

Data de publicação: 10 de março de 2021



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS TÉCNICO
CIENTÍFICOS EM
EDUCAÇÃO**

MARÇO 2021 V.26 N.3



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 3

Março 2021

Publicação

Mensal (março)

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. 26, n. 3 (2021) - São
Paulo: SL Editora, 2021 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/03/2021

1.Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A ESCASSA FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SURDO	
<i>Aline Andrade Reis</i>	4
O HIPERTEXTO E OS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
<i>Ana Cristina Romagnolli</i>	53
A LINHA 17–OURO DO METRÔ-SP NA OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA (OUCAE)	
<i>Daniilo Lisboa Barros</i>	75
E-LEARNING E A ACESSIBILIDADE	
<i>Luiz Cesar Limonge</i>	152
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA LITERATURA INFANTIL	
<i>Francisca Eurilene Batista de Castro</i>	169
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Gerson Santana Pereira</i>	182
COMPREENDER A CRIANÇA AUTISTA	
<i>Karen Patrícia Nogueira Novais</i>	205
O TRATAMENTO TERAPÉUTICO COM ARTETERAPIA	
<i>Marcelo Domingues Mello</i>	222
O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET, VIGOTSKY E WALLON	
<i>Patrícia Marques Forneli</i>	240
O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO PRÁTICO	
<i>Roberto Gravé do Nascimento</i>	257
O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO REGULAR – ENSINAR OU CONSTRUIR HISTÓRIA	
<i>Rosângela Aparecida Marcondes</i>	280
A EXPRESSÃO MUSICAL E A CRIANÇA	
<i>Rosemeire Angelo Moreira da Silva</i>	306
O DIREITO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Silvana Aparecida de Paiva Lira</i>	326
TERRITÓRIO NEGRO: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO EM ARAÇATIBA	
<i>Janine Silva da Penha Siqueira</i>	353
AS RELAÇÕES TRIDIMENSIONAIS	
<i>Márcia Regina Silva Moraes</i>	395
A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	
<i>Thiago Silva de Carvalho</i>	429
PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Kelli Merico da Silva Antunes</i>	448
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A SÍNDROME DE DOWN: PARCERIA POSSÍVEL E VALOROSA	
<i>Wellington José da Silva</i>	470
A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL	
<i>Maria de Fátima Moreira da Silva</i>	498
O ENTENDIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLA ESCOLAR POR MEIO DE SUA HISTÓRIA	
<i>Lídia Cristina de Souza</i>	518
PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS	
<i>Soraia Rodrigues da Silva</i>	546
Processo de Avaliação	
<i>Andreia Amorim de Souza</i>	565
COMO CRESCEU O FAZ DE CONTA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DENTRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
<i>Sara dos Santos Soares Gomes de Oliveira Wada</i>	594
A ESCOLA FRENTE ÀS PRINCIPAIS QUESTÕES AMBIENTAIS DA ATUALIDADE	
<i>Rogério Pereira de Oliveira</i>	614
A RELAÇÃO DO FUTEBOL COM A TELEVISÃO	
<i>Aparecido Fernandes da Silva</i>	634
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E AVALIAÇÃO	
<i>Cristiane Valéria Ferreira</i>	650
ENSINO DE ESPANHOL: OS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS, PROPOSTAS DE TRABALHO	
<i>Marcus Rinaldi Tonelli</i>	678

SUMÁRIO

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO	
<i>Ana Paula Viana Costa</i>	690
O CIRCO, O LÚDICO E A EDUCAÇÃO	
<i>Mariane Grossi Perez</i>	706
CONVERSANDO COM EDUCADORAS A RESPEITO DO TEMA SEXUALIDADE NA ESCOLA	
<i>Daniela Aparecida Pereira do Nascimento</i>	735
EDUCAÇÃO INCLUSIVA RELACIONADA AO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO	
<i>Fabiane de Souza Marques</i>	762
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	
<i>Elaine Silva Martins</i>	777
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEUS IMPACTOS	
<i>Débora Costa Silva</i>	793
MACHADO DE ASSIS	
<i>GlauCIA Barreto Riqueza</i>	810

A ESCASSA FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE SURDO

Aline Andrade Reis

A atuação do professor ouvinte ao se relacionar com o aluno surdo utilizando os conceitos tradicionais, onde o professor detém o poder sobre a língua predominante e o aluno surdo precisa alcançar o conhecimento na língua escrita, adequado ao que almeja a sociedade, é prejudicial para aprendizagem significativa e letramento do indivíduo surdo. A falta de professores especializados para atuar na educação para surdos na sociedade contemporânea gera este tipo de problemática. (RODRIGUES & RODRIGUES, 2001, p. 47).

Em contrapartida muitos docentes que atuam com a educação bilíngue, restringem-se apenas ao que lhe é proposto, não inovam ou buscam a continuidade de sua formação. O aprendizado do surdo bem como o do ouvinte não se restringe a sala de aula, as formas de aprendizado são diversas. (FERREIRA & ZAMPIERI, 2012, p. 100-101).

A mera integração e inserção de estudantes surdos no ambiente escolar não é um instrumento suficiente para que ocorra o letramento real ou a

inclusão social do estudante surdo. (FERREIRA & ZAMPIERI, 2012, p. 100-101).

As autoras ainda fundamentam que o apoio pedagógico no que diz respeito a materiais e conteúdos é responsabilidade de todos, ressaltando instituições sejam públicas ou privadas. A assistência aos profissionais que atuam direta ou indiretamente com esses estudantes é essencial, o que requer a ininterrupção de sua formação.

[...] assim diante das propostas atuais de educação inclusiva, o que há é uma divergência de ações em sala de aula, uma vez que se torna difícil para o professor, diante de sua formação tradicional, atender as singularidades dos alunos com necessidades educativas especiais por implicar uma pedagogia da diversidade. (FERREIRA & ZAMPIERI, 2012, p. 101).

As autoras discorrem em sua pesquisa sobre algumas implicações da relação professor ouvinte e aluno surdo e como a metodologia ocorre por meio da memorização, repetição e finalização, mesmo sem a compreensão do educando.

O que denota a sensação de desamparo por parte dos docentes que é facilmente detectada analisando suas ações, que demonstram a insegurança em lidar com esses estudantes derivada da falta de preparo em sua formação comum que

dispõe de carga horária irrelevante para atuar de forma a fazer a diferença no momento do contato e processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento social do estudante surdo. (FERREIRA & ZAMPIERI, 2012, p. 100-101).

As autoras ainda mencionam que no que diz respeito à educação de surdos e a comum, um processo translúcido acontece sucessivamente, é a transferência de

responsabilidades e atribuições que no passado eram da família para as instituições escolares e para os docentes.

Para Rodrigues & Rodrigues (2001, p. 45-46) competências que eram cobradas dos professores especialistas em educação especial ou áreas específicas na contemporaneidade são exigidas dos pedagogos sem especializações que atuam no ensino regular, reconhecendo que a formação docente inicial é extremamente importante, para o aprimoramento profissional do futuro professor é considerável que o docente precisa ser agente ativo em seu desenvolvimento buscando especializações, porém, deve reagir questionando sua qualificação caso não esteja preparado para atuar em algum segmento.

A responsabilidade de instituições e do poder público precisa ser exaltada. Assim, para Santos & Gurgel (2012, p. 54-55) evidenciar a existência de um

perfil docente que domine competências e habilidades para operar com estudantes em condições diferenciadas e com suas famílias.

Os pais de estudantes surdos, em geral ouvintes, duvidam das capacidades e potencialidades que seus filhos surdos podem desenvolver e cobram dos docentes, escola e gestores, incumbindo-os a desenvolver e transformar a realidade do estudante, que por sua vez, é inserido no ambiente escolar sem possibilidades de entender o real sentido de sua presença. (RODRIGUES & RODRIGUES, 2001, p. 44).

Ainda conforme os autores os cursos de formação nas instituições superiores de ensino e universidades utilizam métodos tradicionalistas baseados em formas expositivas de ensinar, carentes de ações, esperando que os futuros docentes atuem de forma diferente da que foram ensinados, camuflando a teoria para que pareça uma prática efetiva.

Elas ainda relatam que a estrutura onde o professor detém o saber e os alunos são meros coadjuvantes retoma forças durante o processo de ensino, no nível superior, onde a teoria exaustiva sobrepõe a prática docente, conduzindo a uma futura ação desarranjada pedagogo.

A cientificidade da pedagogia durante a formação docente deve estar aliada a prática, sua

fragmentação é prejudicial. Na compreensão de Libâneo (2001. p.130) a resistência em admitir a cientificidade da pedagogia resulta na desvalorização do profissional e fortalece a teoria superficial fornecida aos docentes em sua formação, que apenas é necessária para sua inserção no mercado de trabalho, ao invés de definir a ação pedagógica como algo composto por reflexão e ação, dimensões da teoria científica e prática. Libâneo já mencionava a ausência de nexos que ocorria na sociedade acerca da formação docente e seu vazio teórico:

A ênfase na formação do docente reduziu o peso da formação pedagógica teórica mais aprofundada. Por sua vez, os pedagogos que participaram desse movimento ou cederam ao discurso sociologizante, ora psicologizante ou sua participação foi tão pequena que seu discurso teórico quase foi silenciado. Hoje nossas faculdades de educação estão repletas de filósofos, sociólogos e psicólogos da educação e esvaziadas de pedagogos, mesmo porque aqueles raramente se reconhecem como pedagogos. Juntando esses ingredientes, acentuou-se a tendência que vinha se delineando desde os anos 20 com o movimento escolanovista de empobrecimento dos estudos específicos de teoria pedagógica. (LIBÂNEO, 2001. p. 130).

Rodrigues & Rodrigues (2001, p. 47-49)

compreendem que as instituições de ensino superior em geral, transformam-se em locais que disseminam a vertente teórica superficial do conhecimento e saber, formando para o mercado sujeitos supostamente competentes, não visa uma formação integral do ser e sim do ter, gerando uma crise de valores e de entendimento do que efetivamente representa e como exercer na prática a profissão. Os docentes responsáveis pela formação de outros docentes precisam tomar para si a responsabilidade de participar de maneira ativa na formação coletiva e integral de seus alunos com intuito de reinventar a profissão docente.

Contudo se confrontarmos com o que ocorria antes da década de 90 um desenvolvimento progressivo é reconhecido no que tange formação de professores na atualidade referente ao atendimento de alunos com necessidades educacionais diferenciadas, torna-se necessário recordar que o modelo de educação especial antigo constituiu-se a partir de um formato clínico, primeiramente os médicos direcionaram o olhar para os ditos deficientes que ficavam confinados em hospitais psiquiátricos. (FERREIRA & GLAT, 2003, p. 377-378).

Na época, a deficiência era vista como uma doença, inclusive quando o atendimento era relacionado à área educacional. Os autores recordam que educação fornecida na escola não era enfatizada

ou considerada necessária.

Na década de 70 a preocupação com a formação docente e acesso dos “deficientes” ao ensino começa a ocorrer em nosso país, contudo, não significou a inserção desses sujeitos no sistema escolar. Ferreira & Glat (2003, p. 372-380) discorrem que as salas especiais na década de 70 e 80 ainda representavam uma formação docente mais técnica e especializada, porém, clínica e segregada que isolava os que não se adequavam ao sistema de ensino regular.

Ao final dos anos 80 os autores revelam que o modelo de segregação de alunos era criticado, por tal motivo foi estabelecido no âmbito das políticas educacionais a inserção/integração de alunos considerados especiais. Este foi um novo viés da Educação Especial, a formação dos docentes que atuavam com alunos especiais em geral, era especializada, porém, ainda com visão clínica.

A luta pela qualidade da formação dos professores e acesso desses alunos à escola com melhor ensino iniciou-se na década de 90 com a proposta da Educação Inclusiva de acordo com as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Especial. Um avanço ocorreu, pois, uma nova postura deveria abranger o currículo, a metodologia, o projeto político pedagógico, as ações e estratégias para promover a Educação Especial. (MEC-SEEESP, 2007).¹⁵

Assim, a formação de docentes para receber os educandos a partir dos anos

90 deveria ter o suporte adequado no que tange desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas compatíveis com as necessidades educacionais dos estudantes. (MEC-SEEESP, 2007).

A formação que antes, era responsabilidade de especialistas com visão clínica e que evoluiu para a concepção educacional, a partir dos anos 2000 é executada de forma generalista, segundo o entendimento de Ferreira & Glat, (2003, p. 388-390). Sendo atualmente direcionada por pedagogos polivalentes com especialização, extensão, pós-graduação nas diversas áreas voltadas para o atendimento especializado, inclusive para a educação de surdos.

Na concepção de Antunes & Nascimento (2011, p. 11) diversos documentos e propostas voltados para a educação de surdos foram elaborados, porém, existe uma implicação, na prática as singularidades do surdo não foram contempladas em toda a sua dimensão, inserir e reunir não é suficiente, bem como, para o pedagogo aprender conceitos básicos e diálogos mecanizados não surte efeito. A mera integração para viver em sociedade não é mais suficiente, nesta integração, a escola faz alguns ajustamentos e o surdo se molda. Mudanças sócio-histórico-culturais ocorreram e uma formação docente moderna deve rivalizar com as concepções

reducionistas no que tange a educação de surdos.

As autoras mencionam uma implicação preocupante, as pesquisas na perspectiva da formação docente especializada para a educação de surdos são recentes se comparadas com o que ocorria antes da década de 90 e professores que atuam tanto em escolas bilíngues quanto nas escolas regulares estão carentes no que diz respeito a metodologias e ações que auxiliem na aquisição da comunicação dos estudantes para que sejam agentes ativos de sua aprendizagem e possam competir igualmente com os ouvintes no mercado de trabalho, apropriando-se da reflexão e ação em seu desenvolvimento e comunicação. (ANTUNES & NASCIMENTO, 2011, p. 11-13).

Baseando-se em sua pesquisa, uma das implicações apontadas pelas autoras é a compreensão limitada dos estudantes surdos, derivada também do despreparo dos pedagogos que os atenderam no decorrer da sua vida acadêmica, que pouco contribuiu para a tão almejada inclusão, este processo gerou uma dificuldade de comunicação e entendimento de simbologias e conceitos próprios da comunidade ouvinte, o que no caso dos estudantes surdos, geralmente ocorre em quase todos os ambientes e não apenas no escolar.

Libras no Ensino Superior: conhecimento diminuto ou preliminar satisfatório?

A carência teórica e prática referente à metodologia e ação voltada para a educação de surdos acomete os pedagogos, refletindo de maneira perniciosa em seus alunos.

Para compreender a ação do pedagogo neste sentido, consideramos que é preciso analisar e discutir sobre o espaço destinado para a Língua Brasileira de Sinais no currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia para analisar sua grade curricular.

Sabemos que a lei 10436/02 estabelece o ensino de LIBRAS nos cursos de licenciaturas e que o decreto 5626/05 complementa estas disposições, mesmo que de forma tardia, representa um avanço, porém, (Benassi (2012), Duarte (2012), Padilha (2012) p. 50) verificam que a referida lei não prescreve uma carga horária mínima para a inserção da disciplina LIBRAS em cursos de licenciatura e nos demais cursos de nível superior.¹⁶

A pesquisa dos autores foi elaborada a partir da análise da grade curricular dos cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia da UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso, o intuito era verificar se os discentes (em decorrência do que é fornecido em termos de conhecimento sobre LIBRAS) efetivamente reconheciam ter habilidades para atuar com alunos surdos em classe sendo que a disciplina tem a carga horária de sessenta horas.

Os autores consideram que a carga horária da disciplina de LIBRAS é insuficiente para formar profissionais competentes e ainda informam que a partir das observações de sua pesquisa existem variações de carga horária da disciplina de LIBRAS entre trinta e sessenta horas.

Em casos raros os autores analisaram carga horária igual ou superior a 100 horas, porém, discorre que dificilmente uma extensão da carga horária desta disciplina seria possível nos cursos de licenciatura, a justificativa é que para os colegiados torna-se uma tarefa quase impossível distribuir todos os conteúdos, considerando que a carga horária do curso de Pedagogia e demais licenciaturas deve ter no mínimo 2.800 horas (parecer CNE/CP 28/2001 de 02 de outubro) e não pode ser inferior a três anos de duração.

Os autores ainda mencionam que 1.800 horas são destinadas para tratar das atividades de ensino aprendizagem e consideram pouco tempo para expandir a carga horária da Língua Brasileira de Sinais na grade curricular.

Em contrapartida, os autores reconhecem que as IES- Instituições de Ensino Superior precisam oferecer cursos de extensão, pois, é a opção para em verdade preparar os futuros pedagogos para enfrentar as implicações que o ensino do estudante surdo fornecerá.

Contudo Anjos (2012, p. 61-62) em uma pesquisa mais aprofundada, feita em 2011, analisa uma Instituição Pública de Ensino Superior e uma Instituição Privada de Ensino Superior que disponibiliza a disciplina LIBRAS de formas diferentes.

Sendo relevante mencionar que na instituição pública pesquisada por Anjos (2012, p. 67-71) o acesso à disciplina é aberto para todos os cursos e na instituição privada a disciplina é oferecida apenas no curso de Pedagogia com carga horária de 80 horas, o que segundo o autor, é fato preocupante, pois, as demais licenciaturas precisam desta introdução.¹⁷

É interessante ressaltar que, Anjos (2012, p. 68) a partir de sua pesquisa, constata que entre os participantes que cursava a disciplina de LIBRAS, 81% (mesmo na instituição pública) cursavam Pedagogia, Letras 5% e 14% outros cursos.¹⁷

Baseando-se em sua análise o autor discorre que cursar LIBRAS, mesmo que com carga horária insuficiente é um diferencial para o mundo do trabalho.

Em contrapartida observa que, a disciplina é optativa, ainda não obrigatória, no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia e demais cursos da Universidade Pública, sendo que, a grande maioria dos interessados advém dos cursos de Pedagogia,

pois, são motivados a ingressar. Desta forma, diversos futuros pedagogos, podem optar se participam ou não da disciplina de LIBRAS, o autor discorre que muitos escolhem não participar e considera em sua pesquisa opiniões apenas dos participantes. (ANJOS, 2012, p. 69).¹⁷

Como discorre o autor:

O interessante é perceber que apesar da oferta, esta disciplina ainda não configura como obrigatória no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Pública pesquisada, no entanto, a maioria dos alunos entrevistados são oriundos desta disciplina e deste curso. O que nos permite inferir que o curso de Pedagogia da universidade pública tem feito um trabalho de preparação e motivação destes alunos para este campo [...] (ANJOS, 2012, p. 69).

Na instituição pública a carga horária é de 60 horas e na privada 80 horas, utilizando gráficos, o pesquisador demonstra que 36% dos participantes acreditam que a carga horária é satisfatória, 29% regular, 28% insuficiente e 7% excelente. E recorda que existe carga horária inferior com 40 horas ou menos. (ANJOS, 2012, p. 71).¹⁷

Em suma, o autor menciona que as instituições de ensino precisam reestruturar seu currículo. E assegura que o mercado de trabalho tem se estruturado para atender o surdo, sendo um dos

motivos da procura pelo curso, mesmo que, com carga horária introdutória de 60 horas. Participantes da pesquisa vislumbram ampliar suas possibilidades profissionais daí deriva a procura pelo acesso a disciplina LIBRAS nas instituições de ensino tato superior quanto privada.

Nos cursos de formação de pedagogos, em geral, a disciplina Língua Brasileira de Sinais é exaltada, porém, em alguns casos de forma mínima, como podemos observar na pesquisa de Machado (2013, p. 11-13) que trata da formação docente no curso de Pedagogia da UFRGS (Universidade federal do Rio Grande do Sul) que tem sua grade curricular atualizada para atender a respectiva lei 10436/02 e ao decreto 5626/05 já supramencionado, sendo esta vigente no presente ano de 2013.

Conforme a grade curricular exposta pela autora, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais tem a carga horária de apenas 30 horas.¹⁸

Relembrando o que foi mencionado por Anjos (2011)¹⁷ e Benassi (2012), Duarte (2012), Padilha (2012)¹⁶ a carga horária de 60 horas disponibiliza para os futuros pedagogos em síntese uma breve introdução.

O que discorrer sobre as instituições que dispõe de carga horária inferior a 40 horas ou que conforme as proposições de Anjos (2011, p. 69-70) nem essa obrigatoriedade oferecem nos cursos de

formação docente voltados a pedagogos e demais licenciaturas?

A partir de seus estudos Machado (2013, p. 13-16) exalta a desarmonia na grade curricular no que tange as disciplinas elencadas, mas, infere que o curso de formação de pedagogos da UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul viabiliza tornar compatível o aprendizado com a realidade em sala de aula.

Em contrapartida a autora compreende o conteúdo ofertado como ação abreviada, ou seja, resumido, se comparado com as necessidades primordiais da formação docente, que prima desenvolver habilidades e capacidades compatíveis ao que é esperado do professor referente à prática e ação pedagógica. O desenvolvimento de propostas de trabalho adequadas é prejudicado durante a formação se considerar que algumas disciplinas são preteridas em favor de outras que são mais valorizadas.

Educação para Surdos: uma percepção revolucionária para alcançar expectativas

Um desafio deve ser vencido, para Antunes & Nascimento (2011, p. 4-5) a elaboração de uma política de formação de professores que contemple a especificidade e singularidade dos educandos surdos, que respeite o processo sócio histórico cultural pelo qual passaram e transforme seu fazer

pedagógico.

Skliar (2005, p. 16) insere a problemática sobre o entendimento político da surdez como diferença construída histórica e socialmente que não deve ser resumida à diversidade que contempla uma suposta normalidade para este grupo, colocando-os como sujeitos especiais, integrados, porém excluídos. Daí a importância de estudos para a compreensão de diversas linhas de pensamento, utilizando a crítica e reflexão sem igualar ou comparar os surdos a outros grupos e partilhar seus problemas.

Conforme Skliar (2005, p. 18-19) a comunidade surda não pode ser concebida como homogênea, este reducionismo remete a um entendimento histórico politicamente dominante que geralmente criticamos.

Existem outros grupos de surdos que constituem um sistema conexo entre si, não é coerente generalizar, afinal, na concepção de Skliar (2005, p. 17-18) existem surdos que não se reconhecem como surdos. Surdos moradores de rua, surdos negros, mulheres surdas, homossexuais, surdos idosos, entre outros.

De acordo com o autor as políticas educacionais voltadas para a formação de pedagogos para atuar para educação de surdos, em nosso país deve compreender todos os grupos acima supracitados e não resumir a comunidade surda da

mesma maneira que a visão capitalista sintetiza a comunidade ouvinte. Deixando grupos marginalizados, ou seja, excluídos socialmente.

Isso remete a questões étnicas as quais facilmente fazemos comparativas com as questões surdas. Da mesma forma que a sociedade como um todo, tem seus grupos dominantes, divide e enxerga os grupos surdos da mesma maneira, valorizando apenas os sujeitos surdos considerados revolucionários, por exemplo, aqueles que dominam a língua de sinais e notadamente a língua portuguesa, sejam brancos, já inseridos no mercado de trabalho, interessados nas questões dos ouvintes, que dominam tecnologias assistivas e filhos de pais ouvintes. (SKLIAR, 2005, p. 27-28).

O autor relembra que diversos contextos também acometem a comunidade surda e que a formação do pedagogo atual precisa refletir criticamente, entre outros, sobre o fracasso da atuação da pedagogia na educação para surdos, visando anuir e gerir propostas de formação e políticas educacionais que levem em consideração o que é subjetivo e intrínseco à comunidade surda brasileira, ou seja, o que se refere de forma particular a estes sujeitos. Com este entendimento o pedagogo terá capacidades para modificar sua ação e fazer pedagógico. (SKLIAR, 2005, p. 27-28).

Diversas pesquisas em educação direcionadas ao indivíduo surdo indicam que o profissional docente

bilíngue será o futuro protagonista da emergência da formação de docentes bilíngues e do letramento de surdos no Brasil como apontam (Skliar (2005), Botelho (2010), Antunes & Nascimento (2011), Slomski (2012) considerar a cientificidade da formação docente para criar um currículo que aplique efetivamente esses conceitos e que, desta forma, seja propulsor do letramento e acesso ao ensino superior abrangendo suas formas científicas e não a ideologia de que o surdo pode apenas exercer funções como ajudante de ouvintes em sua trajetória profissional.

É vital assimilar a visão surda sobre o fracasso escolar que, compreende a também, a falta de acesso à língua de sinais, além de elaborar melhores propostas e projetos políticos pedagógicos. (SKLIAR, 2005, p.18).

O pedagogo na contemporaneidade deve ampliar suas expectativas em relação ao seu fazer pedagógico, a partir da busca por conhecimentos e saberes específicos relacionados à educação para surdos, assim, será capaz de reconhecer a necessidade em se adaptar visando reestruturar suas ações de acordo com a singularidade e necessidades dos educandos surdos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados obtidos pelo levantamento bibliográfico foram evidenciados nesta

discussão, concepções, ideologias e pesquisas sobre o perfil do pedagogo na atualidade brasileira, a formação e atuação dos pedagogos bilíngues com visão histórica e cultural, intérpretes em sala de aula e a inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de Pedagogia em nosso país.

A discussão de resultados foi realizada a partir da análise comparativa de ideias dos autores. Com a prioridade de coadjuvar o discernimento relativo à análise da formação do pedagogo direcionada a educação de surdos.

De acordo com Botelho (2010) o entendimento da relevância da formação bilíngue do pedagogo é necessário para o desenvolvimento do estudante surdo.

Percebe-se que no contexto educacional e social na realidade estes aspectos não são compreendidos e tão pouco respeitados em sua amplitude, pois, ainda não está estabelecida uma carga horária considerável para que os pedagogos e demais docentes possam concluir sua formação, com competência e capacidade mínima para trabalhar com alunos surdos em sala de aula.

Desta forma, a qualidade do ensino tão referenciada na Declaração de Salamanca (1994) na atualidade não é canalizada nem para estudantes ouvintes muito menos para estudantes surdos.

A Declaração de Salamanca, um documento

considerado um “marco” positivo por muitos, no contexto escolar, manifesta com clareza, a relação de poder e dominação da comunidade ouvinte sobre os surdos.

Não é colocada em questão a relevância deste documento, que estabelece regras sobre a importância da qualidade do ensino direcionado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e que em sua redação citava que os surdos deveriam ter acesso ao ensino de qualidade. Porém, na realidade a qualidade no ensino disposta em Salamanca ainda não foi alcançada.

A professora e terapeuta ocupacional Botelho (2010) instigou-se em sua pesquisa, com os resultados obtidos por alunos surdos no contexto escolar e com o estigma e relações de poder que envolvem o processo de ensino dos surdos.

As informações obtidas no presente trabalho remete a reflexões, referente à descrição superficial fornecida para a sociedade em geral, sobre os efeitos positivos do documento que representou uma divisa para os surdos entre ter direitos ou não ter.

Para a comunidade surda contemporânea a Declaração de Salamanca representou apenas o início de uma controvérsia e para a comunidade ouvinte a certeza de um marco.

Certeza disposta em Salamanca (1994) a partir de disposições que primavam pela inserção do surdo

no ensino regular, com o direito de todos ao ensino de qualidade. Ideologia positiva, benevolente e generosa com os sujeitos marginalizados.

Porém, Santos & Gurgel (2012) citam que estabelecer regras para o atendimento e ensino do surdo não é suficiente.

A formação do pedagogo que prima a competência real e sem disfarce do docente, nesse sentido, é necessária para alcançar a qualidade no ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, que, teoricamente, é tão almejada e citada, porém, não é obtida.

Inserir resumidamente e incumbir ao pedagogo, a função de recepcionar o surdo de maneira a prover o ensino de qualidade apenas com a sua presença física, não significa reconhecer as especificidades e singularidades do estudante surdo.

Santos & Gurgel (2012) fixam que a formação adequada do pedagogo deve ser exaltada, principalmente no que tange a educação de surdos. A trajetória acadêmica das pesquisadoras supracitadas é fator relevante sendo Santos fonoaudióloga e mestre em Educação e Gurgel também fonoaudióloga, mestre em Educação e doutora em Educação. Ambas unem qualidades nos aspectos da saúde e educacionais para propor discussão e contribui com sua recente pesquisa, além, de outros trabalhos direcionados a esta temática.

Inserir o educando surdo no ensino regular sem preparar o pedagogo e demais docentes e nem fazer as alterações necessárias no ambiente, durante anos foi tida como boa ação. Surpreendentemente ainda é uma implicação que circunda a educação para surdos, pois, a formação em Pedagogia, na contemporaneidade, tem abordagem pífia se considerarmos a dimensão da formação de um pedagogo que viabilize a especialização direcionada para atuar com surdos.

Em comparativa com o que as autoras supramencionadas citam, analisamos Ferreira & Glat (2003). Nas décadas de 70 e 80 a educação voltada para sujeitos com necessidades especiais era segregacionista e não primava a formação adequada de pedagogos.

Entende-se que essa forma fracionada de ensino ainda é contemporânea, pois, inserir o aluno em salas regulares, com pedagogos sem uma formação que reconheça a visão socioantropológica da surdez e que, além disso, transfere a responsabilidade do ensino dos estudantes surdos para o intérprete de Libras isentando-se da participação em sua formação integral é fato que ocorre na atualidade.

Essa ação do pedagogo despreparado é prejudicial, pois, segrega de maneira velada. Separa o estudante surdo e o “seu” intérprete do restante dos estudantes. Este tipo de ação por parte do pedagogo

e exalta a ideia que minimiza o “especial”, o “surdinho”, “aluno especial” nesta concepção necessita apenas da atenção e presença do intérprete.

Para Ponce (2001), Aranha (2006), Rodrigues & Maranhe (2010) a divisão de surdo e ouvinte dentro das instituições de ensino é derivada da rejeição ao diferente que não parece belo e harmonioso.

Assim, depreende-se que as formas de tratamento dispensado aos considerados anormais pelas antigas civilizações, apenas modificou-se, prosseguiu e aperfeiçoou-se produzindo a intolerância da sociedade atual que reconhecia os “excepcionais” e depois os “especiais”. Estes conceitos pré-concebidos agem como um impulsor do preconceito. E o pedagogo sem formação significativa voltada para esta temática, torna-se um reproduzidor de posicionamentos e ações negativas dentro e fora do ambiente escolar.

Gadotti (2001) compreendendo o desafio de lidar com o diferente. Percebe-se que a formação do pedagogo deve instigar a defesa das relações humanas no que circunda a tolerância e empatia. A educação é o caminho para atenuar problemas e mazelas que atingem o caráter do homem atual.

Diversos fatos históricos e concepções que referem-se à educação de surdos foram relevantes para a formação de pedagogos.

Dentre elas, devemos ressaltar alguns fatos que entre historiadores são controversos. Soares (2005) discorre que Pedro Ponce de Leon foi um dos propulsores da pesquisa na área da surdez e educação de surdos.

Strobel (2009) contradiz a disseminação da ideia de que Pedro Ponce de Leon teria sido o primeiro a educar surdos e também ao que foi creditado a Juan Pablo Bonet exaltado como o primeiro a descobrir como ensinar o “surdo a falar”.

Baseando-se em suas pesquisas historiográficas a autora opõe-se a estas afirmações e revela que é incorreto afirmar que Ponce de Leon teria esse mérito e que Ramirez de Carrion (que era surdo) poderia ter sido na verdade o primeiro a ter sucesso ao ensinar um surdo a falar, mérito delegado por muitos a Bonet.

Referente à discordância dos autores sobre os fatos históricos, compreendemos que fatos históricos, referente a pesquisas na área da surdez ainda são recentes e precisam ser verificados por profissionais qualificados. A discussão desses acontecimentos apenas enriquece e amplia conhecimentos.

Em unanimidade Strobel (2009), Botelho (2010), Skliar (2005), Slomski, (2012), Lacerda & Bernardino, (2012), Ferreira & Zampieri (2012) entre outros, concordam que a Língua Brasileira de Sinais é a língua natural do indivíduo surdo e que deve ser

respeitada em todos os seus aspectos, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua oficial.

Compreende-se que a formação do pedagogo que pretende atuar com educandos surdos, deve contemplar o bilinguismo ou ótimas noções sobre LIBRAS e aspectos socioantropológicos da surdez para atuar satisfatoriamente em colaboração com o intérprete em sala de aula.

Inferimos que este profissional representaria uma espécie de “ponte” entre pedagogo e aluno surdo, nesse contexto, a intervenção de um pedagogo despreparado é ainda mais prejudicial para o desenvolvimento cognitivo do educando.

Para que atuações danosas não ocorram a busca por saberes didáticos por parte do pedagogo deve ser constante, mesmo tendo a formação adequada para atuar com surdos.

Evidenciar a relevância da formação científica e pesquisadora do pedagogo é vital. As IES responsáveis pela formação de pedagogos precisam elaborar uma grade curricular que em verdade inclua as necessidades do docente em formação e o prepare para atuar na educação para surdos primando a qualidade e letramento.

Santos & Dias (2013) ao discorrer sobre o perfil do pedagogo afirmam que fatores sociais e econômicos interferem na formação.

O perfil do pedagogo atual é um ponto

preocupante. A partir da realidade presenciada percebe-se que o curso de Pedagogia é procurado por mulheres que em muitos casos escolhem o curso por não ter condições para financiar os cursos de sua preferência, por julgarem um curso “mais fácil”, devido a idade avançada ou por incentivo de parentes que atuam na área e garantem uma colocação no mercado de trabalho após a conclusão do curso ou até mesmo pelo simples fato de não ter filhos e “gostar de crianças”.

O aluno que inicia um curso de nível superior deveria ter em tese, preparo adequado e um perfil pesquisador anteriormente moldado, para assim, adentrar no ensino superior (curso de Pedagogia) minimamente preparado para aprimorar seu perfil pesquisador e científico.

Porém, sabemos que isso não ocorre com frequência muitos dos futuros pedagogos no início de sua formação, tem grandes déficits no que tange a leitura e escrita entre outros. No decorrer de sua formação aprimoram-se melhorando seu desempenho, mas, finalizam sua formação ainda, sem o preparo adequado.

As IES e docentes que formam os futuros pedagogos devem, no decorrer da formação, apontar e estimular a melhora desses aspectos e ao futuro pedagogo cabe reconhecer seu perfil e viabilizar a continua melhora para que, no futuro, não seja elemento prejudicial para a formação de seus alunos

sejam eles ouvintes ou surdos.

Torna-se impreterível citar a ideologia de Coll (2000, p. 5-200) citando que o foco deve estar no conteúdo, este precisa relacionar-se ao aluno e sua forma de aprendizagem.

Desta forma compreende-se que também nas IES, o currículo deve satisfazer as necessidades considerando a realidade do futuro pedagogo, levando em consideração, que tipo de profissional está sendo formado e auto se formando, e que tipo estudantes ele formará futuramente.

Se a formação em Pedagogia não prepara satisfatoriamente e se os estudantes não vislumbram o aprimoramento profissional durante e nem após sua formação, a educação na perspectiva da educação para surdos sofre graves abalos, pois, necessita de profissionais engajados e pesquisadores que objetivem continuamente a formação especializada.

Estabelecer relações humanas é vital para aprimorar a formação dos alunos futuros professores. (GADOTTI, 1999).

Em contrapartida, o que dizer sobre a desvalorização do professor por parte do poder público, no que tange a formação continuada voltada para surdos, que ainda é escassa, não atende, nem estimula a demanda de docentes que dela necessitam.

Estabelecer uma carga horária relevante nos

cursos de Pedagogia e demais licenciaturas forneceria o suporte adequado para incentivar as relações humanas. O surdo também precisa relacionar-se com seu professor.

Basso & Massuti (2009) concordam que o pedagogo competente precisa buscar a formação contínua e sempre suscetível à evolução.

A responsabilidade da formação não pode recair apenas sobre o pedagogo.

O poder público e as IES tem parte nesta responsabilidade, o discurso de que o pedagogo deve buscar sua formação é válido, porém, como fazê-lo, sem apoio, incentivo e fora do horário de trabalho. Muitos professores levam jornadas duplas e até triplas e precisam participar de cursos de extensão e especialização durante o período de trabalho.

Um profissional desvalorizado com perceptível frustração frente aos alunos tem dificuldade em descortinar problemas em sala de aula, isso gera o descaso que atinge tanto alunos surdos quanto ouvintes no ambiente escolar. O pedagogo é desmerecido e ao mesmo tempo exaltado isso desmotiva sua ação positiva.

Rodrigues & Rodrigues (2001) consideram a formação do pedagogo engessada e teórica em excesso.

Formação essa que vai contra ideologias pedagógicas que visam formar os sujeitos de forma

integral quando na verdade os pedagogos são formados para reproduzir a ideologia do sistema capitalista e após, repassar para seus alunos.

A obrigação dos docentes que formam futuros pedagogos seria a de não reproduzir o mecanicismo engendrado na Pedagogia, porém, estes não estimulam seus alunos, futuros professores, a se autoavaliar e por muitas vezes não apontam a necessidade de aprimoramento e melhora desde o início da formação dos pedagogos.

Percebe-se que é dever das instituições de ensino superior, dos docentes que nela atuam e do poder público, contribuir para melhorar a formação de pedagogos para atuar tanto com educandos surdos quanto com os demais.

A partir desta discussão, evidenciamos as pesquisas de Benassi, Duarte e Padilha (2012) para analisar a carga horária referente ao curso de Pedagogia disponibilizada nas diferentes IES.

Refletir sobre a formação inicial dos pedagogos, tendo também como meta, compreender os contextos de sua formação é imprescindível.

Para tanto, é fundamental apreciar pesquisas que analisam as grades curriculares de IES e como a LIBRAS está inserida neste rol de disciplinas elencadas.

Os autores supracitados admitem que a carga horária da disciplina LIBRAS é pífia para

complementar de maneira significativa a formação dos pedagogos.

Para desvencilhar a visão crítica negativa construída historicamente no “pensar” e “fazer” do pedagogo referente ao surdo. Uma formação mais complexa e completa é ferramenta fundamental.

Contudo Anjos (2011) afirma que a carga horária da disciplina, que, em média tem 60 horas, é relevante para o mundo do trabalho. Inferindo que essa introdução da disciplina LIBRAS é um grande diferencial para a inserção profissional dos futuros pedagogos.

A partir do supramencionado torna-se elementar refletir sobre a consideração como inadequada, se compararmos ao tipo de especialização e extensão que é exigido de um profissional para atuar na educação de surdos atualmente.

O entendimento do autor supracitado não é compartilhado por Skliar (2006), Botelho (2010), Benassi, Duarte e Padilha, (2012), Ferreira & Zampieri (2012) entendem que a carga horária disponibilizada é introdutória.

Concordamos que essa carga horária, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, não surte efeito além do introdutório.

Muitos pedagogos em formação têm a concepção de que, a LIBRAS, é algo inalcançável e

complexo em excesso, assim, durante as aulas, apenas memorizam os sinais com o intuito de ser aprovado nesta disciplina e depois esquecem praticamente todo o conteúdo abordado.

A autoavaliação do pedagogo é de vital importância, este, precisa aprimorar-se fundamentando sua formação, pois, se vislumbrar atuar na educação de surdos, deve reconhecer seu próprio perfil.

Ao pedagogo cabe assimilar sua inclinação política, perfil profissional e preparo docente para atuar na educação para surdos ou em qualquer outra área.

Anjos (2011) bem como, Benassi, Duarte e Padilha (2012) depreendem a partir de suas pesquisas que na carga horária total disponível atualmente nos cursos de Pedagogia não é possível incorporar mais horas.

É perceptível que se o poder público e as próprias instituições de ensino realmente primassem por uma formação em Pedagogia, completa, em todas as dimensões, a carga horária poderia ser estendida e adequada às necessidades de seus alunos.

As IES caso fosse rentável poderiam viabilizar cursos com habilitações específicas, obviamente a carga horária seria estendida e a procura por alguns cursos provavelmente seria menor se considerarmos

o mercado de trabalho atual, mas, esta é uma opção possível.

