, como conteúdo programático dentro da educação física, a capoeira tem a capacidade de desenvolver o estudante do ensino fundamental, no aspecto motor, psicológico e cognitivo. Mais do que isso, promove um desenvolvimento no âmbito sociocultural, estimulando a socialização de forma crítica, tão importante na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. A capoeira vai de encontro a educação física na perspectiva da cultura corporal, onde o aprendizado se estabelece sempre com um significado, utilizando a bagagem cultural do estudante e que pode ser utilizado além dos muros escolares. A capoeira, ao longo dos anos, vem passando por diversas transformações. Essas mudanças, históricas e socioculturais, implicaram na

valorização da sua representação evoluindo da vadiagem a conteúdo pedagógico, sendo então integrada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Educação Física. Mudança Serviu como inspiração para a realização desse artigo, com o objetivo de analisar a capoeira como ferramenta pedagógica contribuinte para uma perspectiva socializadora para os estudantes. Com a capoeira, há a possibilidade dentro da escola de desenvolver nos estudantes também o respeito, a cooperação, a conquista de novas amizades e uma considerável mudança de hábitos depois da prática da capoeira nas aulas de Educação Física.

Palavras-chaves: capoeira, escola, socializadora, educação física.

ABSTRACT

Created by blacks at the time of slavery as a form of resistance against whites, capoeira and its blows, brought beyond struggle, all the Afro heritage, all the Africanity of a people, which over time has spread and become part of the identity Brazilian cultural heritage. Today at school, as a syllabus within physical education, capoeira has the ability to develop elementary school students, in motor, psychological and cognitive aspects. More than that, it promotes development in the socio-cultural sphere, stimulating socialization in a critical way, so important in the search for a more just and egalitarian society. Capoeira meets physical education from the

perspective of body culture, where learning is always established with meaning, using the student's cultural background and which can be used beyond school walls. Capoeira has undergone several transformations over the years. These changes, historical and socio-cultural, implied in the valorization of its representation, evolving from vagrancy to pedagogical content, being then integrated to the National Curriculum Parameters (PCN's) of Physical Education. Change It served as inspiration for the realization of this article, with the aim of analyzing capoeira as a pedagogical tool that contributes to a socializing perspective for students. With capoeira, there is the possibility within the school to develop respect for students, cooperation, the conquest of new friendships and a considerable change in habits after the practice of capoeira in Physical Education classes.

Keywords: capoeira, school, socializing, physical education.

INTRODUÇÃO

A capoeira permeia as escolas brasileira atualmente após um longo percurso de existência que se inicia com a vinda dos escravos em território nacional, como forma de resistência contra a situação sub humana que os negros vindos da África eram colocados.

Hoje parte integrante da educação brasileira, é muito comum observar a capoeira nas aulas de

educação física, dentro do eixo programático “Lutas” e também atuante quando se apresenta no âmbito da interdisciplinaridade, para discussão da herança africana na cultura e vida brasileira.

Esse artigo científico se justifica com a ideia de que a capoeira necessita de uma atuação no que se refere a sua abrangência muito mais do que tem atualmente, onde sua prática dentro do ambiente escolar promove inúmeros benefícios além dos motores.

Tem como objetivo, demonstrar a capacidade que a capoeira tem dentro do âmbito escolar de desenvolver a socialização, tanto no micro como no macro, contribuindo para a formação global do estudante, por meio de um entendimento crítico, social e cultural.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos, compêndios sobre a história da capoeira nessa visão sociocultural e também como essa luta hoje considerada um esporte, quando trabalhada no âmbito escolar desenvolve além do aspecto motor, também social e cultural do estudante.

A capoeira historicamente é reconhecida por seu valor cultural, e atualmente está valorização abrange também valores sociais e educativos, contribuindo na formação cidadã de seus participantes.

Essa arte passou por vários momentos sociais, culturais e políticos que contribuíram para o seu enriquecimento enquanto manifestação social. Fruto de uma cultura híbrida a capoeira assumiu várias formas e trejeitos socioculturais, sendo de suma importância a sua capacidade de socialização, onde dentro da roda de capoeira pode ser observado a mais pura e absoluta expressão de confraternização cultural e social.

O professor tem em mãos um conteúdo que vai muito além do desenvolvimento físico, onde de forma crítica haverá a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento global, cognitivo e psicológico do estudante.

A HISTORICIDADE DA CAPOEIRA: RECONTANDO SUA TRAJETÓRIA PELO ÂMBITO SÓCIO-CULTURAL

Discutir aspectos historiográficos da capoeira é tarefa difícil e requer, sobretudo, metodologia adequada e, preferencialmente, revisão documental. Consideramos importante salientar, que não é objetivo dessa pesquisa o aprofundamento da historicidade da capoeira, no entanto, entendemos que conhecer alguns desdobramentos socioculturais e históricos da capoeira vai auxiliar substancialmente, a apresentar alguns pontos que defendemos sobre uma capoeira socioeducativa e contribuinte para formação cidadã de escolares.

É importante destacar que a capoeira apresenta diversas correntes teóricas para discutir suas trajetórias "como Bassula, Cambagula, Umundinhú que são danças de origem africana e supostamente tiveram uma grande influência na criação da capoeira. (SOARES, 2001)

A vinda dos negros bantus especificamente da região de Angola, negros esses que eram trazidos ao Brasil pelos navios negreiros e comercializados para os senhores de engenhos para trabalhar em suas fazendas, eram abrigados nas senzalas onde havia diversas tribos que praticavam vários rituais e havendo uma mistificação dos seus costumes, cada um destes rituais tendo uma contribuição na criação da capoeira.

A capoeira foi desenvolvida com o princípio básico de manifestação cultural enraizada na vida dos escravos urbanos e dos libertos que praticavam exercícios de capoeira nas praças das cidades, mais precisamente na área do porto, ao redor de igrejas.

Para Soares (2001), a capoeira não era, naquele momento, como se poderia pensar, uma atividade exclusiva de escravos ou negros nascidos na cidade. Uma variedade de grupos de origens diversas (brasileiros, portugueses, etc.) se valiam das práticas da capoeiragem para se afirmar no ambiente urbano.

Alguns relatos dizem que a capoeira é de origem brasileira, pois foi desenvolvida no Brasil, mas criada por negros provindos da África mais precisamente da região de Angola. Esses pesquisadores acreditam que essa arte é genuinamente brasileira, pois não encontraram indícios da mesma em outros locais.

Antes de mergulharmos mais especificamente na história da capoeira, é preciso desbravar a própria história do Brasil, para entendermos alguns aspectos sociais, políticos e econômicos que engendraram as pré-condições para o seu surgimento.

Consideramos como um ponto histórico importante, a Invasão Holandesa, no século XVII, que criou condições para a formação de um território de resistência e simbolicamente marcante para a história de luta negra, o Quilombo dos Palmares, que proporcionou aos escravos uma possibilidade de liberdade abrigando escravos fugitivos.

Silva (2008), acerca da formação quilombola descreve que aproveitando-se da confusão que se estabelecera, milhares de escravos começaram a fugir dos seus senhores, agrupando-se nas fraldas da Serra da Barriga no estado de Alagoas. Em pouco tempo o número de fugitivos, em sua maioria negros angolas, para os quais o cativeiro se mostrava mais penoso pela índole que possuíam refratária ao trabalho, atingia 20.000, e construíram então uma República, conhecida pelo nome de Quilombo dos

Palmares (denomina-se "quilombos" as barracas em antros construídos às pressas, quase sempre cobertos de palmeiras. Palmares eram as zonas em que as palmeiras abundavam).

Não nos atentaremos à questão do quilombo como ponto de partida para o surgimento da capoeira, mas, como representação de resistência e luta do povo negro. Tão importante como entender o Quilombo dos Palmares como símbolo de resistência é compreender os interesses sociais e políticos que formaram as condições para o trabalho escravo.

O imperialismo necessitava de trabalhadores para a construção das novas cidades, notaram então que os mulatos seriam de grande valia para a construção, já que no atual momento era preciso trabalhadores com uma capacidade física predominante.

Para Silva (2008) os mulatos tiveram papel fundamental na construção social da capoeira:

A classe dos mulatos, muito acima da dos negros pelas suas possibilidades para libertar-se da escravidão; ela é que fornece com maior efeito a maior parte dos operários qualificados, é ela também a mais turbulenta e, por conseguinte, a mais fácil de influenciar a fim de se fomentarem essas agitações populares em que um dia ela deixará de ser um estado de perfeita civilização, particularmente nas principais cidades do Império, já se encontram

inúmeros gozando da estima geral que conquistaram com seu êxito nas ciências e nas artes, na medicina ou na música, nas matemáticas ou na poesia, na cirurgia ou na pintura, êxitos cujas utilidades ou encanto deveriam constituir um título a mais em prol do esquecimento futuro dessa linha de demarcação que o amor próprio traçou, mas que a razão deveria apagar um dia.

Assim, a capoeira continua a sua peregrinação, ultrapassando as barreiras impostas em seu caminho, se sobressaindo, fortalecendo-se em suas dimensões históricas deixando um legado sem precedentes para as futuras gerações. Ela vem se desenvolvendo ao longo dos anos, derrubando os obstáculos que apareceram em seu caminho, sempre em busca da liberdade, de conseguir adentrar a sociedade, que sempre quis extrair da capoeira vantagens. Essa nobre arte desde a sua existência teve como característica a persistência para superar paradigmas e contribuir para a história da Educação Física no Brasil.

Para compreendermos a trajetória social, política e cultural da capoeira, não é possível prescindir de fatos históricos importantes, como algumas leis que foram formuladas e definiram o rumo da nossa história abrindo brechas da maior importância para a construção dessa manifestação social e cultural.

A partir da abolição dos escravos, houve uma grande divergência, pois os negros agora libertos, não eram mais forçados a trabalhar, mas por outro lado, sem o trabalho ficaram sem suas respectivas moradias como relata Areias (1993).

Com a libertação dos escravos, porém, agrava-se um imenso problema social: o de não se ter onde empregar toda aquela mão-de-obra provinda do cativeiro. Então, sem condições de trabalho e sobrevivência, vagando pelas estradas do Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia e ocorrendo aos grandes centros urbanos da época, os negros encontram-se à margem da sociedade. Residindo nos morros e periferias, circulando normalmente nos locais de maior movimento da cidade, como portos, estações ferroviárias, mercados e feiras, os negros mal conseguiam um trabalho que lhes garantissem a sobrevivência.

Alguns senhores de engenho faziam um acordo chamado escravos de ganho, os negros trabalhavam fora das fazendas e ao final do dia repassavam a eles os seus ganhos. Não ocorrendo aceitação, pois os negros continuavam a ser escravizados, desde então começaram a usar a prática da capoeira para saquear e efetuar algumas badernas como diz Areias (1993) onde os negros empregavam-se em assaltos, crimes e emboscadas. Roubavam casas nobres, casais de namorados, invadiam repartições públicas, empregavam-se como

mercenários a mando de políticos da época e até se travestiam de mulher, para atrair alguns curiosos estrangeiros e aplicar-lhes o conto.

Alguns negros buscavam uma forma de trabalho através de profissões como: barbeiros, engraxates e ambulantes, atividades que não necessitavam de formação escolar para ser desempenhada, na tentativa de se enquadrar no modelo em que a sociedade exigia, a outra forma era se tornarem artistas de rua exibiam seus conhecimentos da luta de capoeira, música e toques de berimbau que traziam em sua origem a partir da cultura deixada pelos seus ancestrais.

Em cidades como Salvador, Recife e Rio de Janeiro, após a abolição da escravidão, muitos negros buscavam formas de ganhar a sua sobrevivência, fazendo pequenos serviços domésticos ou como vendedores ambulantes nas ruas e nas praças. As condições sociais eram bastante desfavoráveis, e encontrar caminhos para a sobrevivência era sempre um desafio que os negros enfrentavam a cada dia. (SILVA, 2008)

Até que surge outra oportunidade para os capoeiristas, através de suas façanhas que cada vez mais se tornavam notáveis, os políticos da época após a proclamação da república durante o longo reinado de Dom Pedro II, a capoeira ganha uma grande liberdade, como diz Silva (1987), onde foi durante o longo reinado de D. Pedro II, a capoeira

campeou com inteira liberdade, não só entre os elementos da plebe, como entre muitas figuras de destaque, onde políticos usavam capoeiristas como segurança, futuramente surgindo duas correntes da capoeira chamadas Nagoas e Guaiamus.

Os Nagoas, ligados aos monarquistas do Partido Conservador, usavam a cor branca como emblema. Inicialmente - começo do século XIX - eram uma tradição escrava e africana, e dos baianos seguidores da religião dos orixás. Sua área abarcava a periferia da cidade. Os Guaiamus, ligados aos republicanos do Partido Liberal, usavam a cor vermelha. Inicialmente uma tradição nativa ("crioula" ou "ladina"), absorveu também os imigrantes pobres portugueses — os engajados — e os fadistas, malandros da mouraria lisboeta. Os Guaiamus controlavam a parte central da cidade. (NESTOR, 2019)

Usavam desta cultura para o seu benemérito, sem se preocuparem com os fatores sociais que poderiam ocasionar para os praticantes dessa arte, que futuramente viria tornar-se uma prática ilegal conforme Soares (1994, p. 249) "chama atenção para o duplo caráter da repressão aos capoeiras, ora parecendo buscar sua eliminação, ora visando seu aliciamento como aliados ocasionais de interesses políticos".

Nos meados do século XIX ocorre um fato muito importante na história a "Guerra do Paraguai",

que seria uma faca de dois gumes. Uma forma de acabar com a capoeira, porém os capoeiras enviados para guerra, introduzidos nas frentes de batalha saíram vitoriosos como relata Silva (2003) onde os portadores que eram de grande sangue frio, audácia e coragem, tendo-se em conta que as condições de guerra de então exigiam muitos combates corpo a corpo. As companhias de Zuavos Baianos, no assalto ao forte de Curuzu, destacavam-se nos combates corpo a corpo fazendo debandar os paraguaios e até plantando ali o pavilhão nacional. .

O mais conhecido nome desta guerra e considerado herói foi Cesário Álvaro da Costa que enfrentou sozinho dois soldados paraguaios saindo-se vitorioso, como conta Silva (1987) em que dentre os nomes que ficaram na história, destacam-se os de Cesário Álvaro da Costa, cabo do esquadrão do 7^o Batalhão de Caçadores do Exército, que enfrentou simultaneamente dois paraguaios em combate corpo a corpo, "logrando dominá-los" e, por esse e outros feitos notáveis, foi condecorado com hábito da Ordem do Cruzeiro, pelo MARECHAL CONDE D'EU, chegando a ser promovido até o posto de capitão.

A capoeira em 1890 volta a ser perseguida e considerada crime pelo decreto de Lei 487 do Código Penal Brasileiro. O decreto XIII cita que os praticantes seriam considerados "Vadios e Capoeiras" aqueles que usarem desta manifestação para ganho de vida, ocupação ou manifestar ofensa da moral e dos bons costumes. Acarretando em prisão de 15 a 30 dias

tendo uma variação a partir dos artigos 402, a 404, em sua legalidade.

A esse respeito Silva (1995) expõe o artigo moralizador da época: com o Art. 399, que decretava que deixar de exercitar profissão, ofício ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meio de subsistência e domicílio certo em que habite, prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestação ofensiva da moral e dos bons costumes.

Dando continuidade no século XX, houve novamente um interesse político pela capoeira principalmente pelos seus mestres mais habilidosos, utilizados como cabos eleitorais, capangas ou secretários de grandes figurões e até mesmo dentro da patrulha militar.

Reis (2000), faz alusão a esse comportamento social dos capoeiras, onde espantosos feitos das maltas do passado, que brigavam freguesia com freguesia, disputavam eleições arriscadas, levavam à distância a cavalaria e soldados de permanentes quando intervinham em conflitos de suscetibilidade comuns.

Queriam deter a prática da capoeira e ensinar para patrulhas militares de forma que viessem quebrar o paradigma ou a forma mal vista do policiamento da época, foi usada também como ginástica já que o governo se preocupava muito com

o higienismo, modelo este adotado na Faculdade de Educação Física do Rio de Janeiro lecionado pelos militares e médicos que tinham a preocupação da regeneração e purificação da raça, sendo introduzido neste mesmo período o modelo da Escola Novista.

Neste período, ocorreu a introdução da ginástica nas escolas e a capoeira foi usada como método educacional visando três princípios básicos: força, resistência e disciplina, além de preparar trabalhadores para o ritmo da máquina, mais uma vez a capoeira vem sendo difundida e utilizada para interesses econômicos conforme analisa Reis (2000) descrevendo que: nos colégios, quartéis e navios, não só porque é uma excelente ginástica, na qual se desenvolve, harmoniosamente todo o corpo e ainda se apuram os sentidos, como também porque constitui um meio de defesa individual superior a todos quantos são preconizados pelo estrangeiro e que nós, por tal motivo apenas, não nos envergonham de praticar.

A capoeira entra num novo contexto e se difundiu por meio de dois grandes nomes Vicente Ferreira Pastinha mais conhecido como "Mestre Pastinha" e Manoel do Reis Machado mais conhecido como "Mestre Bimba". Vicente Ferreira Pastinha, nascido em 1889 um ano após a abolição da escravidão, contemporâneo de Bimba, que por outro lado lutava constantemente contra a mestiçagem da capoeira.

Mestre Pastinha preservava a Capoeira Angola e suas tradições sustentando a prática pelos negros fazendo com essa modalidade sobrevivesse ao longo dos anos e mantendo-se viva perante toda forma de repressão, capoeira esta que tinha como propósito todo um manejo e uma forma de expressão, tendo como características a espera que se tornava um ótimo ataque, a malícia, a manha, e por outro lado a agilidade que andava lado a lado sem esquecer principalmente do reflexo, pois era de vital importância para o jogo da Capoeira Angola assim preservado através de suas raízes, sempre respeitando um cerimonial contento, instrumentos que delegavam o ritmo, a forma, a conduta que o capoeira deviria agir. (REIS, 2000)

Mestre Pastinha preservou até a sua morte em 1981 a essência da Capoeira Angola, sempre dizendo que praticava a verdadeira Capoeira Angola, onde os homens aprendem a ser leais e justos. A lei de Angola que foi herdada dos seus avós, é a lei da lealdade. Os seus discípulos zelam por tudo isso.

Na década de 30, neste contexto político, o atual presidente do Brasil, Getúlio Vargas com a missão de construir uma nova perspectiva para o país liberou várias manifestações na qual a capoeira estava inserida. Vargas usou desta manobra como uma forma de conseguir conquistar a população, principalmente à classe periférica da época, com este ato Manoel dos Reis Machado, mais conhecido como

Mestre Bimba que foi o percussor da Capoeira Regional Baiana criada em 1930, tendo base a Capoeira Angola, introduziu golpes de outras artes marciais dentre elas vale ressaltar o karatê e o jiu-jítsu. (REIS, 2001)

Este novo estilo criou tanta fama e obteve tantos adeptos que seu processo para a prática livre não tardou e, foi em uma oportunidade política, em que Getúlio Vargas fazia um discurso eleitoral. Na década de 1930, que Mestre Bimba pediu autorização para uma apresentação de seu grupo e, dada a permissão, ocorreu então o jogo da Capoeira Regional Baiana que parecia ao presidente poder contribuir para seu poder, ou seja, liberando-a teria o apoio daquela massa que praticava a luta-dança. (SILVA, 2003)

Bimba observando que a capoeira precisava de uma metodologia e da sistematização de sua prática desenvolveu sequências pré-determinadas, que colaborou para que indivíduos da alta sociedade viessem praticá-la, embranquecendo a capoeira, fato este que veio dar pluralidade as raças, trazendo a prática da capoeira para a elite, assim conseguindo sua legalização por meio da Secretaria da Educação que concedeu um registro oficial que qualificaria o seu curso de capoeira como um curso de Educação Física. (REIS, 2000)

Em 1961 a capoeira foi introduzida na Polícia Militar do Estado de Guanabara como forma de

desporto, com a missão de limpar o nome da capoeira em seu "negro passado", com o passar dos tempos mais precisamente em 26 de dezembro de 1972, a prática da capoeira é homologada como modalidade desportiva, a Confederação Brasileira de Pugilismo, como órgão fiscalizador e responsável pela difusão do esporte no âmbito nacional introduzindo seus estágios com parâmetros de evolução, incluída no curso de várias escolas dentro da Educação Física.

Silva (2008) descreve que com a inclusão da capoeira no currículo de várias Escolas de Educação Física do Brasil, o Ministério da Educação, por meio da SEED/ME, está liberado "PROGRAMA NACIONAL DE CAPOEIRA, inclusive com ideia de colocá-la nas escolas de 1^o e 2^o graus. Em vista de todo esse progresso só nos resta pensar o seguinte que se a capoeira, a Arte Marcial Brasileira, nascida e criada com os mesmos objetivos de outras Artes Marciais, ultrapassou o tempo da luta pela liberdade, ultrapassou mais ainda o tempo os capoeiras assalariados e marginais, fruto da política e sociedade de uma época remota, resta-nos atualmente a responsabilidade, a obrigação e o dever de não mais encará-la como marginalização, um crime.

A necessidade de impedir a utilização da capoeira por qualquer pessoa que independente do segmento da sociedade que dela se utiliza para fins inconfessáveis, pois é esse tipo de indivíduo que

estraga, enegrece e encobre seus verdadeiros objetivos de socialização, saúde, educação e integração da mente e do corpo.

Hoje a capoeira está introduzida nos PCN's do ciclo dois, como lutas para fins pedagógicos que venha proporcionar aos alunos socialização, saúde, educação e integração da mente e do corpo,

Atualmente a inclusão da capoeira é utilizada como uma ferramenta de socialização para escolares, já que esta arte se encontra nos PCN's, porém é pouco utilizado pelos professores de Educação Física, por desconhecerem sua riqueza e história. É de fundamental importância demonstrá-la como forma de enriquecimento das aulas, pois a capoeira aborda contextos como dança, jogo, luta e faz com que os alunos reflitam e analisem como e quando usar alguns de seus movimentos.

A CAPOEIRA EM UMA PERSPECTIVA SOCIALIZADORA PARA ESCOLARES

A capoeira possibilita o livre movimento, não existindo um pré-determinado, obrigando o aluno a raciocinar e interpretar os movimentos do adversário para decidir o melhor golpe. Além disso, terá seu fator histórico que passado de geração a geração conseguiremos o fortalecimento da nossa cultura, não deixando cair no esquecimento, para reforçar esse ponto de vista, Daolio (2001) afirma que o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se

expressar por meios de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura.

Grande parte desta cultura corporal pode ser apreciada no futebol, visto que este esporte carrega características corporais típicas do brasileiro, na sua forma alegre de jogar, e este jeito considerado por muitos como "malandro" apresenta influências do samba e da capoeira, pois essas manifestações contribuíram para as nossas características de jogar futebol. (ABID,2004).

A capoeira tenta transmitir a cultura corporal por meio de uma prática pedagógica, com a finalidade de proporcionar aos praticantes uma interação do corpo e da mente, assim trabalhando em todas as dimensões, físicas, cognitivas, psicológicas, afetivas e sociais.

Para Reis (2001), a capoeira é uma excelente atividade física e de uma riqueza sem precedentes para ajudar na formação integral do estudante. Ela atua de maneira direta sobre os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. A sua riqueza está nas várias formas de ser contempladas na escola, onde o estudante, por meio de sua prática ordenada, poderá assimilá-la e assim, atuar nas linhas com as quais mais se identificar.

Os capoeiristas efetuam uma troca de informações durante o jogo, através de seu corpo expressam sentimentos e emoções, esses que

estabelecem uma correlação com sua vida cotidiana. Levam à roda situações que ocorrem no seu dia a dia, muitas das vezes nem jogam capoeira, fazem uma simbolização do que está acontecendo em sua realidade.

Para Reis (2000) os capoeiristas, estabelecem interessante analogia entre a roda de capoeira e o mundo, pois entrar na roda é "dar a volta ao mundo" ou ir "pelo mundo afora". Mas se a roda de capoeira é o mundo, é um mundo diferente, particular, simultaneamente profano e sagrado. Profano porque, para ter acesso a ele, os capoeiristas pagam simbolicamente, ou seja, eles "compram o jogo". Mas, ao mesmo tempo, é o lugar do sagrado, porque lá ninguém entra nem tampouco sai sem antes se benzer. Além disso, ao final do ritual, canta-se uma música de despedida, quando os capoeiristas desejam-se, mutuamente, uma "boa viagem" em seu regresso do "mundo da roda" ao "mundo dos homens.

O aprendizado é algo fundamental e de vital importância para qualquer ser humano, e o professor deve estar atento a isso, porque como se sabe a capoeira trabalha o indivíduo por inteiro, este se torna parte do próprio aprendizado e sempre busca novos desafios para somar aos conhecimentos já adquiridos, tudo isso é feito de forma lúdica, clara e com uma simplicidade muito grande, respeitando o tempo e os limites de cada um.

Podemos aproveitar destas manifestações que a capoeira nos traz, utilizando como uma ferramenta pedagógica para as aulas de Educação Física escolar onde há uma intensidade muito forte de relações sociais troca de afetividades e um intenso pensar sobre como e porque fazer.

Durante o jogo ocorrem estas possibilidades de perceber o momento certo de fazer e como fazer mediante a situação problema.

Uma questão muito relevante dentro deste contexto é a forma que contempla as diferentes etnias, camadas sociais sem fazer qualquer discriminação de cor, raça ou classe econômica, e além de tudo não havendo distinção entre meninos e meninas.

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de educação física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discutir e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias. (BRASIL, 1998)

Para a realização de uma roda de capoeira, há necessidade de alguns elementos, como berimbau, atabaque, pandeiro, agogô e reco-reco, são de fundamental importância a participação e interação de todos durante os cantos as palmas e o manuseio

dos instrumentos, formando assim uma cooperação e uma socialização entre todos os alunos

Falcão (1998) também revela que a capoeira contribuiu muito para esses escolares e veem sair de suas escolas alunos mais didáticos, e jovens com uma identidade formada. Pois o modo diferente e alegre da capoeira proporciona aos alunos uma energia que contagia, dessa forma a se desenvolver mais rapidamente, criando uma grande relação entre aluno e professor, tornando-os sociáveis em qualquer lugar.

Nos PCN's que se refere ao segundo clico veem colaborar para esse trabalho de forma fundamental, pois relatam que o professor tem que despertar a curiosidade investigativa e promover atividades prioritárias que necessitem desta postura, pois dessa forma conseguirá manifestar em seus alunos interesse pelo saber. (BRASIL,1998)

Para manifestar essas reações buscando esse viés sociocultural em seus alunos, o professor precisará de ferramentas utilitárias como giz, lousa, livros, revistas, jornais, dicionário, mapas, folhetos de propaganda, cartazes, jogos, brinquedos e principalmente de recursos que contenham materiais sociais, pois irão aprender algo que contém uma função social real que possam se manter atualizados ao que vem ocorrendo no mundo, podendo estabelecer um vínculo entre o conhecimento da escola e o do mundo, o chamado extra escolar, onde

os estudantes estabelecerão esta relação com o conhecimento e a sociabilização entre eles, de forma que ambos troquem não apenas golpes e sim conhecimentos, sendo pessoas conscientes e ligadas a atualidade, sabendo do seu papel e respeitando as limitações de cada um.

A capoeira contém todos esses elementos e especialmente o social, trabalhando como facilitadora do processo de aprendizado e socialização destes estudantes, pois ela utiliza em sua metodologia o desenvolvimento como um todo priorizando a formação social, corporal e que os mesmos encontrem na sociedade maneiras de se sobressair das situações durante sua prática, onde a escola terá o papel de socializa-los.

Toda essa questão que envolve a socialização, Gallardo (2005) descreve que o paradigma de orientação para a escola de Ensino Fundamental e Médio deve ser essa "sociabilização", entendida como a apropriação e o respeito pelas diferentes formas de organização social (normas, regras e regulamento) pelas quais se organizam as diferentes instituições da sociedade (formação Humana) e pela apropriação dos diferentes conhecimentos que se acreditam úteis para viver nessa sociedade.

A capoeira poderá ser trabalhada em três dimensões: a conceitual, a procedimental e a atitudinal. Como exemplo, no âmbito conceitual, onde o professor solicitará aos seus alunos uma pesquisa

sobre a história da capoeira. Procedimental, convidará um aluno que tenha vivência da prática, ou até mesmo um professor que passará os movimentos básicos e os cânticos mais usados dentro da roda de capoeira, poderão ser utilizados recursos didáticos para a visualização desses conhecimentos. E por fim, atitudinal, onde professor pedirá ao aluno que faça uma correlação da capoeira com os fatores externos, as influências que a capoeira pode ter sofrido, desenvolvendo no aluno um senso crítico.

Podemos perceber que a prática pela prática ou o jogo pelo jogo não contempla este aluno na sua formação social. (BRASIL, 1998).

Quando a aula de Educação Física for voltada apenas para uma mesma abordagem, poderá ocorrer a competição entre alunos. Isso não significa que esta aula seja boa ou ruim, porém se usada de maneira equivocada não contemplará a todos os estudantes, sendo necessário a partir daí a cooperação durante as aulas que acarretará em uma maior socialização desses os mesmos.

Para Silva (2003), o domínio social diz respeito às relações interpessoais (cooperação e competição) e, nesse âmbito, os jogos tem a função de conduzir à maior sociabilização.

Visto que esta sociabilização é desenvolvida a partir da cultura corporal, os professores de Educação Física têm um papel fundamental e conforme

entendem Mattos e Neira (2007), é por meio dessas posições que podemos inferir que fomos nós, os professores de Educação Física, que desenvolvemos a atual cultura de movimentos que existe na escola. A mudança dessa cultura, a implementação de programas que desenvolvam não só os conteúdos esportivos, mas também aqueles relacionados ao conhecimento sobre o corpo e a aquisição e manutenção da saúde dependem, em grande parte, dos próprios docentes da área.

Há uma grande dificuldade dos professores de Educação Física em trabalhar com outros temas, devido à gênese deixada pela própria. É necessário trabalhar os temas transversais e fazer uma correlação entre as disciplinas. Os estudantes do ensino fundamental estão no período de transição da infância para a adolescência, período este que ganha uma nova característica de investigação, questionamento, conflitos, estética e principalmente o ciclo de relacionamento, pois estão na fase da puberdade marcada pela aceleração do crescimento para meninas de 11 a 13 anos e meninos 13 a 15 anos. (BRASIL, 1998)

Já para Gallardo (2005), o professor poderá auxiliar seu aluno nesse período de pré-transição, utilizando de aulas que promovam a curiosidade deste aluno, onde a capoeira poderá ser facilitadora desses instrumentos, visto que a mesma é ampla e tem uma diversidade que o estudante poderá se

encontrar. Essa metodologia pode ser relacionada entre a Educação Física e as demais disciplinas, de forma que irá criar um grande laço educativo, e que este estudante venha perceber os fatos correlacionados com os demais componentes curriculares.

