

WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/11/2021

**ARTIGOS ORIGINAIS
FOCADOS EM
EDUCAÇÃO**

NOVEMBRO DE 2021 V.34 N.11



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 11

Novembro 2021

Publicação

Mensal (novembro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 34, n. 11 (2021) - São Paulo: SL Editora, 2021 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/11/2021

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

ENSINO DE CALOR E TERMODINÂMICA: CONCEPÇÕES E ABORDAGEM DE PROFESSORES

Alexandre Araújo de Souza.....4

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Pinheiro de Moraes.....11

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Marcia Batista de Albuquerque.....20

BRASIL PRÉ-COLONIAL — BRASIL COLÔNIA: ASPECTOS PANORÂMICOS

Renata Cristina de Barros Varnier.....28

OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Shirley Costa de Oliveira Fileto.....39

Ensino de Calor e Termodinâmica: Concepções e abordagem de professores.

Alexandre Araújo de Souza¹

Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação

Introdução

A proposta dessa pesquisa foi buscar analisar as concepções e abordagem dos professores de física de ambos os municípios sobre o tripé contextualização, experimentação e interdisciplinaridade no conteúdo de calor e termodinâmica em sala de aula. Pois o atual contexto social nos direciona a um desafio necessariamente único, que é um ensino de física onde os conteúdos devam estar vinculados a questões sociais, políticas, ética, à construção de valores e à capacidade de contínuo aprendizado (CAVALCANTE, 1999).

Palavras-chave: Ensino de Física, Contextualização, Interdisciplinaridade, experimentação.

Metodologia

Inicialmente foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevistas com todos os professores de física que atuam em escolas públicas e particulares dos municípios de Mãe do Rio/PA e Tomé Açu/PA, totalizando 10 professores, a fim de obter quais metodologias, práticas e dificuldades encontradas em sala de aula. Seguindo três critérios de temas estruturador **Calor e Ambiente** do PCN + Ensino Médio (2006).

1 - Fontes e trocas de calor:

¹ Doutorando em Ciências e aplicações geoespaciais - Universidade Presbiteriana Mackenzie, e professor da rede pública municipal de São Paulo. (ale.plie@hotmail.com)

- identificar fenômenos, fontes e sistemas que envolvem calor para a escolha de materiais apropriados a diferentes situações ou para explicar a participação do calor nos processos naturais ou tecnológicos;
- reconhecer as propriedades térmicas dos materiais e os diferentes processos de troca de calor, identificando a importância da condução, convecção e irradiação em sistemas naturais e tecnológicos;
- utilizar o modelo cinético das moléculas para explicar as propriedades térmicas das substâncias, associando-o ao conceito de temperatura à sua escala absoluta.

2 - Tecnologias que usam calor: motores e refrigeradores:

- compreender a relação entre variação de energia térmica e temperatura para avaliar mudanças na temperatura e/ou mudanças de estado da matéria, em fenômenos naturais ou processos tecnológicos;
- identificar a participação do calor e os processos envolvidos no funcionamento de máquinas térmicas de uso doméstico ou para outros fins, tais como geladeiras, motores de carro etc., visando sua utilização adequada;
- identificar o calor como forma de dissipação de energia e a irreversibilidade de certas transformações para avaliar o significado da eficiência em máquinas térmicas.

3 - O calor na vida e no ambiente:

- compreender o papel do calor na origem e manutenção da vida;
- reconhecer os diferentes processos envolvendo calor e suas dinâmicas nos fenômenos climáticos para avaliar a intervenção humana sobre o clima;
- identificar e avaliar os elementos que propiciam conforto térmico em ambientes fechados como sala de aula, cozinha, quarto etc., para utilizar e instalar adequadamente os aparelhos e equipamentos de uso corrente.

Resultados

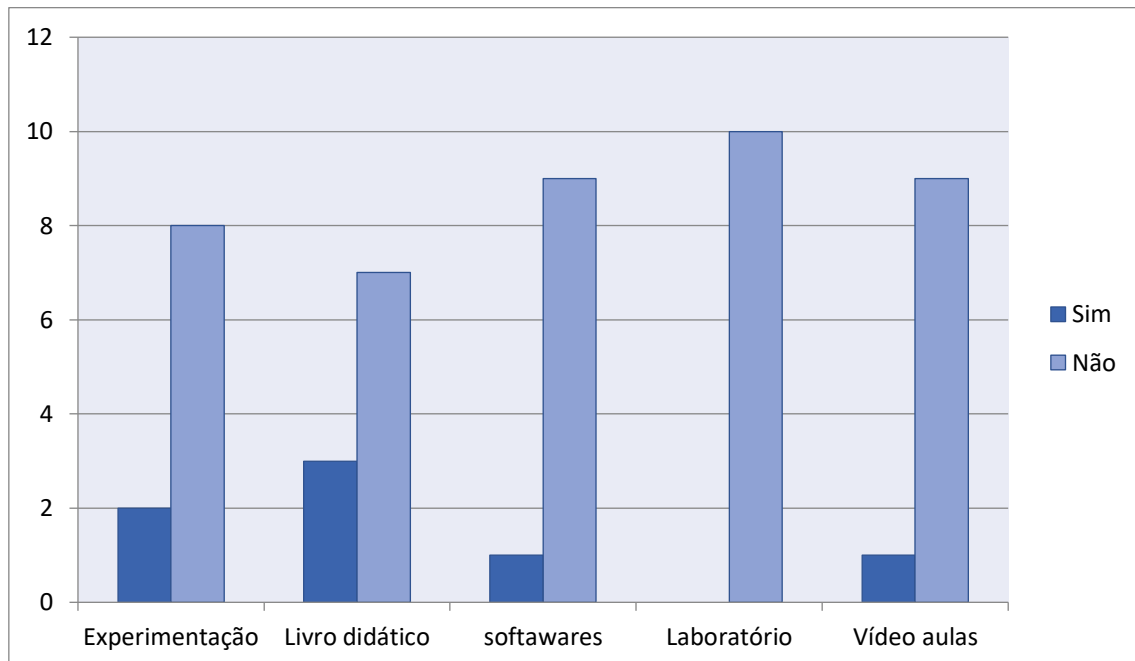
Os dados obtidos através da aplicação dos questionários foram distribuídos em tabela e gráfico visando uma melhor organicidade dos dados e maior compreensão da análise efetuada.

PERFIL DOS PROFESSORES

Na tabela abaixo são apresentados e analisados os perfis dos professores que atuam nas escolas de ensino médio em ambos os municípios pesquisados.

TABELA 01**DISCRIMINAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO PERFIL**

FORMAÇÃO	FREQ	SEXO	FREQ	IDADE	FREQ	Pós-graduado	FREQ
FÍSICA	1	M	7	Até 25 anos	3	Completo	1
QUÍMICA	1	F	3	De 26 a 30 anos	3	Incompleto	2
MATEMÁTICA	7			31 a 35 anos	2	Não possui	7
BIOLOGIA	1			36 a 46 ou mais anos	2		

GRÁFICO 01**QUANTO AS METODOLOGIA UTILIZADA EM SALA DE AULA**

Dos dados do gráfico, percebe-se que os professores pouco buscam alternativas para um melhor ensino aprendizagem do conteúdo. O uso de atividades experimentais mesmo que em sala de aula, apresenta um nível muito baixo entre os professores, apenas 20% utilizam tais atividades e de acordo com as entrevistas essas atividades não são frequentes em sala de aula. Dos 80% que não usam tais atividades, está relacionando ao não domínio destas atividades, falta de tempo para planejamento e de recursos. 30% dos professores utilizam somente o livro didático como recurso pedagógico, os demais 70% buscam conteúdos em outras fontes como apostilas, internet, vídeos aulas e softwares educacionais.

Questionados quanto ao uso da contextualização em sala de aula, todos buscam trazer a realidade do aluno para sala de aula, mais não houve nenhum relato de que maneira fazem ou realizam tais atividades.

Quando se trata de interdisciplinaridade 30% conseguem relacionar o ensino de calor e

termodinâmica com outras áreas do conhecimento. 70% não compreendem bem essa área ou tem dificuldade de relacionar o conteúdo com as demais áreas do conhecimento.

Quanto as concepções e abordagem dos tópicos **Fontes e trocas de calor, Tecnologias que usam calor: motores e refrigeradores e O calor na vida e no ambiente.**

Fontes e trocas de calor: 30% relataram como exemplo de concepção e abordagem em sala de aula mudanças de estado físico, variação de energia térmica e como aplicação no cotidiano usaram aquecimento global, derretimento das calotas polares e motor de automóvel que retira calor da queima de combustível. 20% disseram que usam exemplos do cotidiano no intuito de facilitar o aprendizado, porém não citaram exemplos e os demais 50% não souberam responder ou não tiveram tempo o suficiente para abordar parte do conteúdo em sala de aula.