Porém, uma opção que demanda recursos financeiros, tempo, preparo e ampliação do quadro de funcionários das IES, o que não seria tão rentável quanto receber por uma licenciatura e após por uma pós-graduação.

Torna-se inquietante a afirmação de Anjos (2011) que discorreu que na instituição pública de ensino, a LIBRAS é opcional inclusive para o curso de Pedagogia.

Refletimos como estes pedagogos poderiam atuar com estudantes surdos se não tem o preparo. Muitos, sem acesso a essa introdução em LIBRAS, provavelmente nunca se interessarão em aprender algo sobre a LIBRAS e muito menos sobre a educação voltada para os surdos.

Considerando que, dos que tem acesso à disciplina, poucos desenvolvem real interesse pela educação de surdos, que seja desprovido do mero lucro e elevação profissional.

Em sua pesquisa Machado (2013) contradiz suas próprias concepções, pois, conclui que a responsabilidade da formação é do pedagogo, reconhece que a formação tem forma a partir da ação do pedagogo.

A autora chega a esta consideração mesmo deparando-se durante a sua pesquisa, com uma

grade curricular que foi considerada em desarmonia estrutural. A grade curricular em questão pertence a uma Universidade Federal e dispõe de apenas 30 horas para a disciplina de LIBRAS.

A IES supracitada não fornece para os pedagogos em formação, conteúdo para, minimamente desenvolver interesse pela Língua Brasileira de Sinais, é necessário exercitar o senso crítico e defender transformações que contribuam para a formação dos surdos.

O que dizer de uma IES que disponibiliza apenas 30 horas de uma disciplina que exige no mínimo uma especialização por parte do docente para que no mínimo possa se comunicar com um estudante surdo. Considerando que uma especialização para uma comunicação mínima e agradável, precisaria de pelo menos 200 horas. Reconhecendo que a LIBRAS é uma língua bem como inglês, Frances etc.

Para Skliar (2005) a comunidade surda não deve ser entendida de maneira reduzida.

Em concordância mencionamos que pesquisas e análises direcionadas a formação do pedagogo na perspectiva da educação para surdos são primordiais para esclarecer questionamentos e solucionar implicações que estão em torno desta temática. A formação do pedagogo deve compreender a singularidade e necessidades do

estudante surdo, pois, de forma contrária, apenas reforça o déficit da educação para surdos em nosso país.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Diversas pesquisas comprovam que o estudante surdo se desenvolve linguística e intelectualmente, tendo contato o mais cedo possível, com a língua de sinais que é reconhecida como a língua natural dos surdos.

O pedagogo atuante deve primar pelo aprimoramento e respeito por sua real área de interesse, assim como o aluno, futuro professor, para não tornar medíocre sua futura atuação, dependerá da sinceridade de suas escolhas e reais capacidades.

A presença do educando surdo sempre foi uma realidade, porém, nem sempre reconhecida por muitos pedagogos que ficam afeiçoados à concepção, de que, dificilmente irão se deparar com essa realidade, e caso aconteça, transferirão ao intérprete seu dever.

Em contrapartida, alguns pedagogos reconhecem que o estudante surdo, (assim como os demais estudantes que precisam de um suporte diferenciado) precisa emergir para o mundo letrado. Os futuros pedagogos necessitam estar preparados para receber o surdo de acordo com suas singularidades para gerar influência positiva para o processo de ensino e aprendizagem promovendo seu

desenvolvimento em todas as dimensões.

Para conseguir a formação do pedagogo que contemple a perspectiva da educação para surdos, é fundamental formar pedagogos que possam atender as necessidades desses estudantes.

Cabe ao poder público e suas áreas diversas, o envolvimento e interação, para averiguar e entender a realidade do surdo bem como sua identidade e cultura, assim, implantar políticas públicas e ações que visem aprimorar de forma significativa o processo de ensino aprendizagem bem como reconhecer que a formação docente é decisiva para o processo de aprendizagem do surdo.

Elaborar uma grade curricular adequada às necessidades dos futuros pedagogos não é tarefa simples, sabemos que para as IES não seria cômodo, referente ao volume de trabalho.

Afinal, em nosso país a identidade das minorias ainda é negada, bem como a identidade dos surdos.

As IES reproduzem o que a sociedade capitalista cruel e segregacionista impõe. Elaborar uma grade curricular que contemple tanto a educação para surdos quanto dos demais alunos com necessidades educacionais diferenciadas, implica em valorizar o que há muito foi deixado à margem: a própria formação do pedagogo.

Consideramos a partir das pesquisas e análise

que a formação docente em Pedagogia na atualidade ainda é deficitária na perspectiva da educação para surdos, pois, essa formação não contempla a visão socioantropológica da surdez, apenas condensa de maneira introdutória a disciplina de LIBRAS nas IES.

A formação bilíngue sensibilizadora, ou seja, que reconhece a cultura surda, sua história e aspectos socioantropológicos estabelece entre professor, intérprete e educando surdo, uma comunicação efetiva e oportuniza ao pedagogo assimilar com ótica diferente a relevância de suas ações no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do surdo, ao compreender a diferença de forma positiva e não impeditiva ou pejorativa.

Se por um lado, entre os pedagogos, predomina a concepção de que a LIBRAS nas IES é uma disciplina difícil e insuficiente, por outro, o pedagogo depara-se com a própria estagnação e com a formação ainda deficitária que reflete na educação dos surdos futuramente.

O simples interesse em conhecer a cultura surda torna-se ação positiva inicial para o futuro pedagogo, que, ao obter noções de ação pedagógica específica para estudantes surdos, é capaz de relacionar-se com intérpretes em sala de aula de maneira mais adequada, entendendo a relevância de auxiliar o estudante surdo.

Porém, o pedagogo com formação bilíngue,

em sua amplitude, tem prática e ação dotada de caráter sensibilizador e torna-se capaz de desvendar e criar soluções para implicações decorrentes da falta de comunicação em sala de aula, desta forma, este profissional na atualidade é elemento essencial para alcançar o objetivo da educação para surdos que é o real letramento dos surdos brasileiros.

O pedagogo com formação adequada é a ponte que leva o surdo em seu percurso para a inserção com reais condições de competitividade e aceitação no mundo dos ouvintes.

O profissional com formação especializada auxilia na relação entre pensamento, linguagem e comunicação e atua como elo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do estudante surdo, pois, compreende a importância de LIBRAS e da cultura surda o efetivo letramento e autoformação social do estudante surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. R.; LARANJEIRA, M. I.; NOGUEIRA, N.; SOLIGO, R. Referências para a

formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. da. S. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**, v. 2. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 17-50.

ANJOS, R. P. dos. **A disciplina libras no ensino superior do DF: olhar discente**. Brasília, 2011. p. 1-

42. Disponível em:

<http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4891/1/2011_RaphaelPereiraDosAnjos.pdf>. Acesso em: 28 set. 2013.

ANTUNES, A. L.; NASCIMENTO, M. das. C. de. A. **A profissão docente e a escolarização de surdos:** demandas e dificuldades. GEPROD, Grupo de estudos e pesquisas sobre a formação e a profissão docente. p. 1-14, 2011. Disponível em:

<<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/76-100-1-SM.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2013.

ARANHA, M. L. de A. Antiguidade oriental: a educação tradicionalista. In: **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. Cap. 2, p. 40-56.

_____. Antiguidade romana: a humanitas. In: **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. Cap. 4, p. 84-100.

_____. Século XIX: A educação nacional. In: **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. Cap. 9, p. 199-238.

ARANTES, A. C. F. F. de S.; PIRES, E. M. **A importância da formação bilíngue na educação do surdo.** RENEFARA. Revista eletrônica da Faculdade de Araguaia. p. 109 –119. v.3. n. 3, 2012. Disponível em:

<<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/issu>

e/view/17/showToc>. Acesso em: 29 mar. 2013.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006. P. 87-104.

BASSO, I. M. de S.; MASUTTI, M. L. A mediação do ensino de português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, A. R.G.; MASUTTI,

M. L. (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Editora da UFSC. Cap. 1. p. 21-36.

BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S.; PADILHA, S. J. **Libras no ensino superior**: sessenta horas para aprender a língua ou para saber que ela existe e/ou como se estrutura. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1052/719>>. Acesso em: 28 set. 2013.

BOTELHO, P. A educação bilíngue: educação para mudança. In: **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.111-120.

_____, P. Variáveis intervenientes e não intervenientes na construção da linguagem, do letramento e da interação. In: **Linguagem e**

Letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.15-27.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2006. Cap. 2. p. 39-72.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 07 a 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 24 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria

de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em : 24 jul. 2013.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 200.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS,

FENEIS. Histórico da educação do surdo no Brasil. Disponível em:

<http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalle.asp?categ=1&cod=623>. Acesso em: 16 jun. 2013.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação Especial no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas

iniciais de escolarização. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 6, p. 99-112.

GADOTTI, M. Diversidade sócio-cultural e educação para todos. In:_. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez: instituto Paulo Freire, 2001.cap. 12, p. 273-287.

_____, M. Conclusão: desafios da educação pós-moderna. In:_. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 1999. Cap. 16, p. 267-313.

GHISI, E. M. Dinâmica institucional na operacionalização da educação bilíngue do surdo no Uruguai. In: MOURA, M.C.; LODI, A.C.; PEREIRA, M.C. da C. (Orgs.). **A língua de sinais na educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993, série neuropsicologia; v. 3. P. 72-104.

HOFFMANN, J. M. L. Um passo pra frente, dois pra trás. In: HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 27-32.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 7-82.

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 1, p. 11-32.

LACERDA, C. B. F. de.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 4, p. 65-79.

LENT, R. o alto comando motor. In: _____ **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais da neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010. Cap. 12, p. 593–594.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G.; (Org.). **Pedagogia ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 107-134.

MACHADO, L. da S. **O que ensinam os estágios de docência?** Formação docente no curso de pedagogia da UFRGS. Disponível em:

<[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77293/000895680.pdf?sequence= 1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77293/000895680.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 28 set. 2013.

MEMORIAL da INCLUSÃO. Iconographia dos signaes dos surdos mudos. Capa. Disponível em: <<http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo1/audit65.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

MESQUITA, E. da C . **Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores**. EDUSER: revista de

educação IPB. p. 1-19. v.2. n.1, 2010. Disponível em:
<<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/45/19>> Acesso em: 05 jul. 2013.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, S. G.; (Org.). **Pedagogia ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 71- 106.

OLIVEIRA, M. A. de.; LIMA, R. F. de. **A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na formação de professores.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pós – Graduação LIBRAS e Educação de Surdos. Disponível em:

<<http://www.psicologia.pt/pesquisa/index.php?q=a%20lingua%20brasileira%20de%20sinais%20libras%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores>> Acesso em: 07 abr. 2013.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 7, p. 113-126.

PERRENOUD, P. et al. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In:_. et al. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed,

2001, Cap. 9, p. 161-185.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.

PONCE, A. A educação do homem antigo. In:_. **Educação e luta de classes**. Tradutor: JOSÉ, Severo de Camargo Pereira. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-80.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES,

V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-74.

QUADROS, R. M. de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E.; **et al.** (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, Cap. 2, p. 26-36.

REILY, L. **O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n.35, p.308-326.

RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. **Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?** Educar em Revista, UFPR, Curitiba, n.

41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2013.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES,

O.M.O.R. (Org.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva: formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. V. 2. Bauru: MEC/SEE/ UNESP, 2010. p. 11-52. Disponível em:

<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro_2.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2013.

SANTANA, A. P. Bilinguismo ou comunicação total? **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007. Cap. 5. p. 180-190; 268

SANTOS, L. F. dos.; GURGEL, T. M. do A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 3, p. 51-64.

SANTOS, L. L. de C. P.; DIAS, R.L.C. **Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares**. Revista Brasileira de Educação. p. 49-64.

v.18. n. 52, 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/04.pdf>>.

Acesso em: 21 jun. 2013.

SILVA, M. G. da. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular**. Artigo. Universidade Estadual do Piauí, UESPI, 2010, p. 01-10.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

_____, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In:

_____, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Cap. 1. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 5-32.

SLOMSKI, V. G. O bilinguismo associado ao biculturalismo. In:____, V.G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2012. 54-58.

V. G. Definições e posturas. In:____, V.G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2012. 25-53.

SPELLER, P. Formação de professores no Brasil: notas para a formulação de novos caminhos. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. da. S. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional:**

formação inicial e contínua, v. 2. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 77-93.

SOARES, M. A. L. As primeiras atuações. In:_, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p.11-36.

SOFIATO, C. G.; REILY, H. “**Companheiros de infortúnio**”: a educação de “**surdos mudos**” e o **repetidor Flausino da Gama**. Revista brasileira de educação. p. 627–632. v.16. n. 48, 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a06.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

_____. **Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz**. Revista brasileira de educação. p. 569–586.

v.18. n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a03v18n4.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Licenciatura em letras – LIBRAS, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em:

<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. Cap. 6. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 103-119.



O HIPERTEXTO E OS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Ana Cristina Romangnolli

O HIPERTEXTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Num primeiro lançar de olhos percebemos que assim como reconfigura o papel do autor-escrito e do usuário-leitor, alterando a ideia de posse e de autoria de um texto fisicamente ilhado, com significado único, e hierarquicamente superior aos comentários e notas que dizem respeito a ele, o hipertexto pode afetar, também, a forma de atuação do professor e do aluno. O professor tem parte de sua autoridade e poder transferidos ao aluno, tornando-se mais um colaborador no processo de ensino e aprendizagem, que assume características de parceria. O aluno, tal como o leitor do hipertexto, torna-se mais ativamente participante em relação ao processo de aquisição de conhecimentos, pelo fato de lhe ser facultado elaborar livremente, sob a sua própria responsabilidade, trajetos de seu interesse, acessando, sequenciando, derivando significados novos e acrescentando comentários pessoais às informações que lhe possam ser apresentadas.

VANTAGENS DO USO DO HIPERTEXTO

Ana Cristina Romangnolli

Sem nos deixarmos seduzir pela utopia tecnológica poderíamos enumerar, ainda, algumas das vantagens do uso do hipertexto, quando cuidadosamente planejado:

Sistemas de hipertexto enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem parecem facilitar um ambiente no qual a aprendizagem acontece de forma incidental e por descoberta, pois ao tentar localizar uma informação, os usuários de hipertexto, participam ativamente de um processo de busca e construção do conhecimento, forma de aprendizagem considerada como mais duradoura e transferível do que aquela direta e explícita; Uma sala de aula onde se trabalha com hipertextos se transforma num espaço transacional apropriado ao ensino e aprendizagem colaborativos, mas também adequado ao atendimento de diferenças individuais, quanto ao grau de dificuldades, ritmo de trabalho e interesse;

Para os professores hipertextos se constituem como recursos importantes para organizar material de diferentes disciplinas ministradas simultaneamente ou em ocasião anterior e mesmo para recompor colaborações preciosas entre diferentes turmas de alunos.

O HIPERTEXTO EM CURSOS À DISTÂNCIA

Outro aspecto fundamental do hipertexto é sua eficiência no planejamento e desenvolvimento de cursos à distância, facilitando a informação a

estudantes localizados nos mais distintos pontos. Finalmente hipertextos tornam realidade a abordagem interdisciplinar dos mais diversos temas, abolindo as fronteiras que separam as áreas do conhecimento. Paralelamente aos aspectos positivos os teóricos do hipertexto apontam, também, os problemas que podem advir de seu uso como sistema de ensino e aprendizagem.

Para Santos a característica de não linearidade exige atenção redobrada para que o foco de pesquisa não seja deslocado para assuntos diversos, também de interesse do aluno e do pesquisador, mas que não se definem como complementares àquela intertextualidade que o leitor hipertextual buscava no início da pesquisa.

Snyder (1996) aponta para os fatos de que: o texto eletrônico depende de uma tecnologia emergente, sujeita a constantes transformações; a boa utilização do hipertexto passa por um conhecimento da máquina para que sejam devida e corretamente explorados os seus recursos – um certo conhecimento da gramática da tela que oriente a escrita para que seja mais adequada ao meio que a torna possível.

Entendemos, porém, que, muito mais do que uma simples enumeração de vantagens e problemas há que se usar o argumento de uma reflexão sobre o hipertexto, o qual se apresenta não só como uma nova forma de produção e transmissão cultural, mas

também de escrita e leitura, para se repensar alguns aspectos da própria educação.

Silva (1996, pág. 139), citando Giroux, menciona o uso da expressão “linguagem da possibilidade” como uma forma de oferecer alternativas para se suplantar a tendência de análise exclusivamente crítica que preponderou durante anos no âmbito da teoria educacional impedindo e tolhendo atuações concretas sobre a realidade para a superação das condições existentes.

Esta postura, com respeito à união entre a análise e a oferta de alternativas, para uma ação política de intervenção, veio tomando corpo à medida que se consolidou um enfoque da educação à luz da teoria cultural, seja através das postulações de autores da denominada “Nova Sociologia da Educação” (NSE), seja através do desenvolvimento e da discussão das ideias pós-estruturalista e pós-modernas.

A PROPOSTA DA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A proposta da Nova Sociologia da Educação (NSE) tem como base as reformulações teóricas de Michael Young (1977) em que são criticadas as “manifestações curriculares”: currículo como fato e currículo como prática. A primeira por ser histórica e por obscurecer as relações desiguais entre os homens, a segunda por reduzir a realidade social às

intenções e ações subjetivas de alunos e professores como é o caso da pedagogia da libertação de Paulo Freire (Veiga-Neto).

A referência às correntes de pensamento: pós-modernismo e pós-estruturalismo é feita sem uma distinção nítida entre elas a não ser através dos autores com as quais se identificam. A primeira como claramente identificada com pensamento de Lyotard, a segunda com as posições de Foucault, Derrida e Barthes (Silva, 1996, pág. 237).

A Nova Sociologia da Educação, assim como outras vertentes críticas educacionais pautou seus estudos no sentido de avaliar como a educação (principalmente escolar) produz e reproduz as desigualdades sociais, questionou a natureza do conhecimento escolar e faz avançar nossa compreensão sobre político desempenhado pela escolarização.

Pós-estruturalistas e pós-modernos consolidam muitas das propostas da Nova Sociologia da Educação. Ao rejeitar as “grandes narrativas”, ao questionar um conhecimento universal e a distinção entre “alta cultura” e a cultura cotidiana abrem espaço a currículos mais vinculados às diferenças culturais. Entretanto, mais do que denunciar questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam em dúvida toda a tradição filosófica e científica moderna, problematizando as próprias ideias de razão, progresso e ciência, que em última

análise são a razão de ser da própria ideia da instituição escolar (Silva, 1996).

O campo educacional é aquele onde mais fortemente se situam os conceitos básicos sobre os quais se firmou a tradição iluminista do mundo ocidental quais sejam: a universalidade, a individualidade e a autonomia.

Onde, se não na educação, especialmente escolar, estes conceitos são tão necessários e fundamentais para se afirmar os princípios do sujeito e da consciência, os binarismo opressão/libertação, opressores/oprimidos ou para se enfatizar o papel do intelectual? Onde, se não na educação, as “grandes narrativas” legitimadoras do saber – os discursos científico e filosófico são tão onipresentes? Questiona Silva (1996, pág.237).

O pós-estruturalismo transforma e ficção (Alcoff, 1989, pág.4, citado por Silva, 1996, pág.146) o sujeito livre, autônomo e autocentrado ao qual a tradição educacional de Rousseau a Paulo Freire e Piaget vê como passível de repressão ou libertação, sendo esta última objetivo de um “projeto educacional transformador”. Ora um “projeto educacional transformador” supõe uma “grande narrativa” ou meta-narrativa que o explique denunciando como deformada a visão de educação presente.

Para a crítica pós-moderna explicações totalizantes estão desacreditadas, entre outros

motivos, em razão das consequências muitas vezes desastrosas que trouxeram: no campo político, regimes totalitários e, especificamente, na educação exclusão das diferenças culturais.

As ideias pós-estruturalistas focalizam o mundo social como constituído pela linguagem que passa de representação a parte integrante e central da definição e constituição da realidade, sendo, assim, precedente àquele sujeito que ela mesma define e que deixa de ser o centro de toda a significação e de toda a ação, passando a ser encarado como resultante de múltiplas determinações. A própria linguagem deixa de ser vista como fixa, estável para ser encarada como em constante movimento “...não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado...” (Silva, 1996, pág. 238).

Sob esta ótica tornam-se um tanto desprovidas de sentido as noções de uma visão ideológica da sociedade como permeando a organização do sistema escolar pois, a seguir as postulações de Foucault, os discursos constroem a realidade, instauram a verdade não existindo discursos verdadeiros ou falsos (ideológicos). “Projetos educacionais transformadores” ou uma “educação conscientizadora” que possam desvelar a visão ideológica que falseia o discurso veiculado pela escola: sobre a educação e sobre o mundo social e

político, passam a existir apenas, também, como discurso.

Assim, a partir de uma perspectiva que reconhece o deslocamento do sujeito e de sua consciência do centro do mundo social, que encara a linguagem e os discursos que definem a realidade como em constante movimento é que vamos encaminhar com maior propriedade uma reflexão sobre as denominadas tecnologias educacionais e, mais especificamente, sobre o hipertexto, uma nova forma de produção e transmissão cultural.

Com este pano de fundo pensar o uso do computador, bem como o do hipertexto no contexto da educação não é tarefa tão simples, embora, hoje, em razão da força com que se impõem no espaço educativo as ferramentas ligadas à informática, tal tema venha sendo intensamente pautado nas agendas, quer daqueles que se dedicam a buscar soluções técnicas para os problemas do ensino, quer daqueles que se preocupam (e estes em menor número) com uma visão mais ampla das questões relacionadas à educação.

A TENDÊNCIA DOS DEBATES SOBRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

É, via de regra, relegar o fato de que os livros, lousa, giz assim como as diferentes formas de linguagem, o próprio conteúdo curricular, o controle e a avaliação da aprendizagem, a disciplina são:

instrumentos tecnológicos ou tecnologias simbólicas que medeiam a comunicação ou, ainda, tecnologias organizadoras do sistema escolar, ele mesmo também uma forma de “tecnologia” ou, usando outras palavras, uma ferramenta pedagógica.

Esta mesma tendência nos conduz a uma visão parcial, orientando-nos a focalizar como tecnologia educacional somente algumas ferramentas mais recentemente desenvolvidas e aplicadas com finalidades didáticas como: os livros didáticos, os retroprojetores, a tv, os aparelhos de vídeo, o computador e a classificar como perigosas aquelas sobre as quais temos menor conhecimento e este, especificamente é o caso do computador cujos recursos tornam possível o hipertexto.

No calor dos debates levados a cabo sobre o assunto se colocam, de um lado, os entusiasta que acreditam na missão redentora da informática e pretendem salvar a educação através do computador, acolitados pelo todo poderoso mercado que lhes coloca à disposição os mais sofisticados produtos destinados a ensinar tudo a todos, através de pacotes prontos e modelos acabados que vão desde “cursos on-line” sobre os mais diversos assuntos a “joguinhos pedagógicos”, gravados em CD-ROM, em que nossos filhos, ansiosos por botões ganham florzinhas ou caretas dos personagens projetos na tela do computador a cada acerto ou erro cometido e cuja

fundamentação teórico-metodológica é, para não dizer mais, absolutamente discutível.

Também nesta posição se situam os que não querem perder o “bonde da história” e estão às voltas com a programação apressada de “cursos à distância” última palavra entre os “ismos” educacionais e cuja preocupação é auferir, mensurar e avaliar resultados, especialmente financeiros.

De outro lado se postam os resistentes, alguns deles, mesmo usando em seu cotidiano uma enorme parafernália tecnologia, destinada ao conforto e ao bem estar, se recusam a reconhecer que, além da lousa, do giz e de uma boa biblioteca, também ferramentas para ensinar, outras invenções do homem podem ser úteis à educação sem torna-la desumana e seu conteúdo massificado desde que tenhamos em mente sua possibilidade de moldar novas formas de existência e a sociabilidade.

Colocando-nos na mesma posição de Silva (1996, pág. 196) acreditamos que a educação institucionalizada, assim como os educadores, parecem mal equipados para lidar com novas configurações culturais, dando-nos a sensação de jurássicos frente à paisagem que os rodeia.

As novas subjetividades com que a escola defronta, cujas novas determinações culturais implicam em novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas estão a clamar por uma discussão que leve

avante questões sobre: quem são os alunos, quem são os professores, o que e de que forma compete à escola ensinar.

O LUGAR DO HIPERTEXTO NA APRENDIZAGEM

Lina Morgado (1998), em um estudo intitulado “O lugar do hipertexto na aprendizagem: alguns princípios para a sua concepção”, cuja abordagem tem como suporte teórico teorias psicológicas da aprendizagem, faz algumas considerações interessantes sobre as vantagens da aprendizagem através dos sistemas de hipertexto contrapondo-as à possibilidade, segundo alguns, de estarmos diante de mais um meio de acesso à informação, entre muitos.

Verifica, entre os autores que abordam o tema, duas vertentes: autores que o definem como um sistema de aprendizagem em que algum tipo de aprendizagem ocorre da utilização de um sistema de informação e autores que o definem como sistema de ensino, ligado a contextos formais e tarefas orientadas para objetivos.

Encontra, ainda, diferentes perspectivas: aprendizagem por descoberta em que, em uma rede de conhecimentos interligados, o usuário aprenderá explorando e descobrindo no espaço de informações, de modo incidental e pela experiência pessoal; aprendizagem associativa em que o usuário, informalmente, e por fatores motivacionais, realiza

algum tipo de aprendizagem; aprendizagem implícita em oposição à aprendizagem explícita.

Há, porém, um certo consenso no sentido de que o hipertexto possibilita um alto grau de autonomia e que contribui para que se expressem estratégias individuais de aprendizagem, sendo o sujeito responsável pelo processo.

Alguns autores adiantam que

“instrumentos e características do hipertexto devem ser conseguidos explicitamente para apoiar e facilitar à aprendizagem de si” (Mayes et al. 1990, pág. 122, citado por Mogado,1998).

OBJETO DIGITAL DE APRENDIZAGEM (ODA)

RECURSOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Objeto digital de aprendizagem é um recurso vídeo, game, animação, vídeo aula, infográfico, mapa etc. – quer ser utilizado como ferramenta pedagógica dentro e fora da sala de aula pelos professores, com o propósito de facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Também conhecidos como “recursos digitais de aprendizagem”, os ODAS ajudam os docentes a planejar aulas mais criativas, contribuindo, inclusive, para personalização do ensino, recheando plataformas adaptativas.

Objeto digital de aprendizagem é um recurso digital que pode ser usado e reusado para apoiar atividades de ensino aprendizagem.

Todo objeto de aprendizagem deve, como uma atividade de ensino, apresentar propósito específico e estimular a reflexão do aluno.

Outra característica dessa ferramenta é que, normalmente, o objeto digital de aprendizagem apresenta um recorte pequeno de conteúdo pouco extenso, dessa forma, é possível construir um objeto para se trabalhar uma especificidade dentro de um assunto amplo.

Os objetivos do objeto digital , complementar o desenvolvimento da aula e aprimorar sua prática tornando o processo de ensino aprendizagem em sala de aula mais diversificado, dinâmico e contextualizado. Disponibilizando ao aluno conteúdo digital para apoiar, recuperar ou complementar seus estudos, individualmente ou com o auxílio do professor.

O POTENCIAL DOS OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Possibilitam a chegada na sala de aula de mídias com as quais os alunos da contemporaneidade estão muito acostumados a lidar , as chamadas mídias digitais e alguns recursos de WEB 2,0. Isso já faz do objeto de aprendizagem um recurso didático que por si só já atrai os alunos.

Possibilitam a potencialização a leitura e a escrita em todas as disciplinas como elemento disparador da produção pelo próprio aluno. O objeto

digital não só como modelo, mais como um recurso importante que os professores de todas as disciplinas, possam planejar como vai explorar a compreensão desse vídeo, que tipo de produção ele vai pedir a partir daí lembrando daquela ideia de que ler e escrever não é só para língua portuguesa, a compreensão dos objetos digitais e depois a produção que se tenha a partir dele, seja um compromisso de todas as disciplinas.

Na produção, o que posso fazer hoje para apresentar uma pesquisa um trabalho. Posso fazer um vídeo explicativo, apresentação oral interativa, playlist comentada. E se tiver isso como objeto digital que tenha explorado, alguém fazendo, isso pode servir também de modelo, inspiração a partir do qual o aluno possa construir.

O aluno pode apresentar como resultado de trabalho de pesquisa, fazer um vídeo, tem diferentes gêneros que o aluno pode usar em todas as disciplinas.

Esse é um jeito de explorar os objetos digitais não só como fonte de informação mas também pode servir como modelo de alguma coisa que o aluno possa produzir.

CARACTERÍSTICAS DOS OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Os objetos digitais de aprendizagem são desenvolvidas seguindo algumas características. A primeira delas diz respeito

às informações que devem estar junto ao objeto. São os chamados metadados (TAROUÇO, 2003).

Os metadados de um objeto descrevem características relevantes sobre ele. Essas informações serão úteis para a sua catalogação no repositório de objetos e, posteriormente, poderão ser localizados por um sistema de busca e reutilizados por qualquer membro da instituição. A definição desses metadados deve permitir uma categorização por diferentes critérios, facilitando a busca dos recursos.

Outra característica do objeto de aprendizagem é a questão da reutilização, isto é, todo objeto deve ser desenvolvido com a clareza de que deve possuir todos os requisitos para que possa ser reutilizado em uma situação diferente, por docentes diferentes.

Já uma outra característica muito importante do objeto é a acessibilidade. Isto quer dizer que existe uma facilidade em acessar o objeto, pois ele fica disponível em rede. Por esse motivo, não existem barreiras de tempo e espaço para ter acesso a ele.

A próxima característica de um objeto de aprendizagem é a interoperabilidade, ou seja, pode ser utilizado em plataformas diferentes, sem o risco de não funcionar em alguma delas por problemas de incompatibilidade.

E por último, mas não menos importante, a durabilidade é outra característica de um objeto de aprendizagem, pois quando não há limitação de plataforma, por utilizar um padrão neutro, e quando ocorrem mudanças nos sistemas tecnológicos na instituição, os objetos não necessitam de reprogramação, pois se adaptam a qualquer plataforma.

O grau de granularidade do objeto, ou seja, seu tamanho, deve ser especificado pela instituição, e quanto menor ele for, mais situações de reutilização irá sofrer.

Todas as características apresentadas não passam de regras que têm por objetivo padronizar o desenvolvimento dos objetos para que eles possam servir à sua principal característica que é a reutilização.

REPOSITÓRIOS DE RECURSOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Um dos grandes problemas enfrentados nas instituições de ensino é que os recursos pedagógicos produzidos internamente ou adquiridos não ficam centralizados em um único lugar, dificultando seu acesso pelos membros da instituição. Muitas vezes, a escola possui materiais muito interessantes e os professores nem sabem de sua existência.

Os repositórios de recursos digitais aparecem justamente para fazer a integração de todos esses

recursos disponíveis na instituição. Eles são grandes bases de dados disponíveis na internet e que, por meio de um sistema de busca, permitem aos professores e alunos acessarem rapidamente os materiais de que precisam.

Um grande ganho para a educação seria a existência de uma rede que ligasse todos os repositórios de objetos existentes no mundo e que eles fossem de livre acesso e uso por qualquer pessoa.

Dessa forma, segundo Lévy, torna-se possível a construção de uma “inteligência coletiva”, entendida “como uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva de competências” (LÉVY, 2000).

Os principais repositórios de objetos de aprendizagem existentes são Merlot, Careo, Belle, Pool, Ponds, Lydia, Canarie, Rived, LabVirt e o Portal do Professor do Ministério da Educação – MEC.

A REUTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

A questão da reutilização dos recursos digitais de aprendizagem é uma discussão que ainda está em andamento, principalmente por causa dos direitos do autor. Como utilizar um material desenvolvido por outro professor em minha aula sem sua prévia autorização? E pior, como utilizar esse material

modificando-o para melhor atender minhas necessidades? Esse ainda é um grande empecilho para a criação de grandes repositórios intra e interinstituições de ensino.

Resta então ao professor, fazer uso dos recursos digitais de aprendizagem disponíveis nos repositórios públicos.

Mas o que podemos fazer com os recursos disponíveis nestes repositórios públicos? Podemos fazer download, utilizar exatamente como está ou fazer qualquer tipo de modificação.

É de grande importância que os professores tenham o hábito de comentar e compartilhar sugestões de usos dos recursos existentes nestes repositórios públicos. Esta é uma maneira de retribuir e de contribuir com outros professores.

Não resta dúvida também sobre a importância da formação permanente dos professores para que utilizem os recursos tecnológicos de forma criativa e inovadora. De nada adianta ter acesso a recursos digitais de aprendizagem bastante elaborados se estes forem utilizados para reproduzir modelos tradicionais de ensino aprendizagem.

Cabe aos professores refletirem sobre o melhor uso destes recursos com o objetivo de proporcionar situações propícias para aprendizagens significativas.

Ao trabalhar com recursos digitais de aprendizagem no apoio a atuação docente de maneira criativa e inovadora, é preciso considerar que a formação de professores deve ser contínua e dialógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini, **Prática e formação de professores na integração de mídias.** Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília, DF: MEC/SEED, 2005. P.39-45.

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. **As tecnologias da informação e comunicação (TIC), os novos contextos de ensino- aprendizagem e a identidade profissional dos professores.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp>.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo).

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar.** Curitiba: Ibpex, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Rosiane Correia de. **Diálogos possíveis: os desafios do uso da internet na escola**. 2006. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=97966 Acesso em: 20 fev.2015.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia no ciberespaço**. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. P.133-173.

MORAES, Sonia Augusta de. **O uso da internet na prática docente: reflexões de uma pesquisadora em ação**. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=37179 Acesso em: 10 fev.2015.

MORAES, Maria Candida. **Novas Tendências para o Uso das Tecnologias da Informação na**

Educação. 1998. Disponível em:<
[http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.h
tm](http://www.edutec.net/Textos/Alia/MISC/edmcand2.htm)> Acesso em: 15 mar.2015.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Mrcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. Ed. Campinas, SP: Papirus. 2006. P. 11-66.

OLIVEIRA, Elvira de (Coord.). **Atualidades. In Fique por Dentro.** São Paulo: Klick, 2001. 48 p.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.) **Informática em Psicopedagogia.** São Paulo: Senac, 1999.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leitura de imagens.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANTOS, Aline Elias de Oliveira. **Educação e comunicação: a utilização das novas tecnologias por adolescentes em ambiente escolar.** 2007. 111f.

TAROUCO, Liane M.R.; FABRE, Marie-Christine J. M>; TAMUSIUNAS, Fabrício R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação.** Porto Alegre, v. 1, n. 1-11, fev. 2003 Disponível em:<

http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf. Acesso em: 17 de fev. 2015.



A LINHA 17–OURO DO METRÔ-SP NA OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA ÁGUA ESPRAIADA (OUCAE)

Danilo Lisboa Barros

Características do projeto, discursos e justificativas que o validam

A Linha 17-Ouro do Metrô de São Paulo é uma linha de metrô leve para média capacidade de transporte que empregará a tecnologia de monotrilho (trem que circula por trilho único apoiado por pneus sobre via elevada), com traçado perimetral que conectará o Aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária paulistana.

Trecho do elevado/trilhos da linha 17 Ouro/Estação Oratório, na Linha 15-Prata



Fonte: METRÔ-SP_OFICIAL (2015) / BLOG METRÔ/CPTM (2017)

Trem monotrilho fabricado pela Scmi / Mapa esquemático de inserção da Linha 17-Ouro na rede metroferroviária de São Paulo

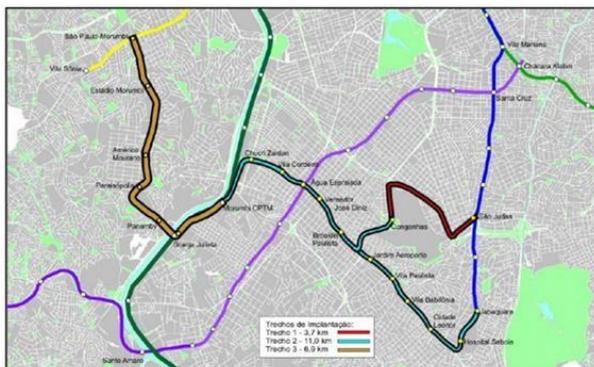


Fonte: BLOG METRÔ/CPTM (2017) / METRÔ-SP (2017)

Localiza-se na direção Sul-Sudoeste da cidade de São Paulo atravessando distritos como Vila Sônia, Vila Andrade, Morumbi, Brooklin, Campo Belo e Jabaquara, se concentrando principalmente no eixo da Av. Jornalista Roberto Marinho, dentro dos limites da Operação Urbana Consorciada Água Espreada (OUCAE), influenciando também em corredores importantes como as avenidas Jabaquara, Armando Arruda Pereira, Bandeirantes, Washington Luís, Santo Amaro, Ver. José Diniz, Eng. Luiz Carlos Berrini, Hebe Camargo e Francisco Morato, entre outras. Também afetará o fluxo de viagens provindas de municípios como Embu, Itapeverica da Serra, Taboão da Serra, Osasco, Diadema, Santo André e São Bernardo do Campo (METRÔ; WALM ENGENHARIA, 2010).

Traçado completo da Linha 17–Ouro em seu projeto

original.



Fonte: METRÔ; WALM ENGENHARIA (2010)

Os trechos de implantação da Linha 17-Ouro e suas características, segundo o projeto do EIA/RIMA

Trecho	Extensão em KM	Origem - Destino	Principais eixos
1	3,7	Aeroporto de Congonhas - Estação São Judas da Linha 1-Azul	Av. Washington Luís e Av. Dos Bandeirantes
2	11	Estação Morumbi da Linha 9-Esmeralda - Aeroporto de Congonhas - Estação Jabaquara Linha 1-Azul	Atual e projetada Av. Jorn. Roberto Marinho (ex Água Espraiada) e Av. Washington Luís
3	6,9	Estação Morumbi da Linha 9-Esmeralda - Estação São Paulo/Morumbi da Linha 4-Amarela	Av. Hebe Camargo (ex Via Perimetral Sul-Sudoeste), Av. Jules Rimet e Av. Jorge João Saad

Fonte: Organização por Danilo Lisboa Barros (2017) com base em METRÔ; WALM ENGENHARIA (2010)

Sua relevância principal está no fato de conectar o Aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária da RMSP e por ser uma linha de

traçado perimetral, se conectará, na ponta oeste, a estação São Paulo-Morumbi da Linha 4-Amarela, passará também pelas estações Granja Julieta e Morumbi da Linha 9 Esmeralda da CPTM, fará integração na estação Água Espraiada (atual Campo Belo) com a Linha 5-Lilás e depois se dividirá em duas pontas uma passando pelo Aeroporto de Congonhas até a estação São Judas da Linha 1-Azul e a outra ponta passando por áreas ao longo do córrego Águas Espraiadas e terminando na estação Jabaquara da mesma linha (METRÔ; WALM ENGENHARIA, 2010).

O Estudo de Impacto Ambiental - EIA (METRÔ; WALM ENGENHARIA, 2010) entende que a Linha 17–Ouro proporcionará maior acessibilidade e mobilidade à população usuária do Aeroporto e área adjacente, articulando esse equipamento urbano às áreas centrais e demais porções da região metropolitana devido à sua integração metroferroviária. Com isso, o Aeroporto de Congonhas terá sua acessibilidade estendida a quase toda a cidade, atendendo a importantes vetores de deslocamento dos habitantes.