Dentro desta interdisciplinaridade a capoeira poderá ser utilizada como fator histórico nas aulas, quais etnias que mais de desenvolveram com a capoeira, a análise dos golpes aplicado, por que a Bahia é considerada o berço da capoeira e assim por diante, onde desta maneira a capoeira torna-se conteúdo em várias disciplinas, trazendo uma contribuição mais rica para os estudantes.

Para que essas aulas tenham esse contexto o professor de Educação Física deverá não apenas conhecer as características desses estudantes, mas também levar em consideração seus costumes, sua religião, sua classe social e as manifestações culturais em que estão inseridos: o rap, o hip hop, a capoeira, etc., apropriando-se desses fatores para obter uma maior efetivação no seu processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor não é apenas desenvolver seus aspectos motores, mas também proporcionar novas experiências, não buscando o desempenho, e sim as vivências desses movimentos. Já foi o tempo que o estudante era tratado como um receptor de informações, que apenas recebia

estímulos e dava respostas, pois hoje o estudante deve é percebido como um ser humano complexo, capaz de sentir, perceber, refletir, questionar, agir e mudar. Não apenas um corpo físico que se move, mais um ser que tem emoções e sentimentos, e que se relaciona com outros indivíduos.

Os estudantes devem ter a consciência que se deve estudar o passado, para entender o presente, e só assim melhorar ou mudar o futuro.

Para Silva (1997) esse processo de transformação ocorre a partir do momento do reconhecimento de que o século que vivemos é de ação e não de contemplação, por conseguinte, devemos viver o presente olhando o futuro, e não contemplando o passado. A nossa mente não pode estar ligada ao velho, mas deve voltar-se para o novo. Assim a educação não deve ser cuidada em relação à geração que passou, mas aquela que há de vir. E a escola precisa estar aparelhada, em material em pessoal, para desenvolver a personalidade de cada aluno pelo trabalho que as suas capacidades permitam realizar e não se limitar a distribuir tarefas padronizadas, que restringem o desenvolvimento daquelas capacidades e impedem a florescência da personalidade. E então o aluno limita-se a fazer simplesmente o que o mestre manda, a estudar só a lição de que lhe foi passada. O seu espírito de iniciativa, não encontrando campo apropriado, não

germina, e a criança se transformará num homem feito para ser governado, para obedecer, para servir.

A Educação Física precisa ganhar um novo caráter, contemplar o aluno de forma gradativa e oferecer para o seu currículo possibilidades que talvez ele não encontre em sua vida diária. Atualmente podemos encontrar na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Educação Física de 2008 esses elementos, e mais precisamente na 8ª série, vêm que a capoeira pode ser utilizada como modalidade de lutas e trabalhada com seus diversos aspectos venha a contribuir na formação social deste aluno. (BRASIL, 2008)

Darido e Souza (2007) descrevem que capoeira na escola deve abordar todo esse contexto social, trabalhando a história, a música, os instrumentos, a dança, a luta, o jogo, a arte, fazendo oficinas de arte com sucatas podendo ser confeccionados berimbaus, pandeiros agogôs e outros instrumentos da capoeira promovendo ao aluno a reflexão e aprofundamento em seus conhecimentos.

Essa questão social é de suma importância, pois reflete a própria identidade brasileira, a história da herança africana, onde toda essa africanidade se estabelece, como ação de orgulho e resistência, de uma nação onde a miscigenação é evidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos levantamentos teóricos realizados nesse artigo, foi possível o entendimento das proposições teóricas e as questões práticas no que se refere ao aspecto socializador da capoeira.

A capoeira dentro do âmbito escolar tem a capacidade de ser utilizada como ferramenta pedagógica para contribuir na socialização dos escolares do ensino fundamental e, principalmente, como forma de desenvolver valores positivos como o respeito entre e as pessoas e as suas diferenças, revelando assim as positivities desse processo da capoeira; uma formação que não fique apenas nos movimentos desse esporte, mas também que possa privilegiar, inclusive, a formação cidadã.

O desenvolvimento de tarefas teóricas dentro da capoeira como forma de educar; a capoeira enquanto movimento corporal na escola; a crítica à capoeira que se transforma em prática de agressão e violência, contribuem de forma significativa para a formação dos estudantes, pela busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante destacar que os professores de Educação Física têm uma importante ferramenta para a sua utilização neste processo de ensino nas escolas. Cabe ressaltar que este estudo requer outras investigações, deixando em aberto a oportunidade de futuras pesquisas sobre a prática da capoeira na escola.

REFERÊNCIAS

ABIB, P.R.J. **Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba.**

Campinas: Papyrus, 2004.

AREIAS A.D. **O que é capoeira.** 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Educação física, terceiro e quarto ciclo.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília. MEC/SEF, 1998.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 17 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DARDO, S.C; SOUZA, O.M.J. **Para ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola.** 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

FALCÃO, J.L.C. **Didática da Educação Física.** 3 ed. Ijuí: Unijuí 1998.

GARLLARDO, J.S.P. **Educação Física escolar do berçário ao ensino médio.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATTOS: M.G; e NEIRA, M G. **Educação Física na adolescência/Construindo o conhecimento na escola.** 4 ed. São Paulo: Ph, 2007.

NESTOR, C. **Capoeira: Pequeno Manual do Jogador**. São Paulo: Record, 2019.

REIS, A.L.T. **Educação física e capoeira: saúde e qualidade de vida**. Brasília: Thesaurus, 2001.

REIS, L.V.S. **O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2000,

SILVA, G.O. **Capoeira do engenho da diversidade**. 2 ed. São Paulo: Colabi 1995.

SILVA, G.O. **Um instrumento psicomotor para cidadania**. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, J.M.F. **A linguagem do corpo na capoeira**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003

SOARES, C.E.L. **A negrada instituição capoeiras no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: SMC, 1994. .

SOARES, C.E.L. Capoeira angola, capoeira do Brasil? **Revista Capoeirando: um tributo á cultura popular**. Ano. 1, n. 2, abr. /maio/jun.1995.

SOARES, C.E.L. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)**. Campinas: Unicamp, 2001.

TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO

Maria de Fátima Moreira da Silva

Transtornos Invasivos do desenvolvimento/ Condutas Típicas

Os transtornos invasivos do desenvolvimento caracterizam-se por prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação; ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Esta seção abarca:

- Transtorno Autista;
- Transtorno de Ret.;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno de Asperger;
- Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação.

Esses transtornos em geral se manifestam nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados com algum grau de deficiência intelectual. Os **transtornos Invasivos do desenvolvimento** são observados, por vezes, com um grupo de várias outras condições médicas gerais (por ex., anormalidades cromossômicas, infecções congênitas e anormalidades estruturais do sistema nervoso central).

Embora termos como “psicose” e “esquizofrenia da infância” já tenham sido usados como referência a indivíduos com essas condições, evidências consideráveis sugerem que os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são distintos da Esquizofrenia (entretanto, um indivíduo com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ocasionalmente pode, mais tarde, desenvolver Esquizofrenia).

Segundo o Ministério da educação e da Cultura- Secretaria de educação especial,

Condutas Típicas são manifestações comportamentais típicas de pessoas com síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento da pessoa e prejuízo no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (MEC-SEESP, 1994, p. 7-8).

Os alunos com condutas típicas geralmente não apresentam dificuldades cognitivas, mas vivenciam grandes dificuldades de se adaptar ao contexto social e familiar.

As pessoas com condutas típicas são alunos que apresentam comportamentos inconvenientes ou inadequados, causando danos a si mesmos e aos outros, bem como prejuízo em suas relações no contexto em que vivem, podendo ainda apresentar dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de adaptação escolar causadas por esses comportamentos tendem a prejudicar e, por vezes, inviabilizar as relações do aluno com seu professor e /ou com os seus colegas, com os materiais de uso coletivo; atrapalham e por vezes chegam a inviabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Tais atitudes se manifestam num contínuo, desde a simples inquietude até comportamentos estranhos, que permanecem por um tempo prolongado, acima de seis meses, e que podem ser identificados de condutas Típicas. Exemplos:

- Falta com a verdade;
- Prática de pequenos furtos (para chamar a atenção);
- Grita, não fala;
- Fala o tempo todo;
- Fala sozinho;

- Locomove-se o tempo todo;
- Auto atrição (automutilação) e/ou agressão com os outros;
- Recusa em seguir regras e normas estabelecidas;
- Dificuldade de relação com os colegas e professores;
- Ausência ou pouco contato visual;
- Destrói propriedade alheia;
- Desatenção;
- Medos excessivos, fobias;
- Movimentos contínuos e repetitivos;
- Comportamentos estranhos;
- Comportamentos maliciosos, vingativos;
- Fala desconexa;
- Birras constantes, cuspir, morder, gritar;
- Comportamento de desafio e de oposição;
- Imitação excessiva das ações dos outros;
- Choro/riso imotivados, e outros;
- Recusa em verbalizar;
- Timidez excessiva.

Ressalta-se a possibilidade de que 50% ou mais dos comportamentos acima descritos se apresentem juntos numa mesma pessoa, numa gravidade tal que configure uma síndrome, disfunção ou desvio de comportamento, a ponto de necessitar de intervenção da área da Saúde Mental para avaliação e atendimento.

Como trabalhar com essas crianças?

- Procure manter-se calmo e sereno, controlando a ansiedade e o nervosismo ao se relacionar com a criança;
- Ajude-a integrar-se ao grupo;
- Enalteça suas qualidades sem exigir-lhe que dê mais de si do que consegue dar.
- Não se deixe levar pelas chantagens emocionais;
- Não ceda a acessos de raiva, espere passar para iniciar um diálogo;
- Seja direto e não crítico com a criança;
- Demonstre confiança e amizade;
- Dê apoio e ofereça opções para resolver o problema que se apresenta;
- Toda criança necessita de um sorriso, de um abraço e de uma dose diária de bom humor.

Autismo Infantil

As características essenciais do Transtorno Autista são uma presença de um desenvolvimento acentualmente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.

O transtorno autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kandır. O prejuízo na interação social recíproca é amplo e persistente. Pode haver um prejuízo marcante no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (por ex., contato visual direto, expressão facial, posturas e gestos corporais) que regulam a interação e a comunicação. Pode haver um fracasso em desenvolver relacionamento com seus pares que sejam apropriados ao nível de desenvolvimento, os quais assumem diferentes formas, com diferentes idades.

Os indivíduos mais jovens podem demonstrar pouco ou nenhum interesse pelo estabelecimento das amizades, os mais velhos podem ter interesse por amizades, mas não compreendem as convenções da interação social. Pode ocorrer uma falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., não mostrar, trazer ou apontar para objetos que consideram interessantes). Uma falta de

reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex., não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolve os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílios “mecânicos”).

Frequentemente a conscientização da existência dos outros pelo indivíduo encontra-se bastante prejudicada. Os indivíduos com esse transtorno podem ignorar as outras crianças (incluindo os irmãos), podem não ter ideia das necessidades dos outros, ou não perceber o sofrimento de outra pessoa.

O prejuízo na comunicação também é marcante e persistente, afetando as habilidades tanto verbais como não- verbais. Pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada. Em indivíduos que chegam a falar, pode existir um acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação, um uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou uma linguagem idiossincrática. Além disso, podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação sociais apropriados ao nível de desenvolvimento. Quando a fala chega a se desenvolver, o timbre, a entonação, a velocidade, o ritmo ou a ênfase podem ser anormais (por ex., o tom de voz pode ser monótono ou elevar-se de modo interrogativo ao final de frases afirmativas). As estruturas gramaticais são frequentemente imaturas

e incluem o uso estereotipado e repetitivo da linguagem (por ex., repetição de palavras ou frases, independentemente do significado; repetição de comerciais ou jingles) ou uma linguagem metafórica (isto é, uma linguagem que apenas pode ser entendida claramente pelas pessoas familiarizadas com o estilo de comunicação do indivíduo). Uma perturbação na compreensão da linguagem pode ser evidenciada por uma incapacidade de entender perguntas, orientações ou piadas simples. As brincadeiras imaginativas em geral estão ausentes ou apresentam prejuízo acentuado. Esses indivíduos também tendem a não se envolver nos jogos de imitação ou rotinas simples da infância, ou fazem-no fora de contexto ou de modo mecânico.

Os indivíduos com Transtorno Autista têm padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. Pode existir uma preocupação total com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco; uma adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais; maneirismos motores estereotipados e repetitivos; ou uma preocupação persistente com partes de objetos. Os indivíduos com Transtorno Autista apresentam uma faixa acentuadamente restrita de interesses e com frequência se preocupam com um interesse limitado (por ex., com acumular fatos sobre meteorologia ou estatísticas esportivas). Eles podem enfileirar um número exato de brinquedos

da mesma maneira repetido vezes ou imitar vezes sem conta as ações de um ator de televisão. Podem insistir na mesmice e manifestar resistência ou sofrimento frente a mudanças triviais (por ex., uma criança mais jovem pode ter uma reação catastrófica a uma pequena alteração no ambiente, tal como a colocação de cortinas novas ou uma mudança no local da mesa do jantar).

Existe, com frequência interesse por rotinas ou rituais não funcionais ou uma insistência irracional em seguir rotinas (por exemplo, percorrer exatamente o mesmo caminho para a escola, todos os dias). Os movimentos corporais estereotipados envolvem as mãos (bater palmas, estalar os dedos) ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo). Anormalidades da postura (por ex., caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais) podem estar presentes.

Esses indivíduos apresentam uma preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver uma fascinação com o movimento em geral (por ex., as rodinhas do brinquedo em movimento, o abrir e fechar de portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório rápido). O indivíduo pode apegar-se intensamente a algum objeto inanimado (por ex., um pedaço de barbante ou uma fita elástica)

A perturbação deve ser manifestada por atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas antes dos 3 anos de idade: interação social, linguagem usada para a comunicação social, ou jogos simbólicos ou imaginativos.

Não existe, em geral, um período de desenvolvimento inequivocadamente normal, embora 1 ou 2 anos de desenvolvimento relativamente normal sejam relatados em alguns exemplos. Em uns poucos casos, os pais relatam uma regressão no desenvolvimento da linguagem, geralmente manifestada pela cessação da fala após a criança ter adquirido de 5 a 10 palavras. Por definição, se houver um período de desenvolvimento normal, ele não pode estender-se além dos três anos de idade. A perturbação não deve ser melhor explicada pelo Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância.

Características e Transtornos Associados

Características descritivas e transtornos mentais associados. Na maioria dos casos existe um diagnóstico associado de Retardo Mental, em geral na faixa moderada (QI de 35-50). Aproximadamente 75% das crianças com Transtorno Autista funcionam em um nível retardado. Pode haver anormalidades no desenvolvimento das habilidades cognitivas. O perfil dessas costuma ser irregular, independentemente do nível geral de inteligência (por ex., uma menina de

quatro anos e meio com Transtorno Autista pode ser capaz de ler, isto é apresenta hiperlexia). Em muitas crianças de funcionamento superior com Transtorno Autista, o nível de linguagem receptiva (isto é, compreensão da linguagem) está abaixo daquele da linguagem expressiva (por ex., vocabulário). Os indivíduos com Transtorno Autista podem apresentar uma gama de sintomas comportamentais, incluindo hiperatividade, desatenção, impulsividade, agressividade, comportamentos autoagressivos e, particularmente em crianças mais jovens, acessos de raiva. Respostas incomuns a estímulos sensoriais (por ex., alto limiar para a dor, hipersensibilidade aos sons ou a ser tocado, reações exageradas à luz ou a odores, fascinação com certos estímulos) podem ser observadas. Pode haver anormalidades na alimentação (por ex., limitação a poucos alimentos na dieta, Pica) ou no sono (por ex., despertares noturnos com balanço do corpo). Anormalidades do humor ou afeto (por ex., risadinhas ou choro sem qualquer razão visível, uma aparente ausência de reação emocional) podem estar presentes. Pode haver ausência de medo em resposta a perigos reais e temor excessivo em resposta a objetivos inofensivos. Uma variedade de comportamentos autolesivos pode estar presentes (por ex. bater a cabeça ou morder os dedos, mãos ou pulsos). Na adolescência e início da idade adulta, os indivíduos com Transtorno Autista que tem capacidade intelectual para o insight podem

tornar-se deprimidos em resposta à percepção de seu serio comprometimento.

Achados laboratoriais associados. Quando o Transtorno Autista está associado com uma condição médica geral, observam-se achados laboratoriais consistentes com a mesma. Existem relatos de diferenças de grupo com respeito e medições da atividade serotoninérgica, mas essas não são diagnosticas para Transtorno Autista. Os resultados de imagens podem ser anormais em alguns casos, mas nenhum padrão específico foi claramente identificado. Anormalidades ao EEG são comuns, mesmo na ausência de transtornos convulsivos.

Vários sintomas ou sinais neurológicos inespecíficos podem ser observados (por ex., reflexos primitivos, atraso no desenvolvimento da lateralidade manual) no Transtorno Autista. A condição por vezes é observada em associação com uma condição neurológica ou outra condição médica geral (por ex., encefalite, fenilcetonúria, esclerose tuberosa, síndrome do X frágil, anóxia durante o parto, rubéola materna). Convulsões podem desenvolver-se (particularmente na adolescência) em até 25% dos casos.

Os quadros psiquiátricos por sua natureza e complexidade exigem tratamento clínico e algumas vezes medicamentoso. Caracterizam-se por suas manifestações que afetam as relações interpessoais. Na escola,

alunos portadores de quadros psiquiátricos geram perplexidade em seus professores e colegas porque podem ser extremamente agressivos, inclusive autoagressivos, encerrados em si mesmos em verdadeiro isolamento, alheios a realidade circundante, sempre ausentes, cruéis com outras pessoas, animais ou objetos “estranhos” porque falam coisas sem sentido, resistentes ao aprendizado, etc.. Tais exemplos de comportamento, porém, não nos permite pensar que devam estar todos os presentes na mesma criança para qualificar o quadro como psiquiátrico. Sem dúvida a conduta agressiva acentuada de alguns alunos é uma das que mais tem preocupado os educadores. Mais que se opor aos colegas e ao professor, tais alunos podem chegar a agredir fisicamente. Podem roubar (com ou sem confronto com o colega) materiais escolares ou outros objetos de valor. Sua destrutividade não é só dirigida às pessoas, mas à escola como um todo. (MEC/SEESP, 2002, p.20)

Os critérios adotados para avaliação de um autista são:

- Grande dificuldade em agrupar-se;
- Age como se fora surdo;
- Resistência a situações novas;

- Ausência de medo frente a perigos reais;
- Resistência a novos aprendizados;
- Indicação das necessidades através de gestos;
- Ri sem motivo aparente;
- Não abraça afetivamente as pessoas;
- Hiperatividade física acentuada;
- Evita olhar de frente;
- Gira ou roda objetos incansavelmente;
- Afeto incomum a objetos especiais;
- Jogos ocasionais de forma repetitiva;
- Comportamento indiferente, isolado, retraído, não participante.

Transtorno de Rett

A característica essencial do Transtorno de Rett é o desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. Os indivíduos tem um período pré-natal e perinatal aparentemente normal, com desenvolvimento psicomotor normal durante os primeiros 5 meses de vida. O perímetro cefálico ao nascer também está dentro dos limites normais. Entre os 5 e os 48 meses, o crescimento craniano se desacelera. Ocorre também, entre os 5 e os 30 anos de idade, uma perda das habilidades voluntárias anteriormente adquiridas

das mãos, com desenvolvimento subsequente de movimentos estereotipados característicos, que se assemelham a torcer ou lavar as mãos, o interesse pelo ambiente social possa frequentemente se desenvolver mais tarde. Aparecem problemas na coordenação da marcha ou movimentos do tronco. Existe, também, severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva, com severo retardo mental.

Características e Transtornos Associados

O Transtorno de Rett está tipicamente associado com Retardo Mental Severo ou Profundo. Não existem achados laboratoriais específicos associados com o transtorno. Pode haver uma frequência aumentada de anormalidades EEG e transtorno convulsivo em indivíduos com o transtorno. Foram relatadas anormalidades inespecíficas em imagens do cérebro.

O Transtorno Desintegrativo da Infância

Características e Diagnóstico

A característica essencial do Transtorno Desintegrativo da Infância é uma regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de pelo menos 2 anos de desenvolvimento aparentemente normal. O desenvolvimento aparentemente normal é refletido por comunicação verbal e não-verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento

adaptativo apropriados à idade. Após os primeiros 2 anos de vida (mas antes de 10 anos), a criança sofre uma perda clinicamente significativa de habilidades já adquiridas em pelo menos duas das seguintes áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Os indivíduos com este transtorno exibem os déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Transtorno Autista. Existe um prejuízo qualitativo na interação social na comunicação e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades. A perturbação não é melhor explicada por um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou por Esquizofrenia (critério D). Esta condição também é conhecida como síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa.

Características e Transtornos Associados

O Transtorno Desintegrativo da Infância em geral está associado com Retardo Mental Severo que, se presente, deve ser codificado no Eixo II. Vários sintomas ou sinais neurológicos inespecíficos podem ser notados. Parece haver uma frequência aumentada de anormalidades EEG e transtorno convulsivo. Embora a condição pareça ser consequência de algum agravo ao sistema nervoso central em desenvolvimento, nenhum mecanismo preciso foi identificado. A condição é observada,

ocasionalmente, em associação com uma condição médica geral (por ex., leucodistrofia metacromática, doença de Schilder), que poderia explicar a regressão do desenvolvimento. Na maioria dos casos, entretanto, extensas investigações não revelaram esta condição. Caso uma condição neurológica ou outra condição médica geral esteja associado com o transtorno, seu registro deve ser feito no Eixo III. Os achados laboratoriais refletem quaisquer condições médicas gerais associadas.

Transtorno de Asperger

As características essenciais do Transtorno de Asperger são um prejuízo severo e persistente na interação social e o desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação deve causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento. Contrastando com o Transtorno Autista, não existem atrasos clinicamente significativos na linguagem (isto é, palavras isoladas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos). Além disso, não existem atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de auto-ajuda apropriadas a idade, comportamento adaptativo (outro que não na interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância. O diagnóstico não é dado se são satisfeitos critérios para qualquer outro

Transtorno Invasivo do Desenvolvimento específico ou para Esquizofrenia.

Prevalência: As informações sobre a prevalência do Transtorno de Asperger são limitadas, mas ele parece ser mais comum no sexo masculino. O transtorno de Asperger parece ter um início mais tardio do que o Transtorno Autista, ou pelo menos parece ser identificado apenas mais tarde. Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser notados no período pré-escolar. As dificuldades na interação social podem tornar-se mais manifestas no contexto escolar. É durante esse período que determinados interesses idiossincráticos ou circunscritos (por ex., fascinação com horários de trens) podem parecer e ser reconhecidos como tais. Quando adultos, os indivíduos com a condição podem ter problemas com a empatia e modulação da interação social. Esse transtorno aparentemente segue um curso contínuo e, na ampla maioria dos casos, a duração é vitalícia.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. A escrita infantil: evolução e dificuldades. Porto Alegre. Artes Medica, 1988.

ARAÚJO, Simaia S. M.M. de 2014. Dislexia. Disponível:

<http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/#!/em-branco/c1qq9>.

BOSSA, Nadia. A. Dificuldades de aprendizagem. O que são? Como tratá-las? Porto Alegre, 2000.

BRASIL . Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Especial. Política Nacional de educação. Brasília: MEC/SEESP, 1994. P.7-8, livro 1.

CIASCA, Sylvia M. Distúrbios de Aprendizagem: proposta de Avaliação Interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial de Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COLLARES, C. A. L. e MOYSES, M. A. A. A História não contada dos Distúrbios de Aprendizagem. Cadernos Cedes nº 28, Campinas: Papirus, 1993.

_____. Estratégias e Orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas a condutas típicas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2002.

FINI. L.D.T. Rendimento escolar e Psicopedagogia. In: SISTO. F. F. et AL, Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar/Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANÇA, C. Um novato na Psicopedagogia. In: SISTO, F. ET AL. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

JOHNSON, Doris e MYKLEBUST, Helmer R. Distúrbios de Aprendizagem: Princípios e Práticas Educacionais. São Paulo: Pioneira, 1987.

LANHEZ. Maria Eugenia. Nico, Maria Ângela. Nem sempre é o que parece. Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: Rubinstein, E. (Org) . Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

RUBISTEIN, E. A especificidade do diagnostico psicopedagogico. In: Sisto, F.et AL. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

CONHECENDO MELHOR A AVALIAÇÃO

Andreia Amorim de Souza

Instrumentos a serviço das metodologias

Percebe-se que este termo é compreendido de maneiras distintas. Para alguns professores, instrumentos de avaliação são os documentos utilizados para registro do desempenho dos alunos, os quais detecta-se sendo: boletins, pareceres, relatórios finais. Sendo que para outros, são entendidos como tarefas e testes aplicados pelo professor que analisando, servem de dados de acompanhamento do aprendizado do aluno. Instrumentos de avaliação são testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que permita acompanhar o seu processo de aprendizagem - tarefas avaliativas. Hoffmann em seus estudos demonstra que:

“As metodologias se definem pelas intenções e formas de agir do professor ao avaliar. Referem-se tanto às observações quanto às intervenções do professor frente às necessidades e interesses observados em seus alunos... para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam

se transformar em registros sejam essas anotações, conceitos ou notas. Embora não concorde com o sistema de atribuição de notas em avaliação, elas são, também, formas de registros em avaliação” (HOFFMANN, 2001, p. 178).

Nota-se que tais observações feitas, salienta o grande perigo de se pautar o acompanhamento dos alunos apenas em observações, sem se proceder a anotações e tais registros.

Sabe-se que um médico faz muitos registros sobre o que observa nos pacientes ao examiná-lo. Em sala de aula a observação e anotação constante dos alunos é parte natural do processo. Assim como tais observações precisam transformar-se em dados confiáveis em termos do seu acompanhamento. Não é possível observar os alunos em todos os momentos, nem a memória do professor é suficiente para guardar detalhes importantes de cada um. Sendo que a elaboração de instrumento de avaliação confiável para um acompanhamento também confiável.

Sendo que, segundo Moretto em seu contexto sobre avaliação revela que:

“Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Pôr esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos

a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes” (MORETTO, 2003, p. 96).

Nota-se que a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem seguirá a mesma orientação. Sendo que a avaliação, de qualquer maneira posta para os educandos, faz parte integrante do ensino e da aprendizagem.

Instrumentos de avaliação são, portanto, registros de diferentes naturezas. Ora os alunos que fazem seus próprios registros, ora os professores quem registram o que observou do aluno. Quanto mais frequentes e significativos forem tais registros, nos dois sentidos, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno.

Testes, cadernos, textos, desenhos, anotações do professor sobre o aluno são instrumentos que fazem parte processo avaliativo.

Percebe-se que em algumas escolas as discussões sobre avaliação em termos de normas e períodos de aplicação de tais instrumentos.

Entretanto, só há um jeito de elaborar melhores registros e tarefas avaliativas: tendo a clareza de sua finalidade, ou seja, fazendo o melhor uso possível deles. A interpretação do professor sobre a reação dos alunos a uma tarefa proposta pode favorecer, mais do que qualquer orientação técnica, o aperfeiçoamento dos registros e instrumentos de avaliação.

As anotações do professor precisam contemplar estratégias de raciocínio na resolução de problemas, modos de ser e de agir em sala de aula, comentários e perguntas em diferentes momentos de aprendizagem e a sua evolução na compreensão das noções.

Percebe-se que a elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam, portanto, concepções metodológicas. Evoluem com a evolução dos métodos.

Entende-se que os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno. Portanto Hoffmann descreve que "... o professor é , ao mesmo tempo , quem planeja e quem se utiliza do instrumento de avaliação...se ele não evoluir em suas concepções, não irá reformulá-lo." Conclui-se que, o professor, sendo ele mediador de seus próprios conhecimentos, deve estar sempre atualizado, lendo,

informando-se das atuais mudanças as quais são constantes na educação, assim um professor que lê integra no seu dia a dia novos métodos avaliativos.

Avaliar com eficácia e eficiência

Percebe-se que avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante para professores e também para os alunos. Entre as pessoas que formam o corpo docente da escola, verifica-se que ao momento em que se fala em avaliação torna-se o assunto lembrado com desânimo e muitos suspiros. Sendo que as dúvidas continuam, o sistema escolar gira em torno desse processo e tanto professores como alunos se organizam em função dele. Precisa-se estudar, pesquisar, debater com profundidade e conceituar com segurança o papel da avaliação no processo da aprendizagem. Torna-se angustiante muitos professores não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos de cor, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno.

Nota-se que enquanto não há prova marcada muitos alunos encontram um alibi para não estudarem, diante de tal diagnóstico, a avaliação precisa ser analisada sob novos parâmetros e tem de assumir outro papel no processo da intervenção pedagógica, em consequência da redefinição dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Moretto:

“A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. O ensinar, um dia, já foi concebido como transmitir conhecimentos prontos e acabados, conjunto de verdades a serem recebidas pelo aluno, gravadas e devolvidas na hora da prova. Nessa visão de ensino, o aprender tem sido visto como gravar informações transcritas...” (MORETTO, 2003, p. 94)

Entende-se que são meras preocupações que os alunos tem a satisfazer os professores, tentando responder tudo o que o professor quer para, com isso, obter nota. Esta visão a qual classifica-se de tradicional, domina o processo de ensino nos dias de hoje, é encarada como um processo de “toma-lá-dá-cá”, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu. A relação professor-aluno vista dessa forma é identificada como uma forma de dominação, de autoritarismo do professor e de submissão do aluno, sendo pôr isso uma relação perniciosa na formação para a cidadania.

Entende-se que os alunos não são simples acumuladores de informações, ou seja, meros receptores, e sim um construtor de conhecimento, o qual se dá com a mediação do professor. Percebe-se que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado pôr condições exteriores criadas pelo professor, cabe a este o papel de catalisador do processo da aprendizagem.

A Autoavaliação como processo contínuo

Os processos de autoavaliação acabaram pôr se caracterizar em processos auto-sentencivos de atitudes e relações pessoais nas escolas. Os estudantes, responderem, autonomamente, pela sua aprendizagem, atribuindo-se conceitos e graus que são aceitos incondicionalmente pelos professores, para não serem considerados autoritários. Remete-se aos estudantes uma autoridade e um compromisso sério.