Tecnologias que usam o calor: motores e refrigeradores: 20% relacionam e trabalham utilizando exemplos do funcionamento de máquinas térmicas tais como: geladeira e ar-condicionado. 80% não souberam responder ou não conseguem chegar a essa etapa do conteúdo devido ao tempo.

Quanto ao calor na vida e no ambiente: Ao serem perguntados sobre como abordam esta compreensão em sala de aula, 20% relacionam com o Efeito estufa, especificando sua importância para a sobrevivência humana, no entanto sua intensificação pode acarretar prejuízos. 10% abordam o assunto relatando que é uma área comum na vida de todos, que em coisas banais há calor envolvido e 70% não souberam responder.

Conclusão

O ensino da termodinâmica é umas das áreas de estudo da física muito presente no dia a dia de todos, que facilmente pode ser identificada. Porém para uma melhor compreensão deste conteúdo é importante trabalhá-la de uma forma contextualizada, interdisciplinar e com o uso de atividades experimentais. Na conclusão dos resultados

percebemos que pouco é trabalhado o uso de atividades experimentais em sala de aula ou outros espaços, e isso traz sérias falhas no ensino de termodinâmica, pois Segundo Fiolhais (2002) afirma que a experimentação desempenha um papel insubstituível no ensino da Física, ou seja, somente através de experiências reais é possível criar entre os alunos um ambiente particularmente rico do ponto de vista pedagógico, que ajude a substituir conceitos teóricos por constatações científicas.

Para Borges (2002), o importante é o envolvimento do educando com a proposta de buscar soluções a problemas presenciados por ele. Essas conclusões aludem a contradições, pois a experimentação deve ser tratada como uma ferramenta indispensável ao ensino, no contexto de epistemologias diferentes.

Quanto as abordagem e concepções dos tópicos **Fontes e trocas de calor, Tecnologias que usam calor: motores e refrigeradores e O calor na vida e no ambiente**. Percebemos que os profissionais poucos dominam o assunto somente 30% responderam alguma forma de aplicação e abordagem dos tópicos em sala de aula, uma das possíveis explicações para este problema deve ser a não formação na área, os profissionais constantemente se queixam da falta de tempo para planejarem suas aulas, alguns professores citaram que não se sentem seguros em realizar atividades experimentais, com receio das possíveis perguntas que podem surgir por parte dos alunos e também foi relatada a falta de incentivo de materiais para serem utilizados em atividades.

Referências Bibliográficas

BORGES, A.T., J., **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n.3: p.291-313, dez. 2002.

CAVALCANTE, M. A. – **O Ensino de uma Nova Física e o Exercício da Cidadania**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 21. n. 4. Dez. 1999.

FIOLHAIS, C., e TRINDADE, J. (2002): **Física para todos - concepções erradas em**

mecânica e estratégias computacionais. <http://nautilus.fis.uc.pt/softc/Read_c/RV/virtual_water/articles/art3/art3.html> [consulta: Novembro . 2012].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/PCN_FIS.pdf> Acesso em: 18 outubro 2012.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Pinheiro de Moraes

Embora a oralidade e a escrita tenham recebido maiores atenções por parte da sociedade, as linguagens artísticas sempre estiveram presentes no trabalho com crianças. A essas linguagens foram atribuídos diferentes significados e intenções no cotidiano da Educação Infantil.

A criança sofre influência da cultura a todo o momento. Independente da comunidade em que está inserida, sempre a uma cultura para direcioná-la. Seja por imagens de produções artísticas como: a TV, livros, revistas, obras de artes em muros, paredes, entre outros. Nesse sentido as Artes Visuais devem ser aceitas como uma linguagem que tem estrutura e característica próprias cuja aprendizagem acontece por meio de aspectos como o fazer artístico, a apreciação e a reflexão.

Segundo consta no RCNEI (1998), o fazer artístico, está centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal. A apreciação trata-se da percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores. E a reflexão é considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL.1998, p.89).

Segundo Barbosa (1991, p.28) “a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que a organizem seus pensamentos e sentimentos presentes em suas atividades criadoras”. A arte tem influência importante sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e por isso a atividade artística deve ser estimulada por meio dos sentidos da imaginação e

de atividades lúdicas que ampliem as possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e criadoras da criança.

Barbosa (1991) comenta: Arte não é apenas básica, mais fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 1991, p.4).

Ferreira (2008, p.34) diz que é importante lembrar que a atividade artística na escola possui foco e objetivos que devem estar bem claros, ao contrário do que muitos pensam, a Arte não é para “acalmar” as crianças ou “descansar” o professor, ou simplesmente ser uma atividade complementar. A arte é muito mais do que isso, arte tem a função de favorecer a ação espontânea facilitar a livre expressão e permitir a comunicação, ela contribui para formação intelectual da criança desenvolvendo conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências, sensibilizar e proporcionar as crianças diferentes vivências.

Para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de criação, imaginação e sensibilidade de cada criança, e também dar subsídios para que este potencial se desenvolva cada vez mais. Através da arte a criança se expressa, ao fazer suas produções artísticas ela cria usando a imaginação e desta maneira ela tem a sensação de liberdade. No espaço escolar a criança deverá ser incentivada e estimulada a desenvolver variadas atividades como o desenhar, modelar, pintar, ora com recursos da natureza, ora com sucatas ou papéis preferencialmente coloridos e com diferentes texturas, utilizando diversos suportes podendo utilizar a sua criatividade.

Nessa perspectiva a criança constrói o conhecimento a partir das interações com o meio em que vive. A criança no seu desenvolvimento estético e artístico reconhece o objeto independente da presença física e imediata.

Barbosa (1991), ao tratar da importância das imagens de Arte na educação, afirma que o resgate do conhecimento de Arte pode ocorrer através do contato e também do diálogo das crianças com as imagens. A imagem significa algo a ser lido e que pode ser levado às salas de aula para que as crianças possam estabelecer uma alfabetização visual. Realizar tentativas de abordar Arte sem que se ponha à disposição das crianças a imagem, é como

querer alfabetizar para a leitura e escrita sem colocar a criança em contato com livros.

De acordo com Cunha (2002, p.170) no desenvolvimento da linguagem gráfico-plástico o professor espera que a criança faça produções semelhantes ao real, mas ele muitas vezes esquece que a constituição do vocabulário visual como as formas, as linhas, as cores, o espaço, os pontos e volumes se estruturam na medida em que a criança entra em contato com os materiais e os instrumentos como: buchas, pincéis de diversos tamanhos e espessuras, rolhas, rolos, esponjas e outros. E que desta forma, a criança vai deixando as suas marcas nos diferentes suportes: no papel de vários tamanhos e texturas, na argila, nas pedras, na madeira, na lixa, no tecido e vai formar assim a linguagem visual da criança, criando e ampliando através das vivências o seu vocabulário pictórico.

A relação que a criança estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial. As representações e construção de objetos nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte.

Lowenfeld (1997, p. 34), “no primeiro ano de vida a criança já é capaz de manter ritmos e produzir seus primeiros traços gráficos conhecido como garatujas”. As garatujas infantis são tão diferentes entre si como as crianças, umas são firmes e ousadas com movimentos largos, outras delicadas e tímidas. Entre os três e quatro anos as crianças dão nome a sua garatuja conseguem relacionar suas imagens mentais com o que desenham, essas são as garatujas ordenadas.

A partir dos dois anos começa a traçar linhas no papel, assim que tem em mãos um lápis sente-se feliz com esse movimento desordenado este exercício é essencial, à medida que repetem os traços a criança passa a sentir mais confiante. Para a criança, os traçados em um pedaço de papel possuem significados diferentes. Podem significar alegria, felicidade e inúmeros sentimentos, dessa forma as crianças conseguem aos poucos ter o domínio dos movimentos, ampliando e estruturando os mesmos gradativamente.

As estruturas tridimensionais podem ser desenvolvidas por meio da colagem, montagem e justaposição de sucatas de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc. O professor deve oferecer às crianças

sucatas que possam ser empilhadas, encaixadas, justapostas para diversas construções.

Nos desenhos a criança tem a oportunidade de agir, refletir, abstrair sentidos de suas experiências, pois desta maneira ela constrói significados sobre o que é, e o que foi o desenho na sua história.

Sendo assim, a medida que a criança cresce desenvolve o raciocínio crítico em relação ao seu trabalho e proporciona intermináveis possibilidades de novas experimentações, demonstrando a ampliação do seu repertório artístico e cultural.

Derdyk (2003 p.64) afirma: “A criança em um determinado momento percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela, da sua criatividade, conhecimento e imaginação. Não lhe foi dado, foi criado, inventado e produzido por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação”.

É de fundamental importância possibilitar a criança a percepção, manipulação e transformação de diferentes recursos e materiais. Propiciando a troca de experiências entre as crianças de forma espontânea e natural, fazendo com que o prazer pelo lúdico, pela arte, seja o gerador para o ilustre processo de produção, compreendendo a arte como uma linguagem que possui o poder de construir objetivos com plenos sentidos, respeitando e valorizando as criações artísticas realizadas pelas crianças em diferentes contextos.