O EIA do empreendimento prevê ainda, o licenciamento de três projetos complementares: a abertura de um trecho da Via Perimetral Sul-Sudoeste (Av. Hebe Camargo) que passa pela lateral direita da favela de Paraisópolis, a canalização do córrego Antonico (sob Paraisópolis e

parte do Morumbi) e implantação de via de fundo de vale com alargamento das vias existentes e remodelação da Praça Roberto Gomes Pedrosa (em frente ao estádio do Morumbi) com remodelação viária e paisagística, implantação de dois piscinões de retenção e construção de estacionamento, obras necessárias à fixação dos pilares e estações. O projeto aponta também a necessidade da ampliação da Av. Jornalista Roberto Marinho, um projeto co-localizado de responsabilidade da Prefeitura Municipal de São Paulo - PMSP através de intervenções urbanas no âmbito da Operação Urbana Consorciada Água Espraiada (OUCAE), obra também necessária para implantação do trecho entre as estações Jd. Aeroporto e Hospital Sabóia.

Estamos falando da linha 17-Ouro em específico porque, como acabamos de informar, parte de seu traçado está inserido dentro da OUCAE e para sua concretização é necessário que as obras da Operação Urbana se desenvolvam, além disso, sua implantação afeta diretamente a população residente dentro de seus limites, bem como a população flutuante que circula pelo eixo da Água Espraiada e da Berrini.

O que buscamos discutir com este capítulo é como essa linha de metrô se insere dentro da OUCAE, quais interesses e estratégias ela contempla, qual a população diretamente afetada e, como se articula com as necessidades e projetos no

plano da circulação metropolitana de pessoas.

Anunciado em meados de 2009 pelo Governo do Estado de São Paulo, o monotrilho da Linha 17-Ouro foi lançado à população sob a justificativa de que seria a obra de mobilidade da cidade de São Paulo para a Copa do Mundo FIFA 2014, ligando a Rede Metroferroviária Metropolitana e o Aeroporto de Congonhas ao Estádio do Morumbi, do São Paulo Futebol Clube, que até então era o estádio escolhido para sediar o evento na cidade.

Com a escolha, no ano 2010 (O ESTADO DE S. PAULO, 2010), pela Arena Corinthians como sede da Copa 2014 em São Paulo, o estádio no bairro de Itaquera, Zona Leste da cidade, já servido pelas estações Artur Alvim e Corinthians-Itaquera da Linha 3-Vermelha do Metrô e Linha 11-Coral da CPTM, a Linha 17-Ouro perdeu uma de suas principais justificativas de implantação. Devido a demora e problemas com a emissão da licença e elaboração de projetos e estudos, o projeto foi retirado da Matriz de Responsabilidades da Copa 2014 (PORTAL 2014, 2017), de onde viria parte dos recursos do Governo Federal necessários à sua execução, assim, o projeto fica sob responsabilidade exclusiva do Governo do Estado de São Paulo. Em 2015 o Tribunal de Contas da União (TCU) concluiu que “A obra da Linha 17-Ouro, um dos monotrilhos de São Paulo, não tinha projeto básico e nem orçamento quando foi licitada, o que contraria a

lei.”(UOL, 2015).

Do ponto de vista da justificativa técnica divulgada na mídia, as vantagens de construção da linha e definição pelo modal monotrilho são de que este propicia, principalmente, atender uma demanda menor; tem menor número de desapropriações (REVISTA ENGENHARIA, 2009); um custo mais baixo; maior rapidez na construção e; maior possibilidade de curvas acentuadas (REVISTA METRÓPOLIS, 2013).

A Companhia do Metropolitano de São Paulo – Metrô/SP (2017), em seu site, informa que o sistema de monotrilho propiciará a mesma qualidade de serviços do metrô subterrâneo; ocorrerá diminuição da poluição atmosférica; representa conforto e rapidez nas viagens; menor tempo nos deslocamentos; maior integração entre os bairros; melhoria no trânsito; aumento da mobilidade; ampliação dos investimentos na região; geração de novos empregos e; geração de novos pólos de comércio e serviços.

A escolha da alternativa tecnológica apresentada no EIA (METRÔ; WALM ENGENHARIA, 2010) deu-se pelo monotrilho, uma das tecnologias de classe de modal metrô-leve, em razão dos pressupostos requeridos pelo Metrô-SP, a saber, um sistema de média capacidade compatível com o futuro aumento de demanda; velocidade média de 35 Km/h, como na rede de

metrô pesado(convencional); propício à operação em curtos intervalos com regularidade, segurança, confiabilidade, acessibilidade, comodidade nas transferências e integração tarifária; características dinâmicas compatíveis com desempenho e conforto esperados e; maior flexibilidade de traçado com “inserção ambiental urbana amigável” de concepção arquitetônica estética agradável e com baixo nível de ruído e efeito visual e de sombra da estrutura. Assim como no discurso do Governo do Estado de São Paulo, outros importantes aspectos foram considerados na escolha do modal, sendo o seu menor tempo de implantação, menor custo e menor impacto durante o período de implantação de obras, por utilizar estruturas pré-moldadas.

Justificativas para implantação do monorail, segundo o veículo de informação

Apresenta a compilação dos principais argumentos usados pelos diferentes veículos de comunicação para justificar a implantação do monorail da Linha 17 – Ouro do Metrô-SP.

Mídia	Metrô	EIA
Linha para a Copa 2014 e para o Aeroporto de Congonhas	Mesma qualidade e padrão do metrô convencional	Ligação do Aeroporto de Congonhas à rede metroferroviária
Atender demanda menor	Melhoria do trânsito e diminuição da poluição atmosférica	Sistema de média capacidade
Menor número de desapropriações	Maior integração entre os bairros e aumento da mobilidade	Padrão da rede de metrô convencional com mesma velocidade operacional, intervalos, regularidade, segurança, confiabilidade, acessibilidade, comodidade nas transferências entre linhas
Possibilidade de curvas mais acentuadas	Ampliação de investimentos regionais	Maior flexibilidade de traçado
Menor custo construtivo	Geração de novos polos de comércio e serviços	Integração tarifária

Maior rapidez na construção	Geração de novos empregos	Inserção urbana amigável: concepção estética e arquitetônica agradável com baixo ruído e feito visual e de sombra
-----------------------------	---------------------------	---

Fonte: BARROS, D. L. (2017)

De acordo com o que observamos em relação à tabela, podemos sintetizar a impressão de que o discurso institucional do Governo do Estado de São Paulo repassado para a mídia geral tem sentido de tentar legitimar a escolha da construção da linha por tecnologia monotrilho argumentando com foco em elementos práticos para o cotidiano do cidadão e para a eficiência do governo; o discurso do Metrô tem um foco em manter um padrão de rede de transporte e promover o desenvolvimento urbano e; no caso do EIA, o foco é técnico baseado na viabilidade técnico-econômica-urbanística do empreendimento.

Garcia (2013) ao discutir sistemas de monotrilho utilizados como transporte de massa e tecendo considerações sobre o caso específico da utilização desse novo modo de transporte na cidade de São Paulo, apresenta a conclusão de que o modal é mais indicado mesmo para atender médias capacidades e é categórico ao informar que os monotrilhos não são a melhor escolha para transporte de massa de alta densidade de serviço e se caso essa for a intenção, deve operar em condições extremas desde o início, usando sua total capacidade operacional, o que poderia inviabilizar qualquer plano de expansão.

Ainda segundo Garcia (2013), o monotrilho apesar de ter um longo histórico de desenvolvimento tecnológico e aplicações como modo de transporte, ainda não tem claro/definido seu papel no leque de possibilidades de transporte urbano de passageiros e seu estudo mostra que no ano de 2010, dos 300 projetos implantados no mundo, apenas 150 estavam em operação, sendo cerca de um terço em ambiente urbano, dos quais 30 serviam objetivos específicos como ligações curtas ou circunscritas a espaços privados, como os parques Disney, e apenas 20 desses sistemas eram usados como transporte urbano regular, sendo os principais e de maior sucesso, a linha de Tóquio (Japão), implantada em 1964 e transportando 138 mil passageiros/dia, e o sistema de Chongqing (China) com duas linhas implantadas entre 2005 e 2011 transportando cerca de 500 mil passageiros/dia por linha.

Na cidade de São Paulo, segundo o autor, do ponto de vista da tecnologia, capacidade e operação, o monotrilho é projetado para ser um sistema de média à alta capacidade, com caráter bastante inovador ou mesmo precursor por intencional transportar grande contingente de pessoas por trem em intervalo de frequência idêntico ou semelhante ao das linhas de metrô convencionais, algo inédito e sem correspondente, inclusive em comparação com o caso mundial de maior carregamento (Chongqing).

No caso específico da Linha 17 – Ouro, Garcia (2013) considera que em relação ao intervalo entre trens, dos três projetos paulistanos, é exceção por operar mais próximo da realidade, ainda que intente transportar 250 mil passageiros/dia. Segundo o EIA, a estimativa é de transportar 230 mil passageiros/dia com toda obra construída, contudo, o site do Metrô-SP já apresenta uma expectativa de 450 mil passageiros/dia, ou seja, evidencia-se um sub-dimensionamento da estrutura em construção, um possível erro de estudo que certamente vai afetar toda a sobrecarregada rede de transporte sobre trilhos, portanto, o projeto já nasce obsoleto.

A escolha pela linha ser operada por monotrilho e ser considerada de média capacidade, pode ainda ser questionada se considerarmos outras linhas do sistema metropolitano levando em conta apenas o número ou projeção de passageiros transportados. Segundo os dados da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos – CPTM (2016), a Linha 7-Rubi da CPTM transporta atualmente 450 mil passageiros/dia (CPTM, 2017), mesmo número projetado para a Linha 17. Há outras linhas da CPTM que transportam ainda menos passageiros/dia, é o caso da Linha 10-Turquesa (364,8 mil) e 12-Safira (256 mil), todas consideradas linhas de alta capacidade e que sofrem rotina de superlotação. Podemos citar ainda, o caso da Linha 13-Jade, em construção pela CPTM, que tem previsão de demanda estimada em 130 mil

passageiros/dia e tem estrutura física semelhante ao monotrilho, ou seja, via elevada apoiada por pilastras em quase a totalidade do trajeto.

Do ponto de vista da integração tarifária e da infraestrutura padrão das estações, se tomarmos como exemplo a Linha 15-Prata, a única linha de monotrilho atualmente em operação na RMSP, a tarifa é a mesma (R\$3,80) e possui integração gratuita com a Linha 2-Verde e conseqüentemente com todas as demais linhas da rede, apesar de Garcia (2013) informar que “muitos são os indícios de que o custo operacional dos monotrilhos é demasiadamente alto” e que em boa parte das cidades que o implantaram “há uma significativa diferença no valor de suas tarifas em relação aos demais modos”.

Essa perspectiva do autor é confirmada pelo Metrô-SP que prevê uma operação deficitária para a Linha 17-Ouro no trecho atualmente em obras com 7,7 Km e 8 estações em que a demanda de passageiros está prevista para 185 mil passageiros, abaixo do previsto por não contemplar estações de maior carregamento, como Paraisópolis, o que eleva o custo unitário por transporte de passageiro para R\$6,71 enquanto que o preço da passagem na bilheteria será de R\$3,80 para o passageiro, segundo a matéria do jornal Folha de São Paulo com a chamada “Monotrilho de Alckmin para ligar Morumbi à Congonhas dará prejuízo” (2017).

Em princípio, as linhas de monotrilho na RMSP têm seguido o mesmo padrão físico e tarifário das linhas de metrô convencional, constituindo um padrão único de rede.

Se por um lado o metrô é desejável e traz consigo a valorização do entorno, por outro lado ele pode ser rechaçado pela população e trazer transtornos e outros problemas, é o que aconteceu, por exemplo, com a estação Três Poderes da Linha 4-Amarela, em que a população ou determinado grupo de pessoas se mobilizou e conseguiu a retirada da estação do projeto, algo similar também ocorreu em relação à futura Linha 6-Laranja em que se tentou a mesma ação, e conseguiram não só a mudança do local, mas a junção de duas estações, tornando-se a Angélica-Pacaembu, no bairro de Higienópolis, que ficou com fama de bairro elitista que não quer “gente diferenciada” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

No caso da Linha 17-Ouro houve algo parecido, contudo, não em relação apenas à uma estação, mas em relação à linha toda, por conta de sua estrutura física aparente e de difícil ou prejudicial inserção urbana. O Metrô reconhece essa preocupação ao alegar no EIA que o projeto arquitetônico precisa ter uma estética “amigável”.

Nas Audiências Públicas realizadas pelo Metrô-SP e inclusas no EIA (METRÔ-SP; WALM ENGENHARIA, 2010) fica evidente a preocupação

da população com o impacto visual da nova linha, sua relação com a Lei Cidade Limpa e o impacto paisagístico sobre a Ponte Estaiada, a formação de “novo Minhocão”, preocupação em relação à ruídos e perda de privacidade em janelas, varandas, quintais e piscinas, também em relação a fixação das estruturas sobre vias estreitas e fundos de lote, a preocupação com comércio ambulante ao redor das estações e a afirmativa de que seus imóveis seriam desvalorizados. O Metrô-SP então responde:

O sistema de transporte público implantado pelo Metrô tem sido, historicamente, vetor de valorização imobiliária das áreas lindeiras à sua intervenção, por ser um importante estruturador urbano que facilita a mobilidade e acessibilidade ao trabalho, bem como aos diversos equipamentos urbanos à população da RMSP.

Por se tratar de uma tecnologia de veículo em elevado, a ser implantada pelo Metrô e conforme já elucidado nas audiências públicas, o impacto visual decorrente da implantação das vias elevadas será minorado por meio de densa arborização e vegetação sob o percurso do traçado, bem como, pela implantação em canteiro central de viário existente ou a ser implantado, condição de quase totalidade do percurso do traçado. (METRÔ;

WALM ENGENHARIA, 2010).

Como podemos notar, o Metrô-SP se afirma como um instrumento de valorização imobiliária, o que de fato é uma correspondência histórica, contudo, há razão também por parte dos moradores em não querer vivenciar um processo de degradação e desvalorização como o vivenciado pela população lindeira ao “Minhocão” e nota-se, observando a origem das perguntas, que elas partem de associações de moradores, sobretudo, do Morumbi, um dos distritos mais ricos e valorizados de São Paulo, não há por exemplo, questionamentos desta natureza sendo feitos por parte de associações ou moradores de Paraisópolis, favela no mesmo distrito, aparentemente menos preocupados com efeitos estéticos e privacidade, que também os afetam em especial os prédios de conjuntos habitacionais recém-entregues na Av. Hebe Camargo por onde passará o monotrilho.

Outros pontos importantes mercedores de consideração nesta resposta do Metrô-SP são a “fé quase cega” que a companhia tem na arborização das vias como solução para problemas de ruídos e poluição visual e a confiança em que a prefeitura se colocará a disposição para abrir as vias necessárias à implantação da linha, mais especificamente a implantação da Av. Perimetral (Hebe Camargo) e a continuidade da Água Espraiada até o Jabaquara.

A Revista Metropolis em sua edição de

Jan/Fev de 2013 trouxe em sua capa a matéria “A era de ouro do Metrô: Linha 17-Ouro confirma a aposta da companhia em monotrilho e acelera a expansão da rede”, faz um panorama do andamento das obras e entrevista o então presidente da companhia, Peter Walker, que fala sobre a questão do impacto visual:

“Como é um sistema novo em São Paulo, houve uma preocupação grande dos órgãos reguladores, especialmente em relação ao meio ambiente. Mas conseguimos provar que o impacto para a cidade será positivo e que não há motivos para temer de que estejamos construindo um novo Minhocão.”

De fato, o órgão licenciador, no caso a Prefeitura do Município de São Paulo, algo incomum, pois, normalmente é a Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo (SMA) e seus órgãos subordinados, como a CETESB, que realizam o licenciamento de obras de metrô, em seu Parecer Técnico (SÃO PAULO, 2011) tratou com preocupação a inserção do sistema monotrilho no município e ressaltou aos empreendedores que diante do ineditismo do projeto e da falta de parâmetros e regulações previstos em legislação, era necessário observar e detalhar a distância mínima entre o eixo do sistema e os imóveis lindeiros de modo a tratar as questões referentes à ruídos e incômodos de acordo com a legislação; a

largura mínima do viário, considerando que a lei municipal estabelece que o subsistema estrutural de transporte coletivo só poderá utilizar as vias definidas como estruturais, segundo a classificação da Companhia de Engenharia de Tráfego (CET-SP) e; o gabarito do traçado, ou seja, as alturas mínimas e máximas que devem respeitar os limites impostos pela legislação vigente.

O relatório aponta também para uma possível contradição ligada ao fato de no EIA está descrita a necessidade de se empregar uma estrutura metálica de suporte de equipamentos e passarela de emergência no vão entre as pilastras-trilho, descaracterizando a suposta amenidade visual que as vias ofereceriam. Garcia (2013) argumenta sobre isso dizendo que é preciso relativizar a afirmação que as vias do monotrilho provocam pouco impacto visual justificando que essa comparação só pode ser feita em relação à vias elevadas usadas no metrô convencional, como é parte do traçado nas linhas 5 e 1 do metrô paulistano, e que essa vantagem se dilui a medida que a capacidade de transporte almejada pelo sistema aumenta, ou seja, quanto maior a capacidade de transporte do sistema, maior a estrutura física de suporte, o que é o caso dos monotrilhos de São Paulo.

Este fragmento do Parecer Técnico (SÃO PAULO, 2011) trata de outra questão fundamental, a necessidade de viário amplo para a inserção do

monotrilho. No caso da Linha 17-Ouro, isto não seria problema no trecho entre as estações Congonhas e Panambi que utilizaria o viário das avenidas Washington Luís, Água Espraiada e Marginal Pinheiros, amplas e pertencentes ao sistema viário estrutural, segundo classificação da CET, contudo, o trecho entre as estações Panambi e Estádio do Morumbi não poderia ser construído porque passaria por vias estreitas, classificadas como locais, ou mesmo vias inexistentes, assim também como é o caso entre as estações Jd. Aeroporto e Jabaquara seguindo o eixo da Av. Água Espraiada ainda inexistente, ambas vias de fundo de vale.

A este respeito, a declarada flexibilidade de traçado na implantação está relacionada com o que Garcia (2013) atribui ser uma vantagem dos monotrilhos, compatibilizar seu traçado com os eixos viários existentes, reproduzindo seu desenho geométrico.

Ainda segundo o autor, a existência de um sistema viário radiocêntrico na metrópole de São Paulo está ligada a morfologia de seu sítio urbano, de natureza centrípeta, em aliança ao baixo investimento brasileiro em infraestrutura que privilegiou a constituição deste sistema por ser mais barato. Para Ulian (2008) a construção de grandes vias de fundo de vale procurou unir a questão do tráfego com questões de saneamento e o combate à inundações pelo fato dessas obras receberem

recursos federais.

Ulian (2008) argumenta que a partir da década de 1950, com a aceleração da industrialização do país e o desenvolvimento da indústria automobilística, a cidade precisou se adaptar rapidamente ao automóvel, redimensionando o espaço físico e social da cidade. Com o rápido crescimento populacional e expansão da mancha urbana aliados à necessidade de comunicação das áreas mais distantes com o centro da metrópole, várias avenidas radiais e perimetrais foram abertas facilitando tanto o transporte de pessoas quando a circulação de mercadorias e a instalação de indústrias próximas aos eixos viários, assim foi necessário um contínuo investimento no sistema viário por parte de todas as administrações municipais que se seguiram para prover a cidade da circulação em sua “arrancada modernizadora”.

Essa expansão do sistema viário se deu em meio a uma dissociação entre a expansão urbana e a oferta de transporte público, que caracteriza o atual espaço metropolitano, fortemente conectado à primazia do transporte individual e com transporte de massa sobre pneus, gerando saturação e contínua necessidade de ampliação (ULIAN, 2008). Para Garcia (2013), o aspecto radial da estrutura viária principal é incompleto e ocasiona baixo nível de eficiência, sendo necessário o investimento em mais infraestrutura e abertura de novos eixos de

circulação transversais às vias de espigão ou fundo de vale, ou seja, novas vias perimetrais.

A própria Av. Água Espirada é parte dessa necessidade de ampliação viária e conexão metropolitana, como apontou Alfredo (1999), exercendo função perimetral na estrutura viária. A Linha 17-Ouro serve então aos dois propósitos, ao mesmo tempo em que amplia a oferta de transporte coletivo em traçado perimetral, amplia a malha viária em seus gargalos na região do Morumbi e no Jabaquara, portanto, além de um sistema de transporte é uma infraestrutura de estruturação de um eixo metropolitano de circulação.

Ainda em relação a questão do impacto urbanístico, entre as estações Panambi e Paraisópolis, o Parecer Técnico (SÃO PAULO, 2011) declara o seguinte:

Observa-se, porém, que esse trecho localizado entre as Estações Panamby e Paraisópolis poderá provocar significativa interferência ambiental, decorrente de sua proximidade com o alinhamento das edificações, comprometendo a segurança, a privacidade e o conforto ambiental dos moradores, trazendo incômodos às populações lindeiras.

Além dessa observação o documento constata alguns problemas no projeto como a

questão já mencionada de o sistema de transporte coletivo poder ocupar somente as vias estruturais da cidade, neste trecho parte de seu traçado estaria sobre uma das calçadas da Rua Leonardo Cerveira Varandas, uma via local de largura inferior à 50m e que atualmente possui apenas duas faixas de rolamento e dá acesso aos condomínios de luxo Vila Amalfi e Vila Veneto e termina nos muros do cemitério do Morumbi, por onde também passará a via dos trens em área não edificável, segundo o EIA. O relatório aponta, então, que este trecho está em desconformidade com a legislação municipal e aponta a necessidade de aprovação pelas repartições públicas competentes.

Se por um lado esta parte do traçado do monotrilha pode representar problemas, por outro ele é aceito e incorporado como chamariz de empreendimento. No projeto descrito no EIA da Linha 17-Ouro, a estação Panambi está localizada em terreno ao lado do hipermercado Extra Morumbi na margem sentido Interlagos da Marginal Pinheiros, área dentro do perímetro da OUCAE no Setor Marginal Pinheiros. Além da estação, está prevista para o local também a implantação da subestação que fornecerá energia para toda a linha.

O local requerido para implantação da estação era de propriedade da Light nos anos 1970/80 quando foi repassada à Eletropaulo (cia. de energia elétrica) que a administrou até 2003 quando

então foi vendida à construtora Bueno Netto por 800 milhões de reais (VEJA SÃO PAULO, 2017). A construtora então projetou construir no local um empreendimento multifuncional com torres comerciais, residenciais, hotel de luxo, shopping e parque, tudo integrado ao projeto da estação do monotrilho.

Perspectiva artística do empreendimento “Parque Global” da Bueno Netto.

Observa-se ao centro da imagem o traçado do monotrilho com a estação Panambi no centro da via tendo de um lado um shopping, cinco torres residenciais e um parque; do outro lado estão cinco torres comerciais e o hipermercado Extra ao fundo.



Fonte: BUENO NETTO; RELATED BROKERS (2017)

Como podemos notar, os empreendimentos disputam a ocupação da mesma área, visada pelo mercado imobiliário. A compatibilização da estação com o empreendimento fica equacionada, contudo, a subestação elétrica não poderia ser construída porque a área estaria ocupada por prédios. O

licenciamento da obra do monotrilha é anterior à proposta do Parque Global, entretanto, não identificamos como ficaria resolvido este conflito de interesse.

No tocante ao empreendimento Parque Global, o site disponível na internet, dividido em seções (residencial, “mixed use”, shopping e sustentabilidade/compromisso social), o apresenta como de padrão internacional. Na seção Residencial, cita as cinco torres em um texto carregado de palavras em inglês misturado com português, como “projeto green building” e “mall de conveniências” que esquecem até como se escreve o português correto ao citar “5 residências” ao invés de “5 residenciais”. Além disso, traz todo um discurso de internacionalização com “exclusividade e sofisticação” de um projeto de torres “inspiradas nos parques das cidades mais encantadoras do mundo”.

O empreendimento lançado em 2013, vendia unidades residenciais que chegavam a custar 5 milhões de reais na cobertura (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016), entretanto, as obras foram embargadas pela Justiça em 2014 a pedido do Ministério Público por conta do impacto ambiental que a obra representou ao cortar 1787 árvores em área de preservação ambiental permanente de Mata Atlântica (O ESTADO DE S. PAULO, 2014), apesar de ter as licenças governamentais da prefeitura e

CETESB.

Com a manchete “Megaempreendimento com torres e shopping vira mico milionário em SP”, a reportagem aponta que além do problema com a remoção de árvores, havia irregularidades com a canalização de um córrego no terreno e a possibilidade da área estar contaminada com um produto tóxico usado pela Cia de energia, no passado, além do local constar na lista de áreas contaminadas elaborada pela CETESB em 2015. Além do problema com a ação movida por moradores do Morumbi que resultou no embargo, a construtora teve que arcar com processos dos compradores de unidades que desistiram do negócio após a paralisação das obras, resultando em um prejuízo de mais de 130 milhões de reais, só com a venda dos imóveis (VEJA SÃO PAULO, 2017).

Em junho de 2017, a Revista Veja São Paulo fez reportagem informando que o impasse na justiça continua, a obra está parada e os compradores das unidades começaram a receber os valores pagos após acordo. No site do empreendimento há um vídeo, na seção de sustentabilidade/compromisso social, com uma animação explicando o histórico de contaminação do terreno e as medidas adotadas pela empresa para recuperar a área, com apelo ambiental e urbanístico.

O caso aponta para uma concordância com o

que Carlos (2015) chama de tendência ao espaço mundializado como momento de realização do capitalismo no qual a reprodução da metrópole é necessária a reprodução do capital, assim, o valor despendido com a aquisição do terreno demonstra claramente o quanto o perímetro de uma Operação Urbana é um território estratégico no processo de valorização, revelando uma articulação entre os interesses privados e o Estado, bem como a relação entre a escala local e a global, o apelo por padrões internacionais de construção e o apelo ecológico como forma de valorização. No entanto, por vezes, estes interesses são mediados por conflitos.

Se por um lado houve toda uma preocupação com o conforto e privacidade aos imóveis do Morumbi quanto à implantação do monotrilho, e como já mencionamos não houve a mesma intensidade em relação aos imóveis de Paraisópolis, na outra ponta da OUCAE também não houve, ou pelo menos não identificamos preocupação semelhante em relação à construção das unidades HIS do Conjunto Estevão Baião, na Av. Washington Luís próximo ao Aeroporto de Congonhas.

O Conjunto consta na apresentação do relatório de reunião do Grupo de Gestão da OUCAE já no ano de 2012 e ainda está em construção de suas 338 unidades divididas em 3 prédios, literalmente colados às vigas da via do monotrilho.

Projeção artística do Conjunto Estevão Baião /

Obras em andamento no Elaborada pela prefeitura.
Conjunto Estevão.



Fonte: SP URBANISMO (2012) / INTERNET, SEM AUTOR (2017)

As figuras mostram que a prefeitura projetou o empreendimento sem considerar a existência do monotrilho tão próximo, assim, a população de mais baixa renda quando for residir nas unidades não poderá questionar, fica a impressão de que as preocupações com questões de saúde pública e o cumprimento das normas legais são seletivas e estão reservadas à população de maior renda. O mesmo ocorrerá em relação ao Conjunto Corruínas nas imediações do Hospital Sabóia no Jabaquara, quando da implantação do trecho e da estação Hospital Sabóia.

Outra questão que não podemos ignorar em relação ao EIA e que contribui com nossa hipótese de que a Linha 17-Ouro é tendencialmente viabilizada com propósitos de contribuir com as estratégias de valorização da OUCAE, é sua ausência de estudos sobre as alternativas locais que segundo o artigo 5º da resolução

CONAMA 1/86²³, estipula em seu inciso primeiro:

“Artigo 5º - O estudo de impacto ambiental além de atender a legislação, em especial os princípios e objetivos expressos na Lei de Política Nacional de Meio Ambiente, obedecerá as seguintes diretrizes gerais:

I - Contemplar todas as alternativas tecnológicas e de localização de projeto, confrontando-as com a hipótese de não realização do projeto; [...]” (BRASIL, 1986)

No texto do EIA/RIMA (METRÔ-SP; WALM ENGENHARIA, 2010) consta apenas uma discreta referência de que a linha atende ao traçado pressuposto para a linha de metrô que ligaria a estação São Judas (Linha 1-Azul) ao bairro da Vila Maria (Zona Norte do município de São Paulo) passando pelo Aeroporto de Congonhas, contudo, esse trajeto, segundo os estudos do PITU 2025 (STM, 2006), passaria por outras vias que não a Av. Água Espraiada e não estaria circunscrito ao perímetro da OUCAE.

Ao agir dessa forma, o estudo além de contrariar o disposto na lei perde seu sentido porque “a função de um estudo ambiental não é atender a uma lista de verificação, mas apresentar informação e análise relevantes para permitir uma discussão pública esclarecida do projeto e de seus impactos”

(SANCHES, 2013) não dando a devida transparência requerida para um bom estudo, segundo o mesmo autor.

O EIA desconsidera, por exemplo, a alternativa de traçado pela Av. dos Bandeirantes, outra via componente do Sistema Viário Estrutural integrante do Anel Viário Metropolitano e que dispõe de canteiro central para colocação das vigas, além de ser uma via em que quase inexiste linhas de ônibus ou acesso por transporte coletivo, assim como a Água Espraiada. Outra possibilidade seria o corredor formado pelas avenidas Roque Petroni Jr., Professor Vicente Rao e Cupecê, por onde passa o corredor metropolitano de ônibus e que segundo o PITU 2025 (STM, 2006) seria um dos eixos dos “corredores urbanísticos” cujo modal a ser implantado seria um veículo com características e capacidade superior ao ônibus. Ambas as vias são paralelas à Av. Água Espraiada e exercem função de traçado perimetral.

Essa “deficiência” não passa despercebida pela análise ambiental do órgão técnico licenciador que afirma textualmente em seu parecer técnico que o empreendedor não cumpre o disposto na legislação, inclusive destacando o trecho da lei, além de não responder a todos os questionamentos solicitados. Mesmo assim, seu licenciamento ambiental foi aprovado. Considerando a análise que fizemos do EIA/RIMA (METRÔ- SP; WALM

ENGENHARIA, 2010) e do processo de licenciamento efetuado no âmbito da Prefeitura de São Paulo, concluímos que é cheio de falhas, perguntas sem respostas e o empreendedor, o Metrô-SP, não contribui com total transparência e visibilidade ao processo de licenciamento e essa é uma postura que persiste no decorrer da implantação do empreendimento da Linha 17-Ouro.

Os planos de transporte e a origem da Linha 17-Ouro

Um dos principais aspectos na concepção desta linha de “metrô” e que merece nossa atenção e consideração é a partir de quando ela se insere nos planos governamentais de transporte urbano de passageiros de caráter metropolitano.

A hipótese por nós aventada é de que o traçado desta linha surge para contribuir e reforçar as estratégias de reprodução do espaço no escopo da OUCAE, numa aliança em que o Governo do Estado de São Paulo se une à Prefeitura do Município de São Paulo e os agentes privados na continuidade das ações acrescentando uma nova justificativa material ao discurso da necessidade de requalificação do perímetro. Entendemos, portanto, que para além dos objetivos e/ou necessidade de se prover maior mobilidade urbana na metrópole de São Paulo com base nos planos de expansão da rede de transporte sobre trilhos contemplada nos planos de transporte estatais, há decisões político-

econômicas fortemente alinhadas às necessidades de reprodução do capital.

Neste processo, não refutamos a validade do argumento da necessidade de promover acesso à rede metropolitana de transporte sobre trilhos para o Aeroporto de Congonhas, objetivo fundamental na articulação entre os diferentes modais de transporte para a RMSP e também não refutamos a necessidade de integração entre as linhas, nem o atendimento à grandes comunidades de favela, como é o caso de Paraisópolis. Questionamos, sobretudo, o traçado escolhido entre as possíveis alternativas locais e como esta escolha se relaciona com os objetivos de valorização do espaço urbano da metrópole.

Para percorrer esse caminho, utilizaremos os planos elaborados pela Secretaria dos Transportes Metropolitanos (STM) órgão do governo do estado de São Paulo responsável por planejar e gerenciar as empresas e redes de transporte metropolitano das regiões metropolitanas do estado, incluindo a RMSP.

A primeira grande referência em planejamento dos transportes metropolitanos em termos de plano de expansão da rede metroviária foi a elaboração do PITU – 2020 (Plano Integrado de Transportes Urbanos – horizonte ano 2020) lançado em 1999, segundo o Metrô-SP:

“...com cerca de 230 Km de

extensão, tem por característica compor uma rede aberta e abrangente com a intenção de captar a demanda o mais próximo possível das suas áreas de origem nas regiões periféricas.” (METRÔ-SP, 2006, p.07).

Este trecho é particularmente importante porque define como objetivo a intenção de levar o metrô para as regiões periféricas, aproximando mais da demanda, seja pela construção de novas linhas e estações, seja pela conversão de linhas da CPTM em “metrô de superfície”, ou seja, a melhora da qualidade da infraestrutura e operação que à época era bastante deficitária e estava num processo de contínua degradação (ULIAN, 2008). Essa iniciativa possibilitou a remodelação das então linhas C e E (atuais 9- Esmeralda e 11-Coral da CPTM) com estações e trens modernos que num futuro poderiam ser operadas pelo Metrô-SP.

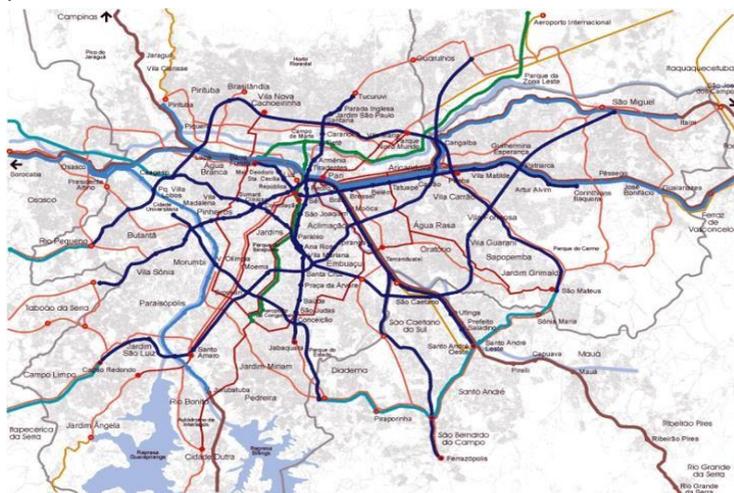
Para definir o cenário futuro das linhas metroferroviárias, o PITU-2020 as classificou em três categorias principais: metrô convencional ou metrô pesado caracterizando a rede operada pelo Metrô-SP; metrô em nível e posteriormente metrô em superfície caracterizando as linhas operadas pela CPTM que futuramente poderiam ser operadas pelo Metrô-SP e; metrô leve como algo “ainda inédito na metrópole” (METRÔ-SP, 2006).

O PITU-2020 como plano metropolitano de

transporte não considerou apenas a rede sobre trilhos, mas também a rede sobre pneus em que se inclui a gestão do transporte intermunicipal por ônibus sob responsabilidade da Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos – EMTU, além disso, também houve uma articulação com outros órgãos estaduais e municipais que contribuíram na proposta como a Emplasa, a Sempla, SP Trans, CET-SP, O Consórcio Intermunicipal do Grande ABC e empresas de consultoria técnica. Um dos produtos finais foi um mapa que abrangia as redes sobre pneus e sobre trilhos:



Rede PITU 2020 – Sistema estrutural sobre trilhos e pneus.



**Região Metropolitana de São Paulo
PITU 2020 - Sistema Estrutural sobre trilhos e sobre pneus**



Fonte: STM (1999)

Como já mencionamos, o plano classifica a rede de metrô em três categorias, o metrô (convencional), o metrô em nível (parte da rede da CPTM convertido para o padrão metrô) e o metrô leve. No mapa podemos notar que o “metrô leve” corresponde a uma nova tecnologia que substituiria o corredor de ônibus ABD da EMTU, contudo, sem especificar qual seria, apenas definindo como transporte sobre trilhos. Além desse trajeto, há menções à linhas partindo do Ceagesp, Rio Pequeno e Capão Redondo.

Em relação ao sistema de trens, há três categorias, o trem regional, o trem aproximador e o trem especial. O primeiro se refere a linhas de longas distâncias que liga a RMSP com outras localidades no estado e no país; o trem aproximador se refere a um trem metropolitano que tem o papel de aproximar a demanda dos pontos mais distantes da RMSP aos trechos de metrô em nível e; o trem especial seria uma linha de trem que teria como objetivo ligar os aeroportos da RMSP (Congonhas, Guarulhos e Campo de Marte) com paradas em alguns pontos da metrópole, como o terminal intermodal da Barra Funda e o bairro dos Jardins.

Considerando a rede sobre pneus, temos as categorias VLP (Veículo Leve sobre Pneus) um tipo de veículo parecido com ônibus e que circula sobre pneus com capacidade maior de transporte que os ônibus convencionais e em corredores segregados; os corredores de ônibus tradicionais com faixas segregadas aos ônibus e; os corredores troncalizados que são corredores de ônibus comum, porém, com racionalização de linhas atendendo um determinado trecho.

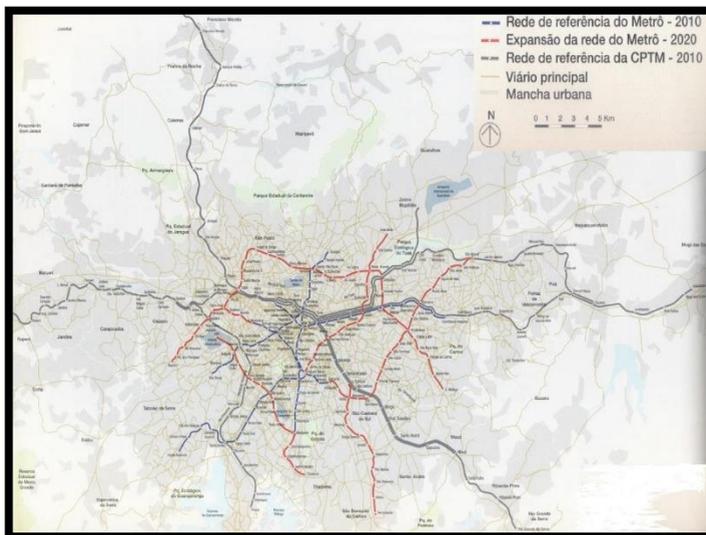
A partir dessas explicações é possível verificar que o perímetro da Av. Água Espraiada seria atendido por um sistema VLP como parte de um corredor, com ramificações, que ligaria a Vila Nova Cachoeirinha com o Parque Novo Mundo passando pelo Brooklin. Já o Aeroporto de

Congonhas estaria conectado pelo trem especial com intersecção desse ramal. A linha de metrô mais próxima passaria pelo eixo da Av. dos Bandeirantes ligando a Cidade Universitária à Diadema, portanto, não havia previsão de metrô a ser implantado dentro do perímetro da OUCAE além do passagem das linhas 9-Esmeralda, 5-Lilás e 1-Azul em traçado radial atravessando a área.

Como um processo de detalhamento da Rede do Metrô e da Rede da CPTM para o ano horizonte 2010, de acordo com as premissas do PITU-2020, a proposta original do plano precisou ser reformulada redefinindo as categorias das linhas de trem da CPTM que passaram a ser designadas como trem metropolitano, ao invés de regional, aproximador ou especial.

O Metrô-SP em 2006 ao fazer essa reavaliação manteve a concepção de rede aberta e as diretrizes de linhas propostas, porém, considerou as expansões muito extensas, incompatíveis com o desempenho operacional oferecido pelas linhas da companhia porque exigiriam um número inviável de trens para atender o volume de passageiros, as dimensões e o elevado tempo de ciclo operacional, por isso, redefiniu traçados e estações para simular os carregamentos (METRÔ-SP, 2006). O mapa ficou assim definido:

Rede sobre trilhos com base no PITU 2020, adaptada na revisão de 2006 feita pelo Metrô-SP.