Em várias escolas e universidades, os estudantes são levados a autoavaliar-se apenas ao final dos períodos letivos, utilizando-se para isso de fichas e roteiros sugeridos. Nota-se que tais instrumentos, costumam ser levados à discussão em conselhos de classe e serem entregues aos pais em anexo à apresentação dos registros de desempenho final. Hoffmann em se livro Avaliar para promover cita-nos que:

“Embora não entenda a aprendizagem sem um processo permanentemente reflexivo do aprendiz, não considero que tais processos venham ocorrendo verdadeiramente em benefício aos estudantes e professores nas escolas. Centram-se tais processos em questões atitudinais, desvinculando-se do ato de aprender, da sua finalidade de auto-regulação e abstração reflexionante, pertinentes à

*construção do conhecimento”
(HOFFMANN, 2001. p. 78).*

Acredita-se que é abuso de poder expor crianças e jovens a auto sentenciar-se publicamente, ferindo sua autoestima ou criando conflitos e relacionamento com os próprios professores.

Entende-se que um processo de autoavaliação só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais. Ao pensar e escrever sobre suas estratégias de aprendizagem, explicar pôr exemplo, porque determinados cálculos o aluno objetiva tais estratégias, pensa sobre a sua própria forma de pensar, alargando o campo de sua consciência.

Entende-se que quando o aprendiz é levado a refletir sobre sua aprendizagem e as relações que forma no ambiente escolar. Este processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula, pelo exercício do aluno de pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas, observar seus exercícios e tarefas par complementá-los, enriquecê-los.

Um processo contínuo de autoavaliação está no cerne da relação entre educadores e educandos. O estudante tenta aprender ou agir de determinada forma, mas não consegue. O professor sabe, muitas vezes, como ele poderia agir ou o que deveria aprender, mas sabe, também, que não adianta mostrar ou ensinar, porque ele deverá construir tais conceitos ou atitudes para que se constituam verdadeiramente em aprendizagens. Hoffmann complementa que:

“Para o aluno autoavaliar-se é altamente favorável o desafio do professor. Provocando-o refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas. Mas não é tarefa simples. Para tal, ele precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz” (HOFFMANN, 2001, p. 79).

Entende-se que neste sentido o caráter intuitivo e ético do educador faz-se fortemente presente, porque ele precisará promover tal reflexão a partir do papel que lhe cumpre e da forma de relacionamento que deseja estabelecer com seus alunos. Quando o aluno reflete o professor também

está refletindo, através de perguntas, comentários, relembando que suas anotações serão de grande valia nesse momento, levando a tomar novas decisões, sendo altamente relevante para o aluno o refletir sobre o aprender e que não há fórmulas ou tempos definidos para a autoavaliação, porque ela só tem sentido no dia-a-dia das salas de aula.

É preciso que se preste atenção a algumas situações cotidianas que constituem excelentes exemplos de autoavaliação pôr estudantes de todos os níveis: a ajuda às tarefas que pedem, a solicitação de textos complementares ou novas explicações para noções sobre as quase ainda tem dúvidas, o auxílio em classe solicitada pelos colegas.

Nota-se que se lhes prestar atenção garantir-lhes condições de autorreflexão e descobertas, conversar com eles passo a passo, evitando o perigo das posturas defensivas e explicativas, são alguns caminhos possíveis para promover o seu aprender a aprender.

Além de ser mais um instrumento para melhorar o trabalho docente, a autoavaliação é uma maneira de promover a autonomia de crianças e adolescente. Para que isso realmente aconteça, o processo necessita ser democrático. O aluno deve dizer sem medo de ser punido o que sabe e o que não sabe. Se ele percebe que não há punição nem exclusão, mas um processo de melhoria vai pedir para se avaliar. Conhecer o aluno em outros aspectos

que não apenas os relacionados aos objetivos alcançados é essencial, no que consta o relato de um documentário da Nova Escola pelas autoras Gentile e Andrade, percebe-se que é gratificante o crescimento de cada um, o qual segue abaixo:

“As brincadeiras e jogos em sala de aula são um ótimo exemplo de avaliação processual. Como você pode imaginar, essa prática gera uma grande quantidade de dados. E isso, obviamente, exige organização para analisar esses dados. Do contrário, a avaliação somativa pode ser prejudicada. A chave é anotar tudo com muita objetividade, para não ser traído pela memória nem tirar conclusões precipitadas”(GENTILE; ANDRADE, 2001, p. 20).

Nota-se pela pesquisa feita que os professores usam diversas fichas. Uma funciona como diário de classe, registro de tudo o que acontece na sala de aula, com destaque para participação de cada aluno. Assim que uma atividade é finalizada, são anotados os comentários sobre o que aconteceu. No final do trimestre o dossiê vira base para o preenchimento da ficha de indicadores de avaliação. O documento contém informações sobre atitudes, procedimentos e apreensão de conteúdos e conceitos. Antes da definição do parecer, porém, o estudante também faz sua autoavaliação.

A autoavaliação coloca o jovem como sujeito da própria educação e dá mais segurança ao educador, que muitas vezes teme ser injusto ou tendencioso na hora de dar notas. Na hora do conceito final, não há uma média matemática. O professor tem de rever o trabalho realizado. Luckesi diz que: "... enquanto é avaliado, o educando expõe sua capacidade de raciocinar e criar histórias, seu modo de entender e de viver". Pensa-se que no momento da autoavaliação deve-se deixar claro o porquê estão sendo avaliados, quais o objetivo de tal procedimento, fazendo assim com que o educando sinta-se interessado, fascinado pôr tal opção o qual seu educador propõe a ele.

Análise crítica dos dados da pesquisa de campo com professores de nível universitário no ensino Fundamental I e II:

A avaliação pautada em notas e conceitos e qualificações pouco poderão contribuir para o avanço da aprendizagem, mas se as notas não forem o único objetivo que o professor oferecer, pode-se constituir uma importante referência onde se institui com representação social do bom aproveitamento escolar. No entanto, A análise dos resultados demonstra que os entrevistados apontam a importância da avaliação dentro do currículo escolar como função fundamental avaliar a aprendizagem dos alunos. E um dos conceitos prioritários que o avaliador deve ter em mente ao avaliar é realmente a aprendizagem. Pois

60% dos entrevistados acreditam que entre outras coisas a aprendizagem dos alunos, bem como a sua participação e interação nas atividades propostas são os aspectos fundamentais que devem ser avaliados nos alunos.

Ao referir sobre a maneira e os aspectos a serem avaliados não podemos deixar assim de perceber, todos os lados que esse aluno está colocado como o seu social, emocional e cognitivo, de como está esse aluno no momento em que está sendo avaliado, se está passando por problemas, dificuldades, etc.

O professor neste caso tem que ter um trabalho investigativo não podendo de forma alguma deixar trabalhos se perderem por detalhes.

Como ocorre o processo de avaliação nesta escola?

80% dos entrevistados apontaram as provas somadas a outras atividades como forma de avaliação constituída da unidade de ensino a qual pertence.

Embasados nessa questão já colocamos outra:

Como os professores chegam ao conceito bimestral de seus alunos?

50% dos entrevistados acreditam que os conceitos bimestrais auxiliam para a somatória do conceito final

em geral só avaliam as provas bimestrais, os trabalhos individuais e trabalhos em grupos. Em relação às duas questões anteriores entramos no assunto de que:

Como as avaliações bimestrais funcionam em relação à avaliação do final de ano?

As maiorias dos professores responderam que: avaliam de forma a perceberem o progresso da aprendizagem do aluno para a construção do seu conhecimento durante o ano letivo.

Através do relato desses professores percebemos que o conceito bimestral do aluno influencia sim no conceito do final do ano, pois é avaliado o avanço e o progresso dos seus alunos.

Uma outra questão mencionada na pesquisa é: Em que momento do ano os professores percebem se o aluno vai ser promovido ou não no final do ciclo?

E 60% dos entrevistados não responderam ou não definiram sua resposta, os outros 40% se dividiram entre as seguintes respostas: depende da concepção do professor, final do processo, depende de cada aluno no 2º Semestre.

Observa-se que na prática é mais fácil para o educador classificar do que analisar e encontrar caminhos para as soluções. A "nota" ainda prevalece como meio de obtenção de resultados, não são considerados inúmeros aspectos de que dispõe o educando para ser avaliado, mas simplesmente uma

parte do processo é considerada por que a avaliação é tida como um fim e não como um meio.

Foi questionado aos professores: Que papel tem a atribuição de conceitos na promoção dos alunos?

A maioria dos professores afirma que a atribuição de conceitos são necessários para sinalizar o desempenho do aluno.

Foi levantada a questão aos professores em reunião pedagógica sobre o significado da avaliação para cada um dos grupos: professores, equipe técnica, alunos e pais. E Quais são os procedimentos da equipe pedagógica após a avaliação?

Alguns professores responderam que: Os professores e a coordenação se reúnem em conselho de classe para discutirem os resultados do conhecimento obtidos pelos alunos nas avaliações. Com o outro grupo tivemos a seguinte resposta: "É feito conselho de classe com a coordenação, onde discutimos os problemas e avanços de cada aluno, a seguir discutimos a questão de um projeto onde podemos estar fazendo uma intervenção pedagógica para os alunos com mais dificuldades, e orientando aos pais sobre as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem de seus filhos, e a importância da participação destes no projeto".

Também foi questionado aos grupos: De que forma a avaliação contribui ou dificulta o desenvolvimento do ensino aprendizagem?

Alguns professores responderam que: "A avaliação é essencial para obtermos os resultados de cada aluno solicitando aos alunos identificações análises, esquemas, comparações, etc.

Outros acreditam que: Avaliar não é somente dar provas escritas, o professor deve estar atento para não ocorrer o risco de empobrecer o seu processo avaliativo, aplicando só um tipo de instrumento.

Vale a pena lembrar que é preciso mostrar ao aluno que a avaliação está presente em todo o processo educativo.

E para finalizar nossa pesquisa foi pedido aos professores para responderem como é feita a avaliação atualmente?

E 40% dos entrevistados responderam que a avaliação atualmente é feita por vários processos, alguns disseram que é por meio de observações e registros, e outros apontaram a avaliação contínua e progressiva.

As respostas de uma maneira geral foram que os professores ao avaliarem em busca do erro que o aluno vai ou não cometer, fica claro, então que o erro também não está sendo bem aproveitado, pois o interesse maior está em descobrir quem sabe o que

foi ensinado, ao invés de focalizar quem não aprendeu.

Observamos dessa forma, que a avaliação se põe como fim do processo de ensino-aprendizagem e não como um meio que auxilia na construção do conhecimento, ou seja, como a oportunidade de enriquecer e reelaborar o conhecimento para que este seja mais significativo, a avaliação cumpre seu papel no processo de ensino aprendizagem e estabelece novos caminhos.

Assim a própria avaliação toma-se mais um momento de aprendizagem. O caminho do professor que avalia e o de reavaliar a aplicabilidade de seu método, de suas avaliações e de sua postura enquanto avaliador.

Enfim, mudar o ritual de avaliação, deixando de encará-la com um fim em si mesma e vendo-a como um meio de processo de construção do conhecimento, dando, com isso um grande passo na mudança pedagógica das escolas. É preciso estar a caminho de uma nova educação comprometida com o educando.

Com este trabalho ficou clara a necessidade de se repensar o processo de avaliação escolar, para que este seja um momento mais significativo, não levando em conta somente à quantidade do conteúdo, mas também a qualidade.

Todo esse processo sugerido para a modificação não é tão simples assim, a maioria dos

professores tem consciência dos seus erros porem falta-lhe apoio, pois todos cobram mudanças, porem ninguém auxilia concursos de formação continuada com experiências ricas, com motivações, com reconhecimento, etc.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Ofício do mestre das imagens e auto imagens. Revista do Simppem, São Paulo, p.5, 2001.

CARVALHO, R. E., **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000, 150 p.

DEMO, P., **Avaliação qualitativa**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1991, 7 p. ISBN 85-249-0096-2

ESTRELA, A. e NÓVOA, A., (orgs) **Avaliação em educação, novas perspectivas**. Coimbra - Portugal: Porto, 1993, 11 p.

GARDNER, H., **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriano Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 16 p.

GAUTHIER, C., **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998, 219-222 p.

HOFFMAN, J.A. Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a Universidade. São Paulo: Educação e realidade, 1998._____.

Avaliação Mito & Desafio: Uma perspectiva construtivista.

Porto Alegre: 4a ed. Educação e Realidade, 1992.

LIMA, A. de O., **Avaliação Escolar: Julgamento X Construção**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, 97 p.

LUCKESI, Cipriano. C. **Obra Avaliação da Aprendizagem escolar**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

LUDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **A Avaliação na escola de 1º Grau**. São Paulo: Papyrus, 1992.

MORETTO, P. V., **Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**, 3 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 94-96 p. ISBN 85-7490-138-5

RUSSO, M. de F., VIAN, M. I. A., **Alfabetização um processo em construção**, 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1997, 243 p. ISBN 85-02-01283-5

SACRISTAN, G. G., GOMES, S. e, PÉRES, A. I., **Compreender e transformar o ensino**, Porto Alegre: Artmed, 1998, 298 p.

SAUL, A. M., **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1998, 147 p.

_____. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**, 2 ed., São Paulo: Cortez, 1991, 148 p.

CAMINHANDO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Luciane Scabuzzi Rodrigues Hernandes

Conforme Cartilha da Câmara dos Deputados “Fique Por Dentro Educação Inclusiva” de Paulo Pimenta na Câmara Federal - Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara BRASÍLIA – 2010 CÂMARA DOS DEPUTADOS 53a Legislatura – 3ª Sessão Legislativa série separatas de discursos, pareceres e projetos no 200/2009: “O Brasil Caminha na Construção da Educação Inclusiva À luz dos fundamentos da cidadania, dos direitos humanos e do reconhecimento do direito à igualdade e às diferenças, o Brasil adota o paradigma da inclusão, caminhando na construção de um sistema educacional inclusivo, transformando as políticas e práticas educacionais para assegurar o pleno acesso à educação de forma que todos os alunos possam aprender e participar com as demais pessoas de sua comunidade. A inclusão referente à educação especial contrapõe a um processo histórico

de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, afirmando o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, compreendido como a garantia da matrícula na rede regular de ensino e dos recursos de apoio, considerando as necessidades específicas de cada aluno. Fruto dos movimentos sociais que avançam, em nível internacional, a partir de referenciais filosóficos, políticos, legais e pedagógicos, em 2006, as Nações Unidas aprovaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde se destaca que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Desta forma, fica clara a importância da acessibilidade e o reconhecimento de que as pessoas com deficiência devem participar ativamente da sociedade, tendo oportunidades de desenvolvimento do seu potencial, da sua autonomia e independência, não possibilitadas pelas práticas segregacionistas que orientaram as políticas sociais

nesta área, ressaltando as limitações físicas, sensoriais ou intelectuais. A partir deste embasamento, os Estados Partes, assumem o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para tanto, devem garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino e que adequações sejam realizadas com vistas a possibilitar sua efetiva educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social. O Brasil é signatário desta Convenção, promulgada no país com status de Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, adotando medidas que visam atender aos princípios de acesso à educação regular, respeito à dignidade das pessoas com deficiência e promoção de suas potencialidades, aprendizagem, criatividade e participação. Os indicadores oficiais demonstram que a educação inclusiva é alvo de políticas do Governo Federal, em articulação com os estados e municípios, que promovem o desenvolvimento das escolas públicas. Nesse processo, vale ressaltar a realização de ações que impulsionam a transformação dos sistemas de

ensino, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual contemplou mais de 20 mil escolas públicas em todo o país com equipamentos de informática, mobiliários e recursos de acessibilidade; o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com 168 municípios-polo, que formam gestores e educadores para a implementação da política de inclusão educacional; o Programa Escola Acessível – adequação de prédios escolares para a acessibilidade que contemplou mais de 13.000 escolas públicas; e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que atendeu mais de 30.000 professores das redes públicas em cursos de extensão e especialização, ofertados por instituições de educação superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB

Conforme a cartilha, os documentos legais, políticos e pedagógicos, referentes à política educacional na área da Educação Especial, são:

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), conceituando a educação especial como modalidade de ensino transversal aos níveis,

etapas e modalidades, cuja função é disponibilizar recursos e serviços e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

- O Decreto nº 6.571/2008, que define a oferta do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular e o seu financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, instituindo a dupla matrícula para os alunos públicos-alvos da educação especial. Fonte: Censo Preliminar Inep/MEC.

- A Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, orientando os sistemas de ensino para a organização deste atendimento no projeto político-pedagógico da escola, a ser realizado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado. Desse

modo, visamos com esta separata disseminar informações sobre os novos referencias da Educação Especial no Brasil, estimulando o debate e a mobilização da sociedade em prol de uma Educação Inclusiva que promova o direito de todos à educação e assegure a efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência e público-alvo da Educação Especial.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a

educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas

de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturastes do modelo tradicional de educação escolar. A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e

classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant–IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas

disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com

deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

(art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a

obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p. 19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59,

preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de

mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001). ”As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos,

aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple

conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia

da acessibilidade. Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos

surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob

alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior. Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação

de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas são reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09). Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino

regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às

matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas.

Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005

estão matriculados em turmas comuns.

O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%. A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de 81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%). Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a Fonte: Censo Escolar Inep/MEC, registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns. O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412

escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%. Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

O Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais,

garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação Infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas Públicas.

Alunos atendidos pela Educação Especial:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se

adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente

disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização

de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais

recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento

educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos

ou conveniados. O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e

educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da

Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento

prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e

conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a

eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Ainda conforme DECRETO No 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008 que Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, D E C R E T A:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV – assegurar condições para a continuidade de

estudos nos demais níveis de Ensino. Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I – implantação de salas de recursos multifuncionais;

II – formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV – adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais

para a acessibilidade;VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e

pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Art. 4º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o

acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Art. 6º O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular”. Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14. (NR) Art. 7º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação. Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação. Brasília, 17 de setembro de 2008;

187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. Fernando Haddad.

Conforme CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*)

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da

Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos

mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam

um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de

escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em

centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular

da própria escola ou de outra escola;
III – cronograma de atendimento aos
alunos;

IV – plano do AEE: identificação das
necessidades educacionais

específicas dos alunos, definição dos
recursos necessários e das atividades a serem
desenvolvidas;

V – professores para o exercício da
docência do AEE;

VI – outros profissionais da
educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira
de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no
apoio, principalmente às atividades de alimentação,
higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da
atuação profissional, da formação, do
desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos,
serviços e equipamentos, entre outros que
maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais
referidos no inciso VI atuam com os alunos público-
alvo da Educação Especial em todas as atividades

escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional

Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia

assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. *(de Cesar Callegari)*

Conforme livro IV do Congresso Municipal de São Paulo (paginas 178, 179), escrito por Rossana Regina Guimarães Ramos (Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, autora de 101 livros nas áreas infantis e Pedagogia), o programa de Educação Inclusiva consiste em por em prática um novo conceito que tem como base tornar a educação acessível a todas as pessoas e, com isso, atender as exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminações, barreiras entre seres, povos e culturas.

A inclusão, em termos gerais, consiste em uma ação que, sobretudo em países que há diferenças sociais grandes, propõe uma educação com qualidade para todos. Na idéia de “todos” incluem-se também as pessoas com deficiências físicas e mentais. Especificamente, neste artigo, as questões práticas e teóricas que dizem respeito à inclusão dos alunos com evidentes limitações físicas e mentais no espaço da escola.

Um breve histórico de deficiência no mundo aponta para uma triste realidade, cujos fatos revelam um longo período de exclusão. Benjamim Rush, médico norte-americano, do final da década de 1700, foi um dos pioneiros a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência. Nos Estados Unidos, até 1800, os alunos com deficiência não eram considerados dignos da educação formal.

Ao longo do tempo, apesar de algumas iniciativas, a evolução dos programas de educação para deficientes apresentou grandes avanços. Somente no início do século XX começam a surgir escolas destinadas a pessoas com necessidades especiais. Essas escolas, contudo,

segregavam os deficientes pelo simples fato de serem exclusivas a estas pessoas. Em muitos lugares do mundo, surgiram escolas para surdos, cegos e portadores de outras deficiências.

A educação pública, em uma perspectiva um pouco adiante, criou as chamadas “classes especiais” que, embora estivessem dentro de escolas regulares, eram destinadas a alunos portadores de deficiências, sobretudo, de aprendizagem.

Somente pro volta dos anos 90, com base na Psicologia e nas Epistemologias Genética do Psicólogo genebrino Jean Piaget, começam as ser feitas novas leituras da deficiência mental e, por conta disso, evidencia-se uma nova maneira de compreender o desenvolvimento dos portadores de deficiências mentais e/ou físicas – neste último, incluem-se os deficientes visuais e auditivos – ou seja, daqueles que tem formas diferentes de apreensão do mundo.

Resumidamente, a teoria de Piaget, bem como de seus seguidores versa sobre a idéia do desenvolvimento de um sujeito psicológico,

individualizado, que constrói conhecimento tendo por base um outro conhecimento que vai sendo pouco a pouco sintetizado e integrado, de modo a formar esquemas sucessivos de novos conhecimentos que revelam através do tempo sua autonomia intelectual. Esse último dado, o da autonomia intelectual, é o que se torna relevante como conhecimento, principalmente para os professores que ainda crêm que é possível se ter uma classe homogênea em que todos aprendem as mesmas coisas ao mesmo tempo. É preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural dos indivíduos, sobretudo, daqueles que têm evidentes limitações físicas ou mentais. As modernas concepções pedagógicas propõem que pensemos a aprendizagem com um processo interativo em que as trocas feitas pelos sujeitos são determinantes na construção ou reconstrução do conhecimento.

Desse modo, considerando os diversos graus de potencialidade entre os indivíduos, surgem novas perspectivas como a da inclusão de pessoas com deficiências físicas e mentais no

processo educacional regular. Assim, o que antes era explicado à luz, fundamentalmente, da Medicina, da Psicologia e da Terapêutica passa a ter novos horizontes, ou seja, os da perspectiva social. No campo de uma Pedagogia que leva em conta as interações entre os indivíduos, passam a ser incluídas pessoas com deficiências físicas e mentais que, anteriormente, estavam em classes especiais sendo submetidas a tratamentos também especiais.

O novo modo de ver a construção do conhecimento implica uma nova conduta. O modelo mental criado no âmbito da especificidade das deficiências deve ser substituído por outro que considera as interações base da aprendizagem. Contudo, o que se faz pontual atualmente nas inclusões escolares é a dificuldade dos profissionais da Educação em modificar suas concepções em relação ao que consideram como “problema”.

Em face desta questão, cremos que os direcionamentos das capacitações de professores do ensino regular devem ter vistas para os aspectos teóricos que envolvem uma severa mudança nas concepções e procedimentos pedagógicos. Contudo,

o que nos parece mais complexo nesta mudança é o entendimento por parte dos professores de que a pessoa com deficiência no espaço da escola, deve estar incluída de forma ampla, sem nenhum tipo de tratamento especial ou conduta que possa vir a excluí-la das dinâmicas escolares.

Assim sendo, só procedimentos devem observar aspectos importantes com os que são sugeridos a seguir:

- a) Ter como Filosofia da Educação a base teórica construtivista que considera as diferenças na aprendizagem dos indivíduos,
- b) Conscientizar a comunidade sobre o fato de que o deficiente não vai atrapalhar a aprendizagem dos outros e sem ajudá-los a vivenciar uma nova experiência com ser humano solidário,
- c) Ter uma equipe de professores e funcionários preparada para lidar com situações inusitadas como,

por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula,

- d) Matricular os alunos portadores de deficiência nas classes correspondentes a sua idade cronológica para que construam, ainda que em defasagem mental, uma idade social,
- e) Não priorizar a aprendizagem dos conteúdos educacionais em detrimento da aprendizagem da vida,
- f) Elaborar o plano didático não mais mediante parâmetros pré-estabelecidos, mas levando em conta a realidade dos alunos da classe,
- g) Não esperar “respostas” imediatas dos alunos com deficiências,

- h) Contudo, não deixar de apresentar determinados temas ao aluno com deficiência, supondo que ele não vá “aprendê-lo”,
- i) Avaliar a aprendizagem considerando o potencial do aluno e não as exigências do sistema escolar,
- j) Em casos extremos, como alta agressividade ou passividade absoluta, solicitar à família ou aos órgãos competentes o auxílio médico,
- k) Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão.
- l) Não obter medo de, muitas vezes, aliar a intuição aos conhecimentos de natureza psicopedagógicas.

Na contra-mão deste evidente avanço da ciência moderna, ainda se encontram

alguns grupos de terapeutas – médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc, que entendem a educação do deficiente com algo isolado, tendo em vista a chamada Educação Especial. Seria o caso das escolas especiais que oferecem terapias médicas e ocupacionais a pessoas com deficiências, levando em conta as especificidades de cada um.

Contudo, neste contexto não estamos dizendo que o apoio terapêutico é totalmente desnecessário. Principalmente, em que se tratando de deficiência físicas ou mentais severas, muitos indivíduos necessitam, deste apoio. Todavia, o contato com um grupo de pessoas sem deficiência é um competente efetivo para o seu desenvolvimento físico ou mental. Crianças deficientes que tem sido incluídas já nos primeiros anos de vida apresentam avanços significativos em relação aquelas que permanecem fora da escola regular ou em escolas especiais.

Retomando a questão da escola, especificamente à postura dos professores, podemos observar as mais diversas reações quando se trará de incluir nas escolar regulares alunos com deficiência.

O que vemos é que muitos profissionais compreendem esta nova perspectiva e desenvolvem com bastante facilidade seu trabalho. Já outros apresentam uma série de barreiras, sobretudo, com relação a “não saber o que dizer” com o aluno deficiente. Há também aqueles que alegam “a falta de estrutura” dos sistemas escolares – as salas lotadas, espaço reduzidos, falta de assistência psicopedagógicas, etc. Esses mesmos argumentos são utilizados quando são tratadas do fracasso escolar. O que se observa de fato é que se de um lado estão profissionais que, nas mesmas condições, atendem a seus alunos de forma eficiente, de outro aqueles que ainda precisam ser sensibilizados para compreender as perspectivas da inclusão escolar.

Neste contexto, o objetivo principal é o de chamar a atenção para uma realidade que se apresenta em nosso país no âmbito educacional, já que ora alguns setores da sociedade começam a operar mudanças, ainda que lentas, em direção a um processo de inclusão. Haja vista, as empresas que vem destinando cotas de empregos para pessoas com deficiências, bem como oferecendo a elas uma

série de benefícios sociais – transportes, equipamentos apropriados, terapias específicas, etc.

O fato é que não podemos perder a oportunidade de avançar nas perspectivas de uma nova revolução social, em cuja base estão as concepções interacionistas formuladas pelos grandes mestres da humanidade. Podemos, com isso, também afirmar que uma verdadeira revolução educacional faz-se necessária para de fato possamos dizer que estamos fazendo uma Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1992. v. 2.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon; 2003.

Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização : deficiência física - 2. ed. rev. - Brasília : MEC, SEESP, .2003. 98p. . (Educação infantil ; 5)

Educação Inclusiva. Atuação Parlamentar do Deputado Federal Paulo Pimenta na Câmara Federal. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara BRASÍLIA – 2010 CÂMARA DOS DEPUTADOS 53a Legislatura – 3a Sessão Legislativa

LOCATELLI, Adriane Cristiane Dias, **Fundamentos da Educação Especial: Pedagogia** / Adriane Cristiane Dias, Edilaine Vagula.-São Paulo: Pearson Education do Brasil,2009.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: **linguagem e mediação.** Campinas: Papyrus, 2004.

SILVA, M.L. Formação de professores que atuam com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – Autismo. Revista P@rtes (São Paulo). V.00. P.eletrônica. Agosto de 2009. ISSN 1678-8419.

KANNER, L. **Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.** In P.S. Rocha, (org.) **Autismos.** São Paulo: Editora Escuta, 1997, pp. 11- 170.(Título original: Autistic Disturbance of Affective Contact, 1943).

Alvarez, A. (2003). **A psicanálise com crianças autistas e crianças maltratadas.** *Percurso*, 30 (1),

101-106. (Entrevista).

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. JR. e VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Excepcional Children**, vol.32, n.1, p.76-82. 1999.

LEWIS, Soni M. S e DE LEON, Viviane C. Programa TEACCH. In: SCHWARTZMAN J.S., ASSUMPÇÃO.F.B. e col. **Autismo infantil**. São Paulo, 1995. p. 233-263.

MENDES, Enicéia G. Colaboração entre ensino regular especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

PEETERS, Theo. **Autismo**: entendimento teórico e intervenção educacional. Rio de Janeiro: Editora Cultura Médica, 1998.

BAPTISTA, C. ROBERTO, BOSA, CLEONICE (orgs). **Autismo e Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2002

NEGRINE, A. MACHADO, M. L. S. **Autismo infantil: Terapia psicomotriz**. Caxias do Sul, Educs, 2004

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional – LDBEN, 9394/96 (artºs 58 a 60). Brasília: 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001**. Brasília: SEESP/MEC, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.

Extraído do livro **UM AUTISTA MUITO ESPECIAL**, 2008, Deusina Lopes da Cruz.

INDIANÓPOLIS, **Instituto. Autismo**. Disponível <<http://www.indianopolis.com.br/si/site/0200>> Acesso em: 10 de agosto de 2010.

AMA, **Associação de Amigos do Autista**. Autismo. Disponível <<http://www.ama.org.br/html/home.php>> Acesso em 06 de novembro de 2009.

INCLUSÃO BRASIL, **Instituto**. Autismo. Disponível: <<http://inclusaobrasil.blogspot.com>> Acesso em 02 de

julho e 2009.

ALMEIDA, Marina. **Instituto inclusão**

Brasil. Disponível em:

<http://inclusaobrasil.blogspot.com> > Acesso em: 12 de setembro de 2010.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Marizul Simas Vieira

Em busca das origens da matemática

Nessa perspectiva, a história da matemática visa buscar outra forma de entender a disciplina, tornando-a contextualizada, mais integrada com as outras disciplinas. A história da matemática pode estar presente na sala de aula em vários contextos a fim de buscar uma nova forma de entender segundo D'Ambrósio (1999)

Citação: O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por as grandes aplicações na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. (BNCC, 265)

Citação: o movimento em torno da história da matemática já tão amplo e diversificado que acusa a constituição, em seu interior, de vários campos de

pesquisas autônomos, que, no entanto, mantém em comum a preocupação de natureza histórica incidindo em uma das múltiplas relações que poderiam ser estabelecidos entre a história, a matemática e a educação (2005 Miguel Miorin)

Citação: Para Mendes, a história da matemática, aliados ao caráter investigativo poderão manifestar como estratégias produtivos de se fazer matemática sob uma perspectiva sociocultural e construtiva, na qual o processo de criação matemática evidencia a elaboração de modelos matemáticos em ação, que conduzem professor e alunos a formação de novas concepções acerca do que seja a matemática, de como fazer e viver esse conhecimento, de maneira a criar, nessas matemáticas fatores imprescindíveis ao desenvolvimento ou de uma visão integral do conhecimento produzido pela sociedade humana (2009, 18) que deve permitir ao discente tomar decisões, enfrentar múltiplos e complexos desafios da vida contemporânea. Desta forma é possível oferecer condições para o cidadão compreenda as

transformações da sociedade, contribuindo para torná-la mais justa, igualitária.