Desta forma, o trabalho com a arte torna-se uma possibilidade de auxiliar e propiciar as crianças de diferentes faixas etárias um processo de aprendizagem repleto de qualidade. Estimulando, motivando e facilitando a construção do conhecimento de forma prazerosa, qualificada, produtiva e criativa.

1 O professor mediador no contexto das artes visuais

É de extrema importância citar que o professor mediador se faz necessário em todos os conteúdos, inclusive nas artes visuais. O professor mediador visa valorizar as produções infantis auxiliando e incentivando as crianças na construção de seu próprio conhecimento. Desta maneira, é necessário que o professor da educação infantil tenha um novo olhar para a produção plástica da criança como os desenhos, pinturas, colagens, esculturas,

modelagens e outras formas de expressões, apropriando-se do seu universo de imagens.

O educador sendo mediador deverá auxiliar e motivar o educando, de forma que este venha a refletir sobre as imagens de maneira construtiva, reflexiva e crítica. O que se aprende jamais será esquecido, a criança é um ser criativo, com vasta imaginação, e está na mão dos mediadores facilitarem este processo de aprendizagem que será para a vida toda.

Exercer um papel de mediador entre o educando e o conhecimento é dar sentido de realmente ajudar na mobilização da aprendizagem cultural através da arte, é encontrar espaços de acesso, seguindo assim os desejos, os interesses e as necessidades das crianças que estão sempre atentas aos saberes, aos sentimentos e as informações que elas trazem consigo. O professor mediador deve ter como ponto de partida o conhecimento prévio das crianças e quais são seus interesses. Trabalhando a partir dessa perspectiva, o mediador consegue ampliar o conhecimento da criança e o acesso da mesma a cultura.

No encontro com a arte enquanto objeto de conhecimento sempre há necessidade de um professor sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e compreensão do homem sobre tudo a sua volta, seu mundo e sua cultura. Cabe ao professor proporcionar momentos voltados ao diálogo, enriquecidos pela socialização dos saberes pessoais de cada aprendiz e produtor de conhecimento.

O maior objetivo não está em simplesmente propiciar aos educandos que conheçam apenas artistas como Monet, Picasso, Volpi, Tarsila, mas que as crianças venham a conhecer locais e tempos variados, podendo assim falar dos seus sonhos, a sua imaginação, pretensão, de sua cultura, de sua realidade e esperança de seu modo único de se expressar por intermédio da arte. E não enfrentar nenhum tipo de preconceito nessa forma de expressão.

Sendo assim, é possível afirmar que a mediação é capaz de proporcionar o acesso ao modo como outras crianças, jovens e artistas de outros tempos e lugares produziam artisticamente. Ampliando o repertório cultural de todos os envolvidos nesse processo de conhecimento.

O papel do professor é de extrema importância no ensino da arte, ele precisa instigar e estimular a criança para que ela se expresse e represente o seu pensamento através dessa linguagem tão fantástica que é a arte.

Percebe-se que a criança a todo o momento tem que ser desafiada, dessa maneira, ela vai percebendo o quão vastas são suas habilidades, seu potencial, e sua capacidade de compreender o seu entorno, o mundo que a cerca. O professor mediador tem a missão de resgatar o poder de criação da criança permitindo que ela expresse a sua maneira seus sentimentos e emoções, oferecendo assim vários materiais expressivos (lápiz, canetas, carvão, massas, tintas diversas, giz de lousa seco e também molhado, giz de cera, papéis com texturas e espessuras variadas, papelão e outros), para que a criança possa desta forma ter sua criatividade aprimorada e vivenciada.

Segundo Vygotsky (1984) [...] na instituição chamada escola ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Trabalho este que gera tanto ao educador, quanto ao educando, o conhecimento.

Sendo assim, o conhecimento, a reflexão, a emoção, a sensação de prazer fruto da ação da criança ao se apropriar dos sentidos e das emoções gerados no contato e nas experiências com as produções artísticas. A cada dia, quando ensinam e quando aprendem, cabe ao professor mediador organizar estratégias variadas, que contemplem a todos e permitam a manifestação das concepções prévias dos alunos. (VYGOTSKY, 1984, p.18)

Relacionado a essa perspectiva, o professor é o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, é ele quem deve propiciar da melhor maneira possível e utilizando de inúmeras estratégias, situações que despertem o interesse e a curiosidade das crianças garantindo assim um ambiente repleto de prazer, de experiências produtivas, de vivências educativas, culturais e sociais.

Ferraz e Fusari (1999, p.84) “quando o educador sabe intermediar os conhecimentos, ele é capaz de incentivar a construção e habilidades: do ver, do observar, do ouvir, do sentir, do imaginar e do fazer da criança”.

2 Arte e o ludicidade

A ludicidade fornece fundamentos para uma educação futurística, nada traumatizante e totalmente promissora para a humanização. Possuindo como objetivo restaurar e estabelecer uma vida digna, saudável e com acesso a cultura a todo ser humano.

A palavra lúdica é apresentada em diversas culturas como algo que se liga ao jogo, brinquedo e a diversão. Ficam claras as relações entre o jogo e arte presentes em nosso cotidiano e aprofundados na necessidade de se comunicar com o outro e com o mundo.

O lúdico pode ser desenvolvido a partir das emoções, dos sentimentos, é como a sensação necessita da autoexpressão para o visual. Na intuição, o lúdico possui como meio as atividades de construção em dança e música.

O professor pode e deve unir a arte ao lúdico no contexto da sala de aula, principalmente na educação infantil. Fase esta, em que as crianças ficam ainda mais atraídas pelas aulas que estão envoltas a ludicidade. Os momentos lúdicos envolvem os sentimentos, sensações, intuições, pensamentos, a serem incorporados nos momentos dos jogos artísticos e brincadeiras, harmonizando o processo de aprendizagem de criar, descobrir e crescer ao proporcionar atividades individuais e coletivas.

O educador também deve respeitar e dar a oportunidade do educando conquistar a liberdade em suas produções artísticas. Sabendo, que as crianças trazem conhecimentos prévios, diferentes vivências e culturas.

É importante ressaltar que a arte sempre estará na ludicidade e o contrário também ocorrerá. A partir do momento em que o educador proporciona ao educando um momento com músicas, danças, manuseio de instrumentos musicais, objetos sonoros. Atividades como jogos teatrais, que são realizadas coletivamente, em que as crianças participam ativamente todo o tempo, desde a construção da história, como as personagens serão representadas e quais recursos serão utilizados, deixam claro, a presença do lúdico nas artes visuais.

Afinal, a arte e o lúdico dão ao educando a capacidade de recriar o que existe, de modificar o real de acordo com sua criatividade e possibilidade, descobrindo novos aspectos. Pois o processo de criação está interligado as brincadeiras e jogos, que são mediados pela Arte A sincronia do Lúdico com o ato de criar é resultado de produzir com prazer.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: Anos oitenta e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, Porto Alegre, Fundação Ioschpe, 1991.

BARREIROS, V. M. S. **A escola como produtora da pseudodeficiência**. Revista Integração, 1999, São Paulo, v. 2, pp. 21-22.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, nº 248, de 23/12/1996.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: Adaptações Curriculares de Grande porte**. MEC/SEF/SEESP. Brasília - DF, 2000.

BRASIL, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/SEF, 1998. (Vol.1,2,3).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1ª Ed., 2000.

CARVALHO, A. R., ROCHA, J. V., **Pessoa com Deficiência na História: modelos de tratamento e compreensão**. INTERNET. Disponível em: unioeste.org.com.br. Acesso em 18/11/2009.

D'ANTINO, M. E. F. **A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular**. In: MANTOAN, M. T.E. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon: Ed. Senac, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN. E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara; 1988

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Arte e a Lei de Diretrizes e Bases**. 2013.

ROITMAN, Isaac. **A importância das Artes na Educação**. 2011.

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Marcia Batista de Albuquerque

De acordo com pesquisas, o lúdico é um assunto que tem conquistado a educação infantil, por ser a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

Os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, independentemente de época, cultura e classe social, vivem em um mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos onde a realidade e o faz-de-conta se confundem, apesar de a história de antigas civilizações mostrar o contrário, fazendo o brincar se transformar em pecado.

Nesse sentido o lúdico pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, seja ele de qualquer idade, auxiliando não só na aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

Vale ressaltar, que o lúdico não é a única alternativa para a melhoria do ensino-aprendizagem, mas é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças.

2.1 O jogo no processo de aprendizagem

Para Piaget (1975), o brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos.

Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

O jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados que, por sua vez, acontecem quando

Marcia Batista de Albuquerque



jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição etc. (PIAGET 1975: p.43)

Segundo Piaget (1975), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para resgatar energia, pois ele também favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Através do jogo se dá a construção de conhecimento, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. As crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos cognitivos e emocionais.

O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. (PIAGET 1975: p.46)

Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar sua criatividade. O jogo é mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. Muitas vezes, a utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor.

Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastantes enriquecedores para promover a aprendizagem.

Através dos jogos e brincadeiras, o aluno encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

Assim, os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar.

2.2 Brinquedo, brincadeira e jogo

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. De acordo com Kishimoto (1994), diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

O brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações vinculadas pela memória e imaginações. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. (KISHIMOTO, 1994:p.36)

O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. (KISHIMOTO, 1994:p.39)

Para Vygotsky (1984), o prazer não pode ser considerado a característica definidora do brinquedo, como muitos pensam.

O brinquedo na verdade, preenche necessidades, entendendo-se estas necessidades como motivos que impelem a criança à ação.

A brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. Brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com seus amiguinhos.

A brincadeira transmitida à criança através de seus próprios familiares, de forma expressiva, de uma geração a outra, ou pode ser aprendida pela criança de forma espontânea.

É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Marcia Batista de Albuquerque



Dessa forma brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 1994:p.39)

Para a criança, a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não depende de regras, de formas rigidamente estruturadas. Para surgir basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão.

Segundo Vygotsky (1984), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras.

A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. O jogo pode ser visto como: resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto. (KISHIMOTO, 1994:p.42)

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica. O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto.

Os três aspectos citados permitem uma primeira compreensão do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Segundo Vygotsky (1984), através do jogo a criança:

- é Libera e canaliza suas energias;
- é Tem o poder de transformar uma realidade difícil;
- é Propicia condições de liberação da fantasia;
- é É uma grande fonte de prazer.

O jogo é, fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida em que joga ela vai conhecendo melhor, o seu mundo. Esta atividade é um dos melhores meios para a construção do conhecimento.

De acordo com o autor, o jogo é uma simples recreação. Diferente do adulto que joga e afasta-se da realidade, enquanto a criança ao brincar ou jogar avança para a aprendizagem.

O jogo o brinquedo, para Kishimoto (1994), são termos que acabam se misturando. O conceito expõe uma variedade de significados como os motores, sensório motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros, mostra a multiplicidade da categoria de jogos.

Assim o conceito de jogo se define por toda e qualquer situação envolvendo regras, competição, prazer. No entanto, para que se possa compreender o jogo, é necessário identificar situações entendidas como jogo, nessa grande diversidade.

Embora o prazer exista na maioria dos jogos, existem casos que o desprazer também é elemento da situação lúdica. Pois, para Kishimoto (1994), nem sempre o jogo possui característica de prazer, de descontração. Quando a criança brinca, ela se entrega a brincadeira que se esquece da realidade. Entretanto, vemos que a existência de regras nos jogos é uma característica marcante.

Para Kishimoto (1994), há regras explícitas como no jogo de amarelinha e regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, como ela cita o caso da menina que se faz se passar pela mãe que cuida da filha.

O dicionário Aurélio brinquedo significa objeto que serve para as crianças brincar; jogo de crianças e brincadeiras.

Segundo Kishimoto (1994: p.28), “o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal”.

Assim, percebemos o quanto o brinquedo tem valor, é especialmente aqueles criados pela própria criança, produzido a partir de qualquer material como sucatas, garrafas ou qualquer outro objeto no qual possa inverter o seu sentido tornando-o em lúdico, representado por objetos como talheres, painéis e outros utensílios que possam representar instrumentos musicais, por exemplo.

Por outro lado, é possível entender o brinquedo como objeto cultural e revestido de contexto histórico. Ao tentar conhecer a história dos brinquedos ou jogos antigos, buscando sua origem e evolução com suas intenções não pode ser feita sem uma ligação com a história da criança.

Muitos brinquedos visavam adequar a criança ao meio social impondo suas ideologias e crenças, procurando explicitar nas brincadeiras a cultura e o cotidiano da criança. Vemos também que vários teóricos, assinalam a importância dos jogos e brincadeiras infantis como recurso para educar e desenvolver a criança desde que respeite sua realidade social.

Portanto, deve-se considerar que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são e serão sempre elementos fundamentais à infância, principalmente nos primeiros anos de vida. Mas, lembrando que, todo trabalho pedagógico, principalmente, os jogos e brincadeiras devem ter um objetivo bem definido.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma o jogo se faz presente e acrescenta ingredientes, indispensáveis, ao relacionamento com outras pessoas. Pois, estabelece com os jogos e as brincadeiras, uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, paixões, passividades e agressividades, por meio da brincadeira a criança se conhece e conhece o outro.

Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades.

Nessa perspectiva, as brincadeiras e os jogos vêm contribuir para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno. Vimos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade durante toda a formação do sujeito.

Dando ênfase, portanto, às brincadeiras e jogos, o educador desenvolve junto ao aluno um trabalho mais envolvente.

Podemos concluir que o desenvolvimento do aspecto lúdico, facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Enfim, desenvolve o indivíduo num todo.

É importante que a criança seja estimulada na criatividade e que seja respondida às suas curiosidades por meio de descobertas concretas,

desenvolvendo a sua autoestima, e criando maior segurança, confiança, tão necessária à vida adulta.

Sabemos que a noção de espaço começa a se desenvolver desde o nascimento e está sempre subordinada aos progressos da inteligência. É agindo sobre as coisas que a criança pode construir todo um sistema de relações espaciais referentes aos seus próprios movimentos e aos deslocamentos dos objetos.

Sendo assim a escola e, principalmente, a educação infantil deveria considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o Jogo como elemento da Cultura**. 5 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva 2001.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. SP: Pioneira, 1994.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz . **Brincar Prazer e Aprendizado**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes 2003.

NEGRINE, Airton da Silva. **A Coordenação Psicomotora e suas Implicações**. Porto Alegre. 1987.

PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., **O Mundo da Criança**, Ed. McGraw-Hill, São Paulo, 1981.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

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

BRASIL PRÉ-COLONIAL — BRASIL COLÔNIA: ASPECTOS PANORÂMICOS

Renata Cristina de Barros Varnier

RESUMO

O encontro dos europeus com os ameríndios foi marcado por muitas desventuras. Inicialmente a terra colonizada por Portugal não atraiu tanto a cobiça dos exploradores (o objeto de desejo dos navegadores era a Índia), de modo que foi pouca a sofrendo tentativas de exploração.

Palavras-chave: colonização brasileira; exploração; Brasil.

A expressão historiográfica “Brasil Colônia” é bem discutível. O Brasil, tal como será denominado e conhecido após a chegada dos portugueses, não possuía esse nome. Talvez, chamava-se *Pindorama* — em tupi, significa: “terra das palmeiras” —, ou outro nome próprio atribuído pelas línguas indígenas (DEL PRIORE & VENÂNCIO, 2010). Neste sentido, também é possível observar o que segue: “Quando os europeus chegaram à terra que viria ser o Brasil encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos” (FAUSTO, 2006, p.37).

Todavia, o Brasil de hoje é fruto de uma invenção, de um processo histórico, colonizador e civilizatório (RIBEIRO, 1996; SCHMIDT, 2005). Mas, inicialmente, o Brasil não foi tratado como Colônia portuguesa. Por isso, a historiografia fala desse período como o Brasil Pré-colonial, oposto ao Brasil Colonial. São tempos diferentes. O primeiro, limita-se a um curto período, a saber: 1500-1530. Por sua vez, o segundo inicia-se após 1530 chegando até 1822, quando o Brasil alcança a sua independência de Portugal (SCHMIDT, 2005).

É bem certo que, por quase 300 anos de história, o Brasil tenha sido uma Colônia portuguesa. Historiograficamente, não se chega a um entendimento

distinto do assunto sem que antes de escrever sobre, diga-se, ao menos resumidamente, alguma coisa a respeito do Brasil Pré-colonial (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016). Sendo assim, visando a objetividade, nas linhas que seguem de modo bem conciso elencamos num quadro as características desse período.

2.1 Brasil Pré-Colonial (1500-1530)		
Chegada da frota naval portuguesa ao litoral brasileiro.	Primeira expedição exploradora, com a presença do navegante Américo Vespúcio.	Primeira expedição guarda-costas, comandada por Cristóvão Jacques.
Contato com os povos indígenas, conhecimento do território.	Incursões territoriais, nomeação de rios, regiões e reconhecimento territorial.	Exploração do pau-brasil, prática do <i>escambo</i> (troca de objetos com os indígenas); conflitos com corsários franceses e navegantes espanhóis.
Fundação das primeiras feitorias: Cabo Frio, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e São Vicente.	Atividades lucrativas com a exportação do pau-brasil. Envio de animais selvagens para a Europa.	Exploração da mão de obra indígena, índios mortos por doenças europeias, etnocentrismo.