Fonte: METRÔ-SP (2006).

Algumas mudanças podem ser percebidas nos traçados. No caso da Linha Cidade Universitária – Diadema, a mais próxima da OUCAE, há um deslocamento de parte do traçado que ao invés de passar integralmente pela Av. dos Bandeirantes, passa para a parte do sul do aeroporto seguindo parte do eixo da futura extensão da Av. Água Espreada até a altura da Av. Pedro Bueno quando faz curva ascendente saindo do perímetro da operação Urbana.

Ainda como desdobramento do detalhamento da rede do metrô para o horizonte 2020, internamente o Metrô-SP trabalhou com três propostas de rede que submetidas a técnica de avaliação multicritérios, definiu a Rede Azul com 263 Km de extensão como a o horizonte a ser perseguido, além de definir os

trechos prioritários para implantação (METRÔ-SP, 2006). O estudo foi lançado em 2002.

Nesta proposta de rede, o Metrô-SP amplia seu raio de atuação chegando à localidades periféricas tanto dentro do município de São Paulo quanto em outros municípios da RMSP, cumprindo as premissas do PITU em se ter uma rede aberta e abrangente que alcançasse a periferia.

Em relação à nossa área de estudo, a OUCAE, é o momento em que uma linha de metrô mais se integra ao seu perímetro através da linha Rochdale – Diadema, uma ampliação da linha Cidade Universitária – Diadema que sai dos limites da USP e passa circundando o campus, passando pelos bairros do Jaguaré e Morumbi, atendendo ao Hospital Albert Einstein e seguindo todo o eixo da Av. Água Espraiada, passando na ponta do sul do Aeroporto de Congonhas, se conectando à Linha 1-Azul na estação São Judas e prosseguindo num traçado em curva ao redor do Parque do Estado e bairros lindeiros até Diadema. Assim como esta, observamos mais linhas com traçados perimetrais fora do Centro Expandido do município de São Paulo.

No mesmo ano de 2002, a CPTM divulga o estudo “Projeto funcional: modernização da malha da CPTM” que previa aumento dos passageiros transportados. O Metrô-SP diante da projeção futura optou por desenvolver uma nova rede que auxiliasse

na distribuição das viagens nas áreas centrais da metrópole para só depois definir expansões para a periferia (METRÔ-SP, 2006). Um terceiro estudo foi lançado dando origem à chamada Rede Distributiva:

“...com cerca de 205 Km de extensão, foi proposta com o objetivo de melhor distribuir a demanda nas áreas com características de centro metropolitano, integrada a um adequado sistema de ônibus, descongestionando seus corredores de tráfego. Essas áreas privilegiadas em infra-estrutura, são o destino da maioria das viagens da metrópole e ainda apresentam potencial para adensamento, abrigando as mais diversas funções.” (METRÔ-SP, 2006, p. 07).

Esta citação nos permite perceber uma mudança de rumo no planejamento da rede de transporte metropolitana à medida que deixa de ter como foco a expansão para a periferia para se concentrar no “centro metropolitano” que corresponde ao Centro Expandido do município de São Paulo, reforçando o adensamento até mesmo dos empregos, propiciando e contribuindo com valorização ainda maior da área, posto que a infraestrutura de transporte é um diferencial de valorização do espaço.

É particularmente interessante a maneira como o Metrô-SP (2006, p. 41) apresenta os

fundamentos da rede proposta:

A concepção da rede distributiva se baseia no princípio de complementaridade e hierarquização dos modos de transporte para servir toda a região metropolitana e no pressuposto de que as áreas periféricas têm vida própria, ou seja, de que não é mais válido o paradigma da dependência total entre o centro e a periferia. Estudos preliminares utilizando os dados das pesquisas de origem e destino têm demonstrado que a maioria das viagens nas periferias se realiza nelas mesmas ou entre periferias vizinhas, em seguida, para o centro regional ao qual se associam e, finalmente, para o centro do município de São Paulo e demais áreas metropolitanas.

A conclusão a respeito de que as periferias se relacionam entre si e tem importante participação nas viagens realizadas dentro da RMSP são corroboradas com as afirmações de Ulian (2008), contudo, ainda são expressivas as viagens realizadas para as regiões centrais da metrópole. Ao se basear nos princípios de hierarquia e complementaridade dos modos de transporte, o Metrô-SP relega para a CPTM e sistemas de ônibus municipal e intermunicipal a responsabilidade de fazer a aproximação, trazer a demanda periférica para a área central onde então as linhas de metrô

fariam a distribuição, no entanto, a rede da CPTM permaneceria a mesma, apenas com acréscimo da linha para o Aeroporto de Guarulhos.

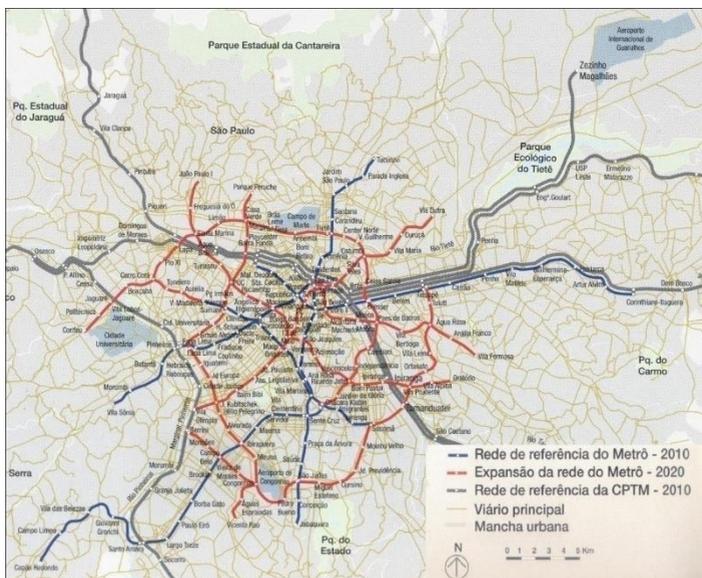
Outras importantes conclusões também são elencadas no texto da publicação:

O fenômeno do ainda persistente congestionamento central se deve ao excesso de viagens produzidas pelas próprias atividades das áreas centrais, pela população de mais alta renda que nelas habita e pelo ainda significativo contingente populacional periférico que para elas se dirige, resultando na soma de múltiplas parcelas das viagens produzidas nas diversas áreas que constituem a periferia metropolitana. Ou seja, as periferias, atualmente, são funcionalmente independentes do centro de São Paulo, mas o volume de viagens produzido por elas em sua direção é suficiente, ainda, para contribuir para o congestionamento central. (METRÔ-SP, 2006, p. 41).

Esta citação é importante ao situar que o fenômeno do trânsito nas áreas centrais se deve as viagens e originadas dentro da própria área e pela população de mais alta renda, ou seja, consequência da cidade produzida para a classe média (ULIAN, 2008). Com relação à afirmação de que a periferia é funcionalmente independente do

centro, ela deve ser relativizada, pois como uma metrópole corporativa fragmentada, centro e periferia fazem parte do mesmo processo de diferenciação socioespacial como espaços articulados e interdependentes (ALVES, 2013), o que se coloca é que a metrópole paulistana é hoje um espaço polinucleado, com subcentros, inclusive nas periferias, capazes de articular fluxos entre eles sem a necessidade de passar pelas áreas centrais da metrópole, o que aponta uma redefinição dos fluxos de passageiros com queda na quantidade de viagens produzidas à estes, como demonstra Ulian (2008), mas que ainda concentram parte muito significativa dessas viagens. O próprio texto da publicação contraria essa afirmação ao demonstrar nas páginas seguintes a importância das áreas centrais da metrópole como locais de atração do fluxo metropolitano de viagens.





Rede Distributiva do Metrô / Fonte: Metrô-SP (2006)

Na proposta da nova rede de expansão do metrô, é possível perceber claramente que as linhas se concentram nos limites do Centro Expandido do município de São Paulo, com poucas estações fora desse limite.

Em relação à OUCAE vemos uma linha que segue o eixo da Av. Água Espraiada até as proximidades do aeroporto quando faz curva descendente em direção à Av. Prof. Vicente Rao e na mesma estação Aeroporto se integra à linha Parque Peruche – Sacomã que passa pelo eixo da Av. Brigadeiro Faria Lima e contorna o lado sul do Aeroporto de Congonhas. Aparentemente, esta é a proposta que melhor atenderia o novo eixo do setor

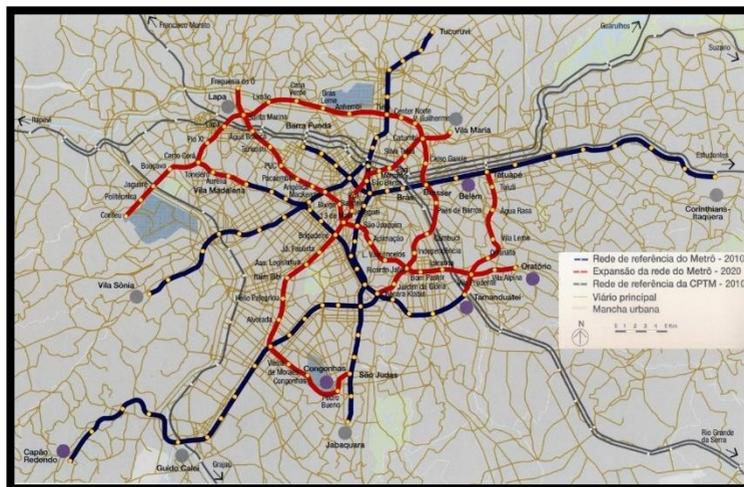
terciário moderno e de negócios da metrópole de São Paulo.

Na continuação do processo de planejamento da rede, o Metrô-SP comparou as três redes e chegou a conclusão de que a Rede Distributiva era a melhor proposta, todavia, continuou a análise para “reduzir a extensão desta sem, contudo, alterar a funcionalidade e o desempenho propostos para se alcançar os objetivos a serem colimados em 2020” (METRÔ-SP, 2006, p. 08).

Com isso, o Metrô-SP concluiu em 2006 a Rede Essencial que enfatizava uma rede de metrô com apenas 163 Km dos quais 88,5 Km seriam providos até o ano 2012 (consta 2010 nos mapas) e os demais 74,8 corresponderiam à expansão até 2025 (2020 nos mapas), já prevendo a revisão do PITU-2020 e a reedição do estudo com o horizonte do ano 2025 (PITU-2025), divulgado em 2006.

Na justificativa, essa rede considerava as alterações no planejamento da rede da CPTM, nas decisões da STM e também no planejamento definido pelo Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo e no planejamento da rede troncal do sistema de ônibus municipal da SP Trans, principalmente em relação a definição do traçado da extensão da Linha 2 – Verde, consagrada como de função perimetral, diferentemente das demais linhas.

Rede Essencial do Metrô



Fonte: METRÔ-SP (2006)

Com resultado, ficou estabelecido o planejamento das linhas para a rede de referência do ano 2010 constituída pelas linhas existentes da Cia. e três novas linhas: A ligação Freguesia do Ó – Oratório (atualmente é a obra paralisada da Linha 6-Laranja Brasilândia – São Joaquim); a ligação Corifeu – Chácara Klabin, uma linha de caráter perimetral formando uma espécie de anel metroviário e; a ligação Vila Maria – São Judas passando pelo centro de São Paulo e o Aeroporto de Congonhas.

O que nos interessa nessas mudanças de uma rede para outra é que a previsão de uma linha de metrô dentro dos limites do perímetro da OUCAE não se mantém. A ligação Vila Maria – São Judas

transporte metropolitano na RMSP.

Além de configurar o traçado das linhas, o estudo da Rede Essencial (METRÔ-SP, 2006) empregou avaliações com objetivo de definir a sequência dos trechos prioritários para implantação visando o horizonte 2020.

Considerando que os trechos Largo 13 – Chácara Klabin da Linha 5 Lilás, Luz – Vila Sônia da Linha 4 Amarela e Ana Rosa – Tamandateí da Linha 2 Verde já estariam prontos no horizonte do ano 2010, a prioridade de implantação considerou a seguinte ordem de trechos:

Trechos prioritários para implantação da Rede Essencial do Metrô-SP

Prioridade de implantação	Linha	Trecho	
		Início	Fim
1	2 - Verde	Tamandateí	Tatuapé/Carrão
2	2 - Verde	Vila Madalena	Cerro Corá
3	Não definida	Corifeu	Casa Verde
4	Não definida	Casa Verde	Bresser
5	Não definida	Vila Maria	Brigadeiro
6	Não definida	Brigadeiro	São Judas
7	6 - Laranja	Freguesia do Ó	São Joaquim
8	6 - Laranja	São Joaquim	Oratório

Fonte: Elaboração própria a partir de METRÔ-SP (2006)

Analisando a prioridade em que seriam implantados os trechos das linhas de metrô, verificamos que a prioridade seria dada à Linha 2–

Verde, sendo os dois primeiros trechos prioritários pertencentes à esta linha que se expandiria como primeira prioridade até a estação Tatuapé ou Carrão a partir da estação Tamanduateí e à oeste até a estação Cerro Corá a partir da estação Vila Madalena. O que de fato ocorreu foi a linha ter sido expandida no trecho leste até a estação Vila Prudente, que não estava no planejamento original, com isso, a partir de Vila Prudente o Metrô-SP projetou sua extensão em duas pontas: uma até Cidade Tiradentes através de monotrilho, originando a Linha 2–Verde Monotrilho correspondendo a transformação do eixo leste do corredor VLP Expresso Tiradentes da SP Trans e, na outra ponta, definiu o que chamou de Linha 15–Branca, com metrô convencional, para o trecho Vila Prudente – Dutra, passando pela Linha 3– Vermelha e se estendendo para Guarulhos com as estações Ponte Grande e Dutra. Posteriormente a Linha 15–Branca foi definida como extensão da 2–Verde e o monotrilho passou a ser 15–Prata, mesma época em que foram lançadas as linhas 17– Ouro e 18– Bronze, também de monotrilho. A extensão oeste nunca saiu do papel e não há previsão, já a extensão leste rumo à Dutra tem contratos assinados e está em processo de desapropriação de imóveis (METRÔ-SP, 2016).

Os trechos prioritários 7 e 8 que correspondem a atual Linha 6-Laranja estendida até a Vila Brasilândia, inicialmente concebida em

formato de “Y” pois a partir da Freguesia do Ó uma ponta iria para a Brasilândia e a outra para Vila Nova Cachoeirinha, está com obras paralisadas por falta de recursos. A linha é construída por uma Parceria Público- Privada (PPP) entre o Governo do estado de São Paulo e o consórcio de empresas Move São Paulo formado por empresas envolvidas nos esquemas investigados pela Operação Lava Jato e por conta disso, a empresa não consegue financiamento para viabilizar as obras.

Os trechos prioritários 3 e 4 não originaram nenhuma linha que conste nos mapas da rede ou em obras, o mesmo ocorre com os trechos 5 e 6, contudo, o trecho 6 é o que mais se aproxima do trecho que originou a Linha 17-Ouro.

Em relação ao modal monotrilho, o estudo que abre a possibilidade para algo nesse sentido é o PITU 2025 que ao tratar dos “corredores urbanísticos” definidos como eixos de transporte com capacidade intermediária entre o sistema sobre trilhos e o sistema de corredores de ônibus, com estruturas estáveis e contínuas no tempo, com desempenho superior e tecnologicamente moderno, ocupando faixa mínima de seção transversal em via pública e com conexão ao sistema de trilhos. Seria um sistema mais próximo ao padrão metrô que ao padrão ônibus, capaz de dinamizar a atividade econômica do entorno e aumentar o valor das propriedades, ou seja, um sistema VLT ou VLP

(STM, 2006).

O financiamento destes projetos também é descrito no texto, bastante revelador:

Do ponto de vista econômico, o investimento na implantação do corredor deverá ser totalmente financiado pela captura da valorização dos terrenos lindeiros (faixa de 300m) provocada pelo próprio corredor, e não pelas fontes orçamentárias tradicionais, baseadas em impostos indiretos (ICMS, IPI) que oneram a produção e o consumo com custos que acabam transferidos em maior proporção, em termos relativos, aos grupos de renda mais baixa. **O instrumento jurídico a utilizar será em princípio o da concessão urbanística, citada no corpo do presente relatório, coadjuvada, onde necessário pelos demais recursos proporcionados pelo Estatuto da Cidade como os institutos da edificação compulsória, do direito de preempção, das operações urbanas e da outorga onerosa. Ressalte-se que para direcionar esses recursos para a implantação dos corredores urbanísticos é necessária uma negociação com as prefeituras, que é a esfera de governo que os recolhe.** (STM, 2006).

Como podemos inferir, já se previa a utilização de instrumentos urbanísticos previstos no Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001) empregados nas políticas de implantação dos sistemas de transporte da RMSP, a diminuição da participação financeira do Estado no provimento destas infraestruturas e a união das diferentes esferas de governo com os agentes privados na consecução dos objetivos.

Outra evidencia do caráter potencializador de valorização imobiliária decorrente da implantação de infraestrutura de transporte, sobretudo, da implantação do metrô, encontramos no texto sobre a Rede Essencial que define a extensão leste da Linha 2- Verde:

“...Ressalta-se, ainda, que o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo prevê a criação de operações urbanas no bairro do Tatuapé e ao longo da Linha D da CPTM (operação urbana Diagonal Sul). Ambas serão atendidas pela Linha 2-Verde em sua nova diretriz que, assim, poderá impulsionar o desenvolvimento destes planos com grande repercussão na valorização urbana da região, sobretudo na área da Diagonal Sul.” (METRÔ- SP, 2006, p.66).

Apesar de estar falando sobre a expansão da Linha 2-Verde, o fragmento deixa clara a intenção

do Metrô-SP colaborar com a valorização imobiliária, inclusive através de operação urbana, alinhando interesses e ratificando o metrô mais como eixo de valorização urbana que uma simples infraestrutura de transporte. No caso específico da Linha 2-Verde, apesar da Operação Urbana não ter saído do papel, o metrô colabora com a valorização de bairros como a Vila Prudente, Jd. Avelino, Jd. Anália Franco, Vila Carrão e Tatuapé, atuais eixos de verticalização e atuação do mercado imobiliário na Zona Leste do Município de São Paulo.

Em relação ao traçado dos corredores urbanísticos, segundo o estudo da STM (2006, p. 196), são nove: São Bernardo – Vila Prudente (este deu origem ao projeto da linha de monotrilho 18-Bronze), Osasco – Pinheiros; Aricanduva, Itaquera – Líder; 23 de Maio – Interlagos; Rio Bonito; Guarapiranga; Lapa - São João e Vila Leopoldina – Brooklin (seguindo o eixo das avenidas Pedroso de Moraes, Faria Lima e Berrini).

No tocante ao perímetro da OUCAE, o que podemos perceber com esse retrospecto dos planos oficiais de transporte metropolitano é que não houve uma continuidade de proposta de linha dentro do perímetro. Ao longo do tempo ele variou para dentro e para fora do perímetro, contudo, sempre houve o objetivo de inserir o eixo da Berrini e da Água Espreada à rede de metrô e o Aeroporto de Congonhas sempre representou esse elo. No caso

do eixo da Berrini, o VLT ou VLP dos “corredores urbanísticos” não se realizou, por outro lado, a via foi atendida por corredor de ônibus metropolitano e mais recentemente um corredor municipal, além de ser atendida de forma importante pelo trecho da Linha 9-Esmeralda da CPTM entre as estações Vila Olímpia e Granja Julieta, bem inseridas na dinâmica de transporte do eixo. Quanto ao traçado da Linha 17-Ouro no eixo da Água Espraiada, ele não foi exatamente uma novidade entre o Aeroporto de Congonhas e as proximidades da estação Berrini, contudo, foi surpreendente aparecer o trecho estação Morumbi (Linha 9-Esmeralda) e São Paulo-Morumbi (Linha 4-Amarela), o mesmo em relação ao trecho Aeroporto de Congonhas – estação Jabaquara (Linha 1- Azul) seguindo todo o eixo de implantação da expansão da avenida.

Não conseguimos identificar a inserção da Linha 17-Ouro, tal qual ela é, no contexto dos planos metropolitanos de transporte urbano de passageiros da RMSP. Essa inserção se deu em algum momento entre os anos de 2006 e 2010 muito provavelmente por uma opção política, dado que o componente técnico não pode explicar.

O desenrolar da linha

Após enfrentar manifestações do Ministério Público e decisões liminares contrárias à obra, os questionamentos da população e o processo de licenciamento ambiental com 55 condicionantes, a

autorização para obras só foi obtida no fim de março de 2012, já com o consórcio escolhido para construção apenas das vias, o Monotrilho Integração, formado pelas empresas Andrade Gutierrez, CR Almeida, Scomi Engineering (Malásia) e MPE, que assinou o contrato em julho de 2011 (VIA TRÓLEBUS, 2011), contudo, as obras só iniciaram efetivamente no fim de abril de 2012 (REVISTA METRÓPOLIS, 2013).

Com previsão de entrega do primeiro trecho da obra previsto para 2014 e a conclusão de toda linha para 2016 (VIA TRÓLEBUS, 2011), a entrega enfrenta sucessivos atrasos e prolongamentos de prazos, agora prevista para 2019 a entrega do primeiro trecho de 7,7 Km de extensão entre as estações Aeroporto de Congonhas – Jd. Paulista – Morumbi (METRÔ-SP, 2016).

Estes atrasos se devem a diversos problemas, entre eles está a queda de viga com a morte de um funcionário da obra, mas o principal problema foi em relação ao contrato de construção das estações pelo consórcio Monotrilho Estações (formado pelas empresas Andrade Gutierrez e CR Almeida) que abandonou os canteiros de obras em dezembro de 2015 alegando que o Metrô-SP não fazia os pagamentos. A obra ficou paralisada por seis meses e só foi retomada quando a terceira colocada na licitação assinou contrato em maio de 2016 para construção de três estações, segundo matéria do

portal de internet G1 (2017).

Essa morosidade e todas as dificuldades de execução da obra têm ocasionado “problemas” para os moradores do eixo Água Espraiadas, conforme matéria da Revista Veja São Paulo (2017):

Em 2010, ao ser anunciada a construção da Linha 17 – Ouro do metrô, um forte receio espalhou-se entre os moradores do entorno da Avenida Jornalista Roberto Marinho, no Campo Belo, na Zona Sul, um dos metros quadrados mais caros da capital. A intenção do governo do estado de erguer a linha do chamado monotrilho sobre pilares fincados na via trouxe a ameaça de repeteco da degradação ocorrida no Elevado Costa e Silva, o Minhocão, no centro. Afinal, com as estruturas suspensas a até 15 metros de altura, os ocupantes dos prédios vizinhos teriam sua privacidade seriamente comprometida. Passados seis anos, aquele medo preliminar transformou-se em pânico real.

Como podemos confirmar, a questão da invasão de privacidade dos moradores de mais alta renda e o receio do processo de desvalorização imobiliária, semelhante ao provocado pelo Minhocão, permanece vivo entre esses moradores. A matéria cita ainda os problemas decorrentes como poluição visual através dos pilares alvos de

pichação, acúmulo de lixo e mato e a conformação da área em ponto de aglomeração de moradores de rua e usuários de drogas que se utilizam dos tapumes da obra e das paredes baixas de concreto, que protegem os pilares entre o córrego e a avenida, para efetuar assaltos com armas e canivetes.

A imprensa tem sido importante na cobertura dos fatos que ocorrem em relação à OUCAE e também em relação a obra da Linha 17-Ouro, seja mostrando um lado ou a visão de uma das partes dos moradores da área, seja mostrando os problemas que ocorrem até porque não é possível invisibilizar o que ocorre em uma das principais e mais valorizadas áreas da cidade.

A reportagem especial da Rede Brasil Atual (2013) traz a manchete “Alckmin repete Maluf ao construir metrô na região da Água Espraiada”, em alusão ao processo de construção do primeiro trecho da Av. Água Espraiada na década de 1990, pelo então prefeito Paulo Maluf, num processo que, segundo a reportagem, foi responsável por retirar 30 mil pessoas da região através de instrumentos como indenização de R\$1.500,00, passagens para o Nordeste ou unidades habitacionais no distante e isolado distrito de Cidade Tiradentes com reflexos, inclusive, na ocupação de áreas de mananciais, processo acompanhado de perto e descrito na obra de Fix (2001). Geraldo Alckmin seria, então, um sucessor na continuidade deste processo através da

implantação da linha de metrô que desde 2012 já removeu 400 famílias das favelas Buraco Quente e Comando e outras 11 favelas estão no caminho.

Outra matéria do portal de internet UOL em 2012 com o título “Obra do Metrô na Avenida Água Espraiada repete gestão Maluf e 'empurra' famílias à periferia” no ano anterior já alertava para o mesmo fato. A narrativa que trazia era a mesma, a remoção da família que desfazia seus laços comunitários e mesmo de unidade familiar, pessoas que perdiam seus empregos e indenizações irrisórias que só permitiam comprar uma nova residência em bairros distantes e mais precários. A matéria cita ainda a valorização do metro quadrado na região da Água Espraiada que saltou de R\$1.400 em 1996 para R\$9.500 em 2012, de área desvalorizada e alagadiça para vedete do mercado imobiliário, expulsando famílias que de sua valorização participaram, mas que dessa valorização não tomou parte. Para o Observatório de Remoções:

As intervenções na região foram pautadas até o momento pelo argumento de que melhorias na mobilidade são de interesse público, coletivo e beneficiariam a cidade como um todo. A criação e ampliação da Avenida Jornalista Roberto Marinho; seus projetos de continuidade para interligação com a rodovia dos Imigrantes e a criação de um parque linear, o Via Parque; e o

mais recente projeto da linha Ouro 17 do Metrô (monotrilho) são exemplos dessa primazia. **O argumento da universalidade dos benefícios de investimentos em mobilidade funcionam, no caso, perversamente: como justificativa para embasar desapropriações e remoções forçadas de famílias e pessoas cuja permanência na região colide com os interesses dos vultosos investimentos privados de capital imobiliário e de infraestrutura, que vêm na área possibilidade de expansão e retorno financeiro. [grifo nosso]** (OBSERVATÓRIO DE REMOÇÕES, 2016).

As observações feitas, neste verbete, contribuem e reforçam o que demonstramos anteriormente com as justificativas elencadas para implantação da Linha 17 Ouro, reforçando o discurso estatal não só de melhora da mobilidade local, mas de melhora das condições na região metropolitana como um todo, numa tentativa de convencimento de que todos são beneficiados com as infraestruturas de transporte, mas que escondem o impacto que tem sobre a comunidade local e os interesses privados na reprodução do espaço.

A este respeito, Ulian (2008) afirma que os sistemas de transporte urbano de passageiros são um importante fator estruturador da urbanização

metropolitana sobre a qual o mercado imobiliário tem sua responsabilidade na valorização/desvalorização de espaços e a infraestrutura de transportes é determinante nesse processo, enquanto o “Estado ao se limitar em prover infraestrutura de transporte é conivente com um modelo concentrador de renda e de um espaço segregador”.

Ainda segundo Ulian (2008, p.34), ao concordar com Carlos (2001), entende que o sistema de transporte metropolitano atende a necessidade de reprodução do capital, em primeiro plano, quando incorpora melhorias na infraestrutura de atendimento à classe trabalhadora e o Estado reconhece essa demanda do capital.

No Setor Sudoeste da cidade, especulação imobiliária e ampliação do sistema viário e de transporte sempre caminharam juntos, assim diversos complexos viários e de túneis foram executados desde o início do desenvolvimento da Operação Urbana Faria Lima e o transporte sobre trilhos também foi contemplado, por isso, a atual Linha 9 Esmeralda da CPTM foi a primeira remodelada com estações metálicas novas e modernas em comparação com o restante da malha ferroviária existente, os trens também foram importados da Espanha com itens de conforto como ar condicionado e música ambiente, situação ímpar na rede mesmo em considerando a rede do Metrô-

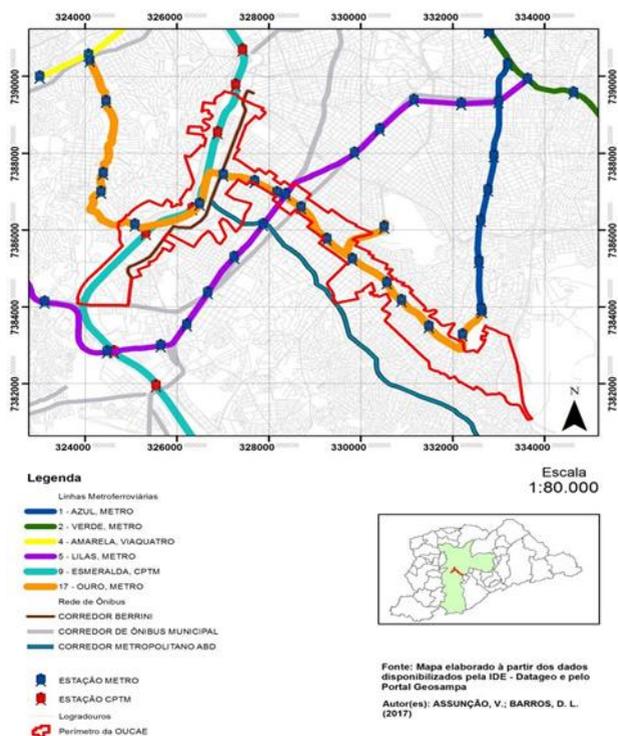
SP. Na época também já havia o projeto da quarta linha de metrô que ligaria a Paulista à Pinheiros (FIX, 2001), originando a Linha 4-Amarela (Luz – Vila Sônia) iniciada em 2004 e em obras até hoje com trecho em operação até o Butantã.

Concluída a expansão da Linha 5-Lilás, a implantação da Linha 17 Ouro, ao menos no trecho Aeroporto – Morumbi, e a finalização do trecho do corredor de ônibus da Berrini até a Av. João Dias, o perímetro da OUCAE terá um sistema de transporte coletivo invejável numa cidade carente de alternativas de transporte, sua infraestrutura poderá ser comparada à existente no Centro. Observemos o mapa.



Operação Urbana Consorciada Água Espreiada - OUCAE
SISTEMA DE TRANSPORTE COLETIVO
ESTRUTURAL POR TRILHOS E PNEUS

Estrutura existente e prevista para a região próxima à OUCAE



Como podemos observar, a área da OUCAE será atendida no eixo da Berrini pelo trecho Vila Olímpia – Granja Julieta, com possibilidade de mais uma ou duas estações entre esta e Santo Amaro, da Linha 9-Esmeralda e pelo corredor de ônibus da Berrini, que liga o Parque do Povo ao corredor da Av. João Dias passando pela E. T. Água Espreiada na confluência com o eixo Água Espreiada onde está sendo implantada a Linha 17-Ouro, no trecho até o Aeroporto de Congonhas e o cruzamento com

a Av. Lino de Mores Leme. Além disso, o Corredor de Ônibus Metropolitano ABD termina na estação Berrini, e os corredores Santo Amaro e Vereador José Diniz/Ibirapuera cruzam a Av. Água Espraiada, assim como a Linha 5 Lilás que será fundamental na integração da Linha 17 com o restante da rede do Metrô-SP, ao menos até a chegada da Linha 17 até a estação Jabaquara da Linha 1 Azul.

Ulian (2008), ao concordar com Vasconcellos, argumenta que houve uma rápida expansão da classe média brasileira que instituiu como meio de transporte o automóvel para circular pela cidade e o Estado brasileiro optou por construir “a cidade da classe média” (VASCONCELLOS, 2001). Ulian afirma ainda que com o crescimento da frota de veículos e dos congestionamentos, o Estado precisou investir no transporte coletivo metropolitano para reverter a imobilidade dessa classe e melhorar as condições de um sistema insuficiente e desorganizado baseado no transporte sobre ônibus que não sofre modernização, porque não interessa ao grande capital, contudo é mais essencial às massas de trabalhadores.

A implantação dos corredores de ônibus, sobretudo na Zona Sul da cidade ligando os bairros das áreas de mananciais ao Centro passando pelo subcentro de Santo Amaro e conectando importantes pólos como o da Berrini e de Moema/Ibirapuera, ocorreu a partir da promulgação

do Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo na gestão de Marta Suplicy (2000 - 2004) enquanto que a extensão do corredor metropolitano é de 2010 e o da Berrini é de 2015. A expansão da rede de metrô começou efetivamente a partir da segunda metade da década de 2000, em passos lentos, ainda não se tem o previsto para o ano de 2010.

Essa expansão está diretamente relacionada a ações estatais por meio de Parcerias Público-Privadas (PPP) que criam novas estruturas de circulação, como afirma Alves (2013) e também ao fomento de políticas neoliberais como privatizações ou concessões de bens públicos, como afirma Alvarez (2014), ampliando as possibilidades de realização do capital e produzindo a cidade como negócio.

Assim tem sido feito com as novas linhas de metrô da RMSP do qual a Linha 4- Amarela é a grande vedete como primeira experiência de PPP na qual o Estado constrói, com recursos próprios e de financiamento, as estruturas físicas e a empresa privada é responsável por equipamentos, trens e operação da linha por um período longo. No caso da Linha 6-Laranja a experiência é ampliada, pois fica a cargo da empresa privada construir e operar toda a linha e ao Estado fica apenas a responsabilidade pelas desapropriações. A linha 17-Ouro se insere nesse contexto também, assim como a Linha 5-

Lilás, está sendo construída, totalmente equipada, inclusive com a compra dos novos trens, pelo poder público e serão juntamente leiloadas para operação pela iniciativa privada, por uma mínima outorga onerosa, por um longo período em que será remunerada por parte das receitas provenientes da arrecadação com passagens e por receitas acessórias provenientes de aluguéis de espaços nas estações para comercialização de todo tipo de mercadoria e receitas provenientes de publicidade.

Diante desta perspectiva, concordamos com Ulian (2008) quando afirma que políticas de transporte ignoram o caráter de serviço público e funcionam como instrumento de promoção da acumulação capitalista.

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 Espirada. 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 monotrilha 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 Espriada. 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. MetrÓpole 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/td-e-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 Espraiada, 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%201551900000> 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/upload/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-roberto-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/2013/11/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/2013/11/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 Espraiada. **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.

OBSERVATÓRIO DE REMOÇÕES. A narrativa e a contranarrativa – Remoções na região da Água Espraiada. São Paulo, 05 set 2016. Disponível em:

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

E-LEARNING E A ACESSIBILIDADE

Luiz Cesar Limonge

Não é de hoje que se cobra da Educação que esta se revolucione ante o surgimento novas tecnologias. Para não viajarmos a um passado tão distante, foi isso que ocorreu com o advento do rádio, do cinema e da televisão.

Mais recentemente, quando os PC's começaram a se proliferar em nossas vidas, houve até quem pensasse como o filósofo americano Seymour Papart, que acreditava que num futuro próximo não haveria mais escolas, pois os computadores acabariam com elas. Não creio que isso ocorrerá tão cedo (não me arrisco a dizer que não acontecerá), mas é certo que os equipamentos portáteis, estes principalmente, já inundaram nosso cotidiano.

Educação e tecnologia

Qual será o posicionamento da Educação frente a isso? A Educação, e mais precisamente a escola, não deverá estar alheia a esta realidade, a este “novo normal”. Antes, deverá assumir um papel de protagonismo, de vanguarda, oferecendo

perspectivas críticas aos abusos e alienações advindos de uma imersão demasiada e sem critérios na internet. Também deve oportunizar a professores e alunos o uso destas novas tecnologias com foco nos processos de ensino e aprendizagem.

O e-learning, só para citar um exemplo, com suas ferramentas de publicação, fóruns e atividades, é um bom caminho, pelo qual a Educação já vem colhendo bons frutos. Pesquisa recente do MEC aponta que os resultados de alunos formados em cursos superiores na modalidade EAD são melhores se comparados aos formandos nos mesmos cursos em modo presencial.

Claro que isto depende diretamente de investir na capacitação de professores e na produção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) amigáveis e desafiadores.

Como obter isso de forma prática, é sobre o que vou discorrer a seguir.





Aprendizagem na ponta dos dedos

Ambientes virtuais e mídias de comunicação

O atual modelo de educação engessa o conhecimento e a atuação dos estudantes. Há de se promover modelos de ensino/aprendizagem mais colaborativos, dinâmicos, focados no aluno e que façam uso das tecnologias de comunicação e informação da melhor forma possível. As escolas e os cursos devem buscar desenvolver a autonomia, a criatividade e o prazer pela descoberta em seus alunos.

Tópicos			
Criatividade	Levar os alunos a produzir respostas divergentes e criativas.	O design didático deve buscar “o novo”, sendo uma atividade pautada na criatividade.	A criatividade é tão importante quanto a alfabetização.
Atividades	Devem promover o prazer da descoberta.	Graduadas, permitindo atingir os objetivos.	O medo de errar produz pessoas desprovidas de criatividade.
Ensino	Buscar viver a surpresa do desconhecido.	Incentivar soluções singulares, originais.	Muito voltado ao acesso à universidade.
Escola	Deve valorizar a criação e a descoberta.	Abandonar o modelo tradicional.	Tem pilhado nossas mentes.
Conhecimento	Está relacionado à descoberta, à busca.	Deve ser construído de modo colaborativo.	Assuntos mais relevantes ao trabalho ainda são a prioridade.
Divergência	Rebeldia a modelos prontos.	Construção de roteiros não lineares.	Você deve estar preparado para errar.

A importância de um bom design gráfico

Quando visitamos sites direcionados a aprendizagem em geral nos deparamos com os seguintes problemas no ponto de vista do design gráfico:

- O emprego de cores diferenciadas não está atrelado a assuntos diferenciados, não permitindo ao usuário fácil identificação do que será apresentado no texto.
- Não existe a aproximação de informações relacionadas, fazendo com que o usuário tenha

que percorrer toda a tela para interligar um assunto.

- A baixa qualidade gráfica não ajuda no sentido de prender a atenção do usuário, bem como não o motiva a permanecer no site.

- Não foi localizado um link que levasse a um fórum ou chat que pudessem permitir a interação entre cursistas e professores, somente um serviço de atendimento com mensagens eletrônicas e impessoais.

- Pouquíssima utilização de recursos midiáticos diversificados, baseando-se principalmente em textos sequenciais e fragmentados.

Fica evidente a necessidade de uma equipe técnica/pedagógica bem preparada quando da construção de um site, para que o resultado final seja um curso eficiente em termos de aprendizagens e ao mesmo tempo motivador e agradável para o aluno que dele venha a fazer uso.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Foi grande o avanço no desenvolvimento das TIC's nas últimas décadas. Embora reticentes e até mesmo céticos a princípio, muitos educadores hoje as vêem como uma grande

possibilidade de estudos e aprofundamento, tanto pessoal quanto para uso com seus alunos.

Pesquisas educacionais recentes começam a explorar uma mescla de TIC's e aprendizagem colaborativa. Além disso mostram também que o uso de ferramentas colaborativas de aprendizagem, com a visualização de como se dá a participação de cada um, contribui para uma aprendizagem bem sucedida (Janssen et al., 2007).

Uso de celulares para produções

O vídeo obtido a partir do uso do recurso de gravação dos aparelhos celulares é sempre uma escolha interessante, tendo como base a presença maciça dos aparelhos celulares, bem como da familiaridade que a maioria das pessoas demonstram com o recurso em questão. Podemos demonstrar as possibilidades de criação e uso de materiais de apoio e aprendizagem, tais como minutas de programas, scripts de entrevistas, textos de apresentação de programas e reportagens, anotações de campo, entre outros, além do uso educativo dos aparelhos de telefone celulares.