Citação: A matemática não se restringe apenas a quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico.

Contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (BNCC, pag 265).

Saber-se que o conhecimento matemático é constituído de um emaranhado cognitivo no qual se evidenciam diversas linhas que se configuram em manifestações do pensamento humano. Por isso
Mendes

De acordo com a Base Nacional do Curricular Comum, é proveniente que haja ligação entre: Aritmética, Estatística, Probabilidade, Álgebra e Geometria, garantindo para o estudante interligar observações empíricas do mundo concreto a exposições por meio de: tabelas, figuras e esquemas) e conectando essas a uma atividade matemática como conceitos e propriedades, realizando induções e conjecturas. Desenvolvendo a habilidade de discernir cenas a uma atividade que envolva problematização, utilizando conceitos, procedimentos e resultados para ter resultados e compreender de acordo com a situação real. A conclusão de propriedades e verificação de conjecturas.

Citação: A matemática enquanto conhecimento tecido nessa rede de significados e configurações se caracteriza por apresentar elementos que conduzem a elaboração e apresentação de outras formas de explicações dos fenômenos ocorridos no contexto da sociedade e da cultura (2009 p 12)

Citação: Nesse sentido Mendes entende que o ensino da matemática tenta promover a construção

desses saberes pelos próprios alunos a partir de um processo contextual e globalizante, que dê um significado tanto singular como plural as ideias construídas (2009 p13)

A transposição didática vem provocando a criação de caminhos para interconexão dos diversos ramos de conhecimentos, de modo a favorecer a religação dos saberes produzido socialmente como compreensão desse processo construtivo que liga o local e o universal.

A cada dia se faz necessário dar aos estudantes a possibilidade de interrelacionar saberes, práticas e estratégias matemáticas com os temas sugeridos na sociedade da informação cujo intuito faz nascerem inquietações, curiosidades, dúvidas e angústias no ser humano

CITAÇÃO: A história da matemática pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Ao revelar a matemática como uma condição humana, ao mostrar as necessidades e preocupações de todas as culturas, em todos os momentos históricos, ao estabelecer comparações

entre conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento. Além disso, conceitos abordados em conexão com sua história constituem veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor formativo. A história da matemática é, nesse sentido, um instrumento de resgate da própria identidade cultural.

A aprendizagem da matemática é importante porque ajuda desenvolver a capacidade de raciocínio e, portanto o pensamento lógico coerente, que é um tipo de pensamento abstrato.

Quando as pessoas pedem que a matemática se torne mais “concreta”, elas desejam que os conhecimentos aplicados às necessidades práticas, mas almejam compreender seus conceitos em relação a algo que lhes dê sentido. A matemática ensinada pode se tornar mais “concreta” quando seus conceitos sejam tratados a partir de um contexto, e que estes estejam inseridos em uma rede de relações.

Um dos fatores que contribuem para que a matemática seja considerada abstrata reside na forma como a disciplina é ensinada, fazendo-se de uso de exposição.

Durante muito tempo, a história da matemática foi negada a população sendo restrita a um pequeno grupo de eruditos. Hoje no século XXI, compreende-se que o ensino da matemática se faz necessário mediante a contextualização da sua história, uma vez que as pessoas desenvolvem uma consciência do papel do ensino no desenvolvimento da disciplina.

Resgatar as origens da matemática corresponde entender as razões que foram produzidas e o destino reservado ao longo de sua utilização

Conforme Miguel e Miorin (2004, apud DCE 2006, p 45) a história deve ser o fio condutor que direciona as explicações dadas aos porquês da matemática. Também se consideram que a história pode promover o ensino aprendizagem da matemática escolar, por meio da compreensão e da significação. Assim, propicia ao estudante entender

também que o conhecimento matemático é construído historicamente.

No século XXI, o Brasil vive da exportação de países industrializados na escola primária, o ensino da matemática desenvolve-se técnicas operárias. O ensino secundário destina-se às elites em sua preparação para os cursos superiores. A matemática é dada um tratamento abstrato sem preocupação com a prática. Os três ramos da matemática: Aritmética, Álgebra e Geometria são ensinadas por professor diferentes, em geral profissionais liberais como engenheiros ou militares. A partir da I Guerra mundial e com as pressões políticas econômicas sociais para combater analfabetismo e difusão pela escola primária. A organização escolar continua altamente seletiva existindo escolas para o povo (profissionais) e para a elite (secundários) estrutura essa acentuada pela constituição de 1937 que expõe no artigo 129 que as indústrias e sindicatos são obrigados a criar escolas de aprendizagem para os filhos dos empregados

Essas mudanças provocaram uma reestruturação global do Estado na área da Educação

é criado em 1930 um Ministério da Educação e Saúde chefiado por Francisco Campos em que decreta uma reestruturação do ensino superior. Em 1932 educadores brasileiros lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que para o ensino da matemática com o objetivo de fixar diretrizes e nortear uma política educacional global.

A constituição de 1934 regulamenta os financiamentos da rede oficial de Ensino para a Federação, os Estados e Municípios.

Destaca Pavanello (1993. p.10) que para o ensino da matemática houve uma modificação importante, pois se observa a tentativa de estabelecer a unidade entre vários ramos de matemática, entregando o ensino da disciplina a um só professor. Este deverá desenvolver em cada série, o ensino de vários assuntos procurando integrá-los.

Em 1942 acontecem novas reformas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema: o ensino profissional em seu ramo industrial e a do ensino secundário que é dividido em curso ginásial, (quatro anos) e clássico ou científico (três anos).

Os programas de matemática apresentam algumas diferentes em relação aos conteúdos como a Geometria passa a ser abordada nas quatro séries do curso ginásial, incluindo a Trigonometria no 2º ano e a Geometria Analítica no 3º ano do curso científico.

Foi na década de 60, as grandes dificuldades de aprendizagem dos alunos oriundos das classes menos favorecidas economicamente geraram estudiosos em Educação matemática a preocuparem-se com os aspectos socioculturais do ensino desta ciência.

Citação: segundo Fiorentini (1995, p.26) o conhecimento matemático passou a ser visto como um saber prático, relativo, não universal e dinâmico, produzido histórico e culturalmente nas diferentes práticas sociais, podendo aparecer sistematizado ou não.

Autores como Paulo Freire, Ubiratan, D'Ambrósio apoiam o ensino da matemática pautada numa postura crítica e reflexiva quando o aluno compreende o processo abstração para realidade concreta a matemática quando atribui sentido e significado a concepções matemáticas, sendo capaz

de analisar, estabelecer, justificar problematizar e criar caminhos.

Desmistificar a matemática significa compreender que ela foi construída por homens em tempos históricos específicos.

O recurso da História da matemática deve ser baseado em diálogo do passado com o presente e interpretado dentro das práticas sociais. A história da matemática apresenta um potencial pedagógico quando colabora na quebra de exclusão em relação a matemática escolar que temos hoje.

O Livro Didático

A escola é um ponto de encontro e de convivências entre alunos e professores, sendo assim, é neste espaço democrático que ensino e aprendizagem são construídos. Logo, é na sala de aula que o livro didático se torna um instrumento que ultrapassa gerações, pois em muitos casos é o único canal de conhecimento uma vez que, segundo Bittencourt:

O livro didático é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições do ensino de seu tempo.” (CHOPPIN, p.19). O livro didático, nesse aspecto, elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os “livros do professor” ou do “mestre”. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para retenção dos conteúdos.

Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (BITTENCOURT, 2010. p. 72)

Muitos estudiosos abordam esta temática do livro didático, no entanto desenvolver um olhar investigativo sobre este material que consegue ser um propagador de conhecimentos, assim como favorece o acesso a grande parte da população.

Existe um incentivo das políticas públicas em difundir esta visão defendida por Fonseca (2003. p.43) “que o livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizador, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”.

As mudanças que ocorreram no ensino de história se entrelaçam com o universo da indústria cultural que vê nos livros didáticos, paradidáticos, manuais um caminho para os meios de comunicação de massa chegar às escolas e ao público em geral,

podendo desta forma influenciar nos currículos que vem sendo construídos nas últimas décadas do século XX.

Elaborada em 2008, a Proposta Curricular da Rede Estadual de Ensino sistematiza o projeto “São Paulo faz Escola” tem como princípio orientar as escolas a fim de que sejam capazes de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

Neste sentido, esta Proposta Curricular da Rede Estadual visa dar respostas sobre o que da nossa memória é mais adequado transmitir às próximas gerações que frequentam as escolas públicas.

Para direcionar o trabalho, a proposta conta com documentos voltados aos professores que são os Cadernos dos Professores, organizados por bimestre e por disciplina. Os conteúdos, habilidade e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, avaliação e recuperação.

Os manuais, assim como os livros, podem contribuir na relação dos professores com os conceitos da disciplina da História, principalmente no que se refere à questão da temporalidade, compreendida como questão no ensino dessa disciplina escolar.

Por isso, Guimarães entende que (2012 p. 72) o Estado, sem dúvida utiliza-se dos currículos para uniformizar o passado, excluindo da memória oficial certa imagem do município, do estado, da comunidade e da nação. Por intermédio das atividades escolares buscam a identificação, a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem, que nada mais é que a imagem que interessa à classe dominante e suas estratégias básicas de hegemonia.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Para que os professores e equipe pedagógica façam uma escolha coerente, é necessário analisar as resenhas contidas no guia para escolher

adequadamente os livros. O livro didático deve ser adequado ao projeto político pedagógico da escola, aos alunos e professores e à realidade sociocultural das instituições.

Para Fonseca:

A política de distribuição do livro didático no Brasil, definida no decreto federal 91.542 de 19 de agosto de 1985, instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as regras para sua execução. O processo de gerenciamento e implementação foi concentrado durante anos na Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A partir de meados dos anos 90 passou a ser implementado o processo de descentralização desse processo. De acordo com essa

política o MEC se comprometia a distribuir gratuitamente livros didáticos aos alunos de escola pública de ensino fundamental, sendo a escolha dos livros feita pela escola, professores e secretários avaliavam, selecionavam os títulos e solicitavam ao governo, que por sua vez comprava das editoras e distribuía para todo o Brasil. (2003, p.54)

O livro didático é planejado para um público pré-determinado e para que isso aconteça uma equipe de autores, editores, roteiristas, ilustradores transformam este material em um compacto ideológico sintetizando conteúdos, exercícios, questionários e sugestões de trabalho entre outros. Este recurso se torna um fiel companheiro dos professores que, em muitos casos, limitam os alunos a manuais escolares tendo como finalidade a aprendizagem.

Guimarães (2012, p.72) expõe que desde o século XIX, o ensino de história configura espaço privilegiado para a transmissão de noções tais como pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como, para o culto de heróis nacionais.

Por trás de uma posição sucinta que o livro didático exerce, existe a indústria cultural que limita e condiciona este objeto para se tornar padronizado, pois perpetuar uma história da classe dominante e de determinados setores do poder implica em desconstruir uma história, para que se possa contar a história dos vencedores.

Este portador de textos carrega à responsabilidade de transmitir conteúdos históricos, ampliando informações, articulando linguagens e imagens as páginas do livro que seguem uma lógica mercantilista.

As imagens dos livros didáticos revelam cenas de um período histórico que se materializa na construção da história por meio de legendas explicativas que o autor oferece aos seus leitores.

Segundo Fonseca:

As mudanças operadas no ensino de história nas últimas décadas do século XX se processaram em estreita relação com o universo da indústria cultural. As mudanças na produção do conhecimento chegam à escola básica e ao público em geral não só pelos novos currículos, mas, sobretudo pelo material de difusão produto dos meios comunicação de massa: livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, programas de TV, filmes e outros. Assim pensar o ensino de história e os materiais didáticos implica refletir sobre as relações entre indústria cultural, Estado, universidade e ensino fundamental e médio. (2003. p. 49, 50)

Diante deste novo cenário, os autores do livro didático foram perdendo a autonomia sobre as ilustrações de suas obras. Pesquisa foram feitas para selecionar retratos de personalidade que marcaram a história deste país, construindo assim uma história política, cultural, econômica, social, mas também e exclusão de negros e índios.

A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro (BITTENCOURT, 2010, p. 77).

A proposta visa investigar de que forma a docente entrevistada explora e transmite aos seus

alunos o conteúdo do livro didático por ela utilizado, uma vez que ela segue a Proposta Curricular da Rede Estadual de ensino de São Paulo, que visa uma ação integrada e articulada, cujo objetivo segundo seus autores é formar cidadãos mais críticos e reflexivos dentro de uma visão holística.

Segundo Guimarães:

A proposta curricular de São Paulo caminha no sentido de mudar práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, alunos e professores na condição de sujeitos que constroem conhecimentos no processo ensino-aprendizagem. (2012. p. 94, 95).

As autoras Silvia Panazzo e Maria Luisa Albiero Vaz do livro “*Navegando pela História*” em sua

apresentação visam descrever um estudo para alunos do 6º ano, cujo recorte histórico contempla as sociedades antigas, as origens dos seres humanos, como eram as sociedades mais antigas, a pré-história da América e quais as crenças dessa sociedade. Neste aspecto, a obra destaca que:

O ensino de História deve proporcionar acesso às referências que nortearam o pensamento ocidental, optamos por temas clássicos da historiografia e por sua disposição cronológica. Salientamos, entretanto, que não se trata de adotar uma visão evolutiva e progressista da História. A nosso ver é relevante que o aluno apreenda os contextos sociais, culturais, políticos, econômicos em que foram construídas práticas cotidianas dos sujeitos históricos estudados,

confrontando-os com sua realidade, vivência visão de mundo e produzindo um conhecimento histórico que lhe sirva de referencial cultural, teórico, ideológico, social, econômico. Criam-se assim possibilidades de o aluno ampliar seu olhar em relação à realidade interpretando-a de diferentes perspectivas. (PANAZZO, 2009, p.8).

Segue os relatos de uma professora que expõe a sua forma de trabalho no qual ministra aulas de história para 7º ano do fundamental II e em contrapartida pode coletar informações dos alunos das 7º A, B, C, que tem idade entre 11 e 14 anos.

Por meio de uma entrevista, a fim de que pudéssemos confrontar as informações, os gráficos vão representar por meio de porcentagem a opinião dos alunos a respeito do uso do livro didático feito pela professora. O objetivo é ter uma pequena

amostra de como o livro didático e os manuais vem sendo aplicados nas salas de aulas metodológicas.

A descrição entre a História da Matemática e a Educação Matemática está sendo interligado como um produtivo campo de investigação, destacando-se dentre as diversas tendências da Educação Matemática. Na formação do professor de matemática a História da Matemática encontra-se presente atualmente.

Consideramos Chervel (1990), sobre o conceito de disciplina escolar, entrelaçamento com os conteúdos e finalidades educativas; Julia (2001), comenta uma visão que a “cultura escolar como objeto Histórico”; (Bloch, 2002), que nos ajuda a compreender qual é o papel do historiador ao se produzir História; Le Goff (1992), o texto ressalta os materiais da memória coletiva e da história tratados na dialética monumento/documento; já Valente(2007), aborda aspectos teórico-metodológicos que em pesquisas sobre a História da Educação Matemática; Chartier (2007), que aborda as alterações na escrita da história . O trabalho de um historiador na construção de uma história global e

Certeau (1982), que comenta sobre a operação historiográfica como a junção entre o lugar do discurso, os procedimentos de análise e a construção de um texto.

História das Disciplinas

Nas últimas décadas a história dos currículos tem sido centro de pesquisa nessas últimas décadas e o interesse historiográfico sobre esse tema tenta promover importantes estudos no campo da História da Educação Matemática.

As disciplinas escolares são objetos de investigações, em que se procura resposta ou entender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos novos currículos, e que se preocupam, entre outras dimensões, em compreender e apreender o conhecimento escolar por elas produzido.

A pesquisa em questão, mesmo tendo como objeto uma disciplina acadêmica, respalda-se no estudo de Chervel (1990).

A história das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990), deve ter como marco a concepção de

disciplina compreendida em suas especificidades, com objetivos próprios, que se encaixe com os demais saberes, mas não forma um conhecimento menor e, nesta visão, as pesquisas históricas devem preocupar-se em entender suas especificidades e sua autonomia.

Assim, a pesquisa sobre a História da Matemática leva em consideração.

a(s) finalidade(s) do meio escolar, no qual esta disciplina se acha inserida, ou seja, como este meio interage para produzir a disciplina e como esta funciona. Tendo como alicerce o tema aqui exposto. Para alguns estudiosos, existem dois tipos de tendências de ensino: as finalidades de objetivo, que são aquelas estabelecidas pela legislação vigente, e as finalidades reais, que são aquelas pelas quais a instituição de ensino ensina, não sendo necessariamente iguais às de objetivo. @ “A distinção entre finalidades reais e de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010;

_____, **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011;

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas – SP: Papyrus, 2003;

_____. **Caminhos da história ensinada**. Campinas – SP: Papyrus, 2012;

MICELI, Paulo. et al. **História: Ciências Humanas**. Fundamental II, Caderno do aluno. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), 2012;

PANAZZO, Silvia, VAZ; Maria Luísa. **Navegando pela história**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009;

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. **História**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, (SEE), 2008;

Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História /

Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

A UTILIZAÇÃO DE PADRÕES DE IDENTIFICAÇÃO DE DNA (*DNA BARCODING*) DE PLANTAS NA ELUCIDAÇÃO DE CRIMES

Isabela Bezerra Liberal

Professor orientador: Dr. Davyson Moreira

Resumo: A identificação molecular pode ser uma solução para os casos em que espécies vegetais usadas como prova de um crime não podem ser identificadas apenas com base em sua morfologia. O objetivo desse trabalho é apresentar uma técnica recente para identificação de vegetais em locais de crime. Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico em periódicos científicos. O DNA *barcoding* é um sistema que visa identificar todos os organismos em nível específico, utilizando sequências de regiões específicas do DNA. A nova técnica tem como meta estabelecer um método rápido e preciso para a identificação de espécies, utilizando áreas padronizadas do DNA e tem sido

utilizado para diversas aplicações biológicas. Visando a uniformização das técnicas e metodologias no estudo e identificação vegetal foi criado o CBOL (*Consortium for the Barcode of Life*), cujo objetivo é analisar os genes que identificam espécies vegetais. O CBOL recomendou os genes *matK* em combinação com *rbcL* como sistema de “código de barras” (identificação) para plantas. O sistema de “código de barras” poderia ser complementado com regiões específicas adicionais, em casos que envolvem, por exemplo, tecidos altamente degradados.

Abstract: The molecular identification can be a solution for those cases in which plant species used as evidence of a crime cannot be identified based only on its morphology. The objective of this study is to present a new technique to identify plants at crime scenes. For this, there was a literature in scientific journals. DNA barcoding is a system designed to identify all organisms in a specific level using sequences of specific DNA

regions. The new technique aims to establish a fast and accurate method for identifying species using standardized areas of DNA and it has been used for various biological applications. In order to standardize techniques and methodologies in the study and plant identification, CBOL (Consortium for the Barcode of Life) was created, whose goal is to analyze the genes that identify plant species. The CBOL recommended the *matK* genes in combination with *rbcL* as a system barcode (identification) for plants. The system of barcode could be complemented with additional specific regions, in cases involving, for example, highly degraded tissues.

Palavras-chave: DNA *barcoding*, DNA vegetal, botânica forense, CBOL.

1 INTRODUÇÃO

Botânica Forense é a utilização de vegetais ou de seus vestígios com a finalidade de solucionar um crime ou dar resposta a outras questões legais.

A Botânica Forense é útil na identificação de espécies, podendo ser empregada no mapeamento de um crime, na análise de conteúdos estomacais ou de espécies protegidas, na atribuição da origem e localização de espécies vegetais, assim como em redes de distribuição de droga¹. No entanto, a utilização de plantas como evidência de um crime ainda não é muito comum por parte das equipes de investigação, pois estas não valorizam suficientemente esses vestígios².

Espécies vegetais encontradas como vestígios de crimes, primeiramente, são identificadas com base em sua morfologia. Em muitos casos, no entanto, a amostra é muito pequena, ou a fase de desenvolvimento do tecido não mostra caracteres suficientes para uma identificação. A identificação molecular pode ser uma solução nesses casos, permitindo a classificação de amostras muito pequenas, independentemente da sua fase de desenvolvimento ou morfologia³.

Nos Estados Unidos, em 1992, o corpo de uma mulher foi encontrado em um local cercado

por árvores de Palo Verde, em Maricopa, Arizona, e uma das árvores havia sofrido uma colisão.³ Próximo ao corpo havia um aparelho do tipo *beeper*, do suspeito Mark Bogan. Também, na parte de trás do caminhão de Bogan foram encontradas cascas de sementes, posteriormente identificadas como sendo de Palo Verde². As vagens, a árvore danificada, e outras árvores de referência foram amostradas e genotipadas através da técnica de amplificação randômica de DNA polimórfico (Random Amplification of Polymorphic DNA - RAPD). Todas as árvores apresentaram diferentes genótipos, mas o genótipo das vagens de sementes era idêntico ao da árvore danificada, vinculando o caminhão ao local do crime. No julgamento que se seguiu, os dados de RAPD se tornaram os primeiros resultados moleculares botânicos na história a serem aceitos como evidência convincente no tribunal. Com base nestes resultados, o suspeito foi considerado culpado do assassinato³.

2 EXPERIMENTAL

O presente estudo teve início com uma pesquisa sobre artigos científicos nas seguintes bases de dados: SciELO (Scientific Electronic Library Online) e LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde). As buscas ocorreram no período de janeiro a fevereiro de 2015 e foram feitas nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa. As palavras-chave utilizadas foram: botânica forense, DNA *barcoding* e DNA vegetal. Após a seleção e análise dos artigos selecionados, procurou-se estabelecer um diálogo entre as temáticas encontradas e o tema proposto neste estudo.

3 DESENVOLVIMENTO

No planeta Terra há inúmeras espécies vegetais, das quais poucas já foram identificadas do ponto de vista molecular; por isso vêm sendo desenvolvidas técnicas moleculares denominadas DNA *barcoding* ou "códigos de barras" de DNA (Tabela 1). Trata-se de um sistema único e

universal que objetiva identificar todos os organismos em nível específico, utilizando-se sequências de regiões específicas do DNA⁴.

O DNA *barcoding* tem sido utilizado para várias aplicações biológicas: (a) identificação de espécies crípticas (aquelas que não podem ser reconhecidas morfologicamente, pois existem espécies idênticas nesse aspecto, mas que divergem nos aspectos genético e bioquímico);(b) detecção de espécies invasivas no ecossistema;(c) espécies recentemente descritas; (d) revisões taxonômicas; (e) detecção de teias alimentares e relação entre predador-presa; (f) luta contra o comércio ilegal de espécies ameaçadas de extinção e (g) madeira extraída ilegalmente⁵.

O grande objetivo do DNA *barcoding* é estabelecer um método rápido e preciso para identificação de espécies, utilizando áreas padronizadas do DNA⁶. O “código de barras de DNA” deve ter uma região ideal e obedecer a alguns critérios: (a) fragmento com sequência de comprimento curto, para facilitar a amplificação e o sequenciamento; (b) deve ser variável o suficiente

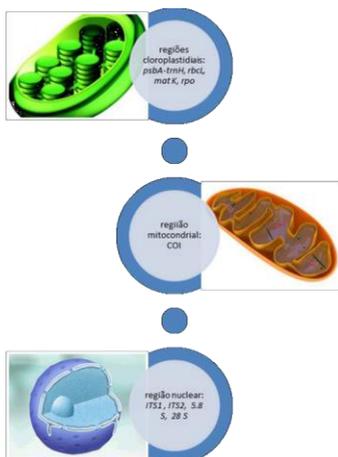
para separar espécies irmãs; (c) e apresentar sítios conservados para o desenvolvimento de *primers* universais⁷.

A utilização do DNA *barcoding* na identificação de espécies, geralmente, é feita pela comparação entre sequências do material de interesse (este pode ser recolhido em qualquer estágio da vida do vegetal), com aquelas já depositadas em bancos de sequências obtidas de amostras bem identificadas e que possuem material acessível⁴. Esse método, que utiliza um fragmento relativamente curto de DNA para identificação de espécies de grande escala, já é uma ferramenta poderosa para os cientistas e a aplicação desta técnica padrão parece promissora em muitas áreas. Entretanto, enquanto o DNA *barcoding* teve grande sucesso para identificação animal através da análise do citocromo c oxidase I (COI) do DNA mitocondrial, com as plantas os pesquisadores têm tido muita dificuldade para identificar um único código de barras⁸. De fato, o DNA mitocondrial evoluiu muito lentamente nas plantas para proporcionar uma região variável o

suficiente que permitisse a discriminação entre as espécies. A alternativa passou a ser estudar outras regiões no genoma dos vegetais⁹.

Em se tratando de vegetais, suas células possuem genomas de origem nuclear, mitocondrial e cloroplastídico. No núcleo é onde está grande parte das informações genéticas, porém, no estudo do genoma nuclear das angiospermas encontra-se dificuldades por seu grande tamanho e complexidade⁴.

Regiões mais utilizadas como *DNA barcoding* de plantas.



Fonte: Januário, 2014

Visando a uniformização das técnicas e metodologias no estudo e identificação vegetal foi criado, em 2004, o CBOL (*Consortium for the Barcode of Life*), cujo objetivo é analisar os genes que identificam espécies vegetais¹. O CBOL vai facilitar a construção de uma biblioteca de referência de grande escala com dados obtidos por meio de laboratórios e organizações. Os dados arquivados em um banco de dados sem o devido cuidado, a normalização ou o controle de qualidade necessários complicam ainda mais o processo de identificação e não são adequados para comparação forense⁸. Assim, para plantas, primeiramente, o “código de barras” estudado foi um gene do DNA nuclear somado a sequências de genes do DNA do cloroplasto. Após diversas análises, o CBOL recomendou, então, *matK* em combinação com *rbcL*, como sistema “código de barras” para plantas¹⁰.

Dentre os genes cloroplastidiais, *matK* é um dos candidatos mais promissores a “código de barras” em plantas¹¹ por ser muito útil em reconstruções filogenéticas em níveis taxonômicos

elevados, como a ordem ou a família, e também em níveis taxonômicos mais baixos, como o gênero ou a espécie¹². Porém, em determinados grupos taxonômicos, foi relatada falha de amplificação por reação em cadeia da polimerase (Polymerase Chain Reaction - PCR) do *matK*¹³.

Dentre os genes plastidiais, *rbcL* é o mais estudado, e por isso muitos grupos de investigação testaram sua adequação ao “código de barras” das plantas¹¹. A maior parte dos estudos filogenéticos indica que o gene *rbcL* é o mais adequado para reconstruir relações até o nível de gênero, mas para níveis específicos, ele não é útil¹⁴. Para se obter a discriminação de espécies, é preciso sequenciar os seus aproximadamente 1430 pares de bases, e isso acaba limitando seu uso, já que uma região “código de barras” ideal deve ser curta o suficiente para amplificar material genético degradado, analisando por meio de uma única sequência¹².

Dependendo do assunto em questão, este sistema de “código de barras” núcleo poderia ser complementado com regiões (*loci*) adicionais, em

casos que envolvem, por exemplo, o tecido altamente degradado. Dentro do contexto forense, deve ser levado em consideração que nem todas as técnicas são transferíveis entre laboratórios ou servem para cumprir as normas forenses, mas deve-se considerar que o Projeto de Código de Barras pode garantir o nível de reprodutibilidade e padronização necessário para apresentar evidências em um tribunal. O acúmulo de dados em uma biblioteca de “código de barras” baseia-se na publicação de sequências de amostras de espécimes bem identificadas, aderindo ao padrão “código de barras” no **GenBank** (<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/genbank/barcode.html>) ou às diretrizes de submissão do **Barcode of Life Datasystems** (BOLD), garantindo, assim, uma maior confiabilidade⁸.

Os métodos para a identificação de plantas através de uma região ou regiões "código de barras" de todas as plantas, ainda não é possível. Por isso, é de fundamental importância a colaboração entre diferentes grupos de trabalho, tornando-se necessário estabelecer protocolos de

armazenamento de tecidos de plantas, bem como protocolos de amplificação por PCR e sequenciamento do DNA¹.

3 CONCLUSÃO

Embora haja inúmeras espécies vegetais e dificuldades iniciais tenham sido encontradas pelos pesquisadores na busca do “código de barras” de plantas, a construção de uma biblioteca de referência significa um importante avanço neste sentido, pois veio congrega os esforços do CBOL, dos laboratórios e das organizações envolvidas neste projeto. Essa biblioteca tem papel fundamental no arquivamento dos dados, além disso, sua criação tem grande importância no controle de qualidade e normalização, o que é essencial para a correta identificação das espécies.

O “código de barras” de plantas, apesar de ser ainda um projeto em andamento, tem grande utilidade na elucidação de crimes onde há plantas envolvidas, visto que já existem alguns casos

solucionados com a ajuda dessa técnica. Assim, é necessário que as pesquisas continuem avançando em torno dessa busca, pois quanto mais provas estiverem à disposição para esclarecer crimes, melhor será para a sociedade.

TABELA RESUMO

<p>O que é DNA <i>barcoding</i>?</p>	<p>Sistema que visa estabelecer um método rápido e preciso para a identificação de espécies, utilizando áreas padronizadas do DNA.</p>
<p>Aplicações biológicas para o DNA <i>barcoding</i> de plantas</p>	<p>Identificação de espécies crípticas (que não podem ser reconhecidas morfologicamente), detecção de espécies invasivas no ecossistema, espécies recentemente descritas, revisões taxonômicas, detecção de teias alimentares e relação entre predador-presa, luta contra o comércio ilegal de</p>

	espécies ameaçadas de extinção e madeira extraída ilegalmente.
Regiões mais utilizadas como DNA <i>barcoding</i> de plantas	Regiões cloroplastidiais: <i>psbA-trnH</i> , <i>rbcL</i> , <i>matK</i> , <i>rpo</i> Região mitocondrial: COI Região nuclear: <i>ITS1</i> , <i>ITS2</i> , <i>5.8 S</i> , <i>28 S</i>
O que é CBOL	Consórcio cujo objetivo é analisar os genes que identificam espécies vegetais.
Genes recomendados como “código de barras” pelo CBOL	<i>MatK</i> em combinação com <i>rbcL</i>
Por que <i>matK</i>?	Porque é muito útil em reconstruções filogenéticas em níveis taxonômicos elevados e também em níveis taxonômicos mais baixos.
Por que <i>rbcL</i>?	Porque é o mais estudado, e a maior parte dos estudos filogenéticos indica que o gene <i>rbcL</i> é o mais adequado

para reconstruir relações até o nível de gênero.