Após a chegada dos navegadores às terras de *brasilis*, a Coroa Portuguesa dava início a conquista da região que, neste contexto, habituou-se a chamar de América Portuguesa. Schmidt (2005) e Ribeiro (1996) relatam: Portugal toma posse do território habitado pelos indígenas, os legítimos e primeiros habitantes da região. Sem dúvida, bem antes da chegada do homem europeu, aqui já viviam muitos povos indígenas (ameríndios), com línguas próprias, cultura, religião, sistemas de governo e organização social específicas. O

encontro do europeu com o ameríndio não foi um “descobrimento” — como durante tanto tempo nos foi ensinado nas escolas brasileiras —, mas um “encobrimento do outro”, ou seja, um encobrimento daquele que é diferente, étnica e culturalmente, do homem branco europeu. A relação estabelecida entre o europeu e o índio é, desde a origem, uma relação etnocêntrica de dominação, negação da humanidade, expropriação, violência e morte (DUSSEL, 1993).

Observa Fausto:

O descobrimento do Brasil não provocou, nem de longe, o entusiasmo despertado pela chegada de Vasto da Gama à Índia. O Brasil aparece como uma terra cujas possibilidades de exploração e contornos geográficos eram desconhecidos. Por vários anos, pensou-se que não passava de uma grande ilha. As atrações exóticas — índios, papagaios, araras — prevaleceram ao ponto de alguns informantes, particularmente italianos, darem-lhe o nome de terra dos papagaios (FAUSTO, 2006 p.41).

O que chamamos de Brasil hoje foi uma ideia pensada e construída com o passar do tempo. Conforme Schmidt (2005), na passagem do contexto pré-colonial ao colonial, a Coroa portuguesa delega a extração do pau-brasil para a Companhia Comercial de Fernão de Noronha — em meio a isso, pouco a pouco, levantam-se as primeiras feitorias. Num primeiro contato, os portugueses se instalam nas regiões litorâneas, posteriormente, vão adentrando e conquistando a região interior da Colônia (FAUSTO, 2006). Ressalte-se: os primeiros portugueses que vieram ao Brasil eram, em sua maioria, aventureiros, traficantes de madeiras, náufragos e criminosos condenados ao degredo. De acordo com Ribeiro (1996), muitos destes primeiros portugueses se casaram com mulheres indígenas, dando início a mestiçagem.

Situando-se no tempo, a colonização efetiva do Brasil ocorre depois de 1530 (FAUSTO, 2006). A historiografia diz que o Brasil Colônia, de uma economia fundadana extração do pau-brasil, passará à economia baseada no cultivo da cana-de-açúcar e, posteriormente, à exploração do ouro (DEL PRIORE & VENÂNCIO, 2010). Neste contexto, diz-nos Pellegrini, Dias e Grinberg (2016): é bem certo que o território na América era cobiçado por outros reinos

europeus, talvez, foi pensando nisso — na possibilidade de perder a hegemonia sobre o território — que a Coroa Portuguesa instaurou a colonização efetiva dessas terras.

Nesse propósito, Portugal enviou, em 1532, uma expedição colonizadora, comandada por Martim Afonso de Souza. Nesse mesmo ano é fundada São Vicente, primeira vila oficial da América portuguesa. Pensando na ampliação e aprofundamento do processo colonizador, Portugal impulsiona a ocupação e o povoamento do território brasileiro (SCHIMIDT, 2005; FAUSTO, 2006).

Para Schimdt (2005), Pellegrini, Dias & Grinberg (2016): numa perspectiva bastante resumida, o período historiográfico chamado “Brasil Colônia” possui características bem peculiares que, sob certos aspectos, em muito contribuem para especificá-lo historiograficamente.

Conforme Fausto (2006), quando os portugueses deram início ao processo de colonização, tiveram que se deparar com uma série de desafios, entre eles: os contornos geográficos desconhecidos. No propósito de entender sucintamente aspecto desse período, logo adiante registramos um quadro panorâmico, indicando algumas características do Brasil Colônia. Vejamos!

2.2 Brasil Colônia — América Portuguesa		
Fundação da Vila de São Vicente e início da colonização efetiva da América portuguesa.	1532 – 1533	Instalação do primeiro engenho de cana-de-açúcar na Vila de São Vicente.
Implantação do sistema de capitanias hereditárias (doação de lotes de terra pela Coroa Português). Povoamento do território.	1534 – 1549	Implantação do governo geral e fundação da cidade de Salvador, primeira capital da Colônia. Instalação de engenhos no Nordeste. Tráfico de escravos africanos.

Fundação do colégio jesuíta de Piratininga, que daria origem à Vila de São Paulo. Catequização dos índios.	1554 – 1555	Fundação da França Antártica, na Guanabara. Resistência indígena, seguida de mortes, extinção de etnias etc.
Fundação da cidade do Rio de Janeiro e início da expedição que expulsou os franceses da região.	1565 – 1580	Início da União Ibérica, união das coroas espanhola e portuguesa.
Fundação da França Equinocial e da cidade de São Luís, no Maranhão, por franceses.	1612 – 1615	Expulsão dos franceses do Maranhão e início da expedição que fundou a cidade de Belém, na foz do rio Amazonas.
Os holandeses criam a Companhia da Índias Ocidentais a fim de se apossarem das colônias ibéricas.	1621 – 1625	Holandeses atacam a Bahia, sede do Governo-geral da Colônia.

Início da ocupação holandesa em Pernambuco. Maurício de Nassau governa a capitania, trazendo um certo desenvolvimento à região.	1630 – 1649	Criação do Conselho Ultramarino. Instituição das companhias de comércio.
Os holandeses são expulsos do Brasil. Perda gradativa do monopólio do açúcar no mercado internacional.	1654 – 1687	Revolta de Beckman. Fuga de escravos para quilombos. Expedições esporádicas em busca de “drogas do sertão”. As Missões jesuíticas.

O Bandeirantismo. Encontro das primeiras jazidas de ouro em Minas Gerais.	1693 – 1694	A expedição bandeirante destrói o Quilombo dos Palmares. Caça ao indígena e ao negro escravizado.
Início da Expansão da pecuarista. A Coroa Portuguesa expede a Carta Régia autorizando a pecuária. Povoamento do território de Goiás e Mato Grosso. Guerra dos Mascates.	1701 – 1708 – 1729	Em Minas Gerais, inicia-se a Guerra dos Emboabas. Exploração do ouro e diamantes. Tropeirismo. Fundação de Vila Rica. Separação de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.
Os impostos e o contrabando. Assinatura do Tratado de Madri e início das Reformas Pombalinas. A sociedade do ouro.	1750 – 1759 – 1763	Extinção do regime de capitanias hereditárias. Guerra Guarânica – os Sete Povos das Missões. Transferência da capital do Brasil de Salvador para o Rio de Janeiro.
Lançamento de <i>Obras Poéticas</i> , do mineiro Claudio Manuel da Costa. Início do arcadismo, movimento literário. Conjurações no Brasil – mineira e baiana.	1768 – 1777 – 1789 – 1798	Tratado de Santo Idelfonso restitui aos espanhóis Sete Povos das Missões. Luta pela Colônia de Sacramento. Luzese Revolução Francesa. Inconfidência Mineira.

Avanço e consolidação do poder de Napoleão na Europa. Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, conclui sua obra prima.	1800 – 1805 – 1808 – 1817	Com Napoleão no encalço de João VI, a Corte portuguesa transfere-se para o Brasil. Estoura a Revolução Pernambucana.
--	----------------------------------	--

João VI é coroado rei de Portugal, do Brasil e de Algarves, no Rio de Janeiro, como título de <i>Dom</i> João VI. Napoleão perde, pouco a pouco, os poderes.	1818 – 1821 – 1822	Pressionado pelo parlamento português, Dom João VI volta a Portugal, deixando no Brasil seu filho Pedro, como regente, sob o título: Dom Pedro I. Proclamação da Independência do Brasil.
--	-------------------------------	---

Com essas informações concisas, apresentadas no quadro acima, é possível estabelecer algumas linhas bem delimitadas acerca do Brasil Colônia. Inicialmente a forma de administração da Colônia é exercida por Capitânicas Hereditárias e Governos-gerais, tudo isso, no propósito de acelerar o domínio e o povoamento do território. Neste contexto, o desenvolvimento econômico colonial do Brasil só foi possível devido a exploração do trabalho escravo indígena e, sobretudo, do trabalho escravo do negro africano. Parte do sucesso do processo de colonização se deve à violenta catequização promovida pela igreja (JECUPÉ, 2001; PINSKY, 2000).

Sobre esses aspectos, leiam-se as palavras desse índio-historiador:

A degeneração social dos Guarani deve-se à escravidão e às guerras que se sucederam nos primeiros 300 anos de conquista. A imposição de uma religiosidade em detrimento da religiosidade nativa também afetou profundamente o ritmo cultural Guarani. Após esse período, em que os escravos Guarani foram substituídos pelos negros da África, surgiu o desequilíbrio ecológico, que continuou causando a esse povo consequências desastrosas do ponto de vista social e interferindo negativamente na sua cultura (JECUPÉ, 2001, p.102).