Muito se fala a respeito do uso das TIC's para alavancar a aprendizagem dos alunos, mas não há atualmente um recurso mais presente na

realidade dos alunos de qualquer nível educacional do que os celulares. É baseado nesta quase onipresença, e também no domínio que a maioria das pessoas têm de seus recursos de gravação, que podemos buscar uma inovação no uso de celulares como ferramentas a serviço da aprendizagem, utilizando-os de maneira criativa na gravação de entrevistas, documentários e programas diversos, os quais serão disponibilizados através do Youtube.

Atividades na EAD

É facilmente perceptível que as atividades em um material autoinstrucional não têm um papel periférico, muito pelo contrário, elas têm um papel central de *mediação* do conteúdo, ativando competências e habilidades necessárias à realização das tarefas propostas, de modo a fazer da teoria, desde sempre, uma práxis.

Em um material de estudos tradicional as atividades têm caráter de mera revisão da leitura, não chamando a uma reflexão crítica ou ativa. Com a ausência de respostas comentadas fica ainda mais comprometido o processo autônomo de construção do conhecimento, levando o aluno a aceitar passivamente e de uma maneira acrítica a resposta fornecida pelo professor ou pelo livro/material EAD. Esse paradigma deve ser

quebrado quando o objetivo é trabalhar no modo EAD, uma vez que não necessariamente o professor estará presente ou online. Assim o aluno deverá ter o desafio e a motivação necessários para seguir adiante a partir do material que tem em mãos.

O computador e a educação



Em se tratando de informação e comunicação, a tecnologia veio como uma importante alternativa nos tempos atuais, promovendo a inclusão digital de muitos alunos através da implantação de computadores nas escolas, principalmente em bairros menos favorecidos/periféricos. Também propiciou melhora na capacitação dos professores por meio da oferta de cursos e criação de redes e comunidades virtuais voltadas à educação. Não podemos contudo, tornar isso um vício, ou ver como único modo de aprender e ensinar, haja visto

que a capacidade de escolhas e o raciocínio lógico sempre devem ser fomentados e valorizados.

Avaliação na EAD

“Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. (LUCKESI, 2001, p. 172)

Segundo Luckesi (2001, p. 174), a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos claros, a saber: auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e prestar informações à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado. É fato também que a avaliação serve ao (re)planejamento das práticas pedagógicas, visando a transformação contínua dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, isto é, alunos e professores.

A avaliação permanente, com finalidade diagnóstica, permite o acompanhamento de todo o processo pedagógico, e é exatamente aqui onde a atuação do tutor irá ser o grande diferencial, uma vez que este profissional faz justamente a ligação não só do aluno com o material didático e com o ambiente de estudos, mas também com os professores autores e gestores do AVA.

É nesse momento que a avaliação propicia a auto compreensão, não só do educando, mas

também do educador, provocando em ambos a motivação para o crescimento e aprofundamento do conteúdo. Deve-se ter em mente que o ato de avaliar é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, sendo uma verdadeira via de mão dupla ao fornecer subsídios para professores, tutores e alunos interagirem, possibilitando que toda ação praticada com fins de aprendizagem possa ser revista, mudada e melhorada no planejamento/replanejamento do curso.

E dentro desta visão, a avaliação cooperativa propiciada pela atuação eficiente do tutor, serve e muito bem ao propósito de motivar a aprendizagem participativa do aluno com seus colegas, promovendo a colaboração entre eles e retirando do professor tutor o foco.

Aqui, não se pode deixar de mencionar a importância da auto avaliação institucional, a qual para ter sucesso precisa envolver os seus diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo.

Acessibilidade web

A expressão **acessibilidade Web** refere-se à prática inclusiva de fazer websites que possam ser utilizados por todas as pessoas que possuam algum tipo de deficiência ou não. Quando os sites são concebidos tendo esta visão inclusiva, todos os usuários podem ter igual acesso à informação e funcionalidade.

Para se dar um exemplo, quando um site é desenvolvido acrescentando a descrição textual alternativa equivalente ao conteúdo das imagens e com links nomeados de forma significativa, esta ação ajudará aos usuários cegos ou com deficiência visual a obterem auxílio com o uso de softwares Leitores de Textos e/ou com hardware específico para transformação do texto em Braille.



Tecnologias assistivas para navegar na internet

Os indivíduos que possuem algum tipo de deficiência podem fazer uso de tecnologias de assistência como as descritas a seguir para permitir a navegação na web e o acesso a conteúdos:

- Software leitor de tela, que pode ler o conteúdo textual usando um sintetizador de voz e selecionando os elementos exibidos no monitor, utilizado por usuários cegos ou com visão prejudicada.
- Terminais Braille, consistindo de um display em Braille, que transforma os caracteres de texto para caracteres em Braille, geralmente por meio da mobilização de pinos através de orifícios em uma superfície plana.
- Software de Ampliação de tela, que amplia o que é exibida no monitor do computador,



tornando-a mais fácil de ler para usuários com a visão prejudicada.

- Software de reconhecimento de fala que aceita comandos de voz no computador ou ditados na forma gramatical de texto - útil para aqueles que têm dificuldade para usar um mouse ou teclado.
- Teclado com superposições, o que pode tornar mais fácil e precisa a digitação para aqueles que têm dificuldades motoras.

Acessibilidade na ead

Para ser acessível a todos os usuários da Internet, os cursos EAD deverão ser construídos de acordo com os padrões da Web definidos pelo W3C (World Wide Web Consortium) e pela iniciativa de WAI (Web Accessibility Initiative). São objetivos destes padrões, para permitir acesso a todos:

- Tornar páginas acessíveis ao maior número de usuários e universalizar o conteúdo independente do navegador utilizado pelo internauta;

- Permitir a inclusão digital para pessoas portadoras de necessidades especiais;
- Beneficiar pessoas idosas, usuários de tecnologia assistiva, de acesso móvel e outros dispositivos de acesso à Internet (PDA, Celular, TV);
- Facilitar pessoas sem deficiência, em situações e características diversas, como por exemplo: Acesso à internet com conexão lenta, equipamento sem áudio, impressora monocromática e ambiente com luminosidade precária. A seguir apresentamos uma lista com possíveis ações a serem realizadas durante o processo de design didático, com a finalidade de se alcançar os objetivos acima expostos.

Deficiência Visual

Cegueira

- As imagens devem possuir texto alternativo (É muito comum as pessoas cegas utilizarem a tecla "tab" para navegar somente em links ao invés de ler todas as palavras que estão na página. Assim



elas têm uma rápida noção do conteúdo da página ou podem acessar o link desejado mais rapidamente);

- Evitar imagens complexas. Exemplo: gráficos;
- Estabelecer uma sequência lógica para navegação pelos formulários;
- Formatar os documentos seguindo os padrões web para facilitar a interpretação por leitores de tela.

Baixa visão

- Produzir um layout consistente, para as fontes não perderem conteúdo quando forem ampliadas;
- Implementar páginas e imagens com contraste;
- Evitar o uso de imagens para representar texto;
- Em páginas com grandes quantidades de conteúdos, disponibilizar tamanhos de fontes flexíveis, que podem ser aumentadas ou reduzidas facilmente (Ajustes nos browsers).



Deficiência auditiva

- Utilização de linguagem simples e clara;
- Disponibilização de legenda.

Deficiência física

- Preparar atividades que contem com tempo de utilização ilimitado;
- Formulários que possam ser navegados com a tecla "tab" em uma sequência lógica.

Deficiência mental

- Alternativas para permitir o recebimento das informações, como texto alternativo que pode ser convertido em áudio e imagens suplementares;
- Elementos visuais ou de áudio que possam ser facilmente desligados (Vídeos).
- Clareza e consistência na organização das páginas;
- Em páginas com grandes quantidades de conteúdos, disponibilizar tamanhos de fontes flexíveis, que podem ser aumentadas ou reduzidas facilmente (Ajustes nos browsers).



Referências

<http://www.acessibilidadelegal.com/> Acesso em 12 jul 2015.

Acessibilidade e inclusão na educação a distância.

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=jG5Q_wCQ_B8. Acesso em 12 jul 2015.

Acessibilidade WEB: Custo ou Benefício. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=hFI4CuxQjSA>. Acesso em 12 jul 2015.

Acessibilidade digital não é tão fácil quanto parece.

Disponível em <http://www.asasead.net/asasEAD/?p=348>.

Acesso em 12 jul 2015.

http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/30222/mod_resource/content/3/Aula_7.pdf. Acesso em 10 mai.2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 11. ed. São Paulo: 2001

Referências: Projeto Nas Ondas do Rádio, disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Nas-Ondas-do-Radio>. Acesso em 26 jun 2015.

Fazer vídeos é apenas gravar qualquer coisa. Disponível em:

http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/39326/mod_resource/content/1/v%C3%ADdeos.pdf. Acesso em 26 jun 2015.

AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA LITERATURA INFANTIL

Francisca Eurilene Batista de Castro

DIMENSÃO HISTÓRICA

Através da dimensão histórica é evidenciado o contexto e os padrões da época em que foi escrito o qual nem sempre fala da atualidade, muitas às vezes se remete ao passado, é a forma como o autor elabora os componentes estéticos que integra a organização de um texto, conto ou história.

A dimensão histórica é a transposição de valores, é a forma de mostrar a potência capitalista do local onde está acontecendo a história. Uma forma de transparecer a riqueza multidimensional de uma determinada população.

Segundo Souza (2017, p.69)

A título de ilustração acerca do que está denominado dimensão histórica da literatura consideremos o conto Cinderela, na versão de Perrault, de 1697. Seu jogo narrativo instaura, de modo simbólico, sutil e encantatório, uma luta entre duas forças sociais distintas: a burguesia e as forças feudais. A luta, motivada

Francisca Eurilene Batista de Castro



pela necessidade de uma determinada classe social impor-se perante outra, revela-se pelo delineamento de valores e estruturas sociais veiculados pela construção do jogo narrativo que costura o texto. [...]

Dessa forma podemos dizer que a dimensão histórica de todo texto literal, refere-se a circunstância de que as criações conduzem o movimento da história, revelando metaforicamente seu tempo e adicionando seus valores conforme ela é escrita.

De século em século a dimensão histórica utiliza da narrativa para contextualizar a sociedade e seu tempo, revelando o tipo de pessoas da época, seus costumes, suas vestimentas e seus comportamentos.

Segundo Souza (2017, p.74)

[...] Tais categorias são reveladoras dos problemas da sociedade de seu tempo e, por esses recursos, o autor sugere o confronto entre o “homem novo” e as relações sociais esclerosadas que ainda resistem na sociedade burguesa. Swift nitidamente compõe com o protagonismo burguês, pois a crítica subjacente á obra assenta-se no combate não só ao governo, mas á filosofia e ao trabalho na perspectiva monárquica, o que faz de sua literatura uma legítima expressão de seu tempo.

No século XIX já muda o tom da literatura e a mesma busca a partir daqui outro ponto de crítica, passa-se a observar o caráter da brutalidade de poder das indústrias e as circunstâncias da classe operaria, confrontando as classes sociais que evoluíram com o trabalho industrial.

Segundo Souza (2017, p. 77)

[...] A literatura traduz subversão aos tradicionais valores burgueses e paulatinamente, são redimensionadas todas as categorias estéticas presentes na obra literária. Uma nova concepção de tempo pauta as narrativas, agora operadas por fluxos de consciência e não mais por cronologias, como nas literaturas anteriores.

Ou seja, a dimensão histórica aqui colocada levará sempre em conta o momento histórico no qual está inserida a trama.

A partir do século XX houve uma grande mudança na literatura a partir desse momento ocorreu o desabrochar da literatura infantil o qual dominou o mundo do adulto. No século XX surge uma nova literatura, nesse momento o mundo está em mudança onde parte da velha sociedade se une com os da nova nesse momento a literatura também sofreu mudança e tem estabelecendo-se no palco da história. A literatura intervém esses dois pontos sociais.

De acordo com Souza (2017, p.79)

[...] Assim, a literatura infantil do século XX até nossos dias apresenta-se dividida em dois grandes polos. Um primeiro em que uma espécie de literatura degradada, de larga difusão, traz em si a linguagem e a estética passada de uma sociedade igualmente degradada; e um segundo em que a literatura é produzida em escala quantitativa bem reduzida, mas com grande poder estético-pedagógico.

Não podemos esquecer toda a trajetória que sofreu a literatura, e para que essa nova literatura possa ter sentido na perspectiva histórica faz-se necessário a comparação com a anterior, sendo mostrando as duas versões para o julgamento da criança entorno dos valores sociais da cada tipo de literatura.

A posição do educador, não será á de impedir o leitor de saber sobre as grandes composições que habitaram a história da modernidade, sob a desculpa de que é transposição de valores antigos, o qual caberá a própria criança equiparar os dois sistemas de valores.

Para Souza (2017, p.80)

[...] Se a literatura for bem explorada “por dentro”, em suas múltiplas dimensões, que incluem a história, a criança, sem perceber, vai formando

seu conjunto de valores e compreendendo o caráter temporal e transitório desses valores. [...]

É exatamente por causa do mau entendimento sobre o mundo que a criança solidifica os valores inseridos por uma sociedade como únicos e cria seus preconceitos que levam por toda uma vida.

DIMENSÃO ESTÉTICA

A dimensão estética nada mais é do que os elementos estéticos que estruturam a história ou a literatura infantil, podemos dizer que é a parte mais importante, para o entendimento das outras dimensões da literatura, assim como a escrita e estruturação do texto, a representação gráfica e a imagem, todos esses pontos de observação, torna a literatura de valor ética e pedagógica e de valor formativo.

Os componentes estéticos são os elementos que compõe os contos e as histórias, tais como os personagens, a linguagem, a organização e tudo que abranja sua trama.

Para Souza (2017, p.81)

[...] Todavia, aquelas narrativas voltadas à infância, desde tempos imemoráveis incluem um elemento fundamental que as distingue e as assinala como literaturas apropriadas á leitura infantil. É o maravilhoso, categoria indicativa do universo

encantado que provoca a literatura, tornando-a mágica e encantatória.

O encantador na literatura é o universo da magia, é a capacidade de ultrapassar a realidade, é fazer com que o leitor se transporte para o mundo do imaginário, por meio dos variados elementos que traz os contos infantis, como as varinhas mágicas, as fadas, os sapatinhos de cristais e os infinitos elementos que traz a literatura infantil, elementos esses que traz consigo um poder renovador o qual faz com que facilite o rumo da personagem a suas realizações e a obtenção do que deseja.

É através dos elementos mágicos contidos nas histórias, que os personagens resolvem seus conflitos problemáticos, e ultrapassam suas barreiras a obstáculos, como por exemplo, com o uso de varinhas mágicas.

Souza (2017, p.82) afirma que:

[...] Se situações problemáticas ou obstáculos diversos não puderem ser superados apenas com as virtudes naturais de determinada personagem, surgira a seu favor e em socorro o elemento mágico necessário para a transposição da situação ou obstáculo.[...]

Através do mundo imaginário, tudo ganha vida e super efeitos, como sapatinhos que teletransportam personagens de um lugar para outro, como nas histórias do mundo de mágico de OZ, sapos viram

príncipes, ogros são príncipes e princesas e tudo é possível, nesse mundo de fantasia, mundo esse que encanta não só as crianças e jovens, mas também os adultos.

De todos esses elementos imaginários que constitui as histórias infantil, as fadas são as mais significantes, talvez por serem caracterizadas como humanas com poderes de transformação que realizam desejos que até então pareciam ser impossíveis, mudando e transformando a vida dos personagens e lhes conferindo um final feliz.

De acordo com Souza (2017, p.84)

[...] “As fadas são as mais numerosas, belas e memoráveis entidades do maravilhoso. Povoam as histórias infantis com tal frequência que dentro dos contos maravilhosos foi criado um gênero especial para aqueles que trazem no enredo a figura de uma fada. São os contos de fadas”. [...].

Porém as fadas não são vistas sempre como seres do bem, que ajudam e concedem desejos, em histórias como dos antigos gregos e os esquimós, por exemplo, viam as fadas como bruxas, criaturas perigosas.

De acordo com Borges (2007, p 92) apud Souza (2017, p.85).

[...] Relata que elas não são limitadas a uma só região ou época, aparecendo entre os antigos gregos, os esquimós,

os peles-vermelhas, na Irlanda, na Escócia, como criatura perigosa, capaz de aprisionar crianças, sequestrar homens e sacrificar seus amantes. [...]

Dessa forma pode-se dizer que cada sociedade compreende a dimensão histórica e a transforma de acordo com que ela sirva á diferentes funções sociais.

Outro personagem que merece destaque nas histórias infantis, são as bruxas que diferentes das fadas sempre foram vistas e entendidas como personagens más, o qual sua origem vem da mitologia Grega, como feiticeiras, com poderes extremos utilizados para fazer o mal, o que fazia com que fossem temidas por todos. Na contemporaneidade, presencia-se uma associação do bem e do mal, que transcende fadas e bruxas, onde as fadas podem ser maléficas e as bruxas são boas e servem ao bem.

Na literatura infantil, se faz necessário a definição dos gêneros e dentro dessa definição o gênero mais importante é o conto, sendo uma espécie de ficção ou invenção. Nesse Sentido temos os contos contemporâneos o qual tem sua estrutura textual aberto e variado e os contos clássicos, que quase sempre apresenta uma estrutura textual sem muitas modificações em sua composição.

A trama dos contos tem sua estruturação a partir de situações de conflito o qual são solucionados através dos elementos encantatórios que surgirão no decorrer da história para a resolução dos conflitos e a superação das dificuldades do personagem. Nos contos os personagens são bem reduzidos apenas o suficiente para o desfecho da história.

Segundo o professor Antonio Candido (1995, p.67) apud Souza (2017, p.88)

[...] Ensina que as personagens não correspondem a pessoas vivas, mas nascem delas. Suas variedades serão quantas a imaginação for capaz de inventar. Assim, a personagem pode ser uma cigarra, um lobo, uma fada, um menino, um boneco de massa ou de madeira, uma boneca de pano. Pode ser bela, horrenda, graciosa ou triste. O importante é que cumpra no enredo um papel que atinja o leitor de um ou outro jeito [...].

Além dos contos, temos outros gêneros da literatura infantil, como as lendas, mitos, fábulas, apólogo, novelas, textos poéticos, histórias em quadrinhos e outros. Dentre de muitos outros gêneros textuais da literatura encontramos as lendas, também chamadas de contos ou fabulas, são histórias populares de um povo, ou uma sociedade, que ultrapassam os tempos e são transmitidos entre várias descendências.

Segundo Hegel (2000, p.111) apud Souza (2017, p.89)

[...] Em sua forma originaria, porém, as fábulas apresentam-se como acontecimentos e relações entre coisas naturais singulares em geral, na maioria das vezes entre animais, “cujos impulsos derivam das mesmas necessidades da vida que movem os homens enquanto seres vivos” [...]

É imprescindível que o educador saiba diferenciar a dimensão da obra como linguagem estética e aprofunde a literatura com todos os seus gêneros em seu trabalho docente, para que a literatura infantil se torne rica para o leitor. Para que o educador ou leitor possa apreender todas as dimensões do texto literário é necessário que ele compreenda a principal dimensão que é a estética.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A dimensão pedagógica é uma base da literatura, embora algumas obras não possuíssem em sua escrita a função de educar, por mais que a literatura seja um mecanismo de transmissão de valores. De acordo com Souza [...] “O homem é a espécie biológica que se despreendeu dos animais e se tornou humana pela formação da consciência”. [...] (SOUZA, 2017, P. 91).

Dessa forma podemos dizer que o homem precisa da linguagem para a formação da

consciência, o qual usa dessa linguagem para promover a sua comunicação com os demais e é nesse sentido que a literatura se torna Pedagógica. A literatura se torna linguagem a partir do momento que o leitor se apropria da leitura para aprimorar seu conhecimento, interagindo com o autor e com os ensinamentos que estão sendo transmitidos através daquela leitura.

Pensando na literatura infantil educativa, o mais importante é que o autor consiga transmitir na obra informações pertinentes, o qual a criança utilizará dessa leitura para adquirir conceitos éticos e de valores de uma sociedade. Através de várias leituras repletas de informações que transmita valores éticos, a criança vai se apropriando desses valores e aperfeiçoando sua linguagem e comunicação social.

Souza (2017, p. 92) afirma que:

[...] E, finalmente, se a obra, ainda que ficcional, estiver marcada pelas pegadas humanas dos antepassados, se por meio dela o leitor vislumbrar outros homens mergulhados em outras civilizações, paulatinamente ele se reconhecerá humano e compreenderá que faz parte dessa prodigiosa aventura que é a de escrever a história e construir civilizações. [...]

Dessa forma o leitor se tornará um ser ativo na sociedade sendo um potente instrumento de transformação social da sociedade.

Na atualidade essa formidável literatura que engloba história, estética e ética, tem cedido lugar para uma literatura degradada, constada em alguns livros qualificados como paradidáticos, ou seja, uma obra sem valor literária ou não pedagógica, que se propaga nas escolas e tomam o lugar das literaturas que realmente são pedagógicas.

Para Souza (2017, p.95)

[...] Quase sempre essas obras, embora pretendam possuir valor pedagógico, não apresentam nenhum valor estético e, portanto, não podem ser considerada literatura no sentido da literatura-arte. E por isso mesmo não atuam no universo infantil, como esperam seus escritores e usuários [...]

Os prejuízos causado por esses livros são imensos, o qual não transmitem os valores de forma pedagógica, obras essas que não oferecem possibilidades, estéticas e não são organizadas pela MEC e são consideradas obras auxiliares e não como leitura necessária.

Somente através da literatura pedagógica, ou seja, aquela antiga, do acervo literário é que o educador pode extrair instruções e repassar para as

crianças, fazendo assim com que a literatura tenha uma dimensão pedagógica de fato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAJOLO, Marisa. Literatura Ontem, Hoje, Amanhã – editora UNESP digital, São Paulo, 2018.

GÓES, Lucia Pimentel. Introdução á Literatura para crianças e jovens- editora Paulinas, 2012.

GREGORIM FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil – múltiplas linguagens na formação de leitores – editora Melhoramentos LTDA, 2009.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje (livro eletrônico) caminhos do ensino – editora Paulinas, São Paulo , 2012- (coleção literatura e o ensino).

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Literatura infantil na escola (livro eletrônico) :A leitura em sala de aula- 1º edição Autores Associados, Campinas São Paulo, 2017 (coleção formação de professores).

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GERSON SANTANA PEREIRA

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar o modo como ocorreu o processo de construção dos cursos de formação de professores dos dias atuais, com foco mais específico na Pedagogia, considerando as origens do magistério, as especificidades da atuação do professor de educação infantil.

Palavras-chave: Pedagogia; Formação de Professores; Magistério.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a discussão proposta no presente artigo com a reflexão de que é para uma proposição e discussão acerca da metodologia do ensino seja uma breve análise de uma possível resposta a uma questão bastante inquietante desde muito tempo: o que é educação?

É bem verdade que ainda se procuram incansavelmente respostas a essa indagação, por esse motivo, no parágrafo acima, menciona-se uma

possível resposta a tal inquietação daqueles que se propõem a tal ação.

Algo fundamental nesse assunto é compreender que a educação acontece em todos os lugares e o professor não figura como o único responsável por isso. A educação pode ser encontrada em lugares variados, assim como também o ensino de todos os saberes.

Diante disso, é interessante dizer que os conhecimentos podem ser classificados em tipos específicos, conforme um conjunto de características.

Assim, é possível mencionar o conhecimento filosófico proveniente da filosofia. Essa não é exatamente uma ciência, uma vez que não costuma delimitar com exatidão seu objeto de estudo, diferentemente do conhecimento científico.

O conhecimento filosófico também pode apresentar uma certa carga de subjetividade, ao propor que o indivíduo desenvolva raciocínio lógico e reflexão crítica. Ainda é possível destacar o conhecimento do senso comum, esse, como a própria classificação apresenta, pode ser considerado o mais prosaico.

Ao ingressar na escola, o sujeito já apresenta seus conhecimentos adquiridos por meio do convívio com seus familiares, suas experiências e contato com outras pessoas. Esse tipo de conhecimento é obtido

por meio da vivência do sujeito, de seus erros e acertos.

Outro conhecimento a ser citado, e bastante comum, é o conhecimento apreendido por meio da fé, das crenças do sujeito, o que pode ser classificado como conhecimento religioso.

Por fim, salienta-se, então, o conhecimento científico, que se caracteriza pela presença de um objeto de estudo e de métodos para tal. Esse conhecimento é originário da necessidade de o ser humano encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas.

O que se pode perceber é que cada um desses tipos de conhecimento atendem a uma parcela da sociedade e isso ocorre em diferentes épocas. É inegável que a educação e o conhecimento, seja ele filosófico, do senso comum, religioso ou científico estejam, de certa maneira, relacionados entre si.

Também diante disso, não se pode deixar de relacionar o elo existente entre sociedade, conhecimento e educação. Esses são termos que se envolvem em um ciclo que explica a história dos sujeitos.

Existem incontáveis educações e cada uma delas atende à sociedade em que está submetida, uma vez que a educação visa responder às necessidades e anseios dessa mesma sociedade,

assim, refletindo sua cultura, seus costumes e formas de pensar as coisas do mundo.

A partir da ideia de ciclo, que explica a história do sujeito, anteriormente citada, é bom dizer ainda que a sociedade também espera uma resposta dos indivíduos bem educados, ou seja, preparados para enfrentar as questões do mundo.

Nesse momento, o papel da educação escolar é fundamental, pois é nesse ambiente que o saberes de senso comum devem ser analisados, discutidos, lapidados de maneira a se transformarem em conhecimentos científicos que possam agir em prol da sociedade, transformando-a de forma mais justa e que vise ao bem-estar dos indivíduos que a compõem.

O surgimento das escolas que possuíam a finalidade de formar professores tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contrarreforma foram movimentos que significaram os passos iniciais para o que viria a ser a escola pública.

Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que foi possível dar forma à ideia de uma escola que tivesse o propósito de formar professores.

A preocupação em relação à seleção de professores adequados para as escolas primárias já existia antes mesmo da fundação de instituições de formação docente.

Esta pesquisa apresenta a proposta de aprofundar conhecimentos sobre o caminho trilhado pelos cursos de formação de professores, para que seja possível compreender a construção dos modelos profissionais hoje existentes na área.

OS PRIMEIROS PASSOS

Pode-se observar o que consta no Alvará 6/11/1772, o qual institui regulamentos referentes aos exames a serem aplicados aos professores em Portugal, bem como em seus domínios:

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitánias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e

seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, p. 24).

Com a reforma constitucional de 12/8/1834, as Províncias empreenderam iniciativa para a instituição de escolas, oportunidade na qual no Brasil surgiram as primeiras escolas normais. Esta ação foi decorrente de um movimento que buscava a descentralização.

O propósito das primeiras escolas normais do Brasil foi a formação exclusiva do sexo masculino, demonstrando como a exclusão era um fator presente. Na escola primária, o currículo destinado às mulheres possuía elementos diferentes e era reduzido em relação ao do sexo masculino. Objetivava, em suma, a formação para o trabalho doméstico.

Ao final do período imperial ocorreu a abertura das escolas normais para as mulheres, contudo, já aí era possível identificar o lugar da mulher na educação como uma extensão do papel de mãe, de modo que seria encarregada da educação da primeira infância, como apontam Tanuri (1979) e Siqueira (1999).

O magistério apresentava-se, então, como uma possibilidade de articulação da função doméstica da mulher com o mundo do trabalho. Além disso, os homens não eram atraídos pelo magistério em

escolas primárias, considerando a baixa remuneração, o que significava um problema de mão-de-obra, solucionado pela formação e contratação de professoras mulheres, conforme Tanuri (1979).

Schneider (1993) salienta a prática de várias províncias que consistia em encaminhar órfãs para o magistério para que pudessem iniciar sua vida profissional, buscando, assim, oferecer uma possibilidade à jovem que não fosse necessariamente o matrimônio ou até mesmo o serviço doméstico. Entretanto, esta prática também visava à exploração da mão-de-obra das órfãs em troca de salários irrisórios.

Segundo a autora, os currículos começaram a adotar um caráter mais complexo em 1880, por meio do Decreto 7.247, de 19/04/1879, quando ficou determinada a inserção das seguintes disciplinas: Álgebra e Geometria, Língua Francesa, Geografia e Cosmografia, Aritmética, Metrologia e Escrituração Mercantil, História Universal, Língua Nacional, História e Geografia do Brasil.

Também deveriam estar presentes questões sobre ciências, higiene, direito, economia política, filosofia, desenho, caligrafia, música vocal, ginástica, além de Economia Doméstica e trabalhos de agulha (especificamente para alunas) e prática manual de ofícios (destinado aos alunos). Neste decreto a duração do curso é determinada em séries de matérias condicionadas a exames, e não em anos.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA A PARTIR DA REPÚBLICA

O advento da República não modificou de forma expressiva a instrução pública. Houve, contudo, a continuidade das tendências nascidas no império, segundo Nagle (1977). A Educação na República foi, por tanto, pouco desenvolvida. O movimento nacionalista, que se fortaleceu a partir da Primeira Guerra, impulsionou a instituição de escolas normais financiadas pelo Governo Federal.

Tanuri (1979) destaca que este avanço não foi muito significativo em todo o país porque cada Estado se organizou de uma maneira.

Alguns Estados de postura progressista, contudo, apresentaram grandes avanços quantitativos e qualitativos em relação à formação de professores. São Paulo, que havia se transformado no polo econômico do Brasil, manteve durante os 30 anos iniciais da República uma política de formação de professores que serviu de modelo para outros Estados.

Conforme Tanuri (1979), a ampliação do currículo da escola normal ocorreu a partir da reforma paulista (12/03/1890). Ideias de Pestalozzi já estavam presentes nestas escolas. A Lei 88 de 08/09/1892, bem como a alteração feita pela Lei 169 de 07/08/1893, exprimem anseios das elites paulistas para o ensino público.

Ficam instituídos o ensino primário de 8 anos (elementar e complementar), a constituição de “grupos escolares”, os quais uniuão escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam os alunos de acordo com seu nível de adiantamento, além da instituição de um curso superior, o qual funcionaria anexo à Escola Normal, que possuía a finalidade de formar aqueles que atuariam no magistério das escolas normais e dos ginásios.

A Escola Normal ainda havia a cadeira Pedagogia e Direção de Escolas como a única destinada à formação pedagógica docente, contudo, o currículo foi ampliado, dando destaque a disciplinas científicas. O curso foi passado a ter duração de quatro anos e exames para ingresso foram introduzidos, como elucidam Tanuri (1979) e Monarcha (1999).

O autor aponta que a Escola Normal Superior permaneceu na legislação brasileira até 1920, apesar de não ter sido colocada em prática da forma como foi idealizada. São Paulo permaneceu com um ensino de tipo único, embora a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) instituisse a existência de dois níveis de escolas de formação. Posteriormente, outros Estados chegaram à mesma realização a partir da Lei 5.692/72.

Ainda em 1920, existiam dez escolas normais públicas em São Paulo. Foram criados cursos complementares com duração de dois anos, que fariam um papel de intermediar o primário e o normal

em 1917. A Reforma realizada por Afrânio Peixoto perpetrou uma cisão do curso normal em um ciclo preparatório e um ciclo profissional.

O curso complementar funcionava como um curso primário superior, junto ao secundário. Era uma ligação entre a escola primária e o curso normal.

Nagle (1974) cita que reformas ocorridas posteriormente modificaram a duração do curso normal para cinco anos, composto de um ciclo geral (3 anos) e um ciclo profissional (2 anos). A Escola Nova foi a base que trouxe para o currículo a psicologia e a didática, por meio de disciplinas como a sociologia, desenho e trabalhos manuais, história da educação e biologia e higiene.

A partir de 1930, estudos, conferências, publicações e debates possibilitaram a implantação de uma política de educação que resultou em uma Escola de Professores no Distrito Federal, como aponta Vidal (1995).

Dessa forma, o professor primário era formado em dois anos, e sua formação abrangia disciplinas como psicologia educacional, desenho e educação física, biologia educacional, música, recreação e jogos, história da educação, matérias de ensino (que diziam respeito propriamente à linguagem, leitura, cálculo, estudos sociais, literatura infantil e ciências naturais).

A Universidade do Distrito Federal incorporou a Escola de Professores em 1935. Surgia a Faculdade de Educação, a qual concedia a “licença magistral”. Em São Paulo, conforme Vidal (1995), o Código de Educação – Decreto 5.8884 de 21/04/1933 instituiu curso de formação para professores primários, curso de formação para professores secundários e cursos voltados à especialização de diretores e também inspetores, na Escola de Professores, a qual foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.

Novas funções educativas foram surgindo ao longo do tempo, de modo que cursos de aperfeiçoamento também passaram a constituir a formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação.

Após 1964 a escola passou a ser pensada e operada sob a visão da modernização, buscando eficiência e produtividade na preparação para o trabalho. Assim, como aponta Silva (1991), está em voga a Teoria do Capital Humano.

A autora afirma que tal perspectiva demonstra que a finalidade tecnicista da educação originou a fragmentação do trabalho no âmbito pedagógico. Este é o momento do surgimento de funções como a Supervisão Escolar. Passaram a ser incorporadas tais especialidades ao currículo de Pedagogia com o Parecer 252/1969.

Na vigência da Lei 4.024/1961, o curso secundário e o normal foram unificados, foi organizada uma série posterior (a terceira) que abrangia diversas áreas e foi instituído o período da quarta série para as disciplinas de formação relacionadas diretamente à Educação (CAMPOS, 1987). O curso normal teve a procura diminuída em decorrência de tais mudanças.

A Lei 5.540/68 demonstra o impacto do regime militar sobre a organização do ensino superior, com a alteração realizada no currículo do curso de Pedagogia, de modo a dividi-lo em habilitações técnicas.

As Diretrizes e Bases estabelecidas pela Lei 5.692/71 fizeram com que a profissionalização antes realizada no ginásio deixasse de existir, instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Lei traz em seu artigo 29:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1o e 2o graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

As exigências para o exercício do Magistério colocadas pela Lei 5.692/71 incluíam:

a) no ensino de 1o grau, da 1a à 4a séries, habilitação específica de 2o grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1o e 2o graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Após complementação de um ano realizada em instituições de ensino superior seria possível exercer o magistério até a 6ª série. Aqueles formados em licenciatura curta poderiam complementar os estudos e lecionar até a 2ª série do segundo grau, como consta no artigo 30.

Todavia, Gatti (1997, p. 10) esclarece que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subseqüentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”. O HEM deveria possuir um núcleo comum nacional em seu currículo (estudos sociais, comunicação e expressão, ciências), além de disciplinas de formação especial que abrangeriam psicologia, história, sociologia e filosofia da educação.

Deveriam estar presentes também disciplinas como didática e prática de ensino. Nota-se, portanto,

a ausência de grandes alterações. Poderia ocorrer o fracionamento do curso, de modo que era possível, por exemplo, obter habilitação específica para o exercício do magistério em escolas maternas e jardins-de-infância, ou mesmo para o magistério somente na 1ª e na 2ª séries, em 3ª e 4ª séries e em 5ª e 6ª séries.

A perspectiva tecnicista se manifestava por meio desta fragmentação. A carga horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, causando um esvaziamento de conteúdos e comprometendo a formação do professor, ocasionando, inclusive, a diminuição da procura e o fechamento de diversos cursos (MELLO et al., 1983).

Em 1982 foi elaborado o projeto que daria vida aos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual possuía a finalidade de transformar as escolas normais no sentido de adequá-las à formação de profissionais considerando o âmbito técnico e também político. Assim, o CEFAM possuía uma característica de formação inicial, mas também de formação continuada, voltado a professores de educação pré-escolas e também para as séries iniciais, como destaca Cavalcante (1994).

Em 1996, a Lei 9.394 definiu diretrizes e bases sob as quais os cursos de nível superior seriam regidos, formando-se um modelo único de formação superior na área da Educação.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os professores de Educação infantil recebem atenção e prioridade em relação a sua formação com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a partir da qual, entende-se que, para garantir um atendimento adequado às crianças, é necessário investir na qualificação dos profissionais.

De acordo com as orientações legais contidas na Lei 9.394/96, artigo 13:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III- Zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;

V- Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades.

Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo, (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é

indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.

Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos.

Segundo com o Referencial Nacional para a Educação infantil (1998), os profissionais são entendidos como organismos vivos e dinâmicos, que precisam compartilhar conhecimentos para que possam construir juntos e colocar em prática o projeto educacional da instituição.

O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.

Ainda no RCNEI (BRASIL, 1988), a formação continuada dos professores também recebe destaque, para que práticas como organização e planejamento da rotina, do tempo e das atividades sejam sempre alvos de reflexão e estudos, de maneira que a prática diária seja aprimorada constantemente, facilitando e potencializando o desenvolvimento das rotinas na educação infantil.

De acordo com Almeida (2011), na formação do profissional responsável por atuar na Educação Infantil,

precisamos levar em consideração quais conhecimentos são fundamentais para o trabalho pedagógico que será realizado com estes alunos. Dessa forma, questões como as características de faixa etária dos alunos atendidos, envolvendo aspectos relacionados com o desenvolvimento motor, biológico, psicológico, intelectual, cognitivo etc., devem ser levados em conta (ALMEIDA, 2011, p. 43)

A função do educador é mediar o conhecimento, já que na atualidade se fala em construção de significados por meio da mediação de parceiros mais experientes.

Para isso, Rau (2012) infere que o professor deve sempre considerar o “repertório cultural em que historicamente seu grupo de crianças está inserido, buscando atividades que envolvam o folclore, a música, as cantigas de roda e as parlendas” (p. 153).

Foi a lei 5.692/71 que trouxe uma significativa mudança na educação, tornando o ensino básico obrigatório e gratuito, sendo realizado em oito anos, sob a responsabilidade do município.

Tendo em vista esta enorme conquista, passou-se a considerar os problemas de evasão

escolar como urgentes, assim como a repetência dos alunos mais pobres. Surge então a educação compensatória, que atualmente chamamos de educação pré-escolar, destinada a crianças entre quatro e seis anos de idade, em uma tentativa de preencher lacunas educacionais existentes especialmente nas classes de menor renda.

Na década de 1980, Kramer (2003) observa que grandes problemas na Educação surgem a partir da falta de políticas públicas para a integração de programas educacionais e programas de saúde, de um corpo docente com falhas em sua formação e qualificação, além da ineficiência no relacionamento entre família e escola.

A Educação Infantil passa por sua principal transformação quando recebe seu reconhecimento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e da elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil de 1998. Estes são momentos decisivos na História da Educação Infantil, uma vez que no artigo 21º da LDB, a Educação Infantil passa a integrar a educação básica e se torna um direito de todos os cidadãos. Fica estabelecido que a educação escolar seria composta por: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996).

O período que precede o ensino fundamental passou a integrar a Educação Básica, mostrando-se

importante no desenvolvimento educacional da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou o contato com elementos fundamentais para a construção de noções históricas em relação à trajetória da formação de professores no Brasil.

Foi possível perceber que a formação de nível superior teve suas diretrizes estabelecidas de forma clara e incisiva apenas em 1996, o que significa que durante muito tempo a formação dos professores não seguia um currículo consistente e coerente.

Também lançou-se um olhar, neste artigo, sobre as características específicas dos professores de Educação Infantil, que necessitam de uma formação adequada às questões relativas à faixa etária que atendem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara de. **Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação**. Curitiba: Ibpex, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71**. Agosto de 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96.** Dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

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

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. **A Escola Normal paulista: acertos e desacertos.** Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1987

CAVALCANTE, Margarida J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Pedagogia Freinet – Teoria e prática.** São Paulo: Papyrus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo. As atuais condições de formação do professor de 1o grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1983, no 45, p. 71-78, maio.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.), **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1977, p. 251-291.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012.

SCHNEIDER, Regina P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul**: 1770-1889. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.