**Quando usar
DNA *barcoding* de
plantas na
elucidação de
crimes?**

Quando não é possível a identificação morfológica (amostra muito pequena, fase de desenvolvimento do tecido com caracteres insuficientes para uma identificação ou tecido muito degradado) ou quando é necessário saber de qual vegetal provém determinado vestígio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- LOPES, S. M. M. B. **Botânica Molecular Forense: O DNA na identificação de espécies vegetais**. Universidade do Porto. 2011.
- 2- COYLE, H. M, LADD, C, PALMBACH, T. e LEE H. C. **The Green Revolution: Botanical Contributions to Forensics and Drug Enforcement**. Croat Med J 42 (3): 340-345. 2001.

3- KOOPMAN, W. J. M., KUIPER, I., KLEINGELTINK, D. J. A., SABATINO, G. J. H. e SMULDERS, M. J. M. **Botanical DNA evidence in criminal cases: Knotgrass (*Polygonum aviculare* L.) as a model species.** Forensic Science International: Genetics. 366-374. 2012.

4- JANUARIO, B. B. **Aplicação de códigos de barras de DNA (*DNA barcoding*) na identificação das espécies de *Senna* Mill. (Fabaceae) e *Casearia* Jacq. (Salicaceae) para estudos de variabilidade genética.** Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. 2014.

5- COSTION, C.; FORD, A.; CROSS, H.; CRAYN, D.; HARRINGTON, M.; LOWE, A. **Plant DNA Barcodes Can Accurately Estimate Species Richness in Poorly Known Floras.** Plos One. v. 6, n.11, p. e 26841. 2011.

6- HEBERT, P. D. N.; CYWINSKA, A.; BALL S. L.; DEWAARD, J. R. **Biological identifications**

through DNA barcodes. Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences. v. 270, p. 313-321. 2003.

7- FORD, C. S.; AYRES, K. L.; TOOMEY, N.; HAIDER, N.; STAHL, J. V. A.; KELLY, L. J.; WIKSTROM, N.; HOLLINGSWORTH, P. M.; DUFF, R. J.; HOOT, S. B.; COWAN, R. S.; CHASE, M. W.; WILKINSON, M. J. **Selection of candidate coding DNA Barcoding regions for use on land plants.** Botanical Journal of the Linnean Society, v.159, p.1-11. 2009.

8- FERRI, G., CORRADINI, B., FERRARI, F., SANTUNIONE, A.L. PALAZZOLI, F., ALU, M. **Forensic botany II, DNA barcode for land plants: Which markers after the international agreement?** Forensic Science International: Genetics. 2014.

9- CHO Y., MOWER, J. P., QIU, Y-L e PALMER, J. D. **Mitochondrial substitution rates are extraordinarily elevated and variable in a genus**

of flowering plants. Proc. Natl. Acad. Sci. USA 101: 17741–17746. 2004.

10- VIJAYAN, K. e TSOU, C. H. **DNA barcoding in plants: taxonomy in a new perspective.** Current Science. 99 (11): 1530-1541. 2010.

11- YU, J., XUE, J. H. e ZHOU, S. L. **New universal *matK* primers for DNA barcoding angiosperms.** Journal of Systematics and Evolution 49: 176-181. 2011.

12- CHASE, M. W.; COWAN, R. S.; HOLLINGSWORTH, P. M.; VAN DEN BERG, C.; MADRINAN, S.; PETERSEN, G.; SEBERG, O.; JORGENSEN, T.; CAMERON, K. M.; CARINE, M.; PEDERSEN, N.; HEDDERSON, T. A. J.; CONRAD, F.; SALAZAR, G. A.; RICHARDSON, J. E.; HOLLINGSWORTH, M. L.; BARRACLOUGH, T. G.; KELLY, L.; WILKINSON, M. **A proposal for a standardised protocol to barcode all land plants.** Taxon. v.56, p. 295–299. 2007.

13- WOLFE, K. H., Li, W. H. e SHARP P. M. **Rates of nucleotide substitution vary greatly among plant mitochondrial, chloroplast and nuclear DNAs.** Proc. Natl. Acad. Sci. USA 84: 9054–9058. 1987.

14- SOLTIS, D. E. e SOLTIS, P. S. **Choosing an approach and an appropriate gene for phylogenetic analysis.** Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp 21–24. 1998.

15- CBOL Plant Working Group. **A DNA barcode for land plants.** Proceedings of the National Academy of Sciences.v.106, n.31, p. 12794-12797. 2009.

O FUTEBOL E A INDÚSTRIA DO ESPORTE

Aparecido Fernandes da Silva

Segundo a AWS Consultoria (2018), nos EUA, a indústria do esporte gera US\$ 613 bilhões por ano, representando 6,7do PIB, é a primeira indústria do país, à frente da indústria automobilística e já está sendo denominado de Produto Nacional Bruto do Esporte (PNBE). Atualmente, o custo de um comercial na final do campeonato de futebol americano (SuperBowl) é de US\$ 66 mil/segundo.

Ainda, na Europa, os direitos de transmissão com esportes, que eram na casa de US\$ 1,47 bilhão em 1992, no ano 2000, foram avaliados em US\$ 3,3 bilhões. Até 2009, a previsão é que atinja a marca de US\$ 8,0 bilhões. No Reino Unido, os direitos de transmissão pagos pelo Campeonato Inglês pularam de US\$ 276 milhões em 1993 (pelo período de 4 anos) para US\$ 2,0 bilhões em 2001 (pelo mesmo período), estimativas apontam que em 2010, este valor fique perto dos US\$ 2,8 bilhões (DIAGO, 2011).

Com uma audiência televisiva de mais de cinco bilhões de espectadores para a Copa do Mundo da Alemanha e audiência de cerca de 300 milhões para a final do campeonato, a Copa do Mundo da Alemanha foi um filão do marketing esportivo, equiparando-se com facilidade o Super Bowl e às Olimpíadas (DIAGO, 2011).

Sendo o futebol o esporte mais popular do mundo, considera-se que em países cujas seleções participaram do evento, aproximadamente 95% dos televisores estavam sintonizadas nos jogos das equipes nacionais (GOMES, 2012).

Poucos eventos de qualquer espécie geram essa espécie de paixão e, nesse aspecto particular do esporte, constitui-se uma oportunidade única de promover produtos de massa, e por isso a entidade organizadora e detentora dos direitos do evento, FIFA, comercializou cotas de patrocínio com empresas de variados setores como calçados esportivos (adidas), cartões de crédito (MasterCard), cerveja (Anheuser-Busch), fast food (McDonald's) e internet (Yahoo).

De acordo com Diago (2011), o montante investido pelas empresas foi da ordem de mais de US\$ 1 bilhão em campanhas de publicidade e marketing vinculadas à Copa do Mundo de 2006. A FIFA arrecadou mais de US\$ 800 milhões junto a 21 parceiros e fornecedores oficiais.

É conhecido que os patrocinadores do evento desembolsaram, cada um, entre US\$ 45 milhões e US\$ 50 milhões por direitos exclusivos pelo uso do nome Copa do Mundo em suas categorias de produto e para terem direito a placas de publicidade nos estádios com sua logomarca (AWS CONSULTORIA, 2018).

As empresas, além do mais, instituíram ações promocionais dentro de cada estratégia de marketing durante o evento. A Anheuser-Busch escolheu o melhor jogador da partida depois de cada jogo. O McDonald's patrocinou crianças entre seis e 12 anos, que acompanharam os jogadores quando os times entravam em campo, entre outros.

Estima-se que para a próxima Copa do Mundo, na África do Sul, a receita do órgão organizador do evento, seja avaliada em cotas de

patrocínio estimadas em US\$ 100 milhões, de acordo com especialistas em marketing esportivo (AWS CONSULTORIA, 2018).

No Brasil, segundo a Fundação Getúlio Vargas, publicada pelo Jornal esportivo Lance (2007), a indústria do esporte gera R\$ 31 bilhões/ano, representando 3,3% do PIB, sendo classificada como a quarta indústria do país.

O valor dos direitos de transmissão pagos pelo campeonato brasileiro ao clube dos treze, que era de US\$ 55 milhões em 1998, saltou para US\$ 88 milhões em 2003. Segundo o Jornal esportivo Lance, a Rede Record de televisão ofereceu uma proposta de R\$ 500 milhões de reais por ano, pagos a partir de 2008 para ter o direito de transmissão do campeonato brasileiro de futebol, com contrato definido caso haja acordo entre a rede de televisão e o clube dos treze (DIAGO, 2011).

No país, há alguns anos, direitos de pay-per-view do futebol brasileiro são negociados e geram uma considerável movimentação de dinheiro no mercado esportivo brasileiro. Segundo dados do diário dos esportes Lance, até março deste ano, 235 mil pacotes

do produto para a série A do campeonato brasileiro foram vendidos pela Globosat e, representa cerca de 165% de aumento em relação ao mesmo período do ano passado, já para a série B do campeonato, a venda atingiu, antes do início da competição, 26 mil pacotes vendidos, mais da metade da meta estipulada para o ano.

Ainda, segundo o Jornal esportivo Lance (2007), as pesquisas realizadas pela Globosat no país, com consumidores dos pacotes pay-per-view, apontam que Corinthians, Flamengo e Vasco respondem por aproximadamente 50%, as equipes do São Paulo, Palmeiras e Grêmio completam a lista dos clubes que dão maior lucro à emissora.

No balanço apresentado pela Federação Paulista de Futebol, levantado por Somoggi (2007), o São Paulo Futebol Clube se consolidou como o líder de receitas no Brasil, com uma arrecadação de R\$ 123 milhões de reais, ano em que se consagrou Campeão Brasileiro, tendo um crescimento no faturamento de R\$ 9,4 milhões. Nesta análise, o especialista em gestão de clubes de futebol, declarou que o São Paulo diferenciase em função de um potencial de negócios gerado pelo

Morumbi e por sua marca. A valorização da marca São Paulo Futebol Clube, ficou em evidência com os R\$ 3,85 milhões arrecadados pelo clube em royalties no ano passado, o que rendeu ao clube um contrato de produtos licenciados com a empresa Warner Bros.

Ainda segundo Somoggi (2007), representando a empresa Casual Editores Independentes, o futebol brasileiro arrecadou menos e gastou mais em 2006, aumentando o endividamento dos clubes, segundo os números apresentados pela empresa, levando em conta 21 dos principais times do país, houve uma queda de 7,3% no montante de arrecadação de 2005 para 2006. A principal mudança verificada foi a redução de receitas com a negociação de atestados liberatórios, que havia alcançado cerca de R\$ 330 milhões em 2005 e que registrou um declínio de mais de 31% totalizando no ano passado cerca de R\$ 227 milhões. As outras fontes de receitas como as cotas de TV, patrocínio, bilheteria, sócios e exploração da marca cresceram em 2006, porém, não o suficiente para amortizar as dívidas.

1 EXEMPLOS DE REALIZAÇÕES DO MARKETING ESPORTIVO NO FUTEBOL

1.1 Caso Palmeiras/Parmalat

A Parmalat ensaiou a sua entrada no Brasil no fim da década de 80, com o patrocínio ao piloto brasileiro de Fórmula 1 Nelson Piquet. Depois, ficou anos sem investimentos de grande vulto. No início dos anos 90 voltou com investimentos pesados no mercado brasileiro e utilizou o futebol como grande ferramenta de introdução e divulgação da sua marca. Começava então no Brasil, de forma muito profissional o clube empresa, com a Parmalat cuidando dos investimentos financeiros e a Sociedade Esportiva Palmeiras administrando o seu elenco de futebol, um excelente exemplo de co-gestão de marketing e administração esportiva (DIAGO, 2011).

Na época foram investidos mais de US\$ 25 milhões em jogadores, que mais tarde, diante da valorização pela conquista do Campeonato Paulista (já fazia duas décadas que o time não conquistava este título) e do Campeonato Brasileiro, tornou-se um negócio altamente rentável, tanto em negociações

com jogadores como na conquista do mercado brasileiro (DIAGO, 2011).

A equipe da Sociedade Esportiva Palmeiras foi bastante beneficiada. A co-gestão estruturou um time formado por craques como Muller, Rivaldo, Edmundo, Roberto Carlos, César Sampaio, Cafu, entre outros. Conquistou títulos importantes, dentre eles, campeonatos paulistas, brasileiros e até Copa Libertadores da América.

E, nesse caso, pode ser mencionada como exemplo, a Parmalat, como fenômeno em vendas em várias linhas de produtos alimentícios, utilizando como estratégia a imagem de Ronaldinho e dos queridos "Mamíferos da Parmalat". Segundo o Jornal Lance (2007), a empresa Parmalat é ainda, através de pesquisa realizada pela Informídia, anos depois de encerrar seus investimentos em marketing no futebol, uma empresa consideravelmente lembrada pelos consumidores paulistanos como uma das cinco empresas mais reconhecidas que estão associadas ao futebol, ficando atrás apenas de Samsung, LG, Pirelli e Habib's, as quais, estão atualmente presentes na modalidade.

A estratégia da Parmalat orientou-se para o patrocínio de uma equipe e co-gestão administrativa de outra equipe, em regiões onde o mercado-alvo era interessante para estabelecer a marca (Sul e Sudeste). Assim, a Parmalat é hoje uma empresa renomada no mercado alimentício de laticínios, conseguindo orientar sua imagem como uma empresa sólida do setor, oferecendo produtos de alta qualidade para as diferentes classes sociais que o consomem e, por unanimidade, os torcedores da Sociedade Esportiva Palmeiras, encaram a década de 1990, época de investidas da empresa Parmalat no clube, como sendo a época áurea da equipe. Portanto, para os milhares de torcedores, mesmo que inconscientemente, a empresa alimentícia tem uma imagem positiva vitalícia.

1.2 Caso Kaiser Clube

Na década de 90, a linha de cervejas Kaiser percebeu alguns problemas em sua estratégia de marketing no mercado consumidor de cervejas, problemas de rejeição à sua marca em algumas regiões do país, como no Rio de Janeiro, ocorridos

por falhas estratégicas na distribuição do produto, o que no sistema de marketing é chamado de ponto/praça (DIAGO, 2011).

Para uma melhor distribuição e consumo dos produtos Kaiser, a empresa decidiu entrar no mundo do futebol, considerado por ela mesma como uma paixão nacional. Como estratégia principal, a Kaiser previa lançamentos de embalagens com distintivo dos principais clubes: Flamengo, Vasco, Fluminense e Botafogo.

Em 1999, a Kaiser lançou o projeto Kaiser Clube, destacando a importância do consumidor no processo, o qual, no sistema de marketing, é o mercado. Neste projeto, parte da receita obtida com a venda de latas e garrafas com os distintivos dos principais clubes foi, por contrato assinado, revertida para os clubes.

De acordo com Diago (2011), a estratégia de marketing esportivo para a campanha estruturou-se a partir de alguns tópicos:

- Embalagens de latas e garrafas com os distintivos dos clubes;
- Slogans como: "com Kaiser Clube seu time vai ganhar sempre", "beba Kaiser Clube a

ajude seu time"; "você é mais do que torcedor, é patrocinador";

- Anúncios em mídias (TV, rádio, outdoor, busdoor, e cartazes);
- Diversificados pontos de venda do produto;
- Funcionários devidamente uniformizados com o uniforme Kaiser Clube oficial, distribuindo folhetos informativos e brindes nas ruas do Rio de Janeiro;
- Promoções com prêmios para torcedores dentro dos estádios.

Como resultados, a Kaiser Clube praticamente dobrou a participação da marca no mercado carioca em três meses. Com uma venda de aproximadamente sete milhões de litros, em latas de cerveja da Kaiser Clube.

A marca de bebidas Kaiser, elaborou um plano de estratégia para aumentar o consumo de seus produtos através do codinome Kaiser Clube, um nome sugestivo ao torcedor de futebol que, ao consumir a cerveja, ajudou seu time e se tornou "sócio" da Kaiser Clube.

Esta estratégia de marketing esportivo possibilitou um maior reconhecimento da marca

Kaiser, uma maior receita de vendas e também a criação de um produto específico para um mercado consumidor determinado.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, A. R. **Origem e evolução do foot-ball**. Rio de Janeiro: Brás de Educação Física, 1969.

AFIF, A. **A Bola da vez: o marketing esportivo como estratégia de sucesso**. 2ª ed. São Paulo: Infinito, 2005.

AWS CONSULTORIA. **Números e valores do marketing no futebol mundial**. Disponível em: <<https://aws.amazon.com/pt/solutions/case-studies/all/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BETTI, M. **Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física**. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252765>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. **Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão as regras do futebol**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

BRUHNS, H. T. **Futebol. Carnaval e Capoeira**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CAMPOMAR, M. C. **Relações entre Marketing e Esporte**. Marketing n° 233. Dez. 2006.

CARDOSO, T.; ROCKMANN. R. **O Marechal da Vitória**: uma história de rádio. TV e futebol. São Paulo: A Girafa, 2005.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/337/259>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CASTRO, D. **Futebol & TV**. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/asp171020019991.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

CHIES, P. V. Os "ídolos - heróis" da mídia: valores e símbolos da cultura esportiva no pós-modernismo. In: **Revista Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 71-88, maio de 2003.

COELHO, P. V. **Jornalismo Esportivo**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, E. **Criaturas de papel**: temas de literatura e sexo e folclore e futebol e televisão e outros temas da vida. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

DAMATTA, R. Antropologia do óbvio. In: **Revista da USP**. São Paulo, n. 22, p.11-17, junho de 2004.

DEBORD, G. **A sociedade do Espetáculo**. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

DIAGO, J. C. S. **O marketing esportivo em duas faces**: o que traz a luz da ciência e o que é realizado. Monografia (Bacharelado em Esporte). Escola de Educação Física e Esporte da USP. São Paulo, 2011.

GOMES, A. C. **Influência da mídia televisiva no futebol brasileiro**. Monografia (Bacharelado em Esporte). Escola de Educação Física e Esporte da USP. São Paulo, 2012.

JORNAL ESPORTIVO LANCE. **Os bastidores da bola**. São Paulo, 08 mai. 2007.

LEONCINI, M. P. Entendendo o futebol como um negócio. In: **Gestão e produção**. São Carlos, Vol.12, n.1, pp.11-23, 2005.

LOPES, S. L. A vitória do futebol que incorporou a pelada. In: **Revista da USP**. São Paulo, n.22, p.65-81, junho de 2004.

MATTOS, S. A. S. **A televisão no Brasil: 50 anos de história (1950-2000)**. Salvador: PÁS, 2000.

PRONI, M. W. **A metamorfose do futebol**. Campinas: Unicamp. Instituto de Economia, 2008.

REIS, H. H. B. **Futebol e sociedade**. Brasília: Liber Livros, 2006.

ROSENFELD, A. **Negro, macumba e futebol**. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 2013.

SCHINNER, C. F. **Manual dos locutores esportivos**. São Paulo: Panda, 2004.

SEVCENKO, N. Futebol, metrópoles e desatinos. **Revista da USP**. São Paulo, n.22, p.31-37, 2004.

SOMOGGI, A. **Balanço financeiro dos clubes de futebol profissional**. São Paulo: Casual Editores, 2007.

SUSSEKIND, L. H. Futebol e teoria social: aspectos da produção científica brasileira (1982 - 2002). **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, n.52, p. 133-165, segundo semestre, 2001.

TOLEDO, L. H. **Lógicas do futebol**. São Paulo: Hucitec- Fapesp, 2002.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Cristiane Valéria Ferreira

Chama a atenção o fato de que em pleno século XXI, a despeito de todos os avanços científicos e tecnológicos galgados pela humanidade, a avaliação da aprendizagem ainda seja objeto de intensos conflitos e que ainda provoque tantos questionamentos.

Por que avaliar causa tanta controvérsia? O que deveria ser uma atividade natural que consolidaria a garantia da aprendizagem se apresenta impregnada de um poder simbólico constituindo-se num instrumento de controle e regulação. A avaliação tem se apresentado como um instrumento condicionador da disciplina e viabilizador do exercício da autoridade constituída institucionalmente pelo professor. Não sendo, portanto, diferente dos instrumentos utilizados pelas instâncias do poder no controle social. Nesta perspectiva, Demo(2002) afirma que é impraticável escamotear a visível relação entre avaliação e desigualdade social, bem como imaginar que não avaliando ou fazendo de conta que se avalia, estaríamos com isso eliminando as desigualdades sociais.

Avaliação: Uma perspectiva histórica

Cristiane Valéria Ferreira



A formação plena do cidadão brasileiro através do sistema público de ensino tem, ao longo de sua construção histórica, sido questionada em decorrência do fracasso escolar que é público e notório. Muitos fatores são considerados critérios de análise na busca de solucionar e reconstruir esta realidade. Na perspectiva desta reconstrução, a Avaliação da Aprendizagem é um dos elementos centrais de análise neste processo.

Avaliar segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda significa: 1. determinar a valia ou valor de; 2. calcular computar; já avaliação segundo a mesma fonte significa: 1. ato ou efeito de avaliar; 2. valor determinado pelos avaliadores. Assim, avaliação é um julgamento sobre uma realidade concreta ou sobre uma prática fundamentada em critérios previamente estabelecidos. (VASCONCELLOS:2002).

No decurso do processo pedagógico, a avaliação pela sua própria natureza, representa a

determinação de um valor que o professor atribui à ação do aluno tendo como parâmetro a construção do conhecimento pelo mesmo. Assim, a avaliação é uma tarefa didática e permanente da prática docente que deve sistematicamente acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. (HOFFMANN:2006)

Segundo Luckesi(2005), Ralph Tyler, educador norte-americano firmou a denominação de "avaliação da aprendizagem", conceituando, toda a prática que propunha diagnosticar o andamento da aprendizagem dos educandos na vida escolar, para assim, podê-la torná-la mais eficiente. Essa denominação, ao longo dos anos, passou, generalizada e equivocadamente, a indicar toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento escolar.

Luckesi(2005) afirma que desde os anos setenta, do século XX, passamos a denominar a prática escolar de acompanhamento da aprendizagem do educando de "avaliação da aprendizagem escolar", mas na verdade, continuamos a praticar exames escolares. Esta afirmação pode ser claramente observada por apresentar as seguintes características: tem por objetivo julgar objetivando aprovar ou reprovar os estudantes para promover às séries seguintes; são pontuais, na medida em que o estudante deve saber

responder às questões no momento das provas ou dos testes; não importa se ele sabia antes e equivocou-se no momento da prova ou do teste, nem importa se poderá vir, a saber, depois. Ele deve no momento da prova ou do teste, saber responder adequadamente o que está sendo perguntado. Caso contrário, não serve; são classificatórios; são seletivos, na medida em que excluem os que não sabem, no contexto dos parâmetros considerados aceitáveis pelos examinadores; conseqüentemente, são estáticos, enquanto classificam o estudante num determinado nível de aprendizagem, considerando este nível como definitivo; são antidemocráticos. Na medida em que os exames excluem o educando, não podem ser democráticos; são fundamentadas numa prática pedagógica autoritária. Com os exames, o sistema de ensino e o educador têm em suas mãos um instrumento de poder, cuja autoridade pode ser exacerbada em autoritarismo; infelizmente, essa tem sido a tendência e a prática em nossas escolas. Assim, para Luckesi(2005), os exames que conhecemos em nossas escolas foram sistematizados nos séculos XVI e XVII, com as estruturas pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (Séc. XVI) e pelo bispo protestante Amós Comênio (fins do séc. XVI a primeira metade do século XVII) autor da Didática Magna.

No que se refere ao Exame Luckesi(2005) nos lembra que a *Ratio Studiorum*, obra publicada pelos padres jesuítas, em 1599, primeiro sistema

organizado da educação católica, há um capítulo denominado “dos exames escritos e orais” onde estão definidas as regras de como deveriam ser conduzidos os exames dos educandos em um colégio dirigido pela ordem Jesuítica. É impressionante como as orientações que constam nesta obra, que tem mais de quatrocentos anos, ainda façam parte das nossas ações pedagógicas tais como: “no dia das provas, os estudantes deverão trazer para a sala de aula todo material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros” ; “após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, entregar a prova concluída ao prefeito de estudos(personagem que tomava conta das provas) e sair imediatamente da sala de aula”; “o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega seu ter saído, não poderá mudar-se do lugar onde está sentado para o lugar daquele que já terminou sua prova e saiu”; o estudante que tiver terminado de fazer sua prova, deverá entregá-la imediatamente ao Prefeito de Estudos e não poderá retomá-la a não ser depois de corrigida”... essas eram regras para o exames finais de cada ano. São regras que ainda hoje fazem parte do cotidiano de muitas escolas principalmente nos dias de provas e/ou testes que equivocadamente têm sido denominada de Avaliação da Aprendizagem .

Esta obra deixa evidente que a Avaliação era utilizada como instrumento de garantia da disciplina. A rígida disciplina era cultuada e venerada para

estabelecimento da “ordem” numa sociedade escravocrata. A educação dos jesuítas objetivava a formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Os Jesuítas foram como afirma Gadotti (2001), eficientes na formação de classes dominantes, mas não tiveram nenhum interesse na educação popular. Seguiu princípios cristãos e se opunha a pregação religiosa protestante. O criador da companhia de Jesus (Inácio de Loyola) estabeleceu uma rígida disciplina e o culto à obediência a todos os componentes da ordem.

Luckesi(2005) afirma ainda, que a pedagogia que surge a partir das teorias pedagógicas *jesuítica* e *comeniana* constituiu o que hoje denominamos Pedagogia Tradicional. A centralização e a hierarquização características do modelo social são reproduzidas na prática pedagógica como uma de suas mediações. A luta pela democratização da educação no Brasil foi árdua, mas não superou as diretrizes da educação jesuítica.

A influência da Revolução Industrial e da Revolução Francesa fizera nascer uma nova concepção de vida e modo de viver. A estrutura social à medida que foi se transformando fez com que a educação também exercer-se novas concepções. De modo que no início do século XX uma outra concepção de educação surgia no Brasil: A Escola Nova. Conforme Savianni (2007) esta teoria sustentava o princípio de que a escola tinha a função de equalizadora social. Se a escola ainda não tinha

conseguido este objetivo seria porque a Pedagogia Tradicional se revelaria uma pedagogia inadequada. A Escola Nova começa, à vista disso, através dos seus teóricos a suscitar críticas a pedagogia tradicional, expondo uma nova forma de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro através de pequenas experiências para em seguida atingir dimensões maiores.

A forte influência da psicologia neste momento representa um referencial nas ações pedagógicas. O desenvolvimento da sociologia da educação e da psicologia educacional também contribuiu para essa renovação. Diferente da concepção Tradicional a Escola Nova, segundo Gadotti(2001), partia do princípio de que o educando deveria ser protagonista de sua própria experiência. Essa atitude necessitava de metodologias e recursos avançados e criativos. Desse modo, os métodos de ensino significaram um dos maiores avanços nesta nova concepção de educação.

De acordo com Gadotti(2001) os educandos seriam a partir desta concepção o eixo do processo pedagógico. E para que isso pudesse se tornar concreto eram necessárias técnicas e métodos sofisticados que conduziram a este objetivo. Portanto, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. O professor age como um encorajador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa caberá aos próprios educandos. A avaliação

nesta concepção é vista como fonte de investigação, pois a concepção de erro é diferente do da Concepção Tradicional, é como se ele(o erro) não existisse, pois o educando, na verdade, desenvolveu um raciocínio lógico que levou àquele resultado e é a partir da visão do erro como forma de pesquisa que o conhecimento vai sendo reelaborado.

Para Sarvianni(2007) a escola nova desviou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do educador para o educando; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Infelizmente, não houve uma tentativa de complementaridade entre as teorias o que representaria um ganho para a educação.

Segundo Savianni (2007) o tipo de educação proposto pela concepção escola novista não conseguiu, entretanto alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, os custos para implantação das inovações de recursos didáticos e metodológicos eram bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional (basicamente quadro e

giz). Com isso a Escola Nova organizou-se, basicamente, na forma de escolas experimentais ou como núcleos, muito bem equipados direcionado a pequenos grupos economicamente privilegiados. Para Savianni (2007) a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado as elites enquanto rebaixou o nível do ensino destinado às camadas populares, pois, os educadores tentavam se adequar a essa concepção sem possuir os recursos necessários para efetivação da mesma e qualquer ação que lembra-se a escola tradicional era, equivocadamente, visto como método ultrapassado. Com a difusão das ideias dos *escola novistas* o conteúdo tão reverenciado pela concepção tradicional deu lugar ao método e a partir destes princípios novas concepções de educação surgiram. A escola nova foi referencial de outras teorias como a pedagogia tecnicista e o construtivismo.

Com o avanço da indústria no Brasil, uma nova concepção de educação surgia: Concepção Tecnicista. Segundo Savianni(2007) a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios positivistas de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia defende a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo, sistematizado e operacional. De modo equivalente a concepção de produção das indústrias a ação pedagógica deveria ser racionalizada. Se a concepção de educação tecnicista estava pautada na estrutura de produção

industrial então as práticas educativas teriam que ser sistematizadas nesta lógica. Desta maneira, a pedagogia tecnicista internalizou a racionalização do processo educativo formal, na busca de maior produtividade no ensino . A avaliação teria que alcançar os objetivos propostos e nesta perspectiva eram criados manuais orientando como elaborar os objetivos utilizando os verbos adequados e, desta forma, existia uma lista de verbos “permitidos” e “proibidos”. A concepção de avaliação por objetivos se caracterizava como procedimento de investigação se objetivos educacionais estavam sendo atingidos pelo programa de ensino. Tinha também por finalidade oferecer informações sobre os educandos ante os objetivos previstos e as mudanças desejáveis nos padrões de comportamento. Nesta perspectiva, o fundamental é atingir os objetivos previamente propostos sem haver preocupação com os princípios normativos que regem a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito social, (SOUZA :2001).

Hoffmann (2006) faz crítica contundente às ideias comportamentalistas da avaliação por objetivos pois esta concepção centra-se em indicar resultados, sem analisar o processo como todo. Avaliação é utilizada para condicionar comportamentos previamente planejados. O professor, portanto, declara seu julgamento sob a forma de registro de notas ou conceitos. Temos, assim, uma postura

tradicional onde os resultados finais revelam um caráter seletivo e burocrático.