De tal modo, é possível entender: a implantação da catequese foi exterminando as tradições indígenas, “encobrendo” seus modos de ser e estar no mundo. Nesse aspecto, Ribeiro (1996) e Dussel (1993) tem razão quando escrevem descrevendo o processo esse colonizador europeu como a expressão da dominação, da violência e da expropriação.

Por outro lado, como já notamos anteriormente: do extrativismo do pau-brasil,

iniciado no período pré-colonial, em seguida, a Colônia Portuguesa lança mão do cultivo da cana-de-açúcar. Conforme Schmidt (2005), tais atividades econômicas conviviam entre si, a fim de atender as necessidades internas e externas à Colônia. Opau-brasil e o açúcar eram gêneros de exportação. A atividade açucareira foi, por muito tempo, o motor econômico do Brasil colônia: devendo isso, claro, à mão de obra escrava africana (MOURA, 1988). Nesse sentido, Pinsky considera:

Nada mais equívoco do que dizer que o negro veio ao Brasil. Ele foi trazido. Essa distinção não é acadêmica, mas dolorosamente real e só a partir dela é que se pode tentar estabelecer o caráter que o escravismo tomou aqui: vir pode ocorrer a partir de uma decisão própria, como fruto de opções postas à disposição do imigrante. Ser trazido é algo passivo – como o próprio tempo do verbo – e implica fazer algo contra e a despeito de sua vontade. Havia um problema real, a ausência de mão de obra em escala suficiente, obediente e de baixo custo operacional, para que o projeto da grande lavoura se estabelecesse adequadamente. Se essa mão de obra fosse uma mercadoria em cima da qual os mercadores pudessem ganhar, comprando barato e vendendo caro, melhor ainda. O negro foi, portanto, trazido para exercer o papel de força de trabalho compulsória numa estrutura que estava se organizando em função da grande lavoura. Aqui, não havia muita preocupação em prover o sustento dos produtores, mas em produzir para o mercado. Considerava-se a agricultura de subsistência um desperdício de investimento e mão de obra que deveriam ser dirigidos à grande lavoura. Dessa forma, a “racionalidade” e a eficiência da grande lavoura só poderiam ser avaliadas na medida em que atingissem esses objetivos para os quais a mão de obra escrava era fundamental (PINSKY, 2000, p. 20).

Nesse contexto, a mão de obra escrava africana alavancou a produção na Colônia Portuguesa. Outras atividades buscavam atender as necessidades internas, tais como: o cultivo do tabaco, algodão e mandioca. Mais tarde, mesmo com o início da mineração no século XVIII e seu apogeu no século XIX, essas atividades econômicas são exercidas num mesmo contexto (FAUSTO, 2006; DEL PRIORE & VENÂNCIO, 2010).

Como diferentes atividades econômicas floresceram no Brasil, é possível dizer que apareceram diversas sociedades — açucareira, pecuarista e mineradora. Tais sociedades tinham semelhanças e diferenças: a sociedade açucareira era estamental, como pouca mobilidade; por sua vez, as sociedades pecuarista e mineradora eram mais móveis, dinâmicas. Em todas elas, a forma de trabalho que predominou foi a escravização — inicialmente dos índios, posteriormente, sobressaiu a escravização africana (PINSKY, 2000; SCHMIDT, 2005).

Schmidt (2005) observa: ao longo do período colonial, o Brasil foi palco de

algumas revoltas, guerras, conjurações etc.: as *nativistas* (Revolta de Beckman, Guerra dos Emboabas, Guerra dos Mascates, Revolta de Vila Rica) e as *separatistas* (Inconfidência Mineira, Conjuração Baiana e Revolução Pernambucana). Del Priore & Venâncio ainda observam:

Muito já se disse que a história do Brasil foi escrita sem sangue e sem lágrimas. Que, entre nós, o desejo de paz sempre foi maior do que as tensões. Errado. O Brasil Colônia foi atravessado por episódios de descontentamento e revolta. Tais manifestações tinham dois focos de origem: um “externo” e outro “interno”. O primeiro nascia da exploração cada vez maior de Portugal sobre o Brasil. Neste caso, autoridades coloniais agiam com violência através de rigorosas práticas mercantilistas que se traduziam em arrocho fiscal, associadas a corrupção, nepotismo e prepotência. Razões não faltavam. O empobrecimento crescente de Portugal desde a perda de suas receitas na Ásia, as constantes invasões e guerras contra os holandeses ou espanhóis, assim como a presença de uma corte lisboeta cada vez mais parasitária eram boas desculpas para que a Metrópole extorquisse ao máximo a Colônia ou, às vezes, tentasse isso sem sucesso. Ao longo do século XVIII, tais razões se desdobraram. O enriquecimento proveniente dos negócios coloniais se configurou como uma etapa constitutiva do capitalismo moderno, que teria no Novo Mundo uma fonte quase inesgotável de recursos. Já o foco “interno”, em parte, incide sobre outras razões para tais rebeliões. Ele vem sendo afinado por historiadores debruçados sobre esse incrível palco de tensões que foram as Minas Gerais. Aí, as razões para motins e revoltas decorriam do fato de a voracidade fiscal se vincular a crises de abastecimento de alimentos. A extorsão fiscal gerou enormes tensões e a fome coletiva estimulou a mobilização popular (DEL PRIORE & VENANCIO, 2010, p.97).

Por essas palavras, observa-se que o Brasil Colônia não possuía estabilidade social. A terra era um palco de revoltas e conflitos iminentes. A opressão econômica da Coroa Portuguesa sempre ditava o tom dessa situação. Estava em jogo interesses socioeconômicos externos e internos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo notado resumidamente todos esses eventos, é importante ressaltar: a colonização no Brasil dura até o contexto da chegada da Corte portuguesa por estas paragens, quando Dom João VI eleva o Brasil à categoria de Reino Unido, ocasião em que o pacto português é quebrado. Assim, o Brasil deixa de ser oficialmente uma Colônia. Daí, para a independência do país, foi só um

pulo. A partir de 1822, o território que antes era Colônia Portuguesa, torna-se independente, mas sob a égide de um imperador (FAUSTO, 2006). Começando, então, a sua fase imperial — assunto do próximo capítulo deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, José Murilo. **A formação das Almas** — O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 12ª ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. Trad. Paulo Cesar Duque Estrada. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tupã Tenondé**: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Loyola, 1994.

MELLO, Maria Tereza Chaves. **A república consentida**: cultura democrática científica no final do império. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. A história do trabalho no Brasil ainda não foi escrita. **Revista**

Princípios. São Paulo. p.51-57, mai-jul. 1995. Disponível em:
<<http://revistaprincipios.com.br/artigos/37/cat/1720/a-história-do-trabalho-no-brasil-ainda-não-foi-escrita-.html>> Acesso em: 30 Ago. 2020

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O negro visto por ele mesmo. **Revista Manchete**, Riode Janeiro, p. 130- 131, set. 1976.

PELEGRINI, Marco; DIAS, Adriana M.; GRINBERG, Keila. **Contato História**. SãoPaulo: Quinteto Editorial, 2016.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo:Planeta, 2010.

OLIVEIRA-LIMA, Manuel. **Dom João VI no Brasil** (1908). Rio de Janeiro, JoséOlympio, 1945.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo:Companhia das letras, 1995.

SCHMIDT, Mario. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Shirley Costa de Oliveira Fileto

Resumo

A participação feminina na política é uma questão que vai além da simples presença numérica. É fundamental garantir que as mulheres tenham a oportunidade de influenciar políticas e decisões de forma significativa. A inclusão de perspectivas femininas e a promoção de uma liderança política diversificada são essenciais para a criação de políticas mais equitativas e representativas.

Palavras-chave: Feminismo; Política; Cidadania.

O movimento feminista no Brasil tem suas raízes no final do século XIX, com as primeiras organizações que lutaram pelos direitos das mulheres. Essas organizações buscavam a igualdade de direitos e a inclusão das mulheres na esfera pública, enfrentando uma sociedade patriarcal que limitava seu papel ao âmbito doméstico. A luta inicial focou em questões como o direito ao voto e a educação para mulheres, desafios que foram enfrentados por ativistas pioneiras que abriram caminho para as conquistas futuras (DUARTE, 2003).

A primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas femininas data de 1827, e até então as opções eram uns poucos conventos, que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras, ou o ensino individualizado, todos se ocupando apenas com as prendas domésticas. E foram aquelas primeiras (e poucas) mulheres que tiveram uma educação diferenciada, que tomaram para si a tarefa de estender as benesses do conhecimento às demais companheiras, e abriram escolas, publicaram livros, enfrentaram a opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever (DUARTE, 2003, p. 153).

Shirley Costa de Oliveira Fileto

Na década de 1930, o movimento feminista brasileiro ganhou força com a fundação de organizações que promoviam a emancipação feminina e a igualdade de direitos. As mulheres começaram a se mobilizar para garantir direitos básicos como a educação e o trabalho, com destaque para a atuação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Essa organização desempenhou um papel relevante na luta pela conquista do voto feminino, que se concretizou com a Constituição de 1934 (CALIL, 2000).