SILVA, Rose Neubauer *et al.*. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SIQUEIRA, Elizabeth M. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da

Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no estado de São Paulo**: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIDAL, Diana G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.



COMPREENDER A CRIANÇA AUTISTA

Karen Patrícia Nogueira Novais

Compreender a criança autista é aprender o porquê dos comportamentos e ter uma formação capaz de agregar a esta criança, dando-lhe suporte para facilitar seu convívio social e desenvolver habilidades com maiores desafios e com um tempo diferenciado do de geralmente as crianças típicas.

Todos que fazem parte do convívio dessa criança deve saber como é seu comportamento e contribuir em seu desenvolvimento, ou seja, a família, ou a equipe do abrigo e a equipe escolar.

Os especialistas também são muito importantes para a melhor qualidade de vida dessa criança, principalmente passando o saber para aqueles que convivem por mais tempo com a criança. Para que a rotina dessa criança seja coerente e adquira progressos em todos as áreas de desenvolvimento.

Uma criança autista ou com suspeita de autismo, afinal uma criança pequena geralmente não terá um laudo fechado. Portanto não devemos perder tempo esperando o laudo e sim dedicar a desenvolver as habilidades que estiverem com atraso.

As habilidades com atraso no desenvolvimento com uma possível indicação ser uma criança autista são: dificuldade de comunicação social, acompanha ou não por atraso de fala, falta de um olhar o outro ou um olhar muito rápido que não dê tempo dessa criança imitar e perceber interações sociais.

A criança autista geralmente brinca com brinquedos de uma forma peculiar e repetitiva, sem a funcionalidade do brincar com brinquedos.

Muitos dessas características são divulgadas, porém o porquê isso acontece é a compreensão que me refiro. Uma criança autista tem um desequilíbrio sensorial que faz com que a mesma precise auto regular-se. São muito sensíveis a ambientes muito poluídos visualmente, muito barulhentos, ou lugares diferentes a sua rotina.

Sensíveis a sabores e cheiros, muitos inclusive com seletividade alimentar dependendo para se alimentarem da textura dos alimentos, imaginaram pessoas de seu convívio achando ser por mimo ou por falta de fome tais dificuldades?

Grande é a importância de um terapeuta ocupacional para tratar essas questões. Como também uma fonoaudióloga, pois muitos são vistos como surdos ou problemas de surdez, devido a não atenderem quando chamados. O processamento sensorial do som deve ser trabalhado, acompanhado

também por um neuropediatra ou um psiquiatra infantil.

Muitos são os desafios enfrentamos por uma criança autista, que por vezes nos primeiros anos de vida, sem laudo, não tem nem uma auxiliar terapêutica nos centros de educação infantil, como se o tempo precioso de estímulos e a grande plasticidade de um cérebro nos primeiros anos de vida pudessem esperar sem prejuízos, além das tantas dificuldades a serem enfrentadas.

Enfim compreender que o bebê ou criança pequena autista é um ser de direitos e além do respeito para com suas especificidades, olharmos com urgência para a mediação de propostas pedagógicas de estímulos sensoriais, estímulos de fortalecimento do olhar, brincadeiras, brinquedos, materiais visuais e concretos e ambientes adaptados e um maior investimento na formação acadêmica, escola de pais, palestra para que informações sobre o TEA possibilitem uma inclusão de qualidade e um desenvolvimento maior nas dificuldades da criança atípica.

Os primeiros a analisar o autismo

De acordo com Marie Dominique Amy (2001), em 1911 Eugen Bleuler descreveu crianças estando fora da realidade e disse “o que chamamos de autismo” – autos, em grego, quer dizer “si mesmo”.

Mas o autismo foi evidenciado mais especificamente em 1943, por Leo Kanner médico, pioneiro da psiquiatria infantil, no qual observou 11 crianças com as mesmas peculiaridades e escreveu em um artigo, em que a tradução em francês desse artigo na integra encontra-se [...] “no livro memorável de Gérard Berquez, publicado em 1983, consagrado aos trabalhos de Kanner sobre autismo infantil.”(AMY, 2001, p. 31).

De acordo com Grandim e Panek (2013) esse artigo de Kanner de 1943 “Autistic Disturbances of Affectice Contact” [Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo] que definia os comportamentos autistas como – necessidade de solidão, necessidade de uniformidade e [...] “Estar só num mundo que nunca varia.” (GRANDIN e PANEK, 2013, p. 25).

Segundo Grandim e Panek (2013, p. 15) Kanner influenciou muito os médicos por muito tempo, quando mostrava erroneamente que os pais, principalmente as mães de autistas não eram afetuosos e essa observação trouxe culpa a tantas famílias que jamais podemos mensurar, conforme outro artigo de Kanner de 1949.

O artigo tinha dez páginas e meia; Kanner gastou cinco páginas e meia tratando do comportamento. Onze anos depois, em entrevista a Time, ele afirmou que as crianças autistas em geral eram frutos de pais “que se descongelaram apenas o suficiente

para gerar um filho”. Como ele era o primeiro e o mais eminente especialista na questão do autismo, sua atitude influenciou o pensamento médico por pelo menos um quarto de século. (GRANDIN; PANEK, 2013, p. 15)

Portanto, vemos que erros foram cometidos na observação de crianças autistas, e ainda hoje a pressupostos e vertentes que levam a causas genéticas, outras ambientais ou ambas e muito outros achamos, sem comprovação científica, que podem com irresponsabilidade levar famílias ou até profissionais a induzir ao erro com supostas curas.

Temos que aprimorarmos nossas pesquisas e filtrarmos tantas possível causas. Enquanto participante da sociedade devemos ao nos debruçarmos a tratar desse tema tão complexo, ter muito cuidado para ao invés de acrescentar para o melhor desenvolvimento de uma criança com TEA (ou possível diagnóstico) nós como cidadãos cometermos erros que podem gerar grandes prejuízos a essa criança e sua família.

O que é o TEA

TEA significa Transtorno do Espectro Autista nome que foi chamado o autismo de acordo DSM-5 Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais.

A criança com TEA apresenta prejuízos na comunicação social (a intensidade de comprometimento depende cada indivíduo no espectro autista sendo cada um, um ser singular): na linguagem verbal, apresentando por vezes atraso de fala ou não verbal não responder quando são chamados, fazer movimentos repetitivos, não ter a função do brincar esperada e por repetidas vezes manipular um brinquedo de maneira peculiar. Também dificuldade em estabelecer contato visual com o outro, conseqüentemente muita dificuldade de imitação e comunicação.

As dificuldades de linguagem estão presentes na maioria das crianças autistas e podem ser representadas na aquisição de linguagem verbal (a criança não aprende a falar ou tem atrasos significativos quando comparada a outras crianças da mesma faixa etária) ou na aquisição de linguagem não verbal (a criança não entende o significado de “mandar tchau”, apontar para objetos ou entender que alguém está triste por isso está chorando, por exemplo).

Outra característica comum nas crianças autistas são as estereotípias motoras: respostas repetitivas em que a criança se estimula objetivando uma regulação sensorial ou mesmo uma busca por sensações físicas de prazer. Seria uma forma da criança reduzir sua ansiedade e se reorganizar diante

de um incômodo ou uma situação desconfortável. Muitas vezes, em situações de extrema ansiedade ou estresse, as estereotípias podem ser a maneira de a criança buscar conforme e auto regulação. (GAIATO; TEIXEIRA, 2018, p.14).

Comorbidades graves podem ser acompanhadas ao autismo, ou seja, uma criança autista pode ter um conjunto de outras doenças ao mesmo tempo. Portanto, crianças autistas necessitam de cuidados médicos de vários profissionais, e um tratamento com medicação pode ser necessário. Por, exemplo, uma criança com TEA e com a epilepsia.

Segundo o DSM V, cerca de 70% das pessoas com TEA têm alguma doença coexistente, e 40% dos indivíduos podem ter dois ou mais transtornos associados.

Um conjunto de genes do autismo está associado a esquizofrenia, a epilepsia e a deficiência intelectual. Não é coincidência que muitas, vezes, se apresentem juntas.

A deficiência intelectual é a comorbidade mais comum, atingindo cerca de 50% a 70% dos indivíduos com autismo, e cerca de 10% apresentam epilepsia que são crises de perda de consciência que podem vir acompanhadas de convulsão. (GAIATO, 2018, p. 44)

Uma comorbidade que por vezes pode passar sem vinculação com o autismo, é a seletividade alimentar. Uma grande dificuldade que a criança pode apresentar devido as alterações sensoriais e uma delas são a sensibilidade ou aversão a com texturas, cheiros, cores e sabores e apresentação dos alimentos no prato. Tudo está interligado e se deve ser trabalho em conjunto com diversos profissionais, principalmente o terapeuta ocupacional, para o melhor equilíbrio sensorial a texturas, englobando um melhor desenvolvimento em várias dificuldades sociais dessa criança.

Portanto, muitas são as características, déficits e comorbidades associadas ao termo TEA, este termo Transtorno do Espectro Autista já foi citado em DSM anteriores e nos mostra um leque de características e dificuldades gigantesco, desde altas habilidades a indivíduos com muitas dificuldades.

A inclusão do autismo no DSM – III em 1980 foi importante porque formalizou o autismo como diagnóstico, ao passo que a criação do TGD – SOE no DSM – III, em 1987, e a inclusão da síndrome de Asperger no DSM – IV, em 1994, foram importantes para reposicionar o autismo em um espectro. A síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo, segundo o DSM – IV; era um dos cinco transtornos listados como TGD, junto com o transtorno autista, TGD – SOE, síndrome de Rett e

transtorno desintegrativo da infância. Mas ela rapidamente adquiriu a reputação de “autismo de auto funcionamento” e, quando surgiu a revisão do DSM – IV em 2000, os que faziam diagnósticos usavam alternativamente transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (ou TEA). Em uma ponta do espectro podem-se encontrar os gravemente incapacitados. Na outra, um Einstein ou um Steve Jobs. (GRANDIN; PANEK, 2013, p. 23).

As nomenclaturas anteriores eram: Transtornos Autistas, Síndrome de Asperger, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.

Lembrando que cada criança é uma criança. Dentro desse espectro. Que por sua vez o TEA possui níveis, o nível 1 até o nível 3, no qual precisa de muito mais suporte, do que o nível 1. Classificados segundo o último DSM como TEA de Nível 1, Nível 2 e Nível 3. Necessitando de observações profissionais para a conclusão de qual nível está criança se encontra, lembrando que não é um laudo estagnado, ou seja, a criança pode migrar para um nível mais leve, ou seja, conforme desenvolve mais habilidades da vida diária, melhorando sua comunicação social, a criança vai superando ou convivendo melhor com suas demandas sensoriais e interações sociais.

O ideal é buscar sim o laudo de TEA através de médico neuropediatra ou psiquiatra infantil, porém quanto ao nível, não convém rotularmos, pois podemos como leigos estagnar essa criança e disseminarmos um conceito quanto a criança com TEA, sem sabermos como é grande o poder da plasticidade cerebral e o potencial cognitivo de tal criança. Até inclusive ser imperceptível de uma criança típica (no TEA: criança atípica). Porém essa criança com um TEA Nível 1, dito leve, tem necessidades e dificuldades específicas do transtorno e necessita tanto de acompanhamento profissional, quanto cuidados da equipe escola e da família para que possa entender melhor as características de uma cultura, que pode estar não entendendo.

O cidadão com TEA nível 1 pode não entender piadas, ditados populares, se incomodar com muitas perguntas e ambientes diferentes, como muitas outras dificuldades, portanto temos que ser conhecedores dessas características e respeitar esse cidadão.

Há também o Autismo Regressivo no qual é percebido entre os 18 meses a 24 meses de idade. Estudos sobre esse tema informam que acontece uma poda neuronal de forma errada, apagando as habilidades conquistadas por essas crianças.

Importante saber essa informação que até 18 meses a 24 meses foram crianças com um desenvolvimento típico: falavam, apontavam, tinham

contato visual, obedeciam a comandos (olhar quando chamados pelo nome, bater palmas quando pedimos), imitavam animais e gestos de músicas infantis, como também reproduzem vários sons e brincavam com função na brincadeira e também possuíam atenção compartilhada com quem estavam mantendo essa socialização.

E de um dia para o outro, como há em vários relatos, os mesmos perderam essas habilidades. Nesse momento o educador é fundamental para essa observação de tais peculiaridades.

O ideal é encaminhar para um neuropediatra e concomitante ir trabalhando o fortalecimento deste olhar, a sensibilidade sensorial e a socialização como um todo.

O que mais caracteriza uma criança com TEA é a dificuldade na comunicação social e comportamentos restrito e repetitivos, destaco que os critérios para essas observações estão no DSM 5 e devem ser respeitadas e com o laudo de um profissional da área: um neuropediatra ou um psiquiatra infantil.

O objetivo da observação e suspeita de autismo não pode estagnar somente no encaminhamento para esses profissionais, deve desde então tanto a família, como a escola ou enfim todos que interagem com essa criança devem compreender o básico sobre o assunto e buscar a

cada dia mais conhecimento, sabemos que são muitas questões no âmbito parceria família e escola, porém o foco deve ser sempre a busca de melhor desenvolvimento global da criança.

Na comunicação verbal: não falar, ecolalias – falar repetindo o que falamos frases ou palavras involuntariamente. Ou falar, porém não entender ironias ou figuras de linguagem. Devido dificuldade em olhar nos olhos, dificulta um fator valioso a imitação. Por isso é comum o professor ou os pais acharem que a criança possui problemas auditivos.

Geralmente, a criança com TEA, não possui problemas auditivos, pelo contrário sua audição é muito sensível, além do acompanhamento e exames pedido pelo neuropediatra. É ideal trabalhar essa dificuldade no processamento do sons, através de brincadeiras para a criança perceber o valor da comunicação, no qual devemos estimular através de maior contato visual, porém respeitando essas dificuldades e se possui também a comorbidade associada de deficiência de intelectual, porém mesmo com comorbidades diversas a criança com TEA pode superar muitos desafios e adquirir progressos indescritíveis.

Podemos colocar um objeto que a criança goste ou que seja chamativo perto da nossa boca para a mesma ver que estamos pronunciando seu nome ou cantando músicas infantis.

Quanto mais visual nossas intervenções com sons e caretas, mais chances de atrairmos momentos de interação com a criança.

Também possuem rigidez da rotina, ou seja interesses restritos. Necessidade de organizar os objetos em ordem, ou seja, uma rigidez de comportamento, que deve ser entendida, trabalhada para sua melhor qualidade de vida e também respeitada.

Estereotípias e ecolalias

Estereotípias é a necessidade de fazer com o corpo movimentos repetitivos ou correr de um lado para o outro, é uma necessidade auto regulatória, ou seja, não deve ser impedida. Prejudicando a socialização, por possuir interesses muito restritos como por exemplo: olhar e rodar um brinquedo ou outro objeto por muito tempo.

Chamado de brincar sem função, ou sejam, não brincar como se deveria tipicamente e brincar sempre da mesma maneira.

E ecolalias são sons, palavras, ou frases ditas repetidamente e sem contexto ou função comunicativa.

Por exemplo, conheci muitas crianças ecolálicas. São crianças que podem repetir os anúncios da TV palavra por palavra. Sua fala funciona, mas elas não tem a menor ideia do que as palavras significam. Muitas vezes,

nem compreendem que o significado está nas palavras, pensam que está no tom da voz. (GRANDIN; PANEK, 2013, p. 99)

Tanto a ecolalia, como a estereotipia são necessários para o autista modular seu desequilíbrio sensorial, estabilizar os sentidos que são muito sensíveis. A criança pode ser hipossensível ou hipersensível. Nesses momentos de estereotipias há por vezes as ecolalias que são sons repetidos ou até palavras sem função comunicativa e sim mais uma estereotipia para estabilizar e sentir-se bem, em momentos e lugares que infelizmente existir pessoas de nossa sociedade que podem rir ou ver como um “mau” comportamento

Porém se a criança apresentar uma estereotipia que permaneça por longos períodos e a mesma não se interessa por nada além disso, ou em casos de auto agressão, é necessário a análise de um neuropediatra ou psiquiatra infantil para uma possível medicação.

Poe exemplo, uma criança que apresente comportamentos agressivos, auto agressivos, que é agitada, inquieta, ansiosa, com movimentos repetitivos ou estereotipias, pode se beneficiar de uma intervenção farmacológica.

Outras crianças que apresentem diagnósticos associados como epilepsia, transtorno de ansiedade

generalizada, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de humor também podem fazer uso de medicação objetivando a melhora dos sintomas da patologia associada. (GAIATO; TEIXEIRA, 2018, p. 58)

Se tratando de crianças muito pequenas, em sua maioria sem medicação, visto que ainda é uma suspeita, sem laudo médico de TEA, é importante sabermos dessa necessidade de se equilibrar sensorialmente e que também isso acontece com odores e muitas possuem seletividade alimentar: comem alimentos somente secos, com aversão a alimentos viscosos ou o contrário não comem alimentos sólidos.

Mas o que seletividade alimentar tem a ver com estereotipias? Tudo está interligado, pois trabalhando a sensibilidade sensorial das texturas, trabalhando o ambiente, organizando a rotina, e outros cuidados, veremos uma criança com menos estereotipias, com menos ansiedade, uma criança mais segura.

Por isso a necessidade de uma terapeuta ocupacional, uma família que trabalhe esses aspectos e uma equipe escolar, no qual a professora ou professor tenha essas informações e trabalhe essa sensibilização acentuada: brincando com areia, água, tintas e materiais que possibilitem o desenvolvimento sensorial.

O ideal seria uma AT – Assistente Terapêutica com essa criança. Acredito que por ser necessário um laudo, cujo é incompatível com a idade. O coerente seria um relatório feito pela escola que respaldasse a necessidade de tal profissional para as crianças pequenas, mesmo sem diagnóstico fechado.

O sistema vestibular é comprometido, em muitos casos, portanto a criança fica rodando em círculos, rodando objetos, se balançando. Todas essas peculiaridades precisam ser respeitadas e trabalhadas. Trabalhadas, jamais, de maneira aversiva para criança, mas aos poucos, respeitando o limite de aceitação de cada criança

REFERÊNCIAS

AMY, M. D. **Enfrentando o Autismo: A criança autista, seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GAIATO, M. **S.O.S. Autismo: Guia Completo para entender o Transtorno do Espectro autista**. 3. ed. São Paulo: nVersos, 2018.

GAIATO, M.; TEIXEIRA, G. **O reizinho autista: Guia para lidar com comportamentos difíceis**. 3. ed. São Paulo: n Versos, 2018.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: Novos Caminhos Educacionais.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

NISKIER, A. **10 anos de LDB: uma visão crítica.** Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.

TEMPLE, G.; PANEK, R. **O Cérebro Autista: Pensando através do espectro.** 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

O TRATAMENTO TERAPÊUTICO COM ARTETERAPIA

Marcelo Domingues Mello

A arteterapia, como processo de estímulo à criatividade, permite ao indivíduo que expresse suas emoções através da arte, surgindo assim, as Oficinas Terapêuticas que empregam práticas artísticas com o objetivo de organizar a vida psíquica do indivíduo.

O vínculo da arteterapia no tratamento terapêutico, contribui para melhorar a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, sendo assim, a arteterapia trabalha na busca de um cuidado mais flexível com a vida das pessoas.

Este espaço proporciona um tratamento utilizando como ferramentas as seguintes expressões artísticas: música, artes plásticas, teatro, dança, etc. Ao proporcionar uns destes veículos lúdicos, ele começa a buscar um diálogo com a produção e, assim uma comunicação com o inconsciente, onde oferece oportunidades de exploração dos problemas e oferece potencialidades pessoais por meio da expressão verbal e artística.

Isto implica que os processos criativos na produção plástica retratam muitas vezes os conflitos

Marcelo Domingues Mello



interiores, até então, desconhecidos, permitindo assim não só liberdade de expressão, mas também ampliando o conhecimento dos indivíduos sobre o seu mundo e proporcionando melhorias em seu desenvolvimento emocional, bem como no social.

Deste modo, na produção há uma comunicação entre inconsciente e consciente e, esse processo possibilita a compreensão, expansão e integração da estrutura psíquica.

Portanto, a arteterapia é uma terapia que utiliza a arte como um instrumento de expressão que envolve experimentação, conhecimento das formas e materiais, sendo um processo que se propõe de forma prazerosa, estimula o indivíduo a conectar-se com áreas obscuras, resgatando assim energias psíquicas.

Desta forma, fortalecendo a comunicação entre o inconsciente e consciente, levando o indivíduo a compreensão, transformação, estruturação e expansão de toda a sua personalidade.

A Criatividade

A criatividade pode ser entendida como a interação entre processos cognitivos, características de personalidade e elementos ambientais, compreendidos de forma mais ampla, como abrangendo aspectos educacionais, sociais e culturais. Percebe-se então a criatividade de forma

multidimensional, devendo ser estudada sob diferentes ângulos ou facetas (WECHSLER, 2008).

Essas novas possibilidades despertam o criar e percebemos o resgate da criatividade no fazer dos objetos, no transformar o seu potencial criador que deságua em seu sentir e na mudança que faz crescer. A criança faz a relação do seu mundo externo com seu mundo interior. É nesse perceber a emoção que ela resgata com energia seu potencial humano. Então, cada indivíduo faz de sua própria vida o artista que desabrocha no seu estar, no seu construir, a transformação de sua essência. (ALLESSANDRINI, 1994)

Para Ostrower (2001),

Criatividade é crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo. É uma necessidade interna. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e está buscando o tempo todo e das mais variadas maneiras, a fim de poder identificar-se na identificação de suas potencialidades, no entanto é só ao longo do viver que estas potencialidades se dão a conhecer.[..] Então é preciso viver para poder criar. Cabe repeti-la, não há atalhos para vida - e tampouco pouco os há para a criação.

Devido à natureza multifacetada da criatividade, as suas formas de compreensão ou estudo têm exibido características bem diversificadas. Os enfoques principais de estudo ou análise têm sido voltados para diferentes prismas destes conceitos, destacando os processos cognitivos envolvidos no pensamento criativo, as características da personalidade criativa, ou ainda os elementos facilitadores à criatividade em diferentes tipos de ambientes, sejam estes familiares, educacionais ou profissionais. Tais dimensões demonstram os desafios para a avaliação da criatividade, envolvendo as questões de como e quando é possível identificar a presença e expressão da criatividade (WECHSLER, 2009).

Os processos cognitivos envolvidos na criatividade abrangem uma ampla área de pesquisas e debates, no sentido de distinguir se estes podem ser entendidos como pensamento divergente, ou se confluem com a área da inteligência. Sem dúvida, as contribuições de Guilford e Paul Torrance foram decisivas para a compreensão de aspectos fundamentais do pensar criativo (RUNCO & PRITZKER, 1999). As características da fluência de idéias, flexibilidade no pensamento, originalidade das soluções e elaboração das imagens têm sido amplamente confirmadas como aspectos essenciais na compreensão do pensar criativamente por meio dos Testes de Pensamento Criativo de Torrance, já

validados também na cultura brasileira (WECHSLER, 2004a, 2004b).

A Oficina criativa

Em larga medida não nos damos conta da importância e da utilidade da capacidade de criação que dispomos. Como muito bem pondera Alessandrini (1999, p.32): “O ato criador pode estar presente nas mais diferentes situações de vida que norteiam nossas construções. (...) Acreditamos que há potencial de construção entre o nosso Ser profundo e aquele que se manifesta no dia-a-dia de nossas vidas”.

Convivemos em um mundo constituído por cores, formas, gostos e odores e nos utilizamos destes para facilitar nossas ações. No entanto, conduzimos a nossa vida sem percebermos o potencial criativo que temos. Desconhecemos que a criatividade permeia o pensamento humano e ela é fundamental para na nossa vida.

De acordo com Fayga (1999, p.53):

todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si.

A expressão artística assume um papel essencial para o ser humano por proporcionar, através de suas modalidades expressivas, o conhecimento de si próprio: como pensa, como sente e como vê. Assim, desvenda o ser na sua totalidade.

Desse forma, a arteterapia busca pesquisar os processos da atividade criativa e o estudo simbólico das imagens produzidas. Para que isto aconteça de forma mais completa e segura, o arteterapeuta utiliza várias modalidades expressivas para que o emocional e o intuitivo se manifestem e possam ser observados.

Allessandrini (2002) apresenta a oficina criativa como uma proposta de trabalho terapêutico, que propicia ao indivíduo o ato de criar e expressar seus sentimentos e emoções de forma concreta e vivencial. Segundo ela, as oficinas criativas propõem:

um trabalho integrativo entre as linguagens não-verbais e verbais, permitem a concretização de uma imagem interna significativa do indivíduo, fazendo com que aflore seu conteúdo simbólico, que possui intrinsecamente a força energética de dinamismos inconscientes. “A psique processa esses conteúdos por meio de recursos 18 expressivos e artísticos e, os transpõe para a linguagem verbal em mensagens ou histórias”. (ALLESSANDRINI, 2002, p.56)

A oficina criativa é organizada em etapas direcionadas para que haja uma continuidade no processo criativo e elaboração dos conteúdos de cada indivíduo.

Sendo assim, é disposta da seguinte maneira:

- ✓ Estabelece os objetivos e materiais de acordo com a necessidade do(s) participante(s).
- ✓ Sensibilização: quando o indivíduo faz um contato com “si mesmo”. Normalmente é utilizado um relaxamento com respiração adequada fazendo com que o indivíduo entre na intimidade do seu ser.
- ✓ Expressão artística: o indivíduo expressa seus sentimentos e emoções através de uma expressão artística. É o momento em que o símbolo se manifesta, resgatando os conteúdos pessoais.
- ✓ Escrita criativa: é o momento de transpor de forma verbal o processo vivenciado.
- ✓ Encerramento: nessa última etapa é feita uma reflexão sobre os processos que foram significativos e um fechamento.

A necessidade de criar uma dinâmica adequada que integre na individualidade cada indivíduo dentro de um grupo para decifrar nessa coletividade uma característica em comum com o

outro, mas diferenciados, torna a Oficina Criativa um método de trabalho terapêutico bastante eficaz. Desta maneira um grupo se faz necessário para integrar e desintegrar, para atingir o emocional, o sensorial, o motor, a sensibilidade e a percepção, no processo arteterapêutico. Aí, torna-se de grande valia a utilização de alguns aspectos da Expressive Terapy Continuum (ETC) (Kagin e Lusebrink, 1990), que é um método de terapia expressiva que se baseia no desenvolvimento humano, onde podemos trabalhar diferentes matérias e técnicas que permitam o desenvolvimento adequado do trabalho arteterapêutico conforme o grau de desenvolvimento em que os indivíduos se encontram.

As oficinas criativas buscam sua integração através do ETC (Continuum das Terapias Expressivas), modelo conceitual de expressão e interação com o meio em diferentes níveis, desenvolvido para atuar no trabalho terapêutico.

O Continuum é composto de quatro níveis, que representam quatro modalidades de interação com materiais e que teoricamente refletem os diferentes modos de expressão humana. Essa sequência expressiva é encontrada recorridamente no dia-a-dia do desenvolvimento humano, assim como nos settings terapêuticos. Os primeiros três níveis do ETC refletem três conhecidos sistemas humanos de processamento de

informações: O Sensorio/Motor (nível S/M), o Perceptual/Afetivo (nível P/A) e o Cognitivo/Simbólico (nível C/S). o quarto nível do ETC é o criativo (CR). Ele é considerado uma síntese dos outros três níveis do Continuum. Mas também é um nível em si, claramente distinguível pela integração, transformação e expressão da experiência em novas formas. (KAGIN e LUSEBRINK apud ALLESSANDRINI, 2002, p.49)

Assim, a oficina criativa leva ao processo de formação de imagens simbólicas o que facilita o acesso às informações sobre o *Self* e conseqüentemente a liberação de conteúdos emocionais já experienciados ou mesmo inconscientes. Portanto, “as imagens não apenas fornecem „insight” sobre o funcionamento pessoal e solução de problemas, mas também são facilitadoras da compreensão criativa, especialmente no estágio do descobrimento”. (KAUFAM apud LUSEBRINK, 1990, p.13).

O arteterapeuta e o ateliê

O arteterapeuta desenvolve seu trabalho em ateliê arteterapêutico, além de utilizar outros locais quando necessário, utilizando-se de recursos artísticos para acionar o criativo em busca de espaço de significação e elaboração de conteúdos que emergem em seu trabalho desenvolvido, onde cada

etapa tem seu valor nesse processo, sendo indissociáveis e necessários.

A arteterapia é uma área delineada por expressões advindas da pintura, do desenho livre, da expressão corporal, ou seja, da arte; seja pela dança, pela música, pela arte de interpretar, que promovem a integração do paciente total conectando-o com o cognitivo e o afetivo, em um corpo que rege as relações com o mundo externo. O criativo é o pano de fundo entre a utilização desses recursos artísticos e a produção final, como resultado do proposto e a ação do sujeito sobre os materiais escolhidos para serem utilizados nas oficinas criativas.

Ao planejar uma oficina criativa deve-se ter todo cuidado com o material a ser escolhido e utilizado, assim como a relação que esse material tem com o objetivo do encontro.

Considera-se que esse recurso artístico poderá acionar no sujeito, procurando cuidar do processo de amadurecimento desse ser em questão, na busca pelo preservar de sua integridade emocional, pois cada material tem sua propriedade e evoca no indivíduo um sentimento, uma sensação, uma emoção que poderá estar a serviço do ressignificar do eu interior.

Os materiais são utilizados

Dentre os materiais artísticos, o barro é considerado o mais nobre por ser transformador, mágico e misterioso.

O barro é um material flexível e maleável. Assim atrai participantes de qualquer idade promovendo a manifestação ativa de processos internos primários, aproxima as pessoas de seus sentimentos, ajudando e proporcionando alívio as mesmas.

O barro é composto de água e terra que a natureza se encarregou de misturar para o encontrarmos maleável e flexível de modelar. Para secar o material transformado se expõe ao ar, e para conservá-lo utiliza o fogo. Queimando a peça, consegue-se perpetuar a imagem.

O contato com o barro permite a pessoa vivenciar e tomar consciência do seu processo interior e irá ajudá-la a ser mais segura em suas decisões, principalmente para as mais inseguras, pela facilidade e domínio que se tem do material. No momento que nasce a forma, já houve a seleção de uma série de experiências pessoais o que é mais importante.

O mundo da argila é inexplorado, mágico e misterioso, potencializador da surpresa e passível de ser transformado, recriado, jamais da mesma forma, em um sem fim de possibilidades reais ou

imaginárias, sensoriais e cinestésicas. (ALLESSANDRINI, 2002 p.91)

Ao criar e recriar acontece à transformação e a mudança entre o objeto e a pessoa.

Os materiais são utilizados em ateliê arteterapêutico e são planejados criteriosamente para que possam estar a serviço do construir e não do destruir.

Inicialmente se indica trabalhar com materiais estruturantes que evoquem sentimentos de segurança e conforto.

Expressar com materiais requer o processo de ir elaborando internamente as relações com o material, sentindo as facilidades e as dificuldades na relação com o suporte, as ferramentas, os materiais, as técnicas e os elementos da linguagem plástica. (...) O homem e a matéria interagem e atuam em sua energia criativa, e ambos se modificam nessa relação. Há um diálogo, às vezes uma 'briga', encontros e desencontros, em que o tempo e a dimensão espacial se transformam. Entre embates e buscas, a criação se processa e o indivíduo vai podendo ver na matéria o que vem de seu mundo subjetivo e de seu olhar mais consciente (SAVIANI, 2004, p. 72).

A cada oficina utilizam-se cada vez mais, materiais variados e vivenciam-se sentimentos que emergem a partir da produção plástica, resultado das

experiências com o material e o produto final. Assim ao término, essa produção funciona como parte de uma colcha de retalho que vão sendo construídas com o trabalho das demais oficinas.

Os materiais e os instrumentos vão facilitar ou dificultar a atuação e, junto com a linguagem, darão forma ao mundo subjetivo. “Elementos como linha, forma, cor, textura, mancha, luz e som, figura-fundo, dinâmica, ritmo, espaço, composição, planos, veladuras, ocupação do espaço e movimentos serão pesquisados para que a linguagem seja manifestada e expressa em imagem” (SAVIANI, 2004, p. 72).

Cada material tem um porquê de ser selecionado para cada encontro. O giz de cera é um material mais resistente, pode proporcionar mais firmeza e segurança para quem o manuseia; indicado para grupos que estão iniciando. Já o hidrocor preserva essa segurança, um material diluído em água que permite o controle de quem está manipulando. “Assim embora expanda afeto, permite certo controle dos resultados” (COUTINHO, 2005, p. 73).

Deve-se ter o cuidado e atenção à finalidade de cada recurso ministrado durante o processo, a sequência e a lógica de cada um para que a segurança, o bem estar e o acionar do criativo estejam a serviço do desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada indivíduo, pois “ao pintar, desenhar, modelar, a criança se encontra diante de múltiplas

possibilidades criativas, explorando os materiais, o que se constitui em uma atividade enriquecedora, que combina e aguça todos os sentidos” (COUTINHO, 2005, p. 62).

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. (org) et al. **Tramas Criadoras na construção do 'ser si mesmo'**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias; Lima Edvaldo Pereira. **Criatividade e Novas Metodologias**. São Paulo: Peirópolis, 1998. (Série Temas Transversais; v 4) Cap1. p 13-47.

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina e Psicopedagogia na perspectiva dos Coordenadores Cognitivos**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia 15 (39): 28 – 33, São Paulo, 1996.

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina Criativa e Psicopedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **A compreensão e intervenção junto as pessoas com deficiências**. XXXI Reunião Anual de Psicologia de 2001.

AMIRALIAN, M. L.T. M. **Psicologia do excepcional: temas básicos de psicologia**. São Paulo: E.P.U., 1986.

ANDRADE, L. Q. **Terapias expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. São Paulo, SBP, 1995

ARCURI, I. G. (org.). **Arteterapia: um novo campo do conhecimento** São Paulo: Vector, 2006.

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte-Educação no Brasil**. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno Buoro. **O Olhar em Construção** – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Editora Cortez, São Paulo, 2003.

CARVALHO, M. M. J. **A arte cura?** São Paulo: Psy II, 1995.

CHEVALIER, J. GEERBRANT, A **Dicionário de símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1997.

CIORNAI, S. (Org.) **Percursos em Arteterapia: Arteterapia e educação arteterapia e saúde**. São Paulo: Sumus, 2005.

COUTINHO, V. **Arteterapia com Crianças**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2005.

Decreto nº 3.956/01, Art. 1º, **Campanha da Fraternidade 2006**, Salesiana, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais** – NEE In: Conferência

Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Espanha: UNESCO 1994.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996.

ELIEZER, J. **Arteterapia: proposta de integração** - indivíduo, sociedade e ambiente **Viver Psicologia**. São Paulo, Ano XII, n. 136, maio/2004.

FERACINE, L. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FERLAND, F. **O Modelo Lúdico: O Brincar, a Criança com Deficiência Física e a Terapia Ocupacional**. São Paulo: Roca, 2006.

FRANCISQUETTI, A. A. **Arte Medicina**. São Paulo: LMP, 2005.

GOLINELI, Rinalda; SANTOS W.A. **Arteterapia na educação especial**. Goiânia, 2002

LA TORRE,S. **Dialogando com a criatividade**, São Paulo: Madras, 2005.

MACHADO, A.M. (et.al). **Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo®. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vigotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento** – Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo – SP: Editora scipione, 1997.

OSTROWER, Fayga. **A Sensibilidade do Intelecto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1998, 305p.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Pacheco, J. Pátio educação infantil. **Caminhos da inclusão**. Ano VI Nº 16 MAR/JUN. Porto Alegre, 2008

PAIN, S.; JARREAU, G.I. **Teoria e técnica da arte-terapia. A compreensão do sujeito**. 2º reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais - **ar. 26,-2º - ARTE**, 2001.

RUNCO, M.A., & PRITZKER, S. R. (ORGS.). (1999). Encyclopedia of creativity.

Volumes I & II. San Diego, CA: Academic Press.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

URRUTIGARAY, M.C. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

VALLADORES, A.C.A. (Org.) **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WECHSLER, S. (2004a). **Avaliação da criatividade por figuras**. Teste de Torrance: versão brasileira. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas: IDB/LAMP 41

WECHSLER, S. (2004b). **Avaliação da criatividade por palavras**. Teste de Torrance: versão brasileira. 2ª edição revisada e ampliada. Campinas: IDB/LAMP

WECHSLER, S. M. (2008). **Criatividade: descobrindo e encorajando**. 3a. edição.

IDB/LAMP-PUC-Campinas

WECHSLER, S. M. (2009). **Avaliação da criatividade: Possibilidades e desafios**. Em C.S. Hutz (Org.). Avanços e polêmicas em avaliação psicológica (pp. 93-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro – RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET, VIGOTSKY E WALLON

Patricia Marques Forneli

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA - PIAGET

Jean Piaget (1896-1980), nasceu na Suíça, formou-se em História Natural e posteriormente fez doutorado, defendendo uma tese sobre moluscos. A partir de seus estudos, acreditava que o conhecimento e a genética estão em constante inter-relação. Elaborou, então, teorias psicogenéticas, que buscavam compreender o processo pelo qual as crianças aprendem.

Segundo suas teorias, crianças e adolescentes pensam, assimilam, entram em conflito, acomodam e organizam seus conhecimentos. Essas etapas se assemelham as do organismo humano, e são processos que não se alteram conforme a idade.

Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também como a vida mental pode ser concebida evoluindo na direção de

Patricia Marques Forneli



uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. (PIAGET, 2001, p.13).

A assimilação ocorre quando o indivíduo internaliza o conhecimento ou informação, ou seja, ele integra em si elementos exteriores; quando transforma seus conhecimentos prévios, os está acomodando, alterando antigas hipóteses ou criando novas, o que ocasiona grande evolução cognitiva no indivíduo.

Toda ligação nova se integra num esquematismo ou numa estrutura anterior: a atividade organizadora do sujeito deve ser, então, considerada tão importante quanto às ligações inerentes aos estímulos exteriores, pois o sujeito só se torna sensível a estes últimos na medida em que são assimiláveis às estruturas já construídas, que eles modificarão e enriquecerão em função das novas assimilações. (PIAGET, 1990, p.13).

Acomodar, então, para Piaget, significa transformar, refere-se ao processo de adaptação da estrutura cognitiva ao contexto do mundo exterior, e a acomodação é uma ação conjunta à assimilação. Enquanto o indivíduo não assimilar e acomodar, estará numa etapa de desequilíbrio frente ao seu meio físico e social.

Uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio. Ela

existe quando qualquer coisa, fora de nós ou em nós (no nosso organismo físico ou mental) se modificou, tratando-se, então, de um reajustamento da conduta em função desta mudança. (PIAGET, 2001, p.16).

Acomodação e assimilação possibilitam ao indivíduo adaptar-se ao meio e é através deste processo que o sujeito vai se equilibrando, reorganizando a estrutura cognitiva e se reorganizando mentalmente.

Inversamente, a ação se finda desde que haja satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio – entre o fato novo, que desencadeou a necessidade, e a nossa organização mental, tal como se apresentava anteriormente – é restabelecido. (PIAGET, 2001, p.16).

Segundo Piaget, desde que o indivíduo nasce até o momento de sua morte, passa por esse processo de assimilação e acomodação, o mesmo acontece com o desenvolvimento mental, no qual, o sujeito nasce, evolui e encontra o equilíbrio na vida adulta.

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (PIAGET, 2001, p.13).

O desenvolvimento mental antecede a aprendizagem, sua estrutura é organizada progressivamente, enquanto a aprendizagem é resultante da maturação, do social e dos mecanismos biologicamente herdados (assimilação e acomodação).

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 2001, p.14).