Segundo Saul (2006) a avaliação da aprendizagem no Brasil teve sua base teórica referenciada nas produções norte-americanas. Antes mesmos de haver publicações no Brasil as ideias comportamentalistas propagadas por teóricos norte-americanos já veiculavam entre os professores brasileiros em função dos acordos internacionais estabelecidos neste contexto. O positivismo era o princípio epistemológico que regia esta concepção, portanto, a avaliação deveria ser mensurável, precisa e essencialmente objetiva. Nesta perspectiva, o resultado do comportamento do educando deve ser observável, portanto, passível de medição. Observa-se, então, que a avaliação deste modo é estática, pois é pontual, analisando o educando num momento específico. Nos anos 70, do século XX, os manuais de planejamento de ensino e avaliação são divulgados entre os docentes brasileiros. Através destes manuais o professor era auxiliado em busca da eficiência dos procedimentos de sala de aula. As propostas desses manuais evidenciavam a necessidade de definir os objetivos comportamentais que só poderiam ter resultados exitosos se as seqüências do ensino fossem rigorosamente desenvolvidas conforme o planejamento proposto e os objetivos estabelecidos. Os manuais que surgiram a partir dos anos 70 apresentavam características eminentemente técnicas. A influência do pressuposto

positivista no tocante à avaliação da aprendizagem influenciou fortemente o ambiente acadêmico brasileiro, e a partir daí foram implementados nos cursos de formação de educadores. A influência das ideias norte-americanas sobre a avaliação da aprendizagem foi disseminada por intermédio de autores diversos. Destacam-se POPHAM, BLOOM, GRONLUND, EBEL e ANSUBEL, que influenciaram significativamente escritos sobre avaliação produzidos no Brasil. (SOUZA:2001).

Para Saul (2006) o predomínio dos pressupostos positivistas caracteriza a avaliação como quantitativa, pois prioriza a precisão e mensuração dos resultados. Nesta perspectiva a avaliação deveria estar norteada das seguintes características da objetividade, a crença da objetividade da ciência, está associada à fidedignidade e precisão dos instrumentos de coleta e análise de dados; O método melhor adequado é o hipotético-dedutivo, próprio das ciências naturais, o tratamento dos dados privilegia a quantificação das observações. A avaliação quantitativa, equivocadamente, supõe a educação como um processo preciso, mensurável e essencialmente técnico. A avaliação quantitativa fundamenta-se, portanto, na comprovação de que os objetivos previamente estabelecidos foram cumpridos. Deste modo a avaliação é conduzida a uma prática de caráter essencialmente burocrático. Assumindo explicitamente a diferença entre fatos e valores, a

determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica.

Conforme Savianni (2007), no final dos anos 70, início dos anos 80 as concepções crítico-reprodutivistas são disseminadas no Brasil. Estas concepções postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Influenciada por essas concepções e em contraposição a abordagem quantitativa surgia nova proposta para avaliação com abordagem qualitativa. A avaliação qualitativa prima pelos seguintes princípios: A objetividade é relativa tanto na ciência como na avaliação portanto não poderá ser considerada como objetivo central ou prioritário. As ações humanas são sujeitas as limitações e erros, portanto, não poderão ser precisas; A posição do avaliador não é neutra, portanto, não está livre de considerações de valores; Nem a educação nem a avaliação pode ser considerada como processo meramente técnico; a avaliação não pode ser desenvolvida unicamente para comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis, (SAUL:2006).

As concepções de educação no Brasil têm se multiplicado e diversificado. Muitos professores se rotulam dizendo que sua prática pertence a essa ou aquela concepção de educação, mas em muitos casos essas concepções são negadas pela prática

educativa que se aplica em sala, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem.

A prática dos exames através das provas manifesta-se tanto na história da educação quanto na prática escolar do presente, como um recurso muito especial de exercício do poder na relação pedagógica. A prática dos exames reproduz o modelo de administração do poder na sociedade; modelo centralizador. Em última análise, a avaliação escolar reproduz e legitima as relações de poder de uma sociedade classista. (VASCONCELLOS:2002)

Avaliação: um instrumento pedagógico de poder

A avaliação da aprendizagem é elemento fundamental do processo educativo. É um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino. Embora esta concepção nos pareça até certo ponto óbvia, podemos perceber que historicamente a avaliação tem exercido um papel equivocado, pois ao invés de representar um elemento que possibilita a garantia da aprendizagem, tem sido usada, frequentemente, como instrumento para o exercício de poder na relação estabelecida entre educador e educando.

A avaliação tem, historicamente, representado instrumento de coerção e punição. Através da Avaliação o educador na tentativa de manter a disciplina e a consolidação da sua condição de autoridade ameaça, submete e reprime. Para

Vasconcellos(1998), o grande entrave da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social.

Ao analisarmos a escola, podemos perceber que a utilização da avaliação como mecanismo que assegura a relação de poder existente entre educador e educando é reflexo de uma estrutura social que utiliza normas e leis, exercendo a coerção sobre os indivíduos para garantir a ordem e a harmonia social. Como afirma Lebran(1985)

...o poder que possuo é a contrapartida do fato de que alguém não possui. Tomemos o exemplo mais anódino: um professor pode ser amigo de seus alunos, deixá-los chamarem-no de você...Ainda assim detém um poder (de dar-lhes notas) que os alunos não têm sobre ele. Isto é essencial. E é por isso que só se pode compreender uma relação intersubjetiva(em qualquer plano que seja profissional, comercial sentimental...) se for possível responder a questão quem está em posição inferior? Quem está em posição

superior? – Quem é o soldado?
Quem é oficial? (LEBRAN:1985,
p.8)

Para Foucault(1999), mais importante que servir como veículo de difusão da ideologia dominante , as práticas e a organização escolar servem como forma de disciplinar e normatizar o comportamento dos sujeitos e, conseqüentemente, de controle social

O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune, se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior. Poder Judiciário que, por conseguinte, duplica de maneira bastante arbitrária, se não se considera sua função geral, o modelo do poder judiciário. Por que para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar? (FOUCAULT, 2000, p. 121)

Através da Avaliação se corporifica a ideia de punição e recompensa. Na sala de aula funciona um

micro poder judiciário, onde de forma constante os indivíduos são julgados, avaliados, classificados e comparados. A Escola insere o aluno numa rotina de aprendizagem de tarefas a serem cumpridas. Seu caráter é moldado por meio de um jogo de castigos e recompensas.

O processo de avaliação permite manifestar os objetivos reais da escola e não somente os publicados. Os estudos sobre avaliação apontam a existência de uma forte visão punitiva. É sobre essa visão que se ergue o poder do professor no interior da sala de aula se dá sustentação interna à atual organização do trabalho pedagógico da escola, Vasconcellos(2002). Assim, a avaliação tem sido erroneamente, utilizada como arma de manutenção da disciplina e do poder. Nesta perspectiva, a avaliação tem sido instrumento que dita os padrões de comportamento, pois através dela o respeito pela disciplina e a ordem é mais valorizado do que a criatividade a liberdade e o senso crítico

A avaliação, sendo uma atividade intencional, produto de determinada sociedade, vem colaborar com os mecanismo de construção de determinado tipo de homem, ligado à ideologia política dessa sociedade. O autoritarismo passa a ser um instrumento usado para garantir

a sobrevivência do sistema. Portanto, a pedagogia quando se coloca a serviço do sistema, implementa um sistema autoritário de avaliação, evidenciado pelo uso indiscriminado de instrumentos classificatório, próprios de um modelo liberal conservador que só permite mudanças internas, mantendo sistema. (RAPHAEL: 1995, p. 2.)

Assim, como em toda ação pedagógica, não existe neutralidade no ato de avaliar. Como não existe educação isolada das condições sociais concretas, a relação educador e educando estará também condicionada à lógica da estrutura social vigente. Vasconcellos (1998), reitera este pensamento afirmando que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência enquanto imposição por um poder arbitrário, dum arbitrário cultural.

A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é um instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a

dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. (VASCONCELOS 1998, p.30 apud SOARES p.53)

A avaliação exerce um incomensurável controle sobre as práticas educativas nas escolas brasileiras, pois via de regra, o aluno estuda para fazer prova, responder corretamente aquilo que nem mesmo compreendeu, memoriza para responder corretamente as provas sem aprender a pensar ou refletir no conhecimento possivelmente construído. O professor trabalha com situações fechadas e orientadas para a memorização e o condicionamento, cabendo ao aluno a função de obedecer normas pré-estabelecidas e repetir precisamente o conteúdo determinado e narrado por esse docente, através de respostas que serão consideradas certas ou erradas, conforme critérios por ele estabelecidos, (HOFFMANN:2005).

Podemos sem muita dificuldade confirmar estas práticas nas escolas através de afirmações de professores como: *anotem, pois vai cair na prova; prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova; Se não ficarem calados vou fazer uma surpresa; já que vocês não param de falar,*

considero a matéria dada e vai cair na prova entre outros. Professores que muitas vezes afirmam categoricamente pertencer a essa ou aquela concepção pedagógica, muitas vezes se auto intitulado progressistas, assumem na sua prática principalmente no momento da avaliação uma postura conservadora, não possibilitando o crescimento intelectual do educando e moldando o seu comportamento através da ameaça de reprovação. Assim, a avaliação tem servido como sustentáculo do poder na relação que se estabelece no processo pedagógico.

Segundo, Lima (1994) se o professor, não compreende a prova como instrumento de avaliação do processo pedagógico como um todo, acaba realizando um julgamento individual da aprendizagem de cada aluno. Os “bilhetes” escritos (Estude mais! Precisa estudar! Preste mais Atenção!...) são bons demonstrativos desta relação individual, onde o motivo do erro é visto (pela professora) como correspondente a cada aluno individualmente e relacionado com o comportamento escolar. Se o professor não analisa a totalidade, certamente isenta-se da avaliação, isto é, não se questiona se ele de fato ensina, mas se o aluno “aprendeu”. Se uma questão é respondida erradamente por todos ou pela maioria, não parece se um fato observado pelo professor. Desta maneira, eximindo-se da Avaliação, está também excluído do processo de ensino-aprendizagem, pois não é parte avaliada do processo.

Não fazendo parte do processo de avaliação, estabelece uma relação hierarquizada onde o avaliado está em condição inferior e o avaliador superior. Portanto, não está em jogo nenhum dos aspectos de sua competência, apenas a do educando. Ele é o único que detém o conhecimento do conjunto dos resultados, embora disso não faça nenhum uso. E esses resultados ao serem passados para os alunos e pais tornam-se ainda mais dispersos. Assim, para Lima(1994) a construção do medo da avaliação, na criança e no jovem é o mecanismo de defesa do professor contra seu próprio medo, sua insegurança do seu não saber. Deste modo entrelaça-se um poder sobre o saber, uma apropriação do saber, de maneira única e individual que é feita pelo educador que instituído pela escola como representante da ciência e autoridade do saber. A posse deste saber sustentado pelo poder permite ao educador na correção da avaliação que seja desconsiderada muitas vezes respostas altamente lógicas, muitas vezes extremamente criativas e inteligentes e algumas vezes inquietantes (que levaria o professor a se perguntar por que a criança responde daquela forma). Este tipo de resposta é simplesmente riscado como uma caneta, via de regra, vermelha, e sobre ela escrita a resposta, supostamente, certa (LIMA:1994).

O clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos

elementos de configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz. Assim, as crianças e os jovens rapidamente se enfastiam de tudo o que lá acontece e, mais que isso, temem o que ocorre na sala de aula. (LUCKESI, 1995, p.51)

Assim, Raphael (1995), reitera este pensamento quando afirma que o educador ao analisar o educando como produto individual, ratifica a divisão de classe fazendo com que o educando não estabeleça relação com o todo sendo ele o único responsável, principalmente, pelo seu fracasso. O conhecimento é tratado, portanto, como realidade absoluta, da qual os homens se servem para solucionar seus problemas e não como produto social.

O educador ao servir-se da nota como fim absoluto, demonstra não ter ideia que a avaliação é um dos vários momentos de coleta de dados a ser realizada dentro do processo de ensino-aprendizagem, capaz de lhe proporcionar subsídios para um juízo de valor que permita a tomada de decisão sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido. (RISTOW:2008)

Neste palco de conflito entre educador e educando, o educando também reage utilizando a “pesca” como artifício possível para levar “vantagem”. Só que é uma “vantagem” que não se legitima porque não corresponde ao seu crescimento. Além de ser uma “pedagogia do exame”, é também “pedagogia da pescaria”. Todos os participantes desta relação pedagógica (professores, direção, pais) sabem desta realidade, mas não corrigem. O resultado dessa “esperteza” é profissionais mal preparados com valores que reverenciam a desonestidade e o não exercício da ética. Nesta perspectiva o educando ou se submete ao comportamento disciplinar esperado ou é estigmatizado por toda uma trajetória escolar. A avaliação da aprendizagem não é, não pode continuar sendo a tirana da prática educativa. Ela é um elemento integrador entre aprendizagem e ensino.

A avaliação tal como é concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, promotora do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que se estabelecem entre os profissionais de educação, alunos e pais. (SOUZA:2001)

Diante deste contexto , há ainda alguns educadores que dizem que “por eles não haveria avaliação, mas como é exigência do sistema, eles têm que se submeterem”. Este comportamento embora

possa imediatamente representar para o educando que o educador só vai realizar a avaliação *pró forme*, mas de forma velada é também uma atitude política que não favorece o educando, pois proporciona a negação da construção do conhecimento.

Demo(2002) ratifica esta ideia quando afirma que se há possibilidade de afastar o efeito punitivo da avaliação, a saída não é adulterar nem por deficiência metodológica ou ingenuidade social, mas desenvolvê-la de forma integrá-la diretamente ao compromisso com a aprendizagem. Declara ainda que para garantir melhores oportunidades aos menos favorecidos, não cabe, por falta de Avaliação adequada, oferecer-lhes algo mais pobre para o pobre, como ocorre com os procedimentos da promoção continuada ou automática, por exemplo. Nesta perspectiva podemos perceber que à medida que essas “aprovações automáticas” começam a fazer parte da realidade da escola podemos perceber um crescente problema invadir a escola , a indisciplina , pois o professor aprendeu na sua trajetória a utilizar a avaliação como sustentáculo da sua autoridade e na medida que este instrumento é lhe retirado como possibilidade de punição a disciplina dar lugar a indisciplina. Paro(2008) em consonância com esta ideia afirma

A introdução, em alguns sistemas de ensino, da progressão continuada, e com a

consciência por parte do aluno de que ele não será reprovado no final do ano letivo, desaparece, segundo argumentos do que se colocam contra a abolição da reprovação, a motivação do aluno, porque ele sabe que, estudando ou não, vai passar de qualquer forma. Na verdade, o que muda é a imagem que o aluno tem do poder do professor. Antes ele estudava (ou fingia estudar, mas se sentia compelido a apresentar-se como quem estuda perante o professor) porque estava diante de uma ameaça, que poderia se concretizar, por que o professor tinha o poder de puni-lo, reprovando-o. Agora, com a promoção automática, por mais que o professor continue com o poder de prejudicá-lo(o avaliando negativamente nos conselhos de classe, denunciando-o a seus pais, repreendendo-o e criticando sua conduta diante dos colegas e, sobretudo, deixando de

oferecer-lhe um ensino de boa qualidade), a imagem de poder do professor se desvanece porque sua “autoridade” advinha somente do poder de reprovar. A imagem do poder muda também para o professor. Especialmente o professor tradicional sente-se aniquilado porque perdeu o único poder que tinha diante da classe. (PARO:2008 p. 59)

Demo (2002) afirma, que é impraticável escamotear a visível ligação entre avaliação e desigualdade social, bem como imaginar que não avaliando ou fazendo de conta que se avalia, estaríamos com isso combatendo as desigualdades sociais. Temos consciência de que esta exclusão no interior da escola não só se dá apenas pela avaliação e, sim, pelo currículo como todo. No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba por influenciar todas as práticas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

- ANDRE, Marli E.D.A. **A avaliação da Escola e a Avaliação na Escola**. Cadernos de Pesquisa, 1990. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/840.pdf>>.
- CARNOY, Martins. **Educação, Economia e Estado**. 4^o ed. São Paulo: Cortez., 1990
- COIMBRA, Camila Lima e VALENTE, Lúcia de Fátima. **Um projeto e uma proposta de avaliação inspirados em princípios éticos freireanos**. em:p://www.paulofreire.org/twiki/pub/FPF2008/TrabalhoCamilaLima/artigoparaipf.doc.
- DAVIS, Claudia e ESPÓSITO, Yara Lúcia. **Papel e Função do Erro na Avaliação Escolar**. Caderno Pesquisa, 1990.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. Autores Associados: São Paulo, 1999.
- _____ . **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002

- EPSTEI, Isaac. **Gramática do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- FAZENDA, Ivani(org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8º ed. São Paulo
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. São Paulo: Cortez, 1997
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 11 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.
- _____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramalhete. 22 ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

- _____ . **História das idéias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2001.
- HADJI, C. **Avaliação demistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação: 2006
- _____ . **Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 38ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005
- _____ . **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008
- _____ . **Pontos e contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação: 2007.

- LEBRUN, Gérard. **O Que é Poder?** . São Paulo : Brasiliense: 1985
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar. Julgamento X Construção.** Vozes: Rio de Janeiro, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola.** Malabares: Salvador, 2005.
- _____.. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe.** São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MARX, Karl. FRIEDRICH, Engels. **Manifesto do Partido Comunista.** Comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação.** Editora Loyola, 2002
- PADERES, Adriana Marques. **A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior** Disponível em

<http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=270

- PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PORTÁSIO, Renato Melher e GODOY, Anterita Cristina de Souza. **A importância do processo de avaliação na prática pedagógica**. Disponível em: http://ww4.unianhanguera.edu.br/programasinst/Revistas/revistas2007/educacao/A_importancia_do_processo.pdf .
- RAPHAEL, Helia Sonia. **AVALIAÇÃO: questão técnica ou política?** Estudos em avaliação educacional, 1995. Disponível em < uniesc.com.br > .
- RISTOW, Simaia Zancan. **Análise da trajetória da avaliação educacional brasileira**. 2008. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppge/diss_simaia_08.pdf
- ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho: Caminhos da Educação Socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

- SALIBA, Maurício Gonçalves. **A EDUCAÇÃO COMO DISFARCE E VIGILÂNCIA: análise das estratégias de aplicação de medidas sócioeducativas a jovens infratores**. 2006. Disponível em: <http://polo1.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/saliba_mg_dr_mar.pdf>
- SANTOS, Robinson dos . **Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana**. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44pc_santos.htm>
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 39º ed. Campinas: Autores Associados, 2007
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Magistério e Mediocridade**, São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Teorias da Avaliação da Aprendizagem: Revendo conceitos e posições no processo educativo**. Disponível em :

http://www.iesap.edu.br/sigma/edicoes/revista_sigma_3.pdf

- SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **As relações de poder no processo de avaliação da aprendizagem.** Disponível em : http://www.iesap.edu.br/sigma/edicoes/revista_sigma_3.pdf
- SOUSA, Clarilza(org.) **Avaliação do Rendimento Escolar.** 4ª ed. Campinas: Papyrus,1995
- SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da Aprendizagem: Teoria, Legislação e Prática no Cotidiano de Escolas de 1º Grau.** 2001. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p106-114_c.pdf
- VASONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELLOS, Moura Maria Morita. **A avaliação e ética.** Londrina: Ed. VEL, 2002

- VIEIRA, Edvaldo. **Sociologia da educação: reproduzir e transformar.** Coleção: Aprender. São Paulo: F.T.D, 1998.



A CRIANÇA DEFICIENTE NOS DIAS DE HOJE

Monique Caroline Berlandi de Oliveira

Durante a antiguidade as crianças deficientes eram simplesmente abandonadas. Com o tempo a criança com deficiência física e/ou intelectual era vista como uma pessoa que não participava da sociedade. Hoje com novos estudos, a contribuição da mídia e as leis de inclusão, as pessoas de forma geral consideram as pessoas portadoras de deficiência física e/ ou intelectual como indivíduos que podem aprender e conviver socialmente.

Ter um rótulo de deficiente mental tem uma função dupla, isto é, a de determinar como a pessoa deficiente mental vai se comportar na sociedade, e também, os padrões de conduta dos outros ao interagirem com esta pessoa.

Na educação essa criança era excluída da escola ficando para ela apenas as escolas especializadas na deficiência evitando o contato com as crianças ditas “normais”.

A Constituição Federal determina que seja garantido a todos os educandos o direito de acesso e permanência das crianças com deficiências frequentarem as classes regulares das escolas públicas e particulares e assim a conviver com as atividades pedagógicas de alfabetização e socialização. Mas não é isso que temos visto nas escolas.

Escolas e professores despreparados para a inclusão desse novo público estão se tornando uma exclusão para essas crianças. O que devemos fazer para gerar sucesso nessa inclusão é promover mudanças de modo que consiga possibilitar a todos sem exceção um ensino de qualidade que respeite as diferenças e especificidades do ser humano, ou seja, na perspectiva da inclusão, acreditando que não é o aluno que se adapta ao ensino e sim a escola que deva promover meios para que este aluno tenha acesso ao conhecimento.

Desta forma, baseados em uma perspectiva de escola para todos, o educador deverá encontrar meios para ensinar todos os alunos, independentemente de suas necessidades físicas,

mentais, psicológicas e sociais, pois a educação é um direito de todos.

A DEFICIÊNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Segundo Diehl (2006) é difícil conceituar ou ter uma definição objetiva do que é um aluno com deficiência mental. Pois a tendência é pensar que todos os alunos com deficiência mental são iguais e apenas se diferenciam por completo das pessoas “normais”. “As definições que descrevem deficiência mental como comprometimento intelectual pode não estar levando em consideração outras formas de inteligência” (DIEHL, 2006, p. 75).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), deficiência mental é o estado intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações em pelo menos dois dos aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança. Aptidões escolares, lazer e trabalho. (DIEHL, 2006, p. 76).

Antes a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerava como deficiência mental ou retardo mental a apresentação de desenvolvimento intelectual abaixo da média apresentada pela população (QI 70), acompanhado de limitações no desenvolvimento perceptivo, motor e/ ou social. (DIEHL, 2006).

Sendo assim, os diferentes perfis de pessoas com deficiência mental eram classificados conforme o resultado apresentado nos testes. Como demonstra o quadro a seguir: (DIEHL, 2006, p. 76).

Coeficiente intelectual	Denominação	Nível cognitivo /Piaget
QI menor que 20	Profundo	Período sensório-motor
QI entre 20 e 34	Severo	Período sensório-motor
QI entre 35 e 49	Moderado	Período pré-operatório

QI entre 50 e 69	Leve	Período operatório
------------------	------	--------------------

Os portadores de deficiência profunda eram classificados como pessoas que não possuíam autonomia para atividades básicas como alimentação, higiene pessoal e proteção. Sendo considerados como vegetativos. As pessoas com QI entre 20 e 34 eram classificadas como tendo possibilidades intelectuais que lhes permitem uma autonomia suficiente para atividades básicas do dia a dia, quando estimuladas, com aprendizagem lenta e pouco gradativa. As pessoas com QI entre 35 e 49 tinham autonomia moderada, com aprendizado de atividades mais elaboradas e conquista de autonomia básica para a realização supervisionada de tarefas. As pessoas que tinham o QI entre 50 E 69 eram consideradas educáveis, capacitadas para exercer atividades laborais com responsabilidade e habilidade, embora com a supervisão em algumas tarefas mais complexas. (DIEHL, 2006).

A tendência atual é de não classificar por coeficiente intelectual, por serem

esses testes muito específicos e, por isso, limitados. Devemos sempre levar em conta o histórico de cada aluno, o meio onde vive, a maneira como é tratado e os estímulos que recebe. Podemos encontrar crianças ou adolescentes com o mesmo Coeficiente Intelectual e respostas comportamentais muito diferentes. Ou seja, alguns conseguem articular e organizar o pensamento conforme as tarefas propostas e outros, com o mesmo QI, não apresentam iniciativa de respostas comportamentais. (DIEHL, 2006, p. 77).

Segundo Diehl (2006) podemos classificar a deficiência mental em seis áreas: genética; complicações pré-natais; complicações no parto; complicações pós-natais; sócio-culturais; desconhecidas.

Podemos relatar que no período entre a concepção até o início do trabalho de parto, o feto não é imune aos fatores exógenos. O feto pode ser afetado por determinados hábitos e ações da mãe, por doenças por ela contraídas, tais como: rubéola, infecções hepáticas, sífilis, entre outras. A ingestão de drogas, álcool, execução de raio X durante a gestação pode ser prejudicial a essa criança. “É

importantíssimo que a futura mãe tenha boa assistência médica durante a gestação, pois muitos riscos podem ser minimizados através de cuidados médicos” (DIEHL, 2006, p. 80).

Outro fator pode ser a Eristroblastose Fetal ou Doença Hemolítica do Recém-nascido (DHRN) isso ocorre quando existe a incompatibilidade sanguínea entre mãe e feto.

As consequências dessa anomalia são graves se não tratadas, podendo ocorrer a morte do feto ou o nascimento de um bebê gravemente icterico, existindo a possibilidade de a criança morrer após o nascimento. Existe também a possibilidade de nascer uma criança com deficiência mental, surda ou com paralisia cerebral. (DIEHL, 2006, p. 81).

De acordo com o Relatório Mundial sobre deficiência (2012) podemos afirmar que a deficiência faz parte da condição humana, pois quase todas as pessoas terão em algum momento de sua vida uma deficiência temporária ou permanente. Sendo assim, na maioria das famílias possui um familiar deficiente.

“Historicamente, as pessoas com deficiência têm sua maioria sido atendidas através de soluções segregacionistas, tais como instituições de abrigo e escolas especiais”. (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012 p. 3). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) relata sobre o conceito sobre a deficiência, que compreende funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais.

A deficiência é uma questão de direitos humanos porque: as pessoas com deficiência enfrentam desigualdades, por exemplo, quando elas têm negado o acesso igualitário a serviços de saúde, emprego, educação, ou participação política devido à sua deficiência. As pessoas com deficiência estão sujeitas a violações da sua dignidade, por exemplo, quando são sujeitas à violência, abuso, preconceito, ou desrespeito devido à sua deficiência. Algumas pessoas com deficiência perdem sua autonomia, por exemplo, quando estão sujeitas a esterilização involuntária, ou quando são confinadas em instituições contra sua vontade, ou quando são vistas como legalmente incompetentes devido à

sua deficiência. (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p. 9).

De acordo com Vial (1975), a deficiência intelectual surge, em primeiro plano, como atraso global do desenvolvimento mental em relação ao das crianças da mesma sociedade, sujeitas as exigências escolares comuns, psicopedagógicas. Num primeiro momento, a inteligência se define como a capacidade complexa de adaptação cuja qualidade é medida pela qualidade dos rendimentos que proporciona. A deficiência intelectual pode surgir por:

Determinantes orgânicos: deficiências intelectuais genéticas e aberrações cromossômicas; lesões do sistema nervoso: causas pré-natais; causas perinatais; causas orgânicas pós-natais. (Vial, 1975).

A deficiência, uma complexa experiência multidimensional, impõe inúmeros desafios de mensuração. As abordagens para mensurar a deficiência variam entre os diferentes países e influenciam os resultados. As medidas operacionais de deficiência variam de acordo com o objetivo e a aplicação dos dados, a concepção de deficiência, os aspectos da deficiência que se examina – deficiências,

limitações para realizar certas atividades, restrições para participar de atividades, problemas de saúde relacionados, fatores ambientais – as definições, os tipos de questões levantadas, as fontes de informação, os métodos de coleta de dados, e as expectativas de funcionamento. (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p. 21).

De acordo com APAE (2011) deficiência mental é o:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas. Hoje, quando se fala de inclusão escolar, o maior debate gira em torno do acesso do aluno com deficiência intelectual, principalmente quando ele apresenta graves comprometimentos cognitivos. (APAE, 2011, p.6)

De acordo com o atual modelo da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), temos uma concepção funcional e multidimensional que facilita a compreensão e o planejamento dos apoios

necessários à inclusão da pessoa com deficiência intelectual na sociedade. (APAE, 2011).

A influência do ambiente e a deficiência intelectual: relações intra famílias (o quadro familiar e a ambiência educativa em que a criança cresce deficiente intelectual sejam frequentemente desfavoráveis); criança retardada e sua mãe (tratamentos psicanalíticos de crianças deficientes intelectuais leva a crer da experiência analítica, que a deficiência intelectual é fruto de um tipo particular de relação inconsciente entre criança e mãe. A criança é, para a mãe, no nível das fantasias, um objeto do qual não quer se separar). (Vial, 1975).

De acordo com Weihls (1991) um distúrbio no relacionamento com o ambiente, aumentou a crença de que a criança mentalmente deficiente é objetivamente deficiente e que o relacionamento com a criança e o ambiente é, na melhor das hipóteses, de importância apenas secundária. Assim minimiza o papel desempenhado pelo ambiente no problema da criança.

Existe uma diferença crucial entre aquelas crianças que, de acordo com

a lei de distribuição, tem uma inteligência inata abaixo da média, e aquelas que originalmente tinham um potencial elevado, mas sofreram um retrocesso geral precoce ou possivelmente mais específico, de maneira que sua inteligência testável decresceu notadamente. (WEILHS, 1991, p. 17).

A debilidade endógena baseia-se numa concepção teórica da repartição das inteligências, onde a repartição dos resultados em testes globais de inteligência traduz o jogo normal de transmissão hereditária multifatorial da inteligência. Opõe-se a debilidade exógena ou patológica, explicável por lesões acidentais. De maneira geral, os autores que admitem a dualidade debilidade endógena e debilidade exógena, costumam negar que fatores sociológicos ou de ordem relacional possam acarretar debilidades. (Vial, 1975).

Parece que não há uma só classificação da debilidade exógena: além das verdades da estatística, a variabilidade dos comportamentos é extrema e a dispersão inter individual dos resultados, muito acentuada. Devemos, portanto considerar que o papel das alterações orgânicas não é único, no

interior dessa grande categoria, devemos fazer diferenciações, levando em consideração a extensão e localização da alteração neurológica como também o ambiente e relações familiares. (Vial, 1975).

Para Vial (1975) é possível descrever traços que parecem comuns aos deficientes intelectuais; uma diferenciação tipológica se esboça nos dias atuais; deficiências intelectuais que comportam uma patologia orgânica reconhecida; deficiências intelectuais com estrutura psicótica; deficiências relacionadas com a carência cultural familiar. As noções de debilidade mental e deficiência intelectual estão ligadas ao futuro da escola e da sociedade e igualmente ao futuro da ciência.

REFERENCIAS

APAE. **Currículo Funcional Natural na abordagem ecológica**. Manual prático para aplicação na Escola de Educação Especial da APAE de Bauru, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SEF. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial. 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental/ Ministério de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CARVALHO, R. E. Educação inclusive: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIEHL, R. M. Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil.São Paulo : Pioneira Thomson Learning.2002

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEBOVICI, S. DIATKINE, R. Significado e função social do brinquedo na criança. Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky. 2001

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Forense - Universitária, 1976.

_____. **Psicologia e pedagogia.** 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976 184 p.

Relatório Mundial sobre a deficiência. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

RIBEIRO, M.L.S. **O jogo na organização curricular para deficientes mentais.** In: KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011. p.149-158 .

SANTOS, S.M.P. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIAL, M. **Os maus alunos.** São Paulo: Nacional, 1975. 126

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIHLS, T.J. **Crianças que necessitam cuidados especiais.** 2.ed. São Paulo: Antroposófica. 1991.