O direito ao voto foi um marco significativo na história dos direitos das mulheres no Brasil. Em 1932, foi sancionado o Código Eleitoral que permitiu às mulheres votarem e serem votadas, embora apenas em eleições estaduais e municipais. A conquista do direito ao voto federal, que aconteceu em 1934, foi um resultado direto das pressões e lutas contínuas das ativistas feministas da época. Este avanço foi um reflexo da crescente demanda por igualdade de direitos políticos e sociais.

A década de 1960 foi um período de efervescência para os movimentos feministas no Brasil. Influenciadas pelo movimento feminista internacional, as brasileiras começaram a lutar de forma mais organizada por direitos iguais, incluindo a participação plena na vida política. Essa fase foi marcada pelo surgimento de novas organizações feministas que buscavam abordar questões mais amplas, como a igualdade salarial, os direitos reprodutivos e a violência doméstica (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

Nos anos 70 e 80, o movimento feminista brasileiro passou a integrar questões de classe, raça e sexualidade em sua agenda. A década de 1980 foi especialmente importante com a fundação de várias organizações que focam em direitos humanos e igualdade de gênero. O Movimento Feminista Brasileiro (MFB) e a Marcha Mundial das Mulheres são exemplos de iniciativas que contribuíram para a ampliação das discussões sobre os direitos das mulheres (DUARTE, 2003).

Durante a década de 1990, as mulheres no Brasil começaram a conquistar mais visibilidade política e social, com a criação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de gênero. O governo brasileiro começou a programar

ações afirmativas e políticas públicas que buscavam promover a participação feminina em diversas esferas da sociedade. Essas mudanças foram impulsionadas por uma crescente mobilização das mulheres e pela pressão dos movimentos feministas.

Os anos 2000 trouxeram avanços significativos, com a criação de leis que visavam aumentar a participação feminina na política. A Lei nº 12.034, de 2009, por exemplo, estabeleceu medidas para garantir a igualdade de condições nas campanhas eleitorais, incluindo a promoção da participação feminina. Este foi um passo importante para assegurar que as mulheres tivessem as mesmas oportunidades que os homens na arena política.

A Lei nº 13.165, de 2015, foi outro marco importante, pois introduziu mudanças na legislação eleitoral para promover a participação feminina na política. Esta lei criou mecanismos para assegurar uma maior representação das mulheres nas eleições, refletindo o avanço das demandas feministas por uma maior equidade na representação política.

O movimento feminista continuou a influenciar a legislação com a Emenda Constitucional nº 97, de 2017, que alterou disposições sobre a participação feminina na política. Essa emenda buscou fortalecer as políticas de igualdade de gênero e garantir uma maior representação das mulheres nas esferas políticas.

Em 2021, a Lei nº 14.192 introduziu novas medidas para promover a participação feminina na política. Essa lei é um reflexo do contínuo esforço dos movimentos feministas para garantir que as mulheres tenham mais espaço e voz na política, abordando questões como a igualdade de condições nas campanhas eleitorais e a participação nas decisões políticas.

Os movimentos feministas também desempenharam um papel fundamental na educação e na conscientização sobre os direitos das mulheres. A luta pelo acesso à educação e pelo direito ao trabalho igualitário é um exemplo claro das contribuições dos movimentos feministas para a inclusão das mulheres na sociedade. Essas conquistas têm sido acompanhadas por um aumento da presença feminina em diversas áreas profissionais e acadêmicas (PINSKY, 2015).

Além da legislação e da inclusão política, os movimentos feministas têm abordado questões de violência de gênero e direitos reprodutivos. A atuação dessas organizações na defesa dos direitos das mulheres em relação à violência doméstica e aos direitos sexuais e reprodutivos tem sido crucial para a criação de políticas públicas e para a proteção das mulheres contra abusos e discriminação (CALIL, 2000).

A luta das feministas também se estendeu para a promoção da igualdade salarial e das condições de trabalho. Organizações feministas têm sido ativas na advocacia, por reformas que garantam salários iguais para trabalhos iguais, bem como melhores condições de trabalho para as mulheres, refletindo a contínua luta por justiça econômica e igualdade (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

A década de 2010 foi marcada por um aumento na visibilidade dos movimentos feministas e por novas formas de mobilização. A popularização das redes sociais proporcionou uma plataforma para que questões feministas alcançassem um público mais amplo, facilitando a organização de campanhas e a divulgação de informações sobre os direitos das mulheres (DUARTE, 2003).

Os movimentos feministas também têm abordado questões interseccionais, reconhecendo que a luta pela igualdade de gênero não pode ser dissociada das questões de raça, classe e sexualidade. Essa abordagem mais inclusiva tem ajudado a destacar as diversas experiências das mulheres e a promover uma luta mais abrangente e justa por igualdade.

Além disso, os movimentos feministas têm promovido uma maior consciência sobre a importância da representação política das mulheres. As campanhas e as iniciativas para aumentar a participação feminina nas esferas de decisão política têm contribuído para uma maior diversidade nas políticas públicas e para uma representação mais justa dos interesses das mulheres.

O papel dos movimentos feministas na educação sobre direitos de gênero e na promoção de políticas públicas é outro aspecto significativo de suas contribuições. As campanhas de conscientização e as propostas de políticas públicas elaboradas por essas organizações têm sido fundamentais para a

construção de uma sociedade mais igualitária e para a proteção dos direitos das mulheres.

Os desafios enfrentados pelos movimentos feministas também são notáveis. Apesar dos avanços, as feministas continuam a enfrentar resistência e obstáculos em sua luta por igualdade de gênero. A persistência desses desafios ressalta a necessidade de uma contínua mobilização e advocacia para garantir que as conquistas não sejam revertidas e que novos avanços sejam alcançados.

A história dos movimentos feministas no Brasil é marcada por uma série de conquistas importantes, mas também por desafios contínuos. As contribuições desses movimentos são evidentes nas mudanças legislativas, na maior visibilidade política das mulheres e na promoção de uma maior igualdade de gênero em diversas áreas da vida social e política (PINSKY, 2015).

O impacto das ações dos movimentos feministas é visível em vários aspectos da vida pública e privada das mulheres no Brasil. A promoção da igualdade de gênero e a luta por direitos iguais têm levado a uma maior inclusão das mulheres em todos os aspectos da sociedade, desde a política até o mercado de trabalho (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

Os movimentos feministas têm sido essenciais na promoção de um discurso mais inclusivo e igualitário sobre gênero, contribuindo para uma maior conscientização sobre as questões que afetam as mulheres e para a elaboração de políticas públicas que abordem essas questões de maneira eficaz (DUARTE, 2003).

Em suma, os movimentos feministas têm desempenhado um papel crucial na história do Brasil, promovendo mudanças significativas na legislação e na sociedade. A luta contínua desses movimentos é fundamental para garantir que os direitos das mulheres sejam protegidos e promovidos, e que a igualdade de gênero seja uma realidade para todas as mulheres.

Dos Impactos Decorrentes das Conquistas Legislativas na Participação Política

As conquistas legislativas têm desempenhado um papel fundamental na promoção da participação política das mulheres no Brasil. Desde a conquista do direito ao voto em 1934, as mudanças legislativas têm sido essenciais para aumentar a inclusão das mulheres na esfera política e garantir sua representação adequada. A legislação tem fornecido uma base para a expansão da participação feminina em cargos eletivos e políticos, refletindo uma mudança significativa nas normas sociais e políticas (PINSKY, 2015).

A Lei nº 12.034, de 2009, foi um marco importante na promoção da igualdade de condições nas campanhas eleitorais. Essa legislação exigiu que partidos políticos e candidatos adotassem práticas que garantem a equidade de gênero nas campanhas eleitorais. A lei visava assegurar que mulheres tivessem as mesmas oportunidades que homens, no sentido de se candidatar, promovendo assim, maior inclusão feminina na política.

Em 2015, a Lei nº 13.165 trouxe novas alterações à legislação eleitoral, visando promover a participação feminina na política. A lei introduziu medidas para garantir que as mulheres ocupassem um maior número de cadeiras em cargos eletivos, estabelecendo cotas para a participação feminina. Essas medidas foram um avanço significativo para a representação política das mulheres, permitindo que mais mulheres tivessem a chance de exercer cargos políticos de relevância.

A Emenda Constitucional nº 97, de 2017, também teve um impacto significativo na participação feminina na política. A emenda alterou as disposições sobre a representação política das mulheres, reforçando a necessidade de políticas que garantam uma maior participação feminina. Essa emenda foi um reflexo do compromisso contínuo com a promoção da igualdade de gênero e com a inclusão das mulheres nas decisões políticas.

A Lei nº 14.192, de 2021, consolidou avanços anteriores e introduziu novas medidas para garantir a maior participação feminina na política. A lei abordou questões como a equidade de gênero nas campanhas eleitorais e a promoção de políticas que asseguram uma representação mais justa das mulheres. Esse

avanço legislativo reflete o esforço contínuo para alcançar a igualdade de gênero na esfera política.