Num ambiente escolar, onde a criança (4 a 6 anos) entra em contato com outras pessoas, começa a se socializar, há trocas, ocorre a consciência da fala, resulta no desenvolvimento. O comportamento coletivo, a utilização do pensamento, a brincadeira com jogos, proporcionam construir o conhecimento de forma organizada, ou seja, a motivação atrelada a aprendizagem.

Daí resulta três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que,

puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”.

O conhecimento para Piaget possui dois sentidos ou significados, um é restrito e o outro amplo. O restrito significa a aquisição das estruturas operatórias necessárias para a aquisição do conhecimento no sentido amplo, tais como: classificar, ordenar e seriar; o sentido amplo é o conhecimento referente a um fato, um fenômeno, uma situação. O conhecimento restrito é a base para o conhecimento amplo. A aprendizagem também possui dois sentidos, um restrito e outro amplo. O sentido amplo é o desenvolvimento; o sentido restrito é o processo de aquisição na qual está a acomodação e a assimilação; portanto a construção do conhecimento se dá primeiro quando a criança recebe a informação fisicamente, ou seja, pelos órgãos do sentido, depois ela organiza esse conhecimento internamente, buscando soluções para as hipóteses que descobre.

Piaget (1972) classificou essas hipóteses e dividiu-as em fases, descritas a seguir:

- Fase Sensório-Motora: acontece na idade de zero a dois anos, a criança não possui representação mental do objeto. Comunica-se pela percepção e necessita do objeto para se relacionar. A vida mental se reduz aos reflexos. Os exercícios desses reflexos irão proporcionar o

surgimento dos primeiros esquemas de ação chamados de Ritmo. Surgem então, os primeiros esquemas cognitivos, mas que ainda não podem ser considerados um comportamento inteligente.

- Fase Pré-Operatória: ocorre na idade de dois a seis anos, é o estágio essencial para o desenvolvimento mental da criança, pois é nele que aparecem três modificações significativas na conduta infantil: a socialização, o pensamento e a linguagem. Neste estágio a criança entra em contato com o mundo social e o mundo das suas representações interiores. É uma nova realidade que a criança precisa assimilar, acomodar e principalmente se adaptar. Nesta fase a criança é escrava da percepção, não é capaz de operar mentalmente. Seu pensamento é transdutivo, ou seja, raciocina do particular para o particular. É uma fase egocêntrica, a criança não é capaz de se colocar no lugar do outro, não desenvolve a reversibilidade e tem o pensamento anímico, que dá vida às coisas.

- Fase Operatório-Concreta: acontece na faixa etária dos sete aos doze anos, é uma fase de evolução, em que a criança passa a fazer a representação mental do objeto. A criança interage com o objeto de forma significativa, ou seja, o objeto e seu manuseio têm função imediata para o sujeito. O pensamento da criança é lógico e reversível. Transformam seu pensamento em ações, usando objetos do cotidiano para representar outros, em situações as quais deseja

viver. Apresentam nessa fase, noções de conservação, classificação e seriação. Seu pensamento tem como referência sempre o real, algo que a criança já viveu, que conhece ou experimentou.

- Fase Operatório-Formal: dos doze anos em diante ocorrem grandes evoluções cognitivas. A criança consegue operar não só com o real, mas também com a dedução de hipóteses, que seguem uma lógica formal, com ações e pensamentos que se combinam. Nessa fase o real não é a única referência, a criança formula hipóteses e deduz soluções para resolver os problemas. É uma fase de maior equilíbrio dos conhecimentos, apresenta noções de probabilidade e proporcionalidade.

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. [...] a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no

sentido de uma equilibração sempre mais completa. (PIAGET, 2001, p.15).

Pudemos perceber, então que, para Piaget, os processos cognitivos de desenvolvimento são gradativos e assimilados durante o seu percurso e que, a cada nível, a criança adquire conhecimentos superiores que são interiorizados e crescentes e a cada etapa, mais equilibrados. Portanto, para que a criança adquira a motivação em realizar uma determinada tarefa, ela precisa estar desenvolvida cognitivamente. À medida que proporcionamos incentivos para a criança, seu desenvolvimento torna-se progressivo.

OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA - VYGOTSKY

Vygotsky (1896-1934), nascido na Rússia, se formou em Direito, estudou as funções psicológicas superiores (fala, memória, pensamento, atenção e consciência) através da interação social, ou seja, o indivíduo aprende interagindo com o outro e com o mundo que o cerca. Assim, internaliza os conhecimentos históricos e culturais adquiridos pela sua formação social, e a atividade interpessoal se torna intrapessoal.

Vygotsky, estudando as estruturas mentais da criança, acredita que o conhecimento é construído por ela e ao invés da assimilação, acomodação e organização, de Piaget, acredita na totalidade (interação com o outro e com o mundo), equilibração

e transformação (mudança em si, do comportamento e do conhecimento) que, basicamente, têm os mesmos fundamentos.

O conhecimento não se constitui somente através de uma relação direta, homem e meio, ocorre mais intensa no início da vida, quando o indivíduo não adquiriu sua capacidade de representação ou simbolização.

O aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (VYGOTSKY, 1998, p.110)

A criança aos poucos vai se tornando um ser social, e a evolução das relações sociais vão possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, devido o processo de mediação através de um sistema simbólico. O principal sistema simbólico é a linguagem, portanto é em decorrência da mediação simbólica que surge um novo modo de funcionamento psicológico que é tipicamente humano.

No período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação

de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY,1998, p.110).

Vygotsky pesquisou o desenvolvimento cognitivo como um processo social e não genético, no qual, a construção da aprendizagem vai propiciar condições para o desenvolvimento. Aprendizagem é um processo de aquisição de informações, habilidades, atitudes e valores adquiridos na interação do sujeito com o outro e com o meio. Portanto, a motivação também está atrelada ao incentivo das pessoas que compõe o seu meio.

No processo de aprendizagem Vygotsky valoriza os valores passados pelos mais velhos (aspectos sócio-histórico) ao indivíduo. No dia-a-dia a criança recebe conceitos cotidianos dos pais que Vygotsky denominou de educação informal; já na escola pelos professores, absorve conceitos científicos num lugar reservado para conceitos científicos.

Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja,

um sistema de concepções científicas.
(VYGOTSKY, 1998, p.174)

A aprendizagem é resultado do que é “aprendido”, do que possibilita o desenvolvimento do sujeito, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1998, p.118).

Ao contrário de Piaget, que afirma que o desenvolvimento antecede a aprendizagem, Vygotsky acredita que o aprendizado vai possibilitar o desenvolvimento, que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado. (VYGOTSKY, 1998, p.118).

Vygotsky (1998) separou o desenvolvimento cognitivo em níveis, descritos a seguir:

- **Nível de desenvolvimento real:** é o nível de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra, é a fase em que a criança realiza a tarefa sozinha do outro, utilizando-se dos seus conhecimentos já internalizados, intrapessoais em sua totalidade.
- **Nível de desenvolvimento potencial:** é o nível de desenvolvimento em que a criança pode realizar tarefas mais complexas com o auxílio de outrem, sejam colegas mais velhos, pais ou professores. As pesquisas de Vygotsky demonstram que duas crianças que estão no mesmo nível de desenvolvimento real podem estar em níveis diferentes de desenvolvimento potencial.
- **Nível de desenvolvimento proximal:** é o nível de desenvolvimento em que a criança está para evoluir, são processos cognitivos que estão em formação e, com estímulo, em breve, irão se desenvolver. Ocorre na passagem pré-operatória para a operatória-concreta, de Piaget, em que a criança está assimilando o conhecimento, mas ainda não o acomodou, está em constante conflito e necessita de estímulos ou ajuda para resolvê-los, de atividades e tarefas em grupo, desafiadoras, que a faça construir hipóteses para solucionar problemas.

A noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma

nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY,1998, p.117).

Vemos, então, que é necessário ocorrer processos sociais e culturais de ensino-aprendizagem, para que a evolução cognitiva se apresente de forma significativa, natural e prazerosa. O despertar da motivação está na interação criança/meio e se constitui de todos esses processos sócio-históricos.

A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA – WALLON

Henri Wallon enfatizou em suas pesquisas, o aspecto afetivo no desenvolvimento cognitivo, formulando a teoria da emoção, que se fundamenta tanto na interação social quanto nas funções genéticas do ser humano.

Analizou as funções cerebrais que envolvem a emoção e suas consequências externas e internas no indivíduo, ou seja, as reações voluntárias e involuntárias, descobrindo que, nas situações afetivas agradáveis, o sujeito estabelece uma relação prazerosa com seu organismo e, por conseguinte, com outro e com o meio e que, por meio dessa mesma influência, as relações afetivas negativas tendem a prejudicar o desenvolvimento cognitivo e a relação com o outro.

A emoção, muitas vezes, é algo incontrollável e, por isso, imprevisível, está intimamente ligada ao aspecto cognitivo e ambos são interdependentes.

No processo motivacional toda essa gama afetiva e cognitiva é de fundamental importância, já que a motivação é um processo interno que depende de fatores externos.

As novas exigências afetivas são fruto das reflexões e questionamentos para as diversas relações de sociedade que anteriormente aceitava e na qual parecia estar apagada. (WALLON, 1981, p.223).

Wallon, acredita que a construção do ser humano, dentro do aspecto afetivo, passa por três etapas, que estão ligadas a inteligência, à sexualidade e à racionalidade, e subdivide essas etapas em:

- Afetividade somática: é a fase em que o bebê ou a criança muito pequena age somente com a emoção, ela tem movimentos involuntários, sem coordenação, sem utilização do aspecto cognitivo.
- Afetividade simbólica: é a fase em que se acrescenta a linguagem oral e o toque aos sentimentos, e posteriormente a escrita. Nessa fase a criança baseia-se na mediação social, consciente de que precisa do outro para suprir suas necessidades de desenvolvimento.

- Afetividade categorial: é mais sistemática, ou melhor, a criança apresenta esquemas mais racionais e organizados, respeitando certas normas e condutas sociais, intimamente ligadas ao processo cognitivo. Existe, nessa etapa, uma maturação cerebral e o indivíduo é capaz de expressar-se por diversos meios, com coerência e intencionalmente, é a fase em que busca integrar-se por completo com o mundo e com o outro, porém construindo sua individualidade e personalidade.

As afetividades somática e simbólica são fases consideradas centrípetas (centradas no indivíduo) e anabólicas, ou seja, de aspecto predominantemente afetivo, enquanto que a afetividade categorial é a fase centrífuga e catabólica, o inverso das outras, e predomina o elemento cognitivo. (Dantas, 1992).

Não podemos nos esquecer que em todas as etapas de desenvolvimento do ser humano, os aspectos afetivo e cognitivo estão sempre presentes, ora o afetivo domina, ora o cognitivo, e o que faz com que estas etapas evoluam é o convívio social.

Assim, percebemos que a emoção é de extrema importância para o desenvolvimento global do indivíduo e que, portanto, o professor deve atentar para conhecê-la, pois saber lidar com ela, é saber lidar com a motivação de forma significativa e serena, porém desafiadora e conflitante, tanto para o professor quanto para o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO/SECERTARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular para a educação infantil, Volume I**, Brasília – DF, MEC/SEF, 1998.

ANGELINI, Arrigo Leonardi. **A motivação Humana**. 1ª. edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

CAUDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 6ª. edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DANTAS, Heloyse, **A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon in: Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. 3ª edição, São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização na escola pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1972.

PILETTI, Claudino, **Didática Geral**. 16ª. edição. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SABINI, Maria Aparecida Cória. **Psicologia do desenvolvimento**. 1ª. edição. São Paulo: Editora Ática, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2^a edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. 1^a. edição. São Paulo: Edições Loyola, 1985.



O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO PRÁTICO

Roberto Gravé do Nascimento

Os procedimentos metodológicos neste estudo detiveram-se, primeiramente, no levantamento teórico-bibliográfico sobre a temática da criatividade em geral, tratando inicialmente da conceituação e importância das investigações nesta área de conhecimento.

Posteriormente foram selecionados os estudos dos teóricos citados, objetivando particularizar as linhas de pesquisa que se ocupam da criatividade. A ideia era construir uma discussão em relação às dificuldades encontradas pelo sistema educacional quanto ao estímulo da criatividade em sala de aula. A partir desse percurso foi possível estabelecer alguns parâmetros, apoiados nos estudiosos, sobre as alternativas de que o educador pode valer-se para estimular o processo criativo em seus alunos.

Em decorrência das informações reunidas, observou-se a necessidade da aplicação de uma pesquisa de campo qualitativa. Inicialmente, a ideia era levantar dados, a partir dos alunos, com o objetivo de compreender qual a percepção deles em relação

ao estímulo do educador e a contribuição do ambiente escolar para a criação de novas ideias.

Portanto, foram selecionadas duas unidades escolares da Costa Norte do Município de São Sebastião, Litoral Norte de São Paulo. Procedeu-se à análise do Projeto Político-Pedagógico¹ de ambas, com o propósito de se caracterizar o ambiente escolar e levantar um perfil da comunidade. A pesquisa foi realizada no mês de agosto de 2008, em quatro turmas do 5º ano do ensino fundamental, no caso, duas em cada escola. Uma delas, nomeada de escola X e a outra escola Y. Apesar de se localizarem no mesmo município, possuem características muito peculiares.

A escola X, por exemplo, atualmente atende a 112 alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, divididos por períodos: Manhã 60 alunos e Tarde 52 alunos. Está geograficamente localizada no município de São Sebastião, na Região Costa Norte, como antes citado, encontra-se localizada a 15 km do centro da cidade. Sua infraestrutura é considerada boa, tendo em vista que a unidade escolar foi contemplada com uma reforma recente, melhorando as condições do prédio, inclusive na parte de acessibilidade para portadores de necessidades especiais. Entretanto, o bairro apresenta condições

¹ Com a finalidade de preservar a identidade das unidades escolares, seus Projetos Político-Pedagógicos serão utilizados como documentos confiáveis que disponibilizam informações sobre a clientela atendida e informações afins.

precárias de saneamento básico e crescimento desordenado, terrenos baldios e estruturas de moradias feitas de restos de construções ou pedaços de madeiras, compondo um entorno de barracos ou favelas, localizados nas encostas do morro em situação de risco. Muitas famílias são imigrantes de vários Estados, em que os pais geralmente, atuam na construção civil e em casas de família, ocupando-se de trabalhos domésticos. A maior parte da comunidade sobrevive da economia informal e, embora haja servidores públicos municipais, os índices de desemprego ainda são elevados. No que refere-se ao grau de escolaridade, observa-se grande número de moradores que não concluíram o ensino fundamental, poucos, o ensino médio e uma pequena parcela, o ensino superior.

A escola Y oferece cursos de Ensino Fundamental (ciclos I e II), ministrados em horários diferenciados, nos períodos manhã e tarde, das 7h 30min. às 12h e das 13h às 17h. Atualmente atende a 430 alunos. A infra-estrutura é considerada adequada e o espaço físico é consideravelmente bem aproveitado. A condição socioeconômica, em sua maioria, é de classe média², sendo constatada a

² Com base em dados do IBGE a classe média é subdividida em três níveis: classe média alta, seria formada por aqueles com renda familiar superior a R\$ 5 mil, a 'média', entre R\$ 2,5 mil e R\$ 5 mil, e a classe média baixa, de R\$ 1 mil a R\$ 2,5 mil.

existência de alunos de classe econômica desfavorecida.

Optou-se por um levantamento diagnóstico com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, num universo de 87 pesquisados. Além da opinião dos alunos quanto ao ambiente escolar como estimulador da criatividade, também as professoras das quatro turmas pontuaram aspectos que serão discutidos no capítulo 6, que tratará dos resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa foi baseada no estudo - Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula, 2005 - idealizado por Denise de Souza Fleith e Eunice Maria Lima Soriano de Alencar³.

O principal aspecto desta pesquisa foi identificar o que os alunos pensam sobre criatividade no ambiente escolar.

Participaram deste estudo 87 alunos, sendo 37 da escola X e 50 da escola Y. O levantamento diagnóstico (apêndice 1) desenvolvido com os alunos,

³ Professoras Doutoras, líderes na pesquisa em Processos criativos e superdotação da Universidade Católica de Brasília (UCB) no Distrito Federal. Ambas atuam na mesma linha de pesquisa incluindo Dinâmica curricular e ensino-aprendizagem; Fatores que se associam à superdotação, expertise e produção criativa superior e Processos criativos nos contextos educacional e das organizações. Fleith possui 68 publicações bibliográficas entre 2005 e 2008. Alencar também atua como pesquisadora em Criatividade e Inovação nas Organizações na Universidade de Brasília (UNB), entre 2005 e 2008 produziu 67 trabalhos.

possui 17 questões fechadas, tendo a possibilidade de resposta 3 alternativas: (A) nunca, (B) algumas vezes e (C) sempre. No estudo, Fleith e Alencar utilizaram-se de outras estimativas como: raramente e muitas vezes.

As questões foram subdivididas em cinco fatores:

- 1) Suporte do professor em relação à expressão da ideia dos alunos, ou seja, a atenção reservada sobre o aluno (questões 1, 2, 3 e 4);
- 2) A autopercepção que revela sobre sua própria criatividade (questões 5, 6, 7 e 8);
- 3) O envolvimento que o aluno apresenta durante as atividades e sala de aula (questões 9, 10 e 11);
- 4) A autonomia sobre as atividades desenvolvidas (questões 12 e 13); e
- 5) O estímulo que o educador oferece em relação à produção de novas idéias (questões 14, 15, 16 e 17).

O levantamento diagnóstico foi aplicado pelo autor desta pesquisa, após uma breve explicação sobre o preenchimento. Vale ressaltar, que nenhum dos 4 (quatro) professores emitiram qualquer pronunciamento que pudesse interferir nas respostas dos alunos.

Assim como observaram Fleith; Alencar (2005, p.89), em seu estudo inicial, esta pesquisa:

Inclui aspectos individuais e ambientais, corroborando a visão sistêmica de criatividade que apresenta este fenômeno como resultado da interação entre indivíduo e o contexto sociocultural.

A partir dos dados coletados, foram analisados primeiramente cada fator a fim de identificar se realmente o contexto econômico e sociocultural influenciam na produção criativa dos alunos.

O gráfico a seguir retrata o 1º fator referindo-se ao suporte do professor à expressão das idéias do aluno.

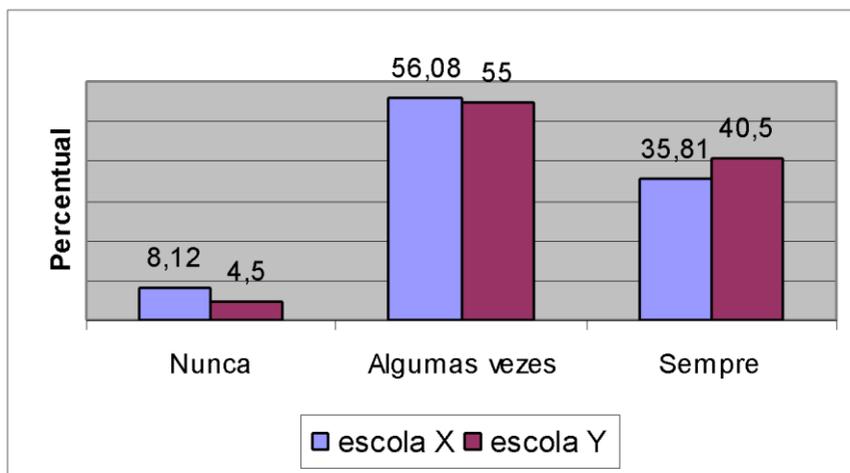


GRÁFICO 1: Suporte à expressão das ideias dos alunos

Esse extenso fator revelou pouca diferença entre as opiniões. A exemplo disso, 8,12% dos alunos da escola X apontaram que os professores nunca dão

atenção às suas ideias, ou seja, 3,62 pontos percentuais a mais do que a escola Y, já que o resultado foi de 4,5%. Em relação à alternativa B (algumas vezes), as duas escolas obtiveram resultados próximos. Para a resposta C (sempre), a escola Y teve 4,69% a mais que a outra. Se considerarmos no geral, os educadores das duas escolas percebem a importância do uso das ideias dos alunos.

O próximo gráfico identifica a autopercepção do aluno, ou seja, a ideia que possuem de si mesmos quando trata-se da criatividade.

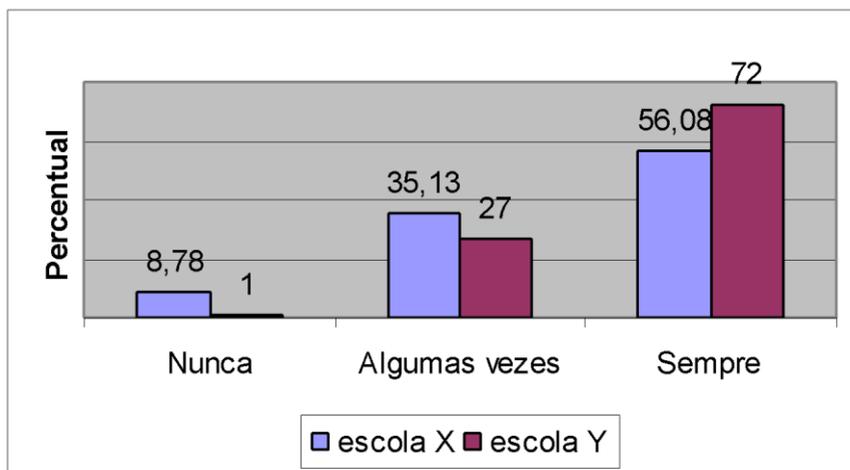


GRÁFICO 2: Autopercepção dos alunos

Na análise da autopercepção dos alunos em relação à própria criatividade compreendeu-se que os alunos da escola Y possuem uma autoavaliação positiva significativamente maior do que a escola X,

pois a diferença foi de 18,92%, sendo que apenas 1%, dos alunos responderam nunca quando perguntado, por exemplo, se são criativos ou se sentem orgulho de si. Comparado aos quase 9% dos alunos da escola X.

O gráfico a seguir identifica o nível de envolvimento dos alunos durante as aplicações das atividades dentro da sala de aula durante o ano letivo.

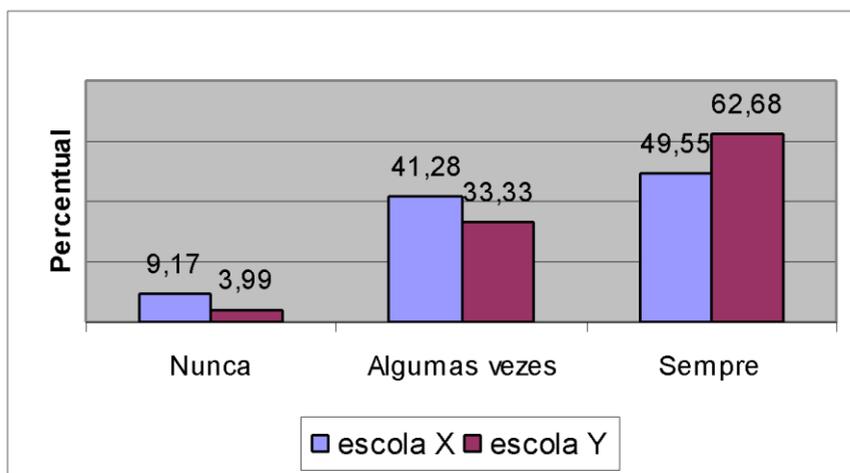


GRÁFICO 3: Envolvimento nas atividades

O fator que tratou a respeito do envolvimento nas atividades constatou que os alunos da escola Y também estão mais empenhados com as atividades desenvolvidas, se comparados à escola X, sendo que a diferença entre as escolas para a alternativa C (sempre) foi de 13,13%; e 5,84% para a resposta A (nunca).

A próxima análise contempla a autonomia do aluno refere-se a sua personalidade e percepção criativa durante as atividades em sala de aula.

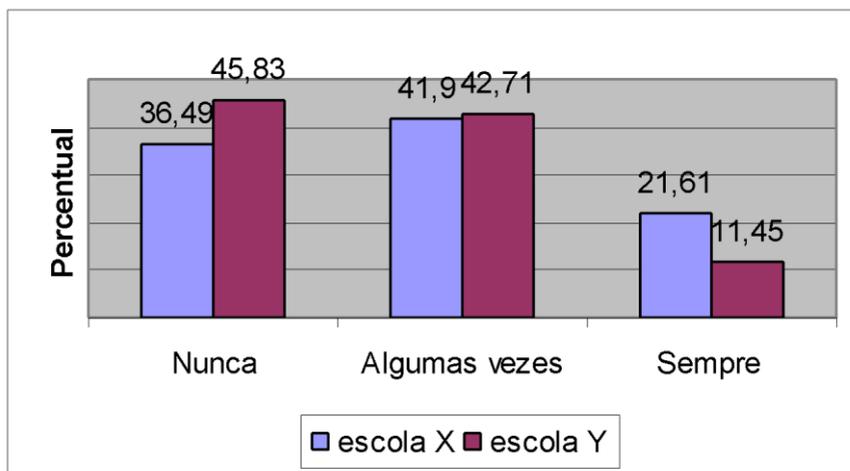


GRÁFICO 4: Autonomia

Esse fator apresentou dados relevantes quando comparadas as duas escolas. Por exemplo, mesmo com os índices na alternativa A (nunca), sendo 36,49% para a escola X, e 45,83% para a escola Y, os alunos da escola X obtiveram um percentual maior em relação à autonomia dentro da sala de aula, sendo assim, conseguem realizar as atividades selecionadas pelo professor não apenas por um método explicado por ele, mas criam suas próprias resoluções a partir da sua autonomia.

O último fator revelará a percepção que os alunos têm quanto ao estímulo do educador à produção de novas ideias.

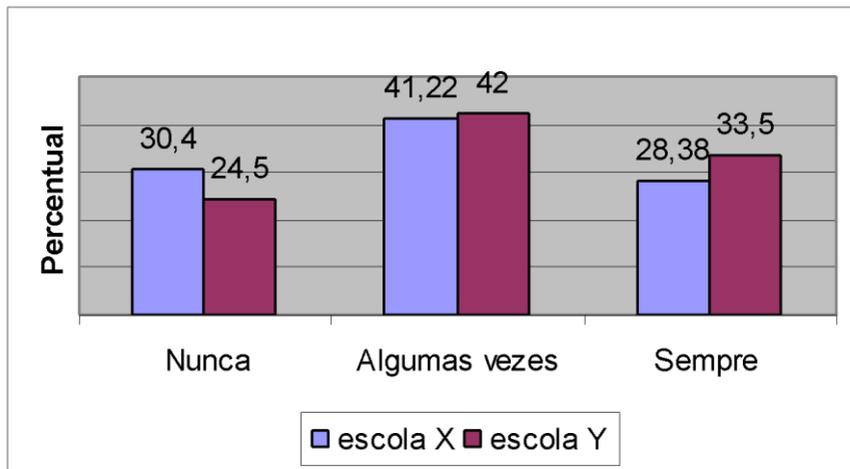


GRÁFICO 5: Estímulo do educador

Nesse último aspecto foi possível identificar que 75,5% dos alunos da escola Y, e 69,6% da escola X responderam que os professores dão a oportunidade às novas expressões, oferecendo mais condições e estímulos para que os alunos construam novos caminhos e novas possibilidades de respostas. Entretanto, o percentual dos alunos que não responderam nunca, nas duas escolas, foi significativo. Por exemplo, se somadas as duas escolas, a média seria 27,45% para essa resposta, o que de certo modo aponta que esses alunos acreditam que seus educadores não os estimulam quanto a esse fator.

Os educadores

Após a primeira parte deste estudo referente ao pensamento dos alunos sobre a criatividade, foram

pontuadas algumas questões aos professores das duas escolas. (Apêndice 2).

A primeira estava relacionada ao ambiente da sala de aula ser ou não facilitador da criatividade.

Um dos professores da escola X considera que o ambiente da sala de aula é facilitador quanto ao espaço físico e ao número de alunos. Entretanto, apontou que a falta de regras e limites prejudicam o trabalho docente, “perde-se com isso muito tempo”, observando a necessidade de interferir nesses momentos. Também pontuou que a dificuldade de aprendizagem interfere na criatividade dos alunos, pois “boa parte deles demonstram baixo rendimento para o ano que se encontram (5º ano).” O outro professor da mesma escola, relata que o ambiente da sala de aula torna-se facilitador dependendo da atividade proposta, “pois muitas vezes é necessário a saída da sala de aula em busca de ambientes mais estimuladores.”

Os educadores da escola Y relatam que é tarefa deles promover um ambiente facilitador da criatividade, por exemplo, com o uso de materiais estimulantes como sucatas, revistas, instrumentos musicais. Acredita-se que o espaço da sala de aula “é o ambiente onde o aluno terá bons modelos.”

O objetivo da segunda questão era tentar compreender quais procedimentos cada professor utiliza para motivar a criatividade dos seus alunos.

O professor da escola X busca novas alternativas para a aplicação dos conteúdos, para que sejam atraentes a todos, assim, estimulando a criatividade dos alunos e professores. O outro aponta que há uma falha na junção de alguns recursos que poderiam tornar a aula mais criativa. Relata que se preocupa com esse aspecto, porém, muitas vezes os alunos não contribuem ou não se envolvem como esperado.

Já os professores da escola Y apontam que uma alternativa que auxilia no processo criativo é a relação de troca de informações entre os próprios alunos, em uma atividade em grupo, por exemplo. Isso faz com que fiquem motivados para a apresentação dos seus trabalhos. Acreditam que não há um método definido para o desenvolvimento da criatividade, pois consideram que “para se criar é necessário conhecer com domínio a área do conhecimento [...]”. Sendo assim, a sistematização do ensino com qualidade, prepara indivíduos que a partir das competências tenham coragem para investir na criação com sucesso.

Enfim, a última questão abordada apontaria, segundo os educadores, as dificuldades dos alunos no processo criativo.

Na escola X uma das dificuldades encontradas dentro da sala de aula é a falta de interesse dos alunos, muitos deles “têm preguiça de pensar, querem tudo pronto.” Acreditam que a criatividade

não está restrita apenas à sala de aula, mas a atenção familiar junto à educação como um todo. Também é necessário um estímulo maior nas séries iniciais, sobretudo mais recursos paradidáticos no ambiente escolar, entretanto, o professor afirma que isso vem melhorando nos últimos anos.

Na escola Y, um deles destacou que, para o aluno ousar no processo criativo, é imprescindível que ele conheça o conteúdo e tenha segurança para atuar e ter sucesso, seja qual for sua área de conhecimento. Pois, segundo a outra professora “A criança é dotada de mais criatividade do que muito adulto.” Entretanto, para facilitar o processo criativo, o aluno precisa estar em contato com materiais diversificados, feiras culturais e exposições. O que, de certo modo, acontece pouco na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos por meio da análise do referencial teórico e do levantamento diagnóstico desenvolvido com os alunos do 5º ano do ensino fundamental e seus educadores, percebeu-se que a criatividade é um construto que deve ser revisto não apenas dentro da sala de aula, mas na unidade escolar, na comunidade, e pelo sistema educacional, como um todo.

A respeito do desenvolvimento da criatividade, observou-se a existência de diversos fatores que bloqueiam a formulação e criação de novas idéias

como o elevado número de alunos em sala de aula, as dificuldades de aprendizagem e a falta de interesse por parte dos alunos e professores. Entretanto, o contexto escolar, sobretudo, a sala de aula e o educador, apresentam responsabilidades sob o indivíduo, pois eles estão diretamente ligados à capacidade de estimular e auxiliar no desenvolvimento da criatividade. Para a produção ser caracterizada como criativa, o indivíduo deve formular hipóteses a fim de resolver o problema. Sendo assim, o educador pode intervir para que o aluno busque novas alternativas.

Considerando que o processo criativo ocorre em todos os indivíduos, sendo eles de ordens internas como o pensamento e a personalidade, ou ainda externos como o fator cultural e social. Constata-se que o ato criativo ocorre quando o indivíduo realiza a junção dos estímulos que o cerca com os conhecimentos prévios sobre determinada situação, assim, reformulando uma nova resposta para o problema. Ou seja, esse processo acontece a partir da contribuição de diversos fatores, o que leva a crer que o ambiente da sala de aula pode influenciar diretamente no desenvolvimento da criatividade.

Porém, esta pesquisa evidenciou que não é apenas o fato do ambiente ser caracterizado em um contexto socialmente econômico desfavorecido, que esse ambiente será menos ou mais propício ao estímulo da criatividade. Por exemplo, a característica

socioeconômica da comunidade em que se encontra a escola X é inferior, entretanto os alunos possuem uma autonomia consideravelmente maior (21,61%), em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, do que os alunos da escola Y (11,45%), (gráfico 4). Sendo assim, a criatividade não está apenas relacionada ao ambiente em que o aluno se encontra, mas ao estímulo que ele recebe.

Seguindo essa linha de raciocínio, observou-se que o estímulo do professor também influencia no desenvolvimento de novas ideias, mesmo não sendo um fator determinante, o professor acaba como o mediador das possibilidades do processo criativo. As duas escolas pesquisadas possuem características peculiares, e cada docente executa seu trabalho de modo diferente, sendo assim, cada aluno também possui um modo de pensar, agir e criar.

Deve-se ressaltar que, mesmo com a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento cognitivo e criativo, os professores, assim como a sua formação, também são responsáveis por essa construção, pois eles são capazes de investir nos educandos para que efetivamente aprendam; identificar as dificuldades e as limitações dos alunos, logo, auxiliá-los e motivá-los durante o processo educacional, sobretudo, o criativo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron, 1996.

_____. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia escolar e educacional**, v.1, n.1, p.29-37, 1997.

_____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. n.19, p.84-94, 2000.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Psicologia: Teoria e Pesquisa. **Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade**. Brasília. v.19, n.1, p.1-8. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

_____. Psicologia: Reflexão e Crítica. **Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino**. Porto Alegre. v.16, n.1, p.63-69. 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16798.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

_____. Psicologia: Teoria e Pesquisa. **Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental**. Brasília. v.24, n.1, p.59-66. 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n1/a07v24n1.pdf>>.
Acesso em: 28 jun. 2008.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; MARTINEZ, A. M. Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican students: A comparative study. **The Journal of Creative Behavior**, v.37, n.3, p.179-192. 2003.

AMABILE, T. A. **Growing up creative**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press, 1989.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARRON, F; HARRINGTON, D. Creativity, intelligence and personality. **Ann rev of psychology**, n. 32, p.439-476. 1981.

BECKER, A. A. M. et al. Psicologia: Reflexão e Crítica. **Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários**. Porto Alegre. v.14, n.3, p.571-579. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7842.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

BODEN, M. A. O que é a criatividade? In: Boden, M. A. (org). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 81-123.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M.

(org). **Culturas e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

COLLINS, R. **The sociology of philosophies**: a global theory of intellectual change. Cambridge: Harvard University Press, 1998

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: A systems view of creativity. In: STERNBERG, R. J. (org). **The nature of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 325-339.

_____. **Creativity**. NY: HarperCollins. 1996.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. (org). **Handbook of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.

CUCHE, Denys. **Cultura e identidade**: A noção de cultura nas ciências sociais. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC. 2002.

CURY, Augusto. **Filhos brilhantes, alunos fascinantes**. São Paulo: Planeta do Brasil. 2007.

DIAS, Tatiane Lebre; ENUMO, Sonia Regina Fiorim; AZEVEDO JUNIOR, Romildo Rocha. Psicologia em Estudo. **Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem**. Maringá. v.9, n.3, p.431-437 . set./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a10.pdf>>.

Acesso em: 13 jul. 2008

DOCKRELL, J.; McSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

EYSENCK, H. J. As formas de medir a criatividade. In: BODEN, M. A. (org). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 p. 203-244.

FELDHUSEN, J. F.; GOH, B. E. Assessing and accessing creativity: an integrative review of theory, research, and development. **Creativity Research Journal**, v.8, n.3, p.231-247, 1995.

FLEITH, D. S. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. **Roeper Review**, n.22, 148-153. 2000.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Psicologia: Teoria e Pesquisa. **Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula**. Brasília. v.21, n.1, p. 85-91. jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

_____. Psicologia em Estudo. **Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade**. Maringá. v.11, n.3, p. 513-521. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a06.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

FURMAN, A. Teacher and pupil characteristics in the perception of the creativity of classroom climate. **Journal of Creative Behavior**, v.32, n.4, p.258-277, 1998.

GARDNER, H. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARDNER, H. **Inteligência**: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva. 2000.

GENTILE, Paola. É assim que se aprende. **Nova Escola**, São Paulo, n.179, p.52-57, jan./ fev. 2005.

HENESSEY, B.A.; AMABILE, T. M. The conditions of creativity. In: STERNBERG, J. R. (org). **The nature of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1988. p. 11-38.

HOLLINGSWORTH, R. High Cognitive Complexity and the Making of Major Scientific Discoveries. In SALES, A.; FOURNIER, (org). **Knowledge, communication and creativity**. Sage Studies in International Sociology. London: SAGE, 2007. p. 56.

KENELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. 14.ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. Martins Fontes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPEZ, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÓPEZ, J.; ALMEIDA, R. L.; MOREIRA, F. M. A. Revista Brasileira de Ensino de Física. **TRIZ: Criatividade como uma ciência exata?** v. 27, n. 2, p. 205-209. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v27n2/a04v27n2.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

LUBART, T. I. Creativity. In: STERNBERG, J. R. (org). **Thinking and problem solving**. New York: Academic Press. 1994. p. 289-332.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n.54, p.32-34, mar. 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: Por uma nova concepção da língua materna. Porto Alegre: L&PM, 1995.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Psicologia Escolar e Educacional. **Metacognição e leitura**. Campinas. v.10 n.2, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200019&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 09 set. 2008.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 12.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

NAVARRO, Leila. **Motive-se para criar, crie para motivar-se.** Disponível em:

<http://www.catho.com.br/jcs/inpuer_view.phtml?id=10074>. Acesso em: 20 set. 2008.

RICHARDS, R. L.; KINNEY, D. K.; BENET, M. Assessing everyday creativity: characteristics of the Lifetime Creativity Scales and validation with three large samples. **J Personality and Social Psychol.** v.54, p.476-485. 1988.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. **Criatividade e desenvolvimento.** Publicação interna do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.1997.

SALES, Arnald. Sociologias. **Criatividade, comunicação e produção do saber.** Porto Alegre. n.19, p.22-39, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n19/a03n19.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

SHANSIS, F. et al. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul. **Desenvolvimento da versão para o português das Escalas de Criatividade ao Longo da Vida (ECLV).** Porto Alegre. v.25, n.2, p.284-296. maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25n2/v25n2a05.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2008.

STERNBERG, J. R. **As capacidades intelectuais humanas:** Uma abordagem em processamento de informação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

_____. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

TARDIFF, T. Z.; STERNBERG, R. J. What do we know about creativity? In: STERNBERG, J. R. (org). **The nature of creativity**. NY: Cambridge University Press, 1988. p. 429-440.

VERVALIN, C. H. Que es la creatividad? In: DAVIS, G. A.; SCOTT, J. A. (org). **Estrategias para la creatividad**. Buenos Aires: Paidós, 1975. p. 19-23.

WESCHLER, S. M. Avaliação da criatividade: Um enfoque multidimensional. In: WESCHLER, S. M.; GUZZO, R. S. L. (org). **Avaliação psicológica: Perspectiva internacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 231-259.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO REGULAR – ENSINAR OU CONSTRUIR HISTÓRIA

Rosângela Aparecida Marcondes

INTRODUÇÃO

Aqui, nestas linhas, buscar-se-á uma discussão inerente ao processo formativo das metodologias aplicadas no ensino de História no ensino regular.