A DANÇA NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Adriana Tiezzi Lima

HISTÓRIA DA DANÇA

A dança, em sentido geral, caracteriza-se pela arte de mover o corpo e assume papel fundamental nos dias de hoje, enquanto forma de expressão torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade.

Fazendo uma analogia histórica, observa-se que todos os povos, desde a Antiguidade, cultivavam formas expressivas como as danças, os jogos e as lutas. De acordo com VERDERI (2009): “O homem primitivo dançava por inúmeros significados: caça, colheita, alegria, tristeza,... O homem dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual.”.

Isso nos faz perceber que a dança é realmente uma das artes mais antiga que o homem experimentou. E que ao longo dos anos evoluiu em conceitos, nos fatos sociais e culturais, relevando a relação do homem com o mundo e seus diferentes meios de vida.

Percebemos também que, o movimento dançado foi à primeira forma de expressão emotiva, manifestação dos temores e sentimentos. Logo passou a ser umacerimônia, espetáculos, celebração, e por fim uma forma de divertimento e aprendizagem.

Podemos observar que a dança foi uma forma de expressão de vários acontecimentos que marcaram época na humanidade, a partir dela o homem pode demonstrar papéis sociais e desempenhar relações dentro de uma sociedade.

“Ao longo da história a dança foi associada também ao universo pedagógico, pois

além de uma forma de diversão e espetáculo é, de acordo com FERRARI (2003), "educação". Na educação, ela está voltada para o desenvolvimento global da criança e do adolescente, favorecendo todo tipo de aprendizado que eles necessitam.

Diante disso, podemos compreender que a dança tem grande valor pedagógico.

Ela possui uma importante ligação com a educação, visto que no universo pedagógico ela auxilia o desenvolvimento do aluno, facilitando sua aprendizagem e resultando na construção do conhecimento. De fato a dança também é um meio de educação, como afirma o autor abaixo.

Nesta perspectiva, PEREIRA (2001) coloca que:

(...)“a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se

levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade”.

Tal afirmativa nos faz compreender que trabalhar com a dança dentro de uma visão pedagógica vai muito além do que ensinar gestos e técnicas aos alunos. Na verdade trabalhar com a dança permite ensinar, da maneira mais divertida, todo o potencial de

expressão do corpo humano. É um ótimo recurso pedagógico para desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita, e até mesmo aumentar a socialização da turma.

A dança com o passar do tempo foi ganhando cada vez mais espaço na área educacional até chegar aos dias de hoje, porém não é a proposta desta pesquisa relatar toda essa trajetória, mas apenas um breve posicionamento de sua evolução, com finalidade de informação.

Segundo OSSONA (1988), nas antigas culturas a dança teve um caráter de espetáculo, manifestações populares, e na Idade Média passou a ser uma forma de entretenimento das classes altas e as do povo. Segundo a autora, a dança desde a pré-história é uma forma de manifestação, uma “expressão corporal”, que com o passar do tempo, sofreu diversa influências e foi ganhando espaço na educação.

Com isso percebemos que a dança

percorreu um longo caminho até obter esse espaço, essa visão de dança como um recurso para a prática pedagógica. Ela sofreu influências tecnológicas, foi também muito influenciada pelas novas condições sociais fazendo surgir novas propostas de arte enquanto forma de educação.

Podemos perceber tais influências no fato de terem surgidos novos recursos musicais e instrumentais, e o fato da sociedade, hoje, ter mais acesso a cultura, o que antigamente era restrito as classes sócias altas.

Tais propostas são até hoje refletidas e discutidas, visto que muitas pessoas ainda veem a dança como apenas uma forma de diversão, como a autora ressalta acima, “um espetáculo”, com isso esquecem o seu papel pedagógico, suas diversas contribuições enquanto educação.

Durante uma ocasião a dança foi relacionada à Educação Física, chegando a ser



incluída na formação desses professores. Esta disciplina tornou-se importante ao longo da época, que em seguida passou a fazer parte dos currículos das licenciaturas de Educação Física em abrangência nacional. O novo currículo confirmou a necessidade do profissional em Educação Física desenvolver competências em termos de dança em suas diferentes manifestações. Também surgem destaques de que o método Dança- Educação Física vinha sendo fortalecido como proposta teórica voltada para a integração do indivíduo como um todo. (www.musica.ahistoria.com.br)

Ainda hoje, encontramos em muitas escolas a dança relacionada com a Educação Física, muitas instituições ainda restringem o uso dessa arte como um recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula, e a oferecem apenas nas aulas de Educação Física, ou ainda como uma atividade extracurricular da escola.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil instituiu o ensino

obrigatório de Arte em território nacional “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB 9394/96 Art. 26 - § 2º).

Tal proposta, como ressaltada na lei, visava o desenvolvimento cultural do aluno a fim de que o mesmo despertasse o interesse pela arte e, automaticamente, a consciência corporal. Porém, ainda encontramos escolas que não possuem a disciplina, pelo fato de não terem professor ou por diversos outros motivos, com isso nossos alunos continuam com uma visão cultural muito restrita.

Finalmente, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN) que incluem, pela primeira vez na história do país, a dança em seu rol de disciplinas. Ainda de acordo com PCNs, os principais objetivos da dança seriam “valorizar diversas escolhas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações

entre corpo, dança e sociedade e buscar informações sobre dança em livros e revistas e ou em conversas com profissionais” (BRASIL, 1997).

A inclusão da dança nos PCNs visava encarar o ensino da dança como uma atividade educativa, recreativa e criativa, e também propiciar situações para a construção do conhecimento, independente de se estar brincando, pulando ou dançando. Teoricamente a proposta de inclusão da dança nos PCNs é bastante significativa para a nossa atual visão de educação, porém é preciso ser reavaliada a prática dessa proposta, pois o que temos não é um recurso para o aprendizado, mas uma forma de descanso, de diversão e, até mesmo um recurso na falta de conteúdo programático.

Nessa perspectiva, hoje a dança é compreendida por muitos por seu valor em si, muito mais do que um passatempo, um divertimento ou um enfeite. A dança é tão importante quanto falar, cantar, brincar, inclui

uma riqueza de movimentos que envolvem corpo, espírito, mente e emoções, que enriquece a aprendizagem.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

A história da educação no Brasil tem início 1549 com os padres jesuítas, eles fundam diversas escolas, uma rede de colégios reconhecidos por sua qualidade, chegando a oferecer estudos paralelos ao nível superior. LIMA (1969)

O relato do autor nos faz refletir que os padres jesuítas tiveram uma grande importância para a história da nossa educação, visto que os mesmos ofereceram diversas contribuições enquanto educadores. Além do mais, como o próprio autor ressalta, foram através dos mesmos que surgiram as primeiras escolas, as primeiras concepções de educação no país.

Em 1808, com a chegada da família

Real no Brasil surgem instituições culturais e científicas de ensino técnico e os primeiros cursos superiores. Porém, somente após a independência do Brasil, em 1822, é que ocorreram algumas mudanças sociais, políticas e econômicas, até mesmo em termos de política educacional. LIMA (1969)

É de conhecimento geral que, a independência do Brasil, foi de suma importância para o nosso país em termos de progressão, e não poderia ser diferente no setor educacional, surgem políticas educacionais importantes, com propostas realmente legítimas. Mesmo que, até os dias atuais, muitas dessas propostas e ideologias ainda estejam na teoria, outras já foram esquecidas com o passar do tempo.

Com a Constituição de 1824, surge o acordo que afirma que a educação primária e gratuita para todos, que assegurava em seu Art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras

letras que forem necessárias”.
(www.pedagogiaemfoco.pro.br)

Realmente, encontramos hoje, inúmeras escolas distribuídas por todos os lugares, porém falta estrutura física e pedagógica, essas escolas existem, mas muitas delas sem apoio político, social e econômico, faltam professores, merenda, material didático, além de possuírem uma péssima estrutura física. Além do mais, são salas de aulas com mais de 40 alunos, quando na verdade deveriam ter apenas 25, infelizmente essa é a triste realidade de nossas escolas.

Com a descentralização da educação básica, instituída em 1834, são autorizadas as províncias o direito de legislar sobre a educação primária, em consequência disso se ampliou ainda mais as diferenças sociais e econômicas entre as elites do País e as camadas sociais populares. PILLETTI (1996)

Tais diferenças sociais são perceptíveis até os dias atuais, no qual ainda persiste uma

desigualdade social bastante relevante, onde a denominada Elite prevalece, em termos sociais e econômicos, sobre as camadas sociais mais populares. A educação, ainda sofre as consequências do jogo de poder, por estar de fato abrangida na política.

Durante a década 20, o Brasil começou a rever e reconstruir diversos dos seus setores, o setor educacional sofreu inúmeras reformas no ensino. Com isso, surgiu a primeira grande geração de educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros. Esses educadores tinham ideias de “educação para todos” e “educação gratuita” dando início à democratização do ensino. Eles ainda publicaram o Manifesto dos Pioneiros, documento que defendia a igualdade da educação, visto que eles eram contra ao caráter discriminatório e antidemocrático que existia na época, onde destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a denominada elite. ARANHA

(2006)

Atualmente, a luta desses educadores ainda é defendida por muito professores, visto que as ideias desses educadores, “educação para todos” e “educação gratuita”, continuam a existir somente no documento. Logo, continuamos a viver à mercê desse caráter discriminatório e antidemocrático, no qual a “educação”, no sentido global, é na verdade para uma minoria de privilegiados, e os menos favorecidos continuam a receber uma educação que favorece a subordinação.

Em 1934 ocorreram avanços expressivos na área educacional. De 1945 até 1964, a educação brasileira passou por transformações significativas, destacando-se campanhas e movimentos de alfabetização de adultos, além da expansão do ensino primário e superior. E também a consolidação do projeto da primeira LDB, que foi aprovada em 1961, lei nº 4.024. No período de 1969 e 1971, foram sancionadas respectivamente a Lei 5.540/68 e

5.692/71, incluindo mudanças significativas na estrutura de ensino. Em 1988 é promulgada uma Constituição que destaca a universalização do ensino fundamental e o fim do analfabetismo, como consequênciadisso a LDB 4024/61 cai em desuso. (ARANHA, 2006)

Com isso percebemos que apesar do projeto da lei nº4024/61 ser avançado, com propostas bastante relevantes, na época da apresentação, ele se tornou antigo no decorrer dos debates, discussões e do confronto de interesses. Com o passar do tempo, as propostas se encontraram ultrapassadas, os interesses e os objetivos já não deveriam ser os mesmos.

Somente em 1996 surgiu a atual LDB 9394/96, que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio de “educação para todos”, a LDB de 1996 trouxe mudanças significativas para a educação, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação

básica:

“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. (LDB 9394/96 Art. 29).

Atualmente, muitas mudanças ocorreram na educação, porém a mesma continua a ter características de exclusão social, visto que ainda há uma enorme diferença social, onde a classe dominante recebe uma educação para a formação do cidadão num todo e a classe menos favorecida uma educação para manter a situação de subordinação.

Vivemos numa sociedade marcada pela

história educacional de dominação, onde prevalecem as ideias da classe dominante, onde a “igualdade de educação paratodos” só existe teoricamente.

No entender de SAVIANI (2003), a sociedade esteve condenada por diversos séculos a ideia de que o ensino era apenas para alguns, e por isso os demais não precisariam aprender, o mesmo ressalta tal afirmativa ao declarar que “a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material”.

Diante da visão do autor, aqui cabe, mais uma vez, ressaltar que, em todas as épocas a educação foi seletiva, não democrática, um privilégio de poucos. Constatamos ainda hoje, que sempre a parte mais pobre da sociedade é excluída da escola, do direito à educação. Educação no sentido, de

formação integral do sujeito, enquanto cidadão crítico e reflexivo.

Desta forma, conclui-se que desde o início sofremos da falta de estrutura e investimento na área educacional. Reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, a história da educação caminhou por veredas tortuosas, estando sempre voltada a dominação social.

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Atualmente, não só na área da educação, mas também em outras áreas, pensa-se no indivíduo como um todo e, portanto, amplia-se o conceito de educação, para o conceito do processo de ensino-aprendizagem.

As reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem nos permitem levar todos a repensarem a prática educativa. Entender hoje

as escolas e observar as salas de aula como uma comunidade culturalmente constituída por meio da participação de diferentes sujeitos, que assumem diferentes papéis no processo ensino-aprendizagem. GARRIDO (2002)

Diante de tantas reflexões, a situação atual da prática educativa das escolas ainda demonstra os alunos com pouca ou nenhuma capacidade de poder crítico- reflexivo, a obrigação dos mesmos em decorar os conteúdos, além da hierarquia entreeducador e educando.

VERDERI (2009) declara que:

“o professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com

a formação integral do educando.”

Diante de tal afirmativa, a solução está na reflexão de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem. Considerando que o aluno não foi programado para imitar, que o mesmo só estará satisfeito e realizado se estiver participando ativamente das atividades, podendo explorar sua criatividade e expor seus conhecimentos.

Pensar no processo ensino-aprendizagem de forma a promover a construção de conhecimentos traz a ideia de seres humanos como indivíduos inacabados e passíveis de uma capacidade de refletir criticamente o aprendido.

Nesse processo de construção do conhecimento alunos e professores são sujeitos e devem atuar de forma consciente. Não se trata

apenas de sujeitos do processo de aprendizagem, mas de seres humanos inseridos numa cultura e com histórias e experiências particulares de vida.

FREIRE (1997) explica o homem só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender. Foi desenvolvendo a capacidade de aprender que ele se descobriu capaz de ensinar. Nessa perspectiva os professores enquanto ensinam aprendem e os alunos enquanto aprendem ensinam.

Todo processo ensino aprendizagem depende do interesse dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo. Assim, a aprendizagem se dá na coletividade, mas não perde de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, complexo).

Com isso, é preciso compreender que o processo ensino-aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem sua história de

vida e estão inseridos em contextos de vida próprios. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem vai ocorrer através da relação entre sujeitos em permanente socialização de experiências e saberes.

Para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, VYGOTSKY (1991) afirma que é necessário que o professor desafie o nível em que o aluno está, não desrespeitando seus conhecimentos e experiências anteriores, mas tendo um olhar para o futuro, para as capacidades que desenvolverá, possibilitando a socialização das experiências culturais acumuladas historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem possibilita que os sujeitos – professor e alunos – se encontrem, troquem, socializem conhecimentos, experiências, afetos, histórias, sonhos e utopias. O professor sempre mediando com instrumentos pedagógicos e psicológicos. Os alunos respondendo e também sendo mediadores dos que ainda não

conseguiram.

Na verdade, alunos e professores vivem numa eterna troca, num processo de interação, onde um aprende com o outro. E nessa troca não existe um único detentor do conhecimento, mas seres inacabados que aprendem e se ensinam mutuamente.

VYGOTSKY (1989) afirma que o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estarão realizando sozinha. Desta forma, o autor enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

Diante disso, ainda é importante ressaltar que, o processo ensino-aprendizagem ocorre a todo o momento e em qualquer lugar. Portanto, o que se questiona neste processo é qual o papel da escola? Como deve esta ser considerada? E qual o papel do professor?

É papel da escola realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, propiciando formas de acesso ao conhecimento científico. E como tal, deve ser considerada como um contínuo processo de desenvolvimento influenciando e sendo influenciada pelo ambiente, no qual deve existir um ambiente dinâmico e contínuo, que contribua para o processo de aprendizagem.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada a criança, através de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa das mesmas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

O papel do professor é o de conduzir e orientar os alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. É seu dever favorecer o processo ensino-

aprendizagem e refletir o seu papel no todo e isoladamente.

VERDERI (2009) afirma que:

“ o professor é aquele que cria condições para o processamento das atividades e o aluno, aquele que busca, dentro desse contexto, condições para o seu pleno desenvolvimento. Que nessa relação, o professor também possa aperfeiçoar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e, a partir daí, explorar novas formas de conhecimento mais complexas”.

Isso nos faz refletir que, há aprendizagem dos dois lados e que para desencadear o processo de aprendizagem dos alunos, o professor precisa possibilitar condições

para que os mesmos elaborem, critiquem o conhecimento, e dele se aproprie.

Logo, permanece ao professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

Diante dos fatos, entende-se que a aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. E o ensino só tem sentido quando implica na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o professor ensina e entender como o aluno aprende, só assim o processo ensino aprendizagem poderá acontecer e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral eBrasil**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana**. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BERTONI, Íris Gomes. **A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico**; Programação didática. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.

BRASIL - **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2 ed. Porto Alegre:Luzatto,1992.

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética.**

Revista Pensar a prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FREINET, C. **Conselho aos pais.** 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 2003.

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

FUSARI, M. F. e Ferraz, M. H. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

GEHRES, Adriana de Faria. **A dança popular**

na pré-escola e no primeiro grau menor.
Córporis – Revista da Escola Superior de Educação Física da UPE, ano 1, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978. LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990. **LDB** Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

LEVY, Tatiana. **Trazendo a dança para a educação infantil. Monografia de Especialização.** Rio de Janeiro, PUC- Rio, Departamento de Educação, 1998, mimeo.

MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos.** São Paulo, Cortez, 1999.

MARQUES, I. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais.** Revista Ensino de Arte., no.2, ano I, 1998.

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

MARQUES, IA **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORANDI, C. A **Dança e a Educação do cidadão sensível**. In: STRAZZACAPPA, M. Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Pré – Escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PEREIRA, SRC et all. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001

PICONEZ, S. C. B. A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais. 2003. 9 f. Documento produzido para o Curso de Especialização de Educação Escolar de Jovens e Adultos - USP, São Paulo.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. Formação para o ensino de dança. Curitiba, jan./abr. 2008 REVISTA KINESIS. Porto Alegre, n. 25, 2001.

REVISTA NOVA ESCOLA. Entrevista Moacir Gadotti. São Paulo (53), p. 22-25, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara. 32^a

edição – Campinas, Autores Associados, 2003.

STOKOE, Patrícia & HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, n. 53, abr./ 2001.

VERDERI, EB **.Dança na escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VERDERI, EB **.Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos**

Psicológicos Superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ENTENDENDO A PROBLEMÁTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Priscila Domingues Lacintra

A trajetória do surdo, desde seu início, teve muitas contradições presentes. O avanço aconteceu com o decorrer do tempo, mas ainda acaba-se esbarrando na mesma problemática, com muitas perguntas a serem ainda solucionadas. Qual é a melhor forma de educar o surdo? Existe alguma metodologia que realmente seja eficaz?

A educação do surdo é muito complexa, pois por um lado o aluno tem sua identidade surda que deve ser respeitada e sua diferença linguística pertencente à comunidade surda, por esse motivo há quem defenda a escola de surdos. Por outro lado, ele é um cidadão que deve estar incluído na sociedade como todos os outros, que devem ser respeitadas suas diferenças e necessidades, mas não deve se constituir uma comunidade à parte e marginalizada, por isso é importante uma inclusão educacional que permita a inclusão na

sociedade, nessa segunda concepção a inclusão na sala regular, seria o melhor caminho.

Muitos têm sido os debates para resolver essa situação, porém a educação do surdo, ainda continua uma questão complexa e de opiniões divergentes. Este capítulo expõe a realidade atual do surdo no contexto escolar, buscando mostrar como tem sido trabalhada sua educação, se este tem propiciado sua inclusão.

1 A Realidade da Escola Inclusiva

Atualmente, muito se tem discutido sobre a importância da inclusão na escola. Esta tem sido aclamada por muitos, defendida em belos discursos de educadores, políticos, especialistas. Infelizmente, embora seja mencionada em muitas falas ideológicas, poucos realmente entendem o que ela significa e qual a melhor forma de fazê-la.

As leis brasileiras asseguram a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. O artigo 59, da Lei

de Diretrizes de Base, deixa claro que alunos, portadores de necessidades especiais, têm direito a professores e profissionais especializados para atendê-los:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LDB, 9394/1996)

Infelizmente, essa especialização que é garantida por lei, não tem sido efetivamente concretizada. O que tem acontecido na maioria das vezes é uma inclusão como depósito, onde a criança com necessidades especiais é colocada em uma sala de aula de ensino regular, porém em discrepância com a lei, o professor e os demais envolvidos na comunidade escolar não recebem qualquer preparo, o educando não recebe qualquer cuidado especial. O aluno, apesar de presente (fisicamente), não é

considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem que a inclusão é um sucesso.

Ao se tratar da inclusão do educando surdo, a questão fica ainda mais complexa, já que este tem sua diferença linguística que precisa ser atendida. Mas com ensino deficitário brasileiro, os professores, em sua maioria, não estão preparados para receber essas crianças, pois não tiveram uma formação satisfatória. Dessa forma, a criança terá problemas não só educacionais, como também de socialização.

O que tem ocorrido geralmente é uma inclusão discriminatória e pouco responsável, onde o surdo está presente, mas não é considerado em sala de aula. Não é raro ver, o surdo sendo colocado em uma sala de ouvintes, com um professor também ouvinte, que na maioria dos casos não conhece a língua de sinais, e que por ignorância, carrega consigo muitos mitos e inverdades sobre o surdo. Esse educador até pode carregar uma ideologia de igualdade, todavia não compreende as diferenças, não respeita as limitações, utilizando uma linguagem totalmente oralista para se comunicar, não olha o surdo como tal, e dessa forma força-o a desenvolver a fala como

se o ele fosse um “surdo ouvintizado”, e assim a criança termina a escola sem ter recebido nenhum preparo para alcançar seus conhecimentos, que ele teria potencial para alcançá-los, se não fosse a educação de baixa qualidade em que foi submetido.

Dessa forma o diálogo necessário para educar não acontece, o aluno acaba sendo isolado, e por não se comunicar obviamente não tem o resultado esperado, e este resultado “inferior” lhe é remetido, colocando sua deficiência como fonte explicativa para o fracasso, sendo rotulado erroneamente como um deficiente incapaz, que deve ser encaminhado para uma escola especial. Segundo Góes (1999) o fracasso escolar que alguns surdos têm vivenciado está relacionado na verdade com práticas pedagógicas que fracassam e nas mediações sociais de aprendizagem.

Esta concepção de inclusão que tem sido feita é mentirosa, pois na realidade não está incluindo ninguém, apenas troca-se o termo excluído da escola, para excluído na própria escola. O indivíduo acaba sendo estigmatizado, pois não aprende e nem interage, o que resulta em evasão escolar.

O Censo Escolar 2003 apresenta dados alarmantes. Até a data do Censo, o número de surdos entre 0 e 24 anos é de 766.344, desses só 56.024 estão matriculados na escola, apenas 3% concluem o Ensino Médio (2.041) e apenas 344 iniciaram o Ensino Superior. Esses dados são gravíssimos e nos deixa a pergunta: onde estão os 710.320 surdos? Medidas tem sido tomadas, mas ainda é pouco, diante de tanta exclusão.

Pode-se observar que a educação dos surdos não tem tomado rumos verdadeiramente inclusivos. Dessa forma se faz necessário repensar essa educação, identificando seus problemas e tomando medidas, para uma educação de qualidade que propicie o desenvolvimento cognitivo do aluno e sua inclusão na sociedade.

“Tudo depende de que exigências fazemos da educação da criança surda e quais objetivos que esta educação persegue”. (VYGOTSKY, 1988, p.191). Se, tem sido satisfatório o surdo estar presente na escola, sem participar das atividades desenvolvidas em sala, olhar o professor sem entender o que ele diz, esperando os movimentos dos colegas para descobrir o que deverá ser

feito, copiar da lousa, sem compreender o significado, então, qualquer prática será suficiente, mas se quer transformar esse quadro, é necessário ter uma nova concepção de inclusão.

A educação inclusiva deve ir além, a escola não deve se limitar apenas em criar vagas e proporcionar recursos materiais, mas requer uma escola e uma sociedade realmente inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, se preocupando com o aluno, como indivíduo, já que cada pessoa é única, singular. O professor precisa compreender que cada educando tem suas facilidades e dificuldades, seus limites e suas possibilidades, seu modo e ritmo próprio de aprender, de se socializar e de viver.

2. Oralismo

O oralismo vem, desde o século XVIII, apontando, a fala, a amplificação da audição (uso do aparelho auditivo) e a escrita como vias legítimas de comunicação para

qualquer indivíduo. Os defensores dessa abordagem combatem e rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais. Assim, o oralismo tanto é uma ideologia quanto um método, que prioriza o desenvolvimento da fala através leitura labial, procurando ensinar a linguagem, por meio de atividades estruturais sistemáticas.

Essa abordagem objetiva a integração do surdo na comunidade de ouvintes, propiciando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, a língua portuguesa) e se aculturar. A concepção de linguagem, para vários profissionais desta corrente educativa, restringe-se à língua oral, e esta deve ser o único meio de comunicação dos sujeitos surdos. Assim, para que o surdo se comunique bem é necessário que ele seja um "falante" proficiente do português.

3. Comunicação Total Ou Bimodalismo

O Bimodalismo surgiu na década de 60 nos Estados Unidos com decorrência do desenvolvimento de

pesquisa sobre a Língua de Sinais (STPKOE, 1960) e de constatações sobre o melhor desenvolvimento acadêmico de crianças surdas, se comparadas aos seus pares, filhos de ouvintes (MOORES, 1978). Entretanto, por trás destes estudos, há uma grande insatisfação com os resultados obtidos durante quase um século de educação oralista.

Entendida “*como uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas*” (SCHINDLER, 1988), recebeu inicialmente o nome de Comunicação Total.

Enquanto concepção original, a filosofia da Comunicação Total propunha a exposição da criança ao maior número de informações possíveis (auditiva, oral, sinalizada, escrita, etc.) para que ela se apropriasse daquela que lhe fosse mais útil para seu desenvolvimento global, sem qualquer valorização desta ou daquela forma, mas sim daquela possibilidade de desenvolvimento pleno, de acordo com as possibilidades de cada criança.

Entende-se por desenvolvimento global, o desenvolvimento linguístico, intelectual, social, acadêmico e emocional da criança.

No Brasil, a Comunicação Total ou Bimodalismo, é uma prática que se utiliza de Sinais retirados da Língua de Sinais e da Língua oral concomitantemente. A estrutura da língua apresentada às crianças é, portanto da língua oral.

Dessa forma, as crianças expostas a esta abordagem poderão ter seu desenvolvimento de leitura e escrita com base na leitura oro-facial, na sua própria articulação, no uso de resíduos auditivos, no alfabeto datilológico e nos sinais.

Existem críticas aos sistemas combinados, outra de forma de se chamar o Bimodalismo. A principal delas trata da questão da apresentação concomitante da Língua oral acompanhada de Sinais.

Como a Língua Oral e a Língua de sinais tem características totalmente diferentes uma da outra, a segunda acaba sendo “recortada” e “montada” na ordem do português falado, sendo, desta forma caracterizada e desrespeitada.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de Comunicação Total ou Bimodalismo, estudos sobre Línguas de Sinais foram se tornando cada vez mais

estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais para uma educação Bilíngue.

As tensões, conflitos e opressões que se instauraram na educação dos surdos, a insatisfação com a abordagem oralista e os argumentos oriundos dos estudos sobre a língua de sinais utilizada pelos surdos, iniciados na década de 60, concorreram para a formulação de novas propostas pedagógico-educacionais, e aquela que mais tomou impulso nos anos 70 foi a denominada comunicação total.

A finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver uma comunicação com seus familiares, professores e companheiros ouvintes. Embora a oralização não seja o objetivo principal da comunicação total, é, por outro lado, também uma das áreas trabalhadas para propiciar a integração do sujeito surdo no âmbito social.

Nessa linha de raciocínio, essa abordagem educacional, busca, em seus argumentos e em seus objetivos, mesclar os mais diferentes instrumentos pedagógicos para subsidiar o ensino de surdos no ambiente escolar. Ao contrário, o objetivo linguístico é o

aprendizado da língua da modalidade oral, sendo os sinais apenas meio para isso.

No Brasil, além de sinais, a comunicação total utiliza ainda a datilologia (representação manual das letras do alfabeto), o "cued-speech" (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial, que usa o vocabulário da língua de sinais com a estrutura do português e mais alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do da Língua Portuguesa) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais).

Sinalizar o Português era como conseguir um meio-termo que aparentemente satisfazia aos dois grupos envolvidos. Se de um lado os surdos poderiam readquirir o direito de usar a LIBRAS fora da classe, de outro, na escola, os professores teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais. Essa aparente solução era subsidiada pelas "novas" ideias na Educação do Surdo, mais ou menos cristalizadas ou que giravam na órbita do que se compôs com o rótulo de Comunicação Total.

A Comunicação Total, como já mencionado, é definida como um direito de o aluno surdo aprender a se utilizar os mais variados recursos comunicativos disponíveis para desenvolver sua competência linguística. A palavra de ordem anunciada pelos defensores da Comunicação Total era: não importa de qual recurso comunicativo o surdo lançará mão para se comunicar, o importante é que haja a comunicação.

Em resumo essa proposta é mais flexível no uso dos meios de comunicação oral e gestual, ou seja, os sinais são vistos como uma língua gestual-visual, aceita vários recursos comunicativos com a finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação, utilizando simultaneamente os sinais e fala. No entanto a comunicação total, apesar de congrega uma mistura de elementos linguísticos e pedagógicos, não conseguiu minimizar as dificuldades escolares apresentadas pelo surdo em sala de aula. E, mais uma vez, os alunos continuaram com defasagem tanto na leitura e na escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares ministrados em classe.

Dentro dessa metodologia surgiu o Bimodalismo: uma prática que se utiliza de sinais retirados da língua de sinais e da língua oral concomitantemente. A estrutura de língua apresentada às crianças é, portanto, a da língua oral. Nessa abordagem, acreditasse na necessidade do uso de aparelho de amplificação sonora individual para aproveitamento dos resíduos auditivos, no desenvolvimento da leitura orofacial, juntamente com o uso da fala, dos sinais e do alfabeto digital, pressupõe, basicamente, o uso dos sinais, porém na ordem da língua oral. Neste sentido, reduzem-se as flexões e partículas da língua oral e incluem-se alguns aspectos e inserem-se alguns aspectos da gramática da língua de sinais. Trata-se, portanto, de um híbrido entre ambas as línguas. O alfabeto manual também é utilizado, sobretudo para palavras novas e nomes próprios.

Nesse caso, o uso simultâneo da língua de sinais e do português, faz com que o aluno surdo não adquira nem uma língua nem outra. Agora, quanto ao fato de caracterizar-se o uso dessas duas línguas como “uma espécie de pidgin” é uma questão que necessita ser mais bem explicitada. O termo pidgin se refere ao uso de

vocábulos de duas línguas com uma estrutura sintática muito simples. É o que ocorre quando interagem duas culturas, com duas línguas distintas. Nestes casos, enquanto os adultos desenvolvem um sistema de comunicação denominados pidgin, as crianças desenvolvem uma verdadeira língua a partir do pidgin de seus pais. Portanto, é um sistema linguístico resultante da simplificação de uma dada língua, que serve unicamente às necessidades de uma comunicação limitada, sem ser a língua materna do indivíduo.