O impacto das conquistas legislativas pode ser observado em diversos aspectos da participação política das mulheres. As leis que estabeleceram cotas e medidas de igualdade têm contribuído para um aumento gradual no número de mulheres eleitas em cargos políticos. Essas mudanças legislativas têm ajudado a criar um ambiente mais inclusivo e representativo, promovendo a participação ativa das mulheres na política (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

A criação das cotas eleitorais, por exemplo, teve um efeito positivo na ampliação da representação feminina. As cotas garantem que uma porcentagem mínima de candidaturas seja ocupada por mulheres, o que tem levado a um aumento no número de mulheres em cargos legislativos e executivos. Esse avanço tem sido crucial para melhorar a representatividade das mulheres e garantir que suas vozes sejam ouvidas na formulação de políticas (PINSKY, 2015).

Além das cotas eleitorais, as leis que promovem a igualdade de condições nas campanhas também têm desempenhado um papel importante. Essas leis ajudam a nivelar o campo de jogo entre candidatos de diferentes gêneros, proporcionando recursos e apoio igual para todos. Isso tem permitido que mulheres pudessem competir em condições mais justas e, conseqüentemente, aumentem sua participação política.

Os avanços legislativos também têm contribuído para a mudança de percepções sociais sobre a participação política das mulheres. A presença de mulheres em cargos de liderança e a visibilidade proporcionada pelas leis têm ajudado a desafiar estereótipos de gênero e a promover uma cultura de maior aceitação e apoio à liderança feminina.

Apesar de muitos avanços legislativos, ainda existem muitos desafios importantes. A persistência de barreiras culturais e estruturais continua a afetar a participação das mulheres na política. As mudanças legislativas são um passo importante, mas é necessário um esforço contínuo para superar essas barreiras e garantir que as mulheres possam participar plenamente da política (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

A legislação tem promovido não apenas a participação política das mulheres, mas também a criação de políticas públicas mais inclusivas e representativas. Com uma maior diversidade na representação política, as políticas públicas podem abordar de forma mais eficaz as necessidades e interesses de diferentes grupos da sociedade (PINSKY, 2015).

A presença crescente de mulheres em cargos políticos também tem levado a uma maior ênfase em questões de gênero nas políticas públicas. As mulheres eleitas têm utilizado suas posições para promover a igualdade de gênero e criar políticas que beneficiem as mulheres e meninas em diversas áreas, como saúde, educação e segurança.

Os avanços legislativos também têm contribuído para a criação de redes de apoio e recursos para mulheres na política. Organizações e iniciativas voltadas para apoiar candidatas e políticas públicas têm desempenhado um papel importante em ajudar as mulheres a se envolverem na política e a superar desafios específicos (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

O impacto das leis e políticas de igualdade de gênero na política também pode ser observado na mudança nas prioridades políticas e nas agendas de campanha. As questões de gênero estão cada vez mais presentes nas campanhas eleitorais e nas discussões políticas, refletindo o progresso em direção à inclusão e à representação equitativa das mulheres (PINSKY, 2015).

Apesar dos avanços, a participação política das mulheres ainda enfrenta desafios persistentes. É crucial continuar monitorando e avaliando o impacto das leis e políticas para identificar áreas que precisam de melhorias e para garantir que as mulheres possam participar plenamente da vida política.

A experiência internacional também mostra que a legislação por si só não é suficiente para garantir a igualdade de gênero na política. É necessário um esforço contínuo para promover a mudança cultural e estrutural, além de garantir a eficácia das leis existentes (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

Em resumo, as conquistas legislativas têm desempenhado um papel vital na promoção da participação política das mulheres no Brasil. As leis que

estabelecem cotas e garantem a igualdade de condições têm contribuído para uma maior inclusão e representação das mulheres, embora ainda haja desafios a serem enfrentados para alcançar uma verdadeira equidade de gênero na política (PINSKY, 2015).

A continuidade do avanço legislativo e da eficácia dessas políticas é essencial para garantir que as mulheres tenham a oportunidade de participar plenamente na vida política e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e representativa.

O impacto das conquistas legislativas é um reflexo da luta contínua dos movimentos feministas e da importância de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero. A transformação na participação política das mulheres é um testemunho do poder da legislação em criar mudanças significativas e duradouras (DE ALMEIDA SOUSA; DIAS, 2022).

O estudo contínuo dos impactos das leis e políticas relacionadas à participação feminina é crucial para entender como essas mudanças afetam a política e para garantir que as políticas sejam adaptadas às necessidades em evolução das mulheres (PINSKY, 2015).

Em última análise, a análise dos impactos das conquistas legislativas demonstra a importância de uma abordagem abrangente e integrada para promover a participação política das mulheres. As leis e políticas são ferramentas essenciais, mas devem ser acompanhadas por esforços culturais e sociais para alcançar a verdadeira igualdade de gênero na política.

Considerações Finais

O impacto das conquistas legislativas na participação política das mulheres é significativo, mas a efetividade dessas leis depende da sua utilização prática e do contexto cultural e institucional. É necessário continuar monitorando e avaliando essas leis para garantir que elas estejam realmente promovendo a igualdade e enfrentando as barreiras estruturais que ainda existem.

A influência das críticas feministas e das teorias de gênero também é vital para entender e abordar as desigualdades persistentes. Essas abordagens fornecem uma base teórica e prática para a reformulação das políticas e para a criação de ambientes políticos mais inclusivos e equitativos.

Em conclusão, enquanto o progresso legislativo é um passo importante para a promoção da igualdade de gênero na política, a transformação real exige um compromisso contínuo com a mudança cultural e estrutural. É necessário que todas as partes interessadas – desde legisladores até a sociedade civil – trabalhem em conjunto para superar as barreiras existentes e promover uma verdadeira equidade na participação política. Somente através de esforços concertados e de uma abordagem abrangente é que será possível alcançar uma representação política justa e equilibrada para todas as mulheres.

Referências

ASENSI, Felipe. **Sociedade caminha cada vez mais rápido que o direito**. 2013. Disponível em: Consultor jurídico. <<https://www.conjur.com.br/2013-nov-10/felipe-asensi-sociedade-caminha-cada-vez-rapido-direito>>. Acesso em: 02/11/2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da Republica, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2024.

_____. **Código Civil Brasileiro**. Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. 1ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

_____. **Código Eleitoral**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1995.

_____. **Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a promoção de igualdade de condições nas campanhas eleitorais. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009.

_____. **Lei nº 13.165, de 29 de setembro de 2015**. Altera a legislação eleitoral para promover a participação feminina na política. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 97, de 04 de julho de 2017.** Altera as disposições sobre a participação feminina na política. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2017.

_____. **Lei nº 14.192, de 02 de julho de 2021.** Dispõe sobre medidas para garantir a maior participação feminina na política. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2021.

CALIL, Léa Elisa Silingowschi. **História do direito do trabalho da mulher:** aspectos histórico-sociológicos do início da República ao final deste século. Léa Elisa Silingowschi Calil, 2000.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **As conquistas da Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher em 2021.** Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/noticias/as-conquistas-da-comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-em-2021-1>. Acesso em: 16 ago. 2024.

DE ALMEIDA SOUSA, Dignamara Pereira; DIAS, Daise Lilian Fonseca. **Quando a Mulher Começou a Falar:** literatura e crítica feminista na Inglaterra e no Brasil. Revista Científica Gênero na Amazônia, n. 3, p. 143-168, 2022.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil.** Estudos avançados, v. 17, p. 151-172, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Nova história das mulheres no Brasil.** Editora Contexto, 2015.

POLITIZE!. **Direitos das mulheres no Brasil:** avanços e desafios. Politize!, 2023. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/direitos-das-mulheres-no-brasil/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

REVISTA METAXY. **Chamada para publicação:** Mulheres e direitos humanos no Brasil. Metaxy, 2023. Disponível em: <https://revistas.urfrj.br/index.php/metaxy/announcement/view/467>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SECRETARIA DA JUSTIÇA E CIDADANIA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Os direitos humanos no pós-pandemia.** Justiça SP, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://justica.sp.gov.br/index.php/artigo-os-direitos-humanos-no-pos-pandemia/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 3ª REGIÃO. **Direitos humanos das mulheres na pandemia.** EMAGConecta, São Paulo, 20 ago. 2020. Disponível

em: <https://www.trf3.jus.br/emag/emagconecta/conexoes/20/8/2020-direitos-humanos-das-mulheres-na-pandemia>. Acesso em: 16 ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Mulheres e direitos humanos no Brasil: avanços e desafios**. Jornal da Unicamp, Campinas, 2023. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/mulheres-e-direitos-humanos-no-brasil-avancos-e-desafios>. Acesso em: 16 ago. 2024.

ZAMATARO, Yves Alessandro R. **Direito de Família em Tempos Líquidos**. Grupo Almedina (Portugal), 2021. E-book. ISBN 9786556272245. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556272245/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