De fato, existe uma simplificação no que diz respeito tanto a língua portuguesa como a língua de sinais, o que, descaracteriza ambas as línguas, resultando, então, em um vocabulário (ora do português, ora da língua de sinais), mas que não pode ser reconhecido como uma língua ou outra.

3.1. Bilinguismo

Atualmente estão sendo divulgados trabalhos educacionais bilíngues, ou “com bilinguismo”, os quais postulam a língua de sinais como primeira língua e como

eixo fundamental. A educação bilíngue para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa a não somente modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total). Dito de outro modo, como uma "salvadora da pátria" que seja capaz de aliviar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa, em sala de aula.

Os primeiros argumentos que apontaram para o bilinguismo como a proposta educacional mais apropriada para a educação de surdos, foram inicialmente apresentados, no Brasil, em um artigo datado de 1986.

Esses argumentos, embora ainda incipientes, na defesa e implementação do bilinguismo para o surdo, serviram como ponto de partida para gerar o "embrião" de uma nova abordagem educacional na educação de surdos, no Brasil, que até então era norteadada pela Comunicação Total.

Note-se que, nas primeiras discussões sobre o bilinguismo na área da surdez, a ênfase na crença de que o surdo já havia adquirido a língua de sinais como língua materna, e de que a segunda seria adquirida no contexto escolar, era o principal argumento para que se pensasse na implementação da educação bilíngue como uma abordagem educacional substituta às abordagens precedentes: oralismo e comunicação total.

Em debates, de modo geral, se destaca a relevância do bilinguismo para o aluno surdo atingem o trabalho pedagógico realizado na sala de aula. Ou seja, os professores que tomam conhecimento desses debates e que trabalham com alunos surdos na escola acreditam que o bilinguismo é uma proposta educacional que se restringe somente a tornar acessível ao surdo duas línguas: a língua de sinais e o português.

A perspectiva de ensino a ser adotado no âmbito educacional depende do modo como se concebe educação bilíngue, surdo bilíngue, contexto bilíngue e condição bilíngue. Os efeitos de uma concepção que visualiza o bilinguismo como uma situação de um sujeito que tem duas línguas, ou ainda, que fala duas línguas fluentemente

podem ser vislumbrados no ensino de línguas, sobretudo, quando os professores (ouvinte e surdo) nutrem a ilusão de que tornar o surdo bilíngue é permitir o acesso aos sinais, ao alfabeto manual e ao português, em sala de aula. A educação bilíngue é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sociolinguística dos próprios surdos: um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. A escola bilíngue deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura dos surdos”.

Ao se considerar bilíngue o sujeito que tem duas línguas, ou ainda, que fala duas línguas, tem-se, portanto, uma redução que traria algumas consequências indesejáveis para a educação dos surdos. Esta definição pode ser aplicada apenas a alguns poucos casos de bilinguismo, pois pressupõe o domínio e o uso de duas línguas, o que esporadicamente se alcança salvo raros casos de bilinguismo perfeito.

Nessa ótica, o que está em jogo na educação bilíngue para surdos, não é uma questão de mero acesso a duas línguas no seio da sociedade, mas, principalmente, uma questão de propiciar um debate mais abrangente que proponha diretrizes para uma política educacional e linguística comprometida com a educação de minorias linguísticas apagadas nos bancos escolares.

4. A Cultura Surda

Na história dos surdos, pode-se observar uma sociedade discriminatória, que os forçava a oralizar e seguir o padrão estabelecido, assim eram obrigados a negar sua surdez, buscando a rejeição de andar com outros surdos e a oralização a qualquer custo, muitas vezes fracassadas.

Com o decorrer do tempo, os surdos começaram a assumir sua identidade e se reunir em pró de sua defesa, formando assim uma comunidade, uma cultura surda. A cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, sua língua, a solidariedade,

os juízos os valores, sua arte, etc. Os surdos envolvidos com a cultura surda, auto referenciam-se como participantes da cultura surda. Mas muito se discute a respeito dessa criação da cultura surda. Os ideais universalistas discursam que todo ser humano compartilham propriedades comuns, dando a ideia de que a criação de uma cultura própria se traduz em preconceito, ou seja, em uma subcultura minoritária onde prevalece a homogeneidade da cultura dos “normais”. Para eles os surdos interagem com outros surdos, porque eles se entendem na sua linguagem, e se afastam dos ouvintes pela falta de compreensão, dando ilusão de ter uma cultura própria.

Mas o que vemos na sociedade dita como “normal” são pessoas que pensam que nada há fora de sua própria referência cultural, então, entendem a cultura surda como uma anomalia, um desvio, uma irrelevância. Geralmente estas pessoas desconhecem os processos e os produtos desta cultura surda: desconhecem o que os surdos geram em relação ao teatro, à poesia visual, à literatura em língua de sinais, à tecnologia que utilizam para viverem o cotidiano. Os elementos culturais constituem-se nos

símbolos que torna possível a vida em comum. A cultura se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações, etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade, etc. As culturas são recriadas em função de cada grupo que nelas se inserem. Os surdos são um grupo minoritário, que está lutando para que sua cultura seja incluída, no contexto social, como legítima.

Portanto, se no passado eram forçados a negar sua condição, atualmente buscam afirmar sua identidade, surgindo então o "Orgulho Surdo". O Orgulho Surdo teve origem nos Estados Unidos (Deaf Pride), no início dos anos 90, um movimento para despertar a consciência do surdo, combatendo a discriminação, não aceitando serem tachados apenas como deficientes auditivos.

No Brasil, com o reconhecimento da LIBRAS, a comunidade surda cresceu, o orgulho surdo já começa a ser difundido, tendo como principal marca a defesa da LIBRAS e o direito de se comunicarem com ela.

No dia 26 de setembro a Comunidade Surda Brasileira comemora o Dia Nacional do Surdo, data em que são lembradas as lutas históricas por melhores

condições de vida, educação, trabalho, saúde, dignidade e cidadania. Internacionalmente Dia do Surdo é comemorado no dia 30 de setembro. Nacionalmente, o dia 26 de setembro é celebrado devido ao fato desta data lembrar a inauguração da primeira escola para Surdos no país (em 1857), o Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro (atual INES).

Tibola relata bem o que vem acontecendo com a comunidade surda atual:

“A comunidade surda vem transformando sua identidade de grupo historicamente estigmatizado, para um grupo valorizado, exercendo seus direitos como cidadãos, acessando o saber, participando ativamente da vida política, econômica e social do meio em que está inserido.” (Tibola, 2001).

Através das lutas, a comunidade surda já alcançou muitas conquistas, que ainda não é o suficiente para a sua inclusão, mas já é um grande avanço, abaixo são apresentadas algumas conquistas que a comunidade surda conseguiu através, de sua luta e reivindicações:

- Através da Resolução nº734/89, do Conselho Nacional de Trânsito, o surdo pode dirigir, pois até então era vetado esse direito;

- O Closed Caption, é uma reivindicação dos surdos, que foi conquistada, embora ainda seja pouca a programação que utiliza o sistema, consiste na transmissão de um sinal de texto codificado dentro da imagem, visualizada na tela dos televisores de forma opcional. Além da reprodução sob forma de texto (subtítulos), estes sistemas incluem detalhes descritivos dos sons ambientais.

- Com o TDD (Telecommunications Device for the Deaf), um serviço telefônico digital, que tem a venda disponível, e já tem se encontrado em alguns locais públicos, o surdo pode ter um grande avanço no que se diz respeito à comunicação tecnológica;

- O decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que obriga a presença de interpretes nas universidades, e a inserção da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de capacitação de professores e fonoaudiólogos.

Referências bibliográficas

BALIEIRO, Clay Rienzo. **O deficiente auditivo e a escola.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

BRASIL. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A fundamentação filosófica.** Coordenação geral SEESP/MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

_____. **SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez –** Brasília: SEESP/MEC, Ministério da Educação. Secretaria do Estado da Educação, 2004.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de Língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FARIA, M. C. C. S. **O direito a ser diferente em sociedade: a problemática da integração escolar.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação Especial: UFSCAR, n.10, janeiro/abril, 1993.

FELIPE, Tanya e NOGUEIRA, Marilene. **Projeto: implantação, em caráter experimental de uma proposta de Educação Bilíngüe para crianças surdas na fase da Educação Infantil**, 1996 (mimeo).

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, Surdez e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

HARRISON, Kathryn M. P. e LODI, Ana Claudia B. e MOURA, Maria Cecília de. **Escolas e Escolhas: Processo Educacional dos surdos**. São Paulo: Roca, 1997.

LACERDA, Cristina B. F. De. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES, set. 1998, vol. 19, nº 46, p. 68-80.

MARCHESI, Álvaro. **O desenvolvimento cognitivo e lingüístico das crianças surdas: Perspectivas educativas**. Madri: Alianza, 1987.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: Caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

NOGUEIRA, Marilene de Almeida. **Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas.** Brasília: CORDE, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre. Artmed. 1997. Quantitativo de Surdos no Brasil. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/quantitativo.asp>.> Acesso em: 19 mai 2021.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos – a caminho do bilingüismo.** Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

_____. **Cultura, Poder e Educação de Surdos,** Manaus: EDUA, INEP e COMPED, 2002.

SKLIAR, Carlos. **A surdez – um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **Atualidades da Educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

TIBOLA, Ivanilde Maria. **Educação especial: parcerias e desafios.** In: Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto. Desafios para o século XXI: coletânea de texto da Primeira Conferência Nacional de Educação, Cultura e

Desporto. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. SP, Martins Fontes, 1988.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E CONJUNTOS NUMÉRICOS

Elaine Silva Martins

Resumo

O uso da História da Matemática é um importante recurso que pode ser aplicado em conjunto com conceitos teóricos de forma a contextualizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. Neste trabalho, o foco está no ensino de matemática para a Educação Básica, buscando-se discutir de forma breve quais as dificuldades de implementação de História da Matemática no ensino, bem como verificar quais os meios que têm sido utilizados para minimizá-las. Ao final desta pesquisa, foram apresentados dois trabalhos que ao aplicar esta metodologia de ensino,

alcançaram resultados efetivos na motivação e compreensão dos estudantes quanto às origens da matemática no estudo de conjuntos numéricos. Assim, foi possível verificar a viabilidade e as vantagens do ensino de matemática utilizando uma abordagem histórica como forma de contextualização.

Palavras-chaves: História da Matemática, Conjuntos Numéricos, Educação Básica, Ensino de Matemática.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História da Matemática pode parecer uma disciplina dispensável na grade curricular de alguns cursos do Ensino Superior, porém este é um grave equívoco. Para pedagogos e professores de matemática, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, o ensino de História da Matemática fornece uma maior compreensão de como os conteúdos que estão lecionando em sala de aula foram se desenvolvendo e sendo construídos ao longo do tempo (D'AMBROSIO, 2021).

Esta compreensão da matemática como um processo histórico-social facilita a contextualização dos conteúdos ministrados em sala de aula e orienta a formação dos educandos como agentes críticos e ativos na manipulação e aplicação dos instrumentos matemáticos. Em suma, a história da matemática permite fornecer um ensino mais problematizador para a área de matemática, de modo que os conceitos não sejam apresentados de uma forma imposta, como se sempre existissem assim e fossem uma verdade absoluta (GIRALDO, ROQUE, 2014).

No ensino de matemática ainda se observa pouca integração entre os conceitos matemáticos teóricos e sua evolução histórica. Isso se deve a uma série de dificuldades enfrentadas pelos docentes, como a má qualidade e escassez de materiais informativos, e a carência na formação de professores sobre este tema (DE CARVALHO, 2021).

O ensino contextualizado a partir das perspectivas históricas do ensino de matemática por si só não resolve todos os problemas e dificuldades que os alunos têm para aprender esta disciplina. Entretanto, a história da

matemática constitui um recurso didático - pedagógico capaz de agregar significado para o aluno ao aproximar e relacionar os conceitos matemáticos com o cotidiano desses (SILVA *et al.*, 2020).

Assim, este trabalho tem como objetivo fazer um breve levantamento sobre algumas das dificuldades para se implementar em sala de aula o ensino de História da Matemática pelos professores da Educação Básica e apresentar uma metodologia aplicada em estudos da literatura com objetivo de pô-las em prática. Espera-se conseguir desta forma, oferecer um referencial teórico sobre como professores podem minimizar esta problemática.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Apresentar algumas das principais dificuldades da aplicação do ensino de matemática em sala de aula.

2.2. Objetivos Específicos

- Enumerar as principais dificuldades de se implementar História da Matemática nas escolas pelos professores;
- Investigar a aplicação do ensino de História da Matemática em conjunto com os conteúdos teóricos lecionados em trabalhos da literatura.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Dificuldades do Ensino de História da Matemática

A Matemática não é uma ciência isolada, criada e desenvolvida isenta de um contexto sociocultural e político. Assim como o progrediram as civilizações, a matemática também escreveu sua história atrelada aos caminhos da humanidade e seria estranho tratá-la como um dogma inquestionável e desprovido de contexto.

Mas por um bom tempo, o ensino de matemática foi feito desta forma. Os conceitos matemáticos foram apresentados a gerações de alunos como verdades absolutas, sem que suas origens pudessem ser debatidas para ao menos justificar sua existência (D'AMBROSIO, 2021). Entretanto, trabalhos têm demonstrado que o ensino de matemática com base em uma relação com sua origem histórica tem sido um meio efetivo para auxiliar na assimilação de conceitos matemáticos pelos alunos de uma forma mais significativa do que apenas trazê-los sem uma fundamentação básica (DE LARA, 2013; VALENTE, 2013).

A história da matemática aplicada no ensino permite os alunos desenvolverem uma visão crítica e reflexiva sobre os conceitos matemáticos, fazendo-os ver sua relação com a sociedade e articulando-a com outras disciplinas, como História e Geografia (BARONI; TEIXEIRA; NOBRE, 2004).

Apesar da importância que o ensino de história da matemática possui na formação dos estudantes, estudos indicam que esta abordagem histórica tem sido pouco utilizada pelos professores (SANTOS, 2017; CARVALHO,

2019). Existem diferentes justificativas para esse cenário. Uma delas trata-se da dificuldade de se encontrar materiais de boa qualidade que contenham o ensino de história da matemática correlacionado com os conceitos a serem ensinados. São muitos materiais, como livros didáticos, que não possuem informações a respeito deste tema ou o abordam como uma mera curiosidade (BIANCHI, 2006).

A apresentação de pequenos relatos e fragmentos de eventos que marcaram o progresso da história da matemática não constitui uma abordagem didática e contextualizada, capaz de mostrar ao aluno como o desenvolvimento da matemática está relacionado à sociedade e a vida das pessoas, cumprindo o papel de desmistificar a matemática como um conhecimento absoluto e infalível. Conseqüentemente, pode-se observar que a falta de materiais disponíveis torna-se um empecilho para que os professores os usem em sala de aula, o que leva a um segundo ponto: a formação de professores sobre ensino de história da matemática.

Tanto a formação inicial quanto a continuada de professores com o aporte do ensino de História da Matemática têm recebido mais atenção nos últimos anos,

com mais trabalhos direcionados a conscientizar e promover materiais didáticos para que professores possam fazer uso em suas aulas. Esse tem sido um grande avanço em função do aumento do número de pesquisas acadêmicas voltadas para este campo e a divulgação de minicursos e outros meios de especialização (PIRES, MENDES, 2020).

Além disso, este acompanhamento da comunidade acadêmica permitiu estabelecer critérios para escolher e adaptar materiais de fontes primárias, isto é, textos originais de matemáticos, sobre história da matemática para seu uso em recursos didáticos, o que facilitou sua articulação com os currículos básicos (SILVA, PEREIRA, 2021). A partir disso, será apresentado a seguir algumas propostas de implementação de História da Matemática no ensino da educação básica, com base em trabalhos recentes da literatura.

3.2 Aplicações no Ensino

Nesta seção serão trazidas algumas abordagens para ensino de História da Matemática na Educação

Básica, com ênfase na Teoria de Conjuntos Numéricos. No trabalho de Martins (2022), observa-se a aplicação de História da Matemática por meio do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático para apresentar os conteúdos de número, numeral, sistemas de numeração e conjunto dos números naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais.

A proposta consistiu no uso de seis histórias em quadrinhos, intitulada *Alice e os Conjuntos Numéricos*, feitas no ambiente de criação Pixton, uma ferramenta online onde é possível criar tirinhas incluindo personagens, planos de fundo e objetos. Para criação destas histórias, foram usadas fontes históricas e revisões bibliográficas. No enredo trabalhado, a personagem principal viaja pelo tempo, conhecendo civilizações e matemáticos famosos. Paralelamente a isso, os conceitos matemáticos são trazidos à tona e explicados de uma forma contextualizada com o contexto histórico da época em que surgiram.

Verifica-se nos resultados e conclusões deste trabalho que foi possível aplicar com sucesso este recurso didático para apresentar os conteúdos propostos, obtendo um retorno positivo e ampla participação no decurso da

atividade. Também foi destacado que a perspectiva histórica sobre o desenvolvimento da teoria de conjuntos trouxe aos alunos uma nova visão sobre a disciplina de matemática, de forma que o material elaborado despertou o interesse destes pela matemática.

Ainda com respeito a Teoria de Conjuntos, outro estudo que abordou esses conceitos foi realizado no Rio Grande do Sul (DE LARA, 2016). Esta pesquisa fez diversas aplicações de história da matemática em diferentes séries e conteúdos. A História dos Conjuntos Numéricos foi aplicada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, buscando investigar conjuntos numéricos e sua origem, destacando a importância dos conjuntos numéricos na história da humanidade e sua evolução.

Assim como na pesquisa anterior, foi observado que o uso de história da matemática no ensino permitiu que os alunos obtivessem uma aprendizagem mais efetiva, apresentando maior compreensão e reflexão sobre os conceitos matemáticos apreendidos.

4. CONCLUSÃO

Com o objetivo de fornecer uma breve análise da aplicação do recurso didático História da Matemática no ensino de Educação Básica, primeiramente foi apresentado algumas dificuldades que os professores têm demonstrado para aplicá-los, bem como formas de remediação. A falta de materiais didáticos de boa qualidade tem sido pouco a pouco suprimida pelos avanços na pesquisa acadêmica, que ao perceber a relevância deste instrumento de ensino, tem investido e explorado cada vez mais em seus trabalhos, informações e sugestões de sequências de ensino enriquecedoras que podem ser utilizadas pelos professores.

Com relação a formação inicial e continuada dos professores em nível superior, tanto a primeira quanto a segunda vem sendo complementada em seus currículos e com a oferta de cursos de minicursos de especialização e aperfeiçoamento. Dessa forma, foi observado que com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino de matemática, o uso de ferramentas e recursos didáticos como História da Matemática, tem sido incorporado progressivamente na

formação dos professores e um bom número de trabalhos na área têm sido publicados, fornecendo material de qualidade para aplicação da classe docente.

A exemplo, foram apresentados dois artigos sobre implementação da História da matemática no ensino de conjuntos numéricos. Existem muitos outros trabalhos voltados a outros conceitos e estes são unânimes ao concluir que os alunos apresentaram desempenho superior e maior assimilação de conceitos matemáticos após esta abordagem histórica.

Sendo assim, espera-se que a aplicação de História da Matemática venha a ser cada vez mais utilizada em sala de aula, de forma contextualizada e motivadora, capaz de promover a aprendizagem efetiva do aluno e não apenas como um fragmento isolado ou curiosidade a ser apresentada como um complemento aos conteúdos teóricos. Por este meio, percebe-se então, o quão poderosa é este recurso no ensino-aprendizagem e como ele favorece a assimilação de conceitos se utilizado adequadamente.

5. REFERÊNCIAS

BARONI, Rosa Lucia Sverzut; TEIXEIRA, Marcos Vieira; NOBRE, Sergio. A investigação científica em história da matemática e suas relações com o programa de pós-graduação em educação matemática. **In: Educação Matemática: pesquisa em movimento**. Cortez, 2004. p. 164-185.

BIANCHI, Maria Isabel Zanutto. **Uma reflexão sobre a presença da história da Matemática nos livros didáticos**. Dissertação de mestrado. Rio Claro: Educação Matemática, UNESP, 2006.

CARVALHO, L. S.; CAVALARI, M. F.. A História da Matemática na Educação Básica: Concepção de licenciandos (as) em Matemática. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. e2884872, 2019.

D'AMBROSIO, U. A Interface entre História e Matemática uma visão histórico-pedagógica. **Revista história da matemática para professores**, v. 7, n. 1, p. 41-64, 2021.

DE CARVALHO, J. B. P. F. História da Matemática no Ensino. **Cadernos do IME-Série Matemática**, n. 13, p. 99-106, 2019.

DE LARA, Isabel Cristina Machado. O ensino da Matemática por meio da História da Matemática: possíveis articulações com a Etnomatemática. **VIDYA**, v. 33, n. 2, p. 51-62, 2013.

DE LARA, Isabel Cristina Machado. A história da matemática como recurso pedagógico: percepções de estudantes da educação básica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2016.

GIRALDO, V.; ROQUE, T. História e Tecnologia na construção de um ambiente problemático para o ensino de matemática. **O Saber do Professor de Matemática: Ultrapassando a Dicotomia entre Didática e Conteúdo**.

Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, p. 9-37, 2014.

MARTINS, G. M. R. **Conjuntos Numéricos em Quadrinhos: Uma abordagem da História da Matemática na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, p. 174, 2022.

PIRES, L. S.; MENDES, I. A. História da matemática do ensino fundamental nos livros de minicursos da SBHMat (2001-2017) . **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 28-44, 2020.

SANTOS, M. R.. **Compreensões de professores do ensino médio acerca da utilização da História da Matemática no ensino de Matemática**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, p. 83, 2017.

SILVA, A. G. S.; DE SOUSA, F. J. F.; DE MEDEIROS, J. L. O ensino da matemática: aspectos históricos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e488985850-e488985850, 2020.

SILVA, I. C. da; PEREIRA, A. C. C. Definições e Critérios para o Uso de Textos Originais na Articulação entre História e Ensino de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, p. 223-241, 2021.

VALENTE, W. R. O lugar da matemática escolar na Licenciatura em Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, p. 939-953, 2013.

A OBRA DE MACHADO DE ASSIS

Glaucia Barreto Riqueza

RESUMO

Joaquim Maria Machado de Assis, cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839. Filho de um operário mestiço de negro e português, Francisco José de Assis, e de D. Maria Leopoldina Machado de Assis.

Palavras-chave: Romance, Machado de Assis; Literatura Brasileira.

DESENVOLVIMENTO

Perde a mãe muito cedo e é criado pela madrasta, Maria Inês, também mulata, que se dedica ao menino e o

matricula na escola pública, única que frequentou o autodidata Machado de Assis.

Era frágil, epilético, gago, sabe-se pouco de sua vida, no aspecto saúde.

Foi criado no morro do Livramento.

Com a morte do pai, em 1851, Maria Inês, morando em São Cristóvão, passa a ser doceira num colégio do bairro, e Machado, torna-se vendedor de doces.

Mesmo sem ter acesso a cursos regulares, empenhou-se em aprender.

Aos 16 anos, publica em 12-01-1855 seu primeiro trabalho literário, o poema "Ela", na revista Marmota Fluminense, de Francisco de Paula Brito. A Livraria Paula Brito acolhia novos talentos da época, tendo publicado o citado poema e feito de Machado de Assis seu colaborador.

Com 17 anos, consegue emprego como aprendiz de tipógrafo na Imprensa Nacional, e começa a escrever durante o tempo livre. Conhece o então diretor do órgão, Manuel Antônio de Almeida, autor de Memórias de um sargento de milícias, que se torna seu amigo.

Em 1858 volta à Livraria Paula Brito, como revisor e colaborador da Marmota, e ali se integra à sociedade

lítero- humorística Petalógica, fundada por Paula Brito. Faz amigos como Joaquim Manoel de Macedo, Manoel Antônio de Almeida, José de Alencar e Gonçalves Dias.

Começa a publicar obras românticas e, em 1859, era revisor e colaborava com o jornal Correio Mercantil. Em 1860, a convite de Quintino Bocaiúva, passa a fazer parte da redação do jornal Diário do Rio de Janeiro. Além desse, escrevia também para a revista O Espelho (como crítico teatral, inicialmente), A Semana Ilustrada (onde, além do nome, usava o pseudônimo de Dr. Semana) e Jornal das Famílias.

Seu primeiro livro foi impresso em 1861, com o título Queda que as mulheres têm para os tolos, onde aparece como tradutor.

No ano de 1862 era crítico teatral, cargo sem remuneração, mas o fazia ter acesso aos teatros. Então, passa a colaborar em O Futuro, órgão sob a direção do irmão de sua futura esposa, Faustino Xavier de Novais.

Publica seu primeiro livro de poesias em 1864, sob o título de Crisálidas.

Em 1867, passa a ser diretor de publicação do Diário Oficial.

Em agosto de 1869 morre seu amigo Faustino Xavier de Novais, e, menos de três meses depois, em 12 de novembro de 1869, casa-se com Carolina Augusta Xavier de Novais.

Nessa época, o escritor era um intelectual bem sucedido, com um cargo público e por um casamento feliz que durou 35 anos. D. Carolina, era culta, apresenta Machado aos clássicos portugueses e a vários autores da língua inglesa.

Sua união foi feliz, mas sem filhos. A morte de sua esposa, em 1904, faz com que ele faça a esposa o soneto Carolina.

Seu primeiro romance, Ressurreição, foi publicado em 1872. Foi nomeado primeiro oficial da Secretaria de Estado do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, estabiliza-se na carreira burocrática.

No O Globo (1874), jornal de Quintino Bocaiúva, começa a publicar em folhetins o romance A mão e a luva. Escreveu crônicas, contos, poesias e romances para as revistas O Cruzeiro, A Estação e Revista Brasileira.

Sua primeira peça teatral é encenada no Imperial Teatro Dom Pedro II em junho de 1880, escrita

especialmente para a comemoração do tricentenário de Camões.

Na Gazeta de Notícias, no período de 1881 a 1897, publica suas melhores crônicas.

Em 1881, Machado assume o cargo de oficial de gabinete. Publica, nesse ano, um livro original: Memórias Póstumas de Brás Cubas, o marco do realismo na literatura brasileira.

O autor publica Papéis Avulsos em 1882, Histórias sem data (1884), Várias Histórias (1896), Páginas Recolhidas (1889), e Relíquias da casa velha (1906).

Torna-se diretor da Diretoria do Comércio no Ministério em que servia no ano de 1889.

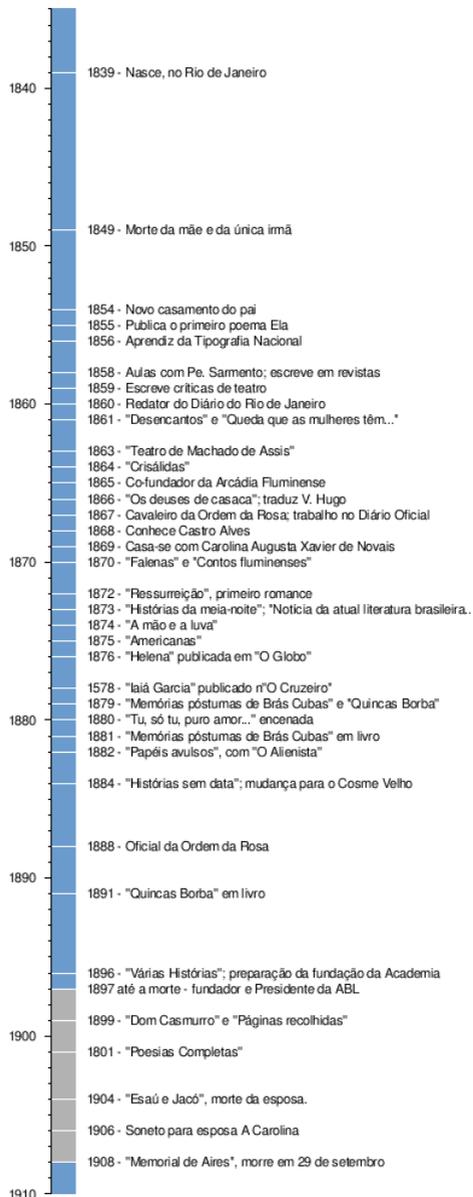
Ilustração 1: Machado de Assis



Machado de Assis

(Foto: <http://www..formacaopolitica.com.br>)

Ilustração 2: Cronologia- Machado de Assis



(Fonte:<http://pt.wikipedia.org>. Acesso jul/ 2014)

1. Estilos literários

De acordo com Barone (2005) é considerado por muitos o maior escritor brasileiro de todos os tempos e um dos maiores escritores do mundo.

Na prosa Machado é elegante, mas seus poemas são chocantes, cruéis.

Em sua fase romântica, seus poemas se dão em ambiente urbano, conservador.

Com Memórias Póstumas de Brás Cubas, inicia o realismo no Brasil, toque coloquial, requintado, impactante, provocante, incluindo temas como: a natureza feminina; ironias refinadas, narração em primeira pessoa para criar certo humor, metalinguagem, subjetiva, com uma visão parcial do narrador, o maior exemplo é Dom Casmurro.

O estilo literário de Machado de Assis tem inspirado adaptações para a televisão, o teatro e o cinema.

Suas principais obras foram traduzidas para diversos idiomas e grandes escritores contemporâneos como Salman Rushdie, Cabrera Infante e Carlos Fuentes.

Machado, em suas obras, conversa, questiona o leitor em sua intimidade

Machado expôs a moral que a verificava na sociedade do Segundo Reinado em transição para a República.

Paralelo ao realismo de Machado ocorre o Naturalismo, que tem como sua base o determinismo. Porém, há algumas contradições como o personagem Quincas Borba com a sua filosofia Humanista: o forte é superior ao fraco.

Seus contos são sóbrios: Memórias Póstumas é o início desse estilo.

Em um primeiro momento é influenciado pelo romantismo, mas já faz certas análises psicológicas: feminina e humor.

Em sua segunda fase, há o humor, ironia, maldade, pessimismo e sofrimento; os caracteres psicológicos das personagens são aprofundados e a há metalinguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em temas românticos, de amor, há indícios de ironia e construção do caráter do personagem centrado no enredo e não na análise do personagem.

Na segunda fase, foca-se na análise psicológica, o enredo fica em segundo plano, há recursos da narração, as mulheres são suas protagonistas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, MACHADO DE. **O Alienista**. Ed. Ática. São Paulo, 1996

Fernandes, Tony; Pontes, Ricardo C. **O Alienista em quadrinhos**. Pégasus Publicação Ltda. São Paulo, 2012.

Barone, Leda Maria Codeço. **A psicanálise e a clínica extensa**. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2005.