Há quem diga que a escola é o lugar mais conservador da sociedade, embora, ainda exista muito conservadorismo nas escolas de hoje, existe um apelo por parte dos alunos, que não estão mais acostumados com o velho padrão de estudo de História, chamado por muitos por disciplina da “decoreba”. (VELASCO, 2013, p 173)

A formação do docente de história perpassa por cursos de graduação em história e também pós-graduação, do tipo *latu senso* e *stricto senso*, ou seja, por especializações, mestrados e doutorados, o que focaliza o espaço universitário. Devendo ser, portanto, preocupação das Universidades, oferecer e acompanhar cursos de qualidade, visando a

elaboração própria do conhecimento por partes de seus docentes e discentes.

Ao professor de História cabe o desafio, tornar a sua disciplina mais atrativa, dinâmica e prazerosa. Mais que isso, despertar no educando o sentimento de pertencimento ao mundo em que vive compreendendo a importância de fazer compreender a história. O ensino de História é sempre atual e precisa ser bem trabalhado em sala de aula.

Para Jaime Pinski e Carla Pinski:

Cada estudante se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos. Para o mal, mas também para o bem, afinal de contas. Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção. E, para o momento específico em que vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante. (PINSKI, 2010, p.21)

Os autores citados dão ideia de um mundo onde os indivíduos se importam mais com o ter do que com o ser, sendo assim a História entra com papel fundamental para resgatar a humanização do ser humano.

O aluno precisa se envolver e entender a história, por isso temos a importante missão de trabalhar a história pessoal do educando, relacionando com o passado e o presente, para que tal medida faça algum sentido ao discente, para que ele saiba identificar os momentos históricos da sociedade e entenda cada momento.

Novamente citando Pinsk, podemos estabelecer uma relação de como o aluno deve sentir a história:

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica” (PINSKI, 2010, p.28)

Pois, aquilo que espera dos estudantes é necessário que os docentes façam como exemplo. Se o que se espera é um processo de ensino-aprendizagem de história crítico e dialético por partes dos estudantes, assim o docente deve conduzir suas aulas, análises e produções.

Para um melhor entendimento da história pelos alunos, precisamos de uma reestruturação no ensino de história, para que o mesmo entenda o porquê

estudar história. Para que isso ocorra devemos encarar os aspectos socioculturais, suas experiências, ambientes geográficos e seus conhecimentos empíricos.

OBJETIVOS

O ensino de História no Ensino Fundamental, e também no Ensino Médio, tem como objetivo fundamental proporcionar a nossos(as) alunos(as) as condições para que eles(as) consigam se identificar enquanto sujeitos históricos, participando de um grupo social, ao mesmo tempo único e diverso. Talvez este seja o nosso maior desafio, como professores: ensinar primeiramente a pensar, criticar, propor!

Despertar em nossos estudantes o desejo de conhecer, de participar ativamente da sociedade em que vivem de forma crítica, reflexiva e transformadora. Mais essencial do que ensinar conteúdos específicos, que também são importantes, o ensino de História na Educação Básica possui o sentido maior de construção do cidadão crítico, que tenha a capacidade de participar ativamente da sociedade em que vive e de se indignar com os acontecimentos do cotidiano. O decorrer deste trabalho mostrara algumas das falhas no processo do ensino de história no Brasil, que já vem sendo estudado a algum tempo e traz nos seus estudos a quebra de alguns paradigmas bem

como, estimular a consciência histórica no educando bem como desenvolver no mesmo a noção de pertencimento relacionado à introdução do conteúdo referente à importância da disciplina de História. Fundamenta-se no diálogo entre diferentes autores que defendem o ensino de História voltado para a valorização e estudo das realidades dos alunos a fim de ajuda-los a sentirem-se participantes da História, tornando significativa sua aprendizagem. (ARAUJO, 2006, p 3).

Provocar no professor mediador o espírito de criatividade e afetividade no desenvolvimento de um ensino de história cada vez mais humano e característico com a necessidade de cada um dos nossos educandos, na busca de uma visão crítica da História, do fazer história, do entender a história e principalmente de conscientizar nossos alunos de que estão, neste momento, escrevendo a história pessoal de cada um e conseqüentemente, a história da nossa sociedade em tempo real.

OBJETIVO GERAL

Na presente pesquisa, encontraremos uma previa do ensino de história convencional, tradicional e brando implícito na maioria das metodologias encontradas nos profissionais ministrantes da disciplina de história nas escolas públicas do Estado de São Paulo e, até mesmo, em algumas escolas

particulares engessadas na eminência de apostilas prontas e a cobrança de concluí-las em períodos determinados, limitando a atuação do professor em trabalhar esse material didático sem oportunidades de sair do contexto e explanar por outros horizontes. Fazendo das aulas de história pouco atrativas e até mesmo desestimulantes, tendo em vista que, qualquer matéria na área de humanas tender a muita leitura e constantes debates.

Tem esse a finalidade mostrar essa realidade e, encontrar soluções, sugestões e provocações para a reelaboração e a construção da práxis pedagógica para uma releitura desta metodologia mais interessante, lúdica, criativa e estimulante.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Baseados nas situações apresentadas até agora, a idealização de um cenário histórico envolvente, lúdico, interessante, estimulante e provocativo de críticas e debates, alvo desde presente projeto de pesquisa tem os objetivos específicos da pesquisa e elaboração/criação dos seguintes parâmetros abaixo relacionados:

Criação de espaços lúdicos, cenários e laboratórios para as aulas de história;

Termo de referência para o uso desse espaço entre alunos e professores;

Apontar equipamentos tecnológicos necessários para essas aulas, bem como criação ou

aquisição de ferramentas pedagógicas para esses tipos de aplicações;

Elaboração de planos de aula;

Metodologia;

Avaliação baseada única e exclusivamente na participação do aluno nas atividades propostas no laboratório de matemática e nos termos de referência para o seu uso;

JUSTIFICATIVA

Muitos alunos identificam história como matéria que se memoriza, fala essa que pode ser considerada grotesca ou anacrônica. Parte deste padrão podemos atribuir como herança da ditadura militar, que impôs um ensino acrítico e não-reflexivo. Os tempos mudaram mas alguns problemas persistem, como a falta de leitura, a má qualidade do ensino, isso é claro que incide sobre o estudo da história.

No livro “Fazer e ensinar história”, FONSECA, que traz essas questões no aprendizado da História:

A educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do

presente e de tempos passados.
(FONSECA, 2009, p. 116)

A importância do tema abordado veio da reclamação constante dos alunos dos ensinos Fundamentais e Médios, que se dizem sem entender o que o professor explica, levando o aluno a não se preocupar com o estudar história e sim apenas em decorar os acontecimentos, datas, nomes, afins, para conseguirem se sair bem nas atividades que precisam desta disciplina. Levando em consideração esta reclamação, voltei-me ao foco o professor, e analisando alguns docentes, visualizei que muitos ainda ensinam a história de forma conservadora, sem levar em conta a evolução do nível dos jovens e dos fatores sociais em que eles estão inseridos. Ao tentar ver uma maneira melhor de passar os conhecimentos em história visualizei que podemos melhorar os erros em sala de aula e transformar as aulas tradicionais em aulas mais dinâmicas e mais atraentes ao aluno.

PROBLEMA

Nos parâmetros de uma escola tradicional, perfil da maioria das escolas da capital do Estado de São Paulo, principalmente as escolas estaduais e municipais, exemplificada nos alunos do 8º ano “A” da E. E. Júlio Pestana, podemos imaginar duas situações para esses educandos, ávidos de uma geração interativa e a frente das tecnologias globais: Na primeira, encontramos às 7 (sete) horas da manhã, alunos sonolentos, com frio, sentados em

uma cadeira dura e desconfortável, tendo que ouvir pacificamente um professor problematizando durante aproximadas 2 (duas) horas de aula, conceitos históricos com um caderno e/ou livro á sua frente. Na segunda situação, encontramos os mesmos alunos adentrando em uma sala de aula/cenário, participando ativamente da aula a começar com a preparação do cenário foco da matéria curricular do dia, mediados pelo professor, testando as teorias e chegando a resultados experimentais e estimulando relações sociais e interativas construindo seus próprios conceitos, entendendo suas aplicações, transformando informações em conhecimentos construindo saberes históricos acerca das suas próprias ações educativas.

LÚDICO COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Quando pensamos na história social do homem, desde o seu princípio na pré-história, até nos dias atuais, lembramo-nos do homem jogando ou brincando. Sendo que, das diversas dimensões alcançadas pelo homem, destacamos a homo ludens, que significa o homem que brinca, o homem que cria. Esse fenômeno é natural da cultura humana e até mesmo dos animais onde, com jogos e brincadeiras que construímos o nosso conhecimento e estimulamos o nosso desenvolvimento físico e mental, e também o desenvolvimento afetivo e social, o que facilita a nossa boa relação social e nossa participação em sociedade.

Podemos exemplificar essa ação com o fato dos leões aprenderem a caçar e a lutar brincando com seus pais e irmãos quando pequenos.

Na antiguidade, temos os Jogos Olímpicos que surgiram aproximadamente em 776 a.C. , realizados em honra a Zeus e consideravam a disputa entre pessoas. Como os gregos cultuavam o desenvolvimento físico e mental, os jogos eram usados como instrumento de ensino.

Já na Idade Média, o conceito de criança era muito confuso e as brincadeiras e os jogos foram abolidos da escola.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

Quando falamos em jogos e brincadeiras e crianças, na mesma frase, automaticamente um nome nos vem à cabeça: Frederico Froebel (1782-1852), filósofo, fundador do Jardim da Infância, que em sua teoria discutia a relação entre homem, natureza e Deus e que a educação tratava-se da unidade dessas três forças.

A intensão de Froebel na criação do jardim da infância foi a de inventar um lugar onde as crianças, em companhia de outras crianças, pudessem

aprender naturalmente de forma motora e cognitiva, enriquecendo seu aprendizado através de jogos e brincadeiras.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p.55).

Nos dias atuais, vencidas as resistências dos educadores sobre essas práticas no currículo escolar, os jogos e brincadeiras são vistos como de fundamental importância para o ensino e aprendizagem das crianças, principalmente quando falamos em um modelo de escola moderna e construtivista.

Destacamos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), para consolidar as práticas educativas de jogos e

brincadeiras em todas as áreas da educação, o seguinte:

O direito das crianças ao brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998, p. 13);

O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2006, p. 17).

Evidenciamos, assim, que toda a expressividade e espontaneidade que momentos de jogos e brincadeiras oferecem ao aprendizado das crianças revelam, ainda, todas as manifestações culturais e corporais por influência do seu grupo social a que pertence.

Quando falamos em tipos de jogos, podemos citar os jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todos os gêneros e, jogos de imitação e ficção e faz de conta.

Fazendo uma síntese de cada uma delas, podemos dizer que os jogos de força e destreza estão ligados, na escola, as práticas de educação física onde são estimuladas a coordenação motora, agilidades físicas e competições. Os demais jogos citados acima podem ser aplicados

interdisciplinarmente em todas as matérias da escola sem exceção dos jogos de força e destreza.

Em uma aula de história, por exemplo, o educador pode se fazer valer de um jogo de faz de conta, mediando o processo social político e econômico de uma sociedade medieval feudal. Delegando entre seus alunos toda a divisão social dos nobres, clero e camponeses, bem como as relações comerciais entre eles. Ou então, pode estimular a fixação da matéria através de uma inusitada brincadeira de “show do milhão” entre perguntas e respostas em grupos ou individual entre os alunos.

O mais significativo da construção da cultura lúdica das crianças, mesmo evidenciando que nem todos os jogos e brincadeiras se limitam a regras, misturando a realidade e fantasia, respeitando os contextos e os mais variados esquemas dos jogos, as crianças vão compreendendo o desenvolvimento humano ao longo do tempo histórico e entendendo o seu papel na sociedade e o seu funcionamento.

“Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”.(Vygotsky 1984 p. 63)

A ESCOLA COMO SINÔNIMO DO LÚDICO

A escola é um importante promotor do lúdico no aprendizado das crianças. É nesta grande instituição socializadora, tão marcante na infância de qualquer indivíduo por ser onde passamos, ou deveríamos passar grande parte da nossa juventude, construindo a maior parte da nossa bagagem de conhecimentos e vivências, principalmente desenvolvendo laços sociais que, muitas vezes levamos para a vida toda.

É na escola, esse grande disseminador de cultura, que as crianças têm que fazer uso das brincadeiras para aprender a brincar, pois como já falamos ninguém nasce brincando. Aprende-se a brincar com os agentes mediadores desses conhecimentos e vai desses estímulos o fato da brincadeira ter fim nela mesmo ou se expandirá como um instrumento dinâmico, alegre e prazeroso de aprendizagem.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire 1996 p. 90)

A escola tem a responsabilidade de criar indivíduos seguros e confiantes, pois é exatamente na fase escolar onde desenvolvemos o autocontrole das emoções e é justamente neste período que as crianças gostam de apresentar o que sabem realizar conquistas e exibi-las e superam dos desafios cotidianos. Faze das descobertas e curiosidades

onde desafiar esses estímulos através de situações lúdicas criará indivíduos críticos e sujeito na construção do seu próprio aprendizado. Questionadores das regras e os papéis sociais que são a eles apresentados.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET 1982 P.246)

O grande impasse a quebrar no presente momento nas instituições escolares é o pré-conceito do brincar na aprendizagem das crianças. Pois as brincadeiras são vistas como um passa tempo e normalmente são aplicadas apenas nos horários de intervalo ou como premiação da conclusão de uma atividade qualquer.

Jean Piaget (1896-1980), renomado psicólogo e filósofo suíço, defende que os jogos são de suma importância no aprendizado da criança, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório como facilitador do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Para Piaget (1967,) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para

desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Afirma, ainda que nós, como educadores, devemos nos desfazer do tabu de que brincar é apenas um mero passa tempo e usar do lúdico como um instrumento indispensável no desenvolvimento como estímulo entre o “brincar e educar”, pois é brincando que a criança alcança um estado de casualidade, chegando à representação e conseqüentemente a lógica.

Os jogos e os brinquedos são os protagonistas na educação, pois em nossa cultura brinquedo é sinônimo de infância e o educador tem que se fazer valer desses recursos em sua proposta pedagógica promovendo em seus educandos a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento com o entusiasmo e incentivo que esses instrumentos lúdicos oferecem para a área da educação.

TECNOLOGIAS E REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Os avanços tecnológicos, hoje tão presentes no cotidiano do educando, podem atuar como ferramenta para o ensino aprendizagem na educação básica. O educador tem como objetivo estreitar seu diálogo com o educando na mediação/orientação das práticas do ensino/aprendizado nas tecnologias em geral e principalmente através das redes sociais.

Segundo a historiadora Sônia Magali Alves de Souza, no estudo *A Prática Pedagógica do Professor de História no Ensino dos Conteúdos*, “a prática no ensino nas escolas hoje, tem sido um grande desafio para qualquer educador”, tendo em vista a grande disposição e variedade dos lançamentos tecnológicos como computadores, tablets, Xbox, playstations e principalmente celulares de última geração. A presença desses equipamentos no dia a dia do educando, faz com que as salas de aula, principalmente nas escolas públicas, se tornem um espaço sem o menor atrativo e interesse para um educando avido e experiente nessas áreas tecnológicas.

Partindo da premissa que a cibercultura é hoje, um modo de se reinventar o mundo por meio das tecnologias, começamos contextualizando redes sociais e plataformas de ensino/aprendizado.

Segundo Moran e Masetto na classificação de Redes sociais:

É, uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é a sua abertura e porosidade, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. (MASSETTO/MORAN. 2007. p.27).

Os mesmos autores, também classificam como Plataforma de estudo:

Como uma modalidade de educação mediada por tecnologias em que alunos e professores estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, “não estão fisicamente em um

Ambiente presencial de ensino-aprendizagem”.

(MASSETTO/MORAN. 2007. p.36).

A partir desta nova visão do mundo pela tecnologia, a cibercultura e o fato de a escola não levar essa tecnologia para seus educandos e a mesma transpor os muros da escola, nos faz enxergar a necessidade de uma transformação, de uma mudança na metodologia de forma emergencial.

A escola tem que se aproveitar dessa mudança e o professor, por sua vez, não pode deixar de ser receptivo e de aderir a essa demanda da invasão tecnológica dentro das escolas pelos educandos em prol da temática da sua disciplina.

É real e visível à praticidade do mundo digital, tendo em vista as várias comodidades como a capacidade de armazenamento de arquivos, o fato de ser mais higiênico, tornar as mochilas mais leves, facilitarem o acesso em qualquer hora e lugar entre outros benefícios, faz da escola hoje, principalmente as escolas públicas se mostrarem atrasadas e desestimulantes, pois esta tecnologia esta fora da sala de aula.

A tecnologia não é mais importante que a escola, é apenas um meio pelo qual podemos criar ambientes de aprendizagem contextualizados e significativos para o aluno e fazer com que o professor enriqueça o seu trabalho docente.

As redes sociais têm que ser aproveitadas e são uma grande sugestão para o professor criar uma verdadeira plataforma de estudos. Montar uma sala para a sua disciplina e postar imagens e vídeos explicativos permitindo um maior entendimento e fixação do assunto, sem contar que os alunos terão um melhor aproveitamento da internet levando se em consideração, o leque de possibilidades que essa ferramenta oferece.

A partir dessa tecnologia tão investida e presente na vida dos educandos, o educador tem que se aproveitar desses recursos áudio visuais e se fazer valer na sua disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentadas importantes contribuições para o trabalho do professor, trazendo temas relevantes para se aplicar no ensino, não só de história, mas como em todas as diversas disciplinas da área da educação.

A iniciação ao pensamento crítico, focando no ensino de História, importante meio de desenvolvimento do raciocínio lógico e de sua utilização em diferentes situações cotidianas.

Ressalta-se a importância do professor no desenvolvimento dessas habilidades e competências e estar sempre envolvido com sua própria aprendizagem, para que possa colaborar firmemente com a aprendizagem de seus alunos e com o crescimento deles.

Tratando-se da construção da autonomia, de uma regra estabelecida a partir de si própria, o grande desafio do educador de mediar é no resgate dessa autonomia.

Sendo assim, o educador tem que buscar uma reflexão sobre o seu papel e criar e testar hipóteses sobre a sua realidade, que tem a clara necessidade de se reinventar e fazer uso da tecnologia como sua aliada.

O presente artigo não tem a intenção de criar uma receita para a melhor maneira de ensinar história, mas de inspirar os educadores, não só de história, mas das diversas áreas da educação a se reinventar, se desafiar a criar uma práxis pedagógica inovadora, interessante, criativa e provocadora.

Uma práxis dialética onde o educando é o personagem principal do seu próprio aprendizado, em que seu método faz criar em cada um de seus educandos um pensamento crítico, questionador da própria identidade e se identificando como sujeito da sua realidade.

Para que essa prática seja possível, é necessário que todos os docentes em história tenham uma boa formação continuada, que somada à prática cotidiana já são ferramentais suficientes. Contudo, é indispensável que, dentro de uma instituição de ensino, haja possibilidades de trabalhos oferecidas pela gestão para que todos os docentes trabalhem de modo interdisciplinar, dando condições para que essas práticas educativas sejam aplicadas.

Para esse contexto, o educador pede um perfil arrojado, de mente aberta a novos desafios e experiências, desafiando seu educando e o questionando o tempo todo, o fazendo pensar e se descobrir socializando dentro do ensino de história.

Um professor competente, interdisciplinar, mediador do conhecimento é de suma importância para alcançarmos ou, melhor ainda, superarmos nossas expectativas educacionais. Tem que trabalhar de forma integrativa com as demais disciplinas através de planejamentos, projetos ou atividades compartilhadas.

Através da proposta da pedagogia do amor, do método próprio desenvolvido em cada um de nós docentes para nos aproximarmos mais dos nossos educandos através da humildade e do diálogo, da criatividade e do estímulo, criando no aluno o anseio e o amor pelo conhecimento. Com isso, estaríamos cumprindo nosso papel de educador, em uma sociedade globalizada e tecnológica onde é de

fundamental importância a triagem e a seleção das milhões de informações, e assim, fazermos jus à mediação na responsabilidade das transformações dessas informações em conhecimento em nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931.** In. Revista Brasileira de História, v. 13 1992/1993;

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável.** Texto, Impressos e Livros Didáticos. In. ABREU, Márcia (org.). Leituras, História e História da Leitura. Campinas: Mercado de Letras; ALB/São Paulo: FAPESP, 1999, p. 529- 575

ARAUJO, Maria Helena Marques. **Espaços Educativos e Ensino de História.** Boletim 2. Abril/2006. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/18493502-EspacosEducativos.pdf>> Acesso em 21 de Maio de 2017.

BEZERRA, **Conceitos básicos.** In: KARNAL, Leandro. *Op. Cit.*

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v.3. Brasília, 1998;

CHUEIRI, Mary Stela F. **CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR**.

Disponível em:
<http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 20 de Abril de 2017;

DOMINGUES, Joelza Ester. **Oito Vícios do Professor e do Ensino de**

História. Ensinar História. Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/8-vicios-do-professor-e-do-ensino-de-historia>> Acesso em: 21 de Maio de 2017;

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia. Novos diálogos da educação**. 3ª edição. Editora Paz e Terra;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1981;

GATTI, Bernadete. A. **Pós-Graduação em Pesquisa em Educação no Brasil: 1978/1982. Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 44, p. 03-17, 1983;

KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17 a 36.

KARNAL, Leandro (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 109 A 123

MACEDO, José Rivair. **História Medieval: Repensando a Idade Média no Ensino de História**. IN: MEIRA, Ver. José Normando Gonsalves. **Os Objetivos do Ensino de História**. Princípio do Saber. Disponível em: <<http://oprincipiodosaber.blogspot.com.br/2011/10/os-objetivos-do-ensino-da-historia1.html> > Acesso em: 21 de Maio de 2017.

MEIRELLES, Renata. **“Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil”** 2ª edição, São Paulo: Terceiro Nome, 2007;

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª edição 2007. Editora Papirus;

MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR. Centros de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (FGV-RJ) Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf > Acesso em: 20 de Abril de 2017;

Pesquisa: Motivos da evasão escolar, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-RJ)

<<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/15/artigo246373-1.asp> > Disponível em 25 de Abril de 2017;

PARAMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS DE CIÊNCIAS NATURAIS – PCNs. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>> Disponível em: 01 de Março de 2017;

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª edição Rio de Janeiro: Zahar, 1982;

PIAGET, Jean. (1976). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária;

PINSKI, Jaime & PINSKI, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e consequente**. IN:

Revista Brasileira de História. Dossiê: **Memória, História, Historiografia**. São Paulo: Marco Zero/Anpuh/Cnpq, n. 25/26, 1993.

Revista Nova Escola. **Como usas as redes sociais na aprendizagem**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos-645267.shtml>> Acesso em: 13de Março de 2017;

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SANTOS, Monalize R, VARELA, Simone. **A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO**

ENSINO**FUNDAMENTAL**

<http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf> Acesso em 20 de Abril de 2017;

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO.
Matrizes de Referência para Avaliação. Documento Básico SARESP Ensino Fundamental e Médio.

Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saesp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf> Acesso em 12 de Abril de 2017;

SILVA, Marco. *História, que ensino é este?* Campinas, SP: Papirus, 2013;

VALESCO, Diego Bruno. “**Realidade do Aluno**”, “**Cidadão Crítico**”, “**Conhecimento Escolar**”: **Que articulações possíveis no Currículo de História**” UFRJ. 2013 Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/diegobruno.pdf>> Acesso em: 21 de Maio de 2017.

A EXPRESSÃO MUSICAL E A CRIANÇA

Rosemeire Angelo Moreira da Silva

INFLUÊNCIA DA BRINCADEIRA, NO ENSINO DA ARTE

Os jogos, as brincadeiras e o lúdico têm um papel importante na dinâmica da Educação Infantil. Eles são essenciais.

As brincadeiras é a principal atividade para a criança na primeira infância.

As escolas têm o dever de proporcionar situações significativas: criar ambientes que sejam lúdicos e educativos, com espaços adequados e materiais ricos e diversificados e propostas significativas.

O professor deve saber o que deve ser feito efetivamente com as crianças. Isso significa que as brincadeiras devem ser orientadas. Pois, para as crianças o brincar é livre e essencial, mas, para o educador, toda brincadeira tem um objetivo, intencionalidade na proposta que está sendo orientada.

O professor, deve durante as brincadeiras, realizar mediações. Deve propiciar a interação e socialização, através do coletivo.

Por meio das brincadeiras, as crianças internalizam regras, se socializam, resolvem problemas. Por isso é importante que o educador saiba como trabalhar as atividades oferecendo estímulos para as crianças avançarem no processo de conhecimento – brincadeiras.

A imitação e o jogo são fontes de prazer e divertimento para as crianças e são, também, fatores fundamentais à aprendizagem constituindo formas de reflexão e exercitam a convivência em grupo.

A brincadeira de faz de conta ocupa um lugar de destaque no cotidiano infantil, dentro e fora da escola. É através da brincadeira, que a criança irá explorar a imaginação, criatividade, através de um mundo de faz de conta e desenvolver a sua expressividade por meio de diferentes formas com a oralidade, a expressão plástica, musical e dramática, passando a relacionar-se com o mundo de uma maneira qualitativamente diferente.

Através da aula, que tem o lúdico como um dos métodos para a aprendizagem, é uma aula que está voltada aos interesses da criança sem perder o seu objetivo, jogos e brincadeiras, segundo Oliveira (1985, p.74) é “(...) um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural.

Estimula a crítica, a criatividade, a socialização, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas pelo seu conteúdo pedagógico social”.

Durante os momentos de brincadeiras, é possível observar as preferências por determinados materiais, realizados pelas crianças. Nesse momento, elas são capazes de se expressarem de forma natural e espontânea, criando situações para transformarem os materiais oportunizados no brinquedo que ela quer. Isso também é Arte!

O percurso individual da criança pode ser enriquecido pela ação educativa intencional, porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em artes visuais acontece.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade da autonomia. O fato da criança desde muito cedo pode se comunicar por meio de gestos e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que desenvolva a sua imaginação, Lopes (2006, p.110).

Para analisarmos a brincadeira infantil, segundo Piaget, faz-se necessário buscar compreender as diferentes fases pelas quais as crianças passam ao longo do seu desenvolvimento e

as suas relações com a construção da inteligência, para, a partir daí, sugerir algumas formas de intervenção pedagógica que possam contribuir para o redimensionamento da atividade lúdica na Educação Infantil, Cunha (2014, p.110).

Tais fases estão relacionadas à: adaptação, equilíbrio, acomodação e assimilação.

Nos primeiros anos de vida, é observada na brincadeira, imitação sem representação, ou seja, a imitação é uma manifestação de coordenações inteligentes, o processo de aprendizagem, não é uma atividade involuntária, ela surge e desenvolve-se em conexão com o desenvolvimento da inteligência sensório motora. Dê uma a três anos, ocorre os primórdios da representação, ou seja, aparecimento da chamada imitação deferida, que ocorre por volta do primeiro ano de idade e pressupõe a capacidade da criança de reportar-se a um objeto ou acontecimento ausente. A ampliação e a generalização da imitação representativa, que ocorrem por volta dos dois anos de idade, culminam próximos aos sete e oito anos, com a imitação refletida. É observável que a imitação da criança no primeiro ano de vida decorre de situações repetidas através dos gestos, sons de choro, e ao amadurecer, essa imitação ocorrerá através de situações do seu meio social onde a criança imita diferentes modelos, enriquecendo a sua expressividade.

Visto que a imitação está decorrente, na vida da criança desde cedo, é um meio de aprendizagem que a levará a desenvolver a imaginação, a criatividade e por meio dela, criar situações tornando sua brincadeira mais interessante e significativa.

Durante a brincadeira das crianças, é possível, o professor observar o comportamento, suas escolhas e ser auxiliador intervindo de maneira que favoreça a aprendizagem e não induza as escolhas das crianças.

Por isso, é de suma importância, na Educação Infantil, os brinquedos serem expostos a altura em que as crianças possam escolher com o que querem brincar e não as escolhas serem realizadas pelo professor.

Nas brincadeiras, além da imitação, as crianças também desenvolvem o aprendizado da Arte em experiências realizadas através de jogos (de exercício, de símbolo e regras) propiciando a elas o desenvolvimento da imaginação, atenção, linguagem, socialização e interação.

Trabalhar com o lúdico não é apenas criar situações às crianças brincarem, não é brincar por brincar, apenas. Através da brincadeira a criança aprende consigo mesmo, com o outro e com o meio. Desenvolve a imaginação, a criatividade tendo possibilidade de criar, recriar e transformar. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em

qualquer idade e não pode ser vista apenas como divisão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem do desenvolvimento pessoal, social e cultural, e colabora para boa saúde mental e física.

A EDUCAÇÃO MUSICAL

Trabalhar música na Educação Infantil, requer muitos questionamentos. O encanto pela música pode acontecer antes dos primeiros passos e antes das primeiras palavras, por isso, pais, escolas, governos e outros agentes, são fundamentais para criar um ambiente propício para o ensino da música.

As crianças, devem ser oportunidades de apreciar a música nos mais diversos ambientes. Ela deve estar em contato com a mesma para aprender a gostar.

A música é uma arte, ou seja, a arte do som, onde são manifestos os diversos afetos da nossa alma mediante a ele. E nesse contexto, a música tem que despertar sentimento nas crianças, desde muito pequenas, chamando-lhes a atenção.

É notável observar que as crianças, na maioria das vezes, relacionam a música a filmes que elas gostam de assistir, porém, temos que oferecer músicas de diversos gêneros mesmo sendo ainda bebês.

O ensino da música começa pelo corpo, através da experiência sensorial de ouvir, de sentir, de se movimentar, segundo os desejos da música. E

é a partir dessa sensação que o professor deve iniciar uma interlocução com as crianças a respeito do que elas sentiram, do que perceberam.

Sabe-se, que na Educação Infantil essa interlocução com os bebês e as crianças muito pequenas só será eficaz através da observação do educador, nas expressões desses sentimentos. A partir daí o professor chegará ao conceito, onde ele seguirá uma trajetória: de ouvir, de tocar, de improvisar.

É importante trabalhar a música, na sua diversidade através de experiências realizadas em relação a performance (instrumentalização, do corporal), da apreciação.

A música está ao alcance de todos e ela promove estados emocionais, modificações cognitivas, reações motoras e reações fisiológicas. É um recurso poderoso na nossa educação pois nos faz pensar, ter ideias e expressar-se.

No século XX, aconteceram diversas oxilações no ensino infantil no Brasil, bem como a forma de pensar a música nas escolas.

A Educação Infantil só foi pensada como Educação, na Constituição de 88. A educação da criança pequena era assistencialista, não se pensava na criança como um ser em pleno desenvolvimento e sim, nos cuidados.

A Educação Musical, foi introduzida nas escolas, pelo Villa Lobos e como as escolas ficaram com o governo da ditadura, a música foi saindo das escolas, sendo substituída pela educação artística. Nesse contexto, Brito (2011, p. 30) relata.

a educação musical continua a ser, no Brasil, o mais sério problema do terreno musical. Apesar do trabalho incansável e eficiente de Villa-Lobos, os educadores desconhecem ainda o inestimável valor educacional e socializante das disciplinas musicais, como a música de conjunto e o canto orfeônico.

O desafio dos educadores musicais é aprender a aprender para ensinar as crianças a aprender a aprender e ter um ensino de qualidade, ou seja, é preciso aprender a aprender da criança o que quer ensinar (Brito, 2011, p.33).

Toda pessoa é musical por natureza. O desenvolvimento da musicalidade não pode estar comprometido pelo ensino ou não da música. Ela move o desenvolvimento do bebê e se não for estimulada, ele vai perdendo todo o seu potencial musical, pois essa musicalidade é o primórdio da música e da fala.

Percebemos que a maior parte do nosso investimento é feito para criança falar e não cantar. A fala tem uma conotação musical. Para o bebê, a fala é uma pessoa. Ele ouve vendo e vê ouvindo, é um

quadro sensorial. Para ele, as experiências musicais têm que ser oferecidas ao vivo para que esse contato com a música seja o mais eficaz possível

A Educação Musical não é apenas um meio para aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. A abordagem segundo, Brito (2011, p.42). privilegiou e valorizou a importância e o porquê da música e da arte, na vida humana, lembrando o fato de que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de Arte.

Segundo o autor, o aspecto mais importante a ser desenvolvido por meio da música é o raciocínio globalizante e integrador.

Através da música a criança é capaz de criar movimentos, coreografias, imitar, cantar, dançar e representar. E todas essas ações estão interligadas à Arte.

Nesse contexto, Cunha (2011, p.56), expõe:

Sendo um fenômeno sonoro, a música só pode ser pensada, construída, representada, reproduzida, etc., com sons, pois ela é presença concreta e assim se realiza. A música não é abstrata, nem pura descarga de emoções: ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelas crianças a partir do seu fazer musical

Através dos instrumentos musicais, a criança é capaz de distinguir os diferentes sons produzidos por cada um deles. A noção do conhecimento em música surge da ação da criança com a música cuja característica fundamental é o movimento simultâneo e o sucessivo de seus elementos: duração, altura, intensidade e timbre. Por esse motivo, dentro de um processo ativo e lúdico, a criança poderá construir seu conhecimento musical, quando interagir com os objetos sonoros existentes em seu contexto social. Tais objetos são observáveis no cotidiano, constantemente. Além dos instrumentos musicais convencionais, a criança também poderá construir seu conhecimento musical, através de instrumentos confeccionados com materiais não estruturados. Um exemplo são os Parques Sonoros construídos nos Centros Infantis de Educação, onde é utilizado objetos do cotidiano sendo transformados em ricos instrumentos musicais.

A criança que tem oportunidade de brincar, de manusear, de explorar esses instrumentos, poderá também imaginar diferentes sons e reproduzi-los à sua maneira. Certamente, estará utilizando da Arte, na educação musical, permitindo o desenvolvimento do processo percepção-expressão-comunicação, possibilitado pela música, que oportuniza o manuseio e a reflexão dos elementos musicais: qualidades do som, o som e o silêncio, a livre improvisação, a vivência de andamentos, densidade, textura, pulsos e ritmos diferentes.

É possível ser criada, pelo professor, atividades através de um ambiente de descoberta e revelação do imaginário infantil, a partir do fazer musical, Cunha (2011, p.62).

Assim como as demais atividades pedagógicas, é importante ressaltar que a aprendizagem musical deve ser considerada do ponto de vista da criança, ou seja, a partir daquilo que ela demonstra gostar, propondo a compreensão da linguagem musical. Essa aprendizagem é assegurada pela estruturação cognitiva das hipóteses espontâneas que a criança constrói quando elabora seu conhecimento musical.

A música não é dom, porém, todos são capazes de fazer a música. Na criança, essa trajetória de desenvolvimento deve ser construída paulatinamente, com intervenção do professor através de atividades significativas, respeitando o caminho a ser percorrido.

É importante trabalhar os sons com os bebês pois a criança começa a perceber a música a partir de seu ambiente e da relação que mantêm com essas as pessoas que vive, Cunha (2011, p. 64).

O trabalho com a voz também é de suma importância pois trabalhar com a voz é trabalhar com o corpo, sendo este o nosso instrumento musical por excelência. É necessário explorar o espaço pessoal

que o corpo ocupa, conhecendo suas partes e funções, podendo ser realizado através do canto.

No primeiro momento, a criança mais ouve do que canta, porém, a medida em que essa atividade vai sendo realizada, a criança aos poucos, vai sendo capaz de ouvir e reconhecer as canções que as marcam, até começarem a entoá-las. Percebe-se, que no início, ela canta os finais das frases musicais ou os momentos que mais lhes encantam, fazendo esboços melódicos-rítmicos e com o decorrer do tempo, já são capazes de entoar toda a melodia e fazer coreografias.

A Educação Infantil, é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da atividade musical, sendo também, o momento mais indicado para dar início ao trabalho sistemático com a música, Cunha (2011)

A EXPRESSÃO MUSICAL E A CRIANÇA.

Na Educação Infantil, os trabalhos podem ser realizados através de diferentes formas de linguagem: expressivas e comunicativas.

A aula de música pode ser iniciada com os bebês pois perpassa por todas as áreas de conhecimento.

A música tem que fazer parte da rotina das crianças, através de brincadeiras, histórias, massagens para que assim elas tenham oportunidades de desenvolver a expressividade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, prevê que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular do trabalho da Educação Infantil devem ter como norteadores as interações e as brincadeiras garantindo experiências que, favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Não dá para separar a música do desenvolvimento da criança. Percebemos que ela já nasce com música, observada nas canções de ninar.

Muitos professores têm medo de trabalhar com a música por acharem-se desafinados ou por não terem estudado música e não entender os códigos.

O professor tem que ter consciência que não importa se ele sabe ou não, o importante é ele poder brincar com as crianças.

A música, no trabalho com crianças de 3 anos, requer formação por parte do professor, através de cursos oferecidos pela prefeitura, livros, estudos individuais para enriquecer o aprendizado das crianças, oportunizando realizações de atividades podendo ser envolvidas com instrumentos musicais e canções rítmicas. As atividades a serem trabalhadas devem ser curtas para oportunizar assim, a atenção das crianças, desenvolver a lateralidade, movimento corporal, coordenação musical, movimentos rítmicos e forma musical.

Nesse contexto, os Referenciais Curriculares para Educação Infantil, destacam que:

Ouvir música, aprender uma canção de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidade de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa interagir experiências que envolve a vivência, a percepção e a reflexão encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

A linguagem musical deve contemplar atividades como: trabalho vocal, interpretação e criação de canções, brinquedos cantados e rítmicos e jogos através de movimento e dança.

FUNDAMENTOS PRÁTICOS DA INICIAÇÃO MUSICAL

Com exceção das escolas ou professores especializados, que iniciam a criança no conhecimento dos símbolos gráficos musicais, a música é frequentemente trabalhada na Educação Infantil de forma repetitiva sendo privilegiada apenas a aprendizagem oral das canções.

Entende-se musicalizar por transformar a criança em indivíduo que usa sons musicais, consome música, faz e cria música, sente música e se expande por meio da música.

Existem atividades básicas que favorecem a musicalização da criança possibilitando que a aptidão musical dos componentes de um grupo se envolva num ambiente de interesse e prazer.

Os fundamentos práticos de um trabalho musical evidenciam que se deve priorizar inicialmente, a vivência de ritmos e sons pela criança, compreendida como execução e participação criadora. Por meio de sentimento de prazer a criança passa a se interessar pela experiência musical, não só como forma de expressão, mas como futura aprendizagem de conhecimentos básicos.

A descoberta ou imitação de ritmos e sons propicia inúmeras experiências adequadas à musicalização da criança.

A construção do esquema corporal na criança elabora-se progressivamente com o amadurecimento do sistema nervoso e é, ao mesmo tempo, paralela à evolução sensório-motora. Por meio da construção do esquema corporal a criança adquire imagem, o uso e o controle do corpo.

Além do aumento da acuidade auditiva, a busca de sons nas diversas partes do corpo propicia experiências táteis. A criança percebe as diversas sensações que provém do corpo e verifica as relações que as diferentes partes do corpo possuem umas com as outras.

Os sons do ambiente próximo e distante favorecem o desenvolvimento da criança que acontece por meio de um relacionamento contínuo entre ela, o mundo dos objetos e o mundo dos outros. Nessa relação contínua, há momentos em que a criança estará percebendo melhor o seu corpo em outros tempos e espaços.

As experiências que envolvem descobertas de sons no ambiente próximo e distante propiciam o contato da criança com o mundo físico onde receberá estímulos que irão favorecer suas possibilidades de percepção tátil, auditiva, visual e olfativa e ao mesmo tempo estará conhecendo melhor o mundo que a rodeia.

O ritmo se faz presente na raiz dos seres vivos e dos seres humanos também. Além de estar presente na atividade respiratória, circulatória, glandular, no ciclo do dia a dia e da noite, semanas e meses, anos, estações; no movimento dos astros e da terra, etc. Tudo que nos rodeia, proporciona ritmo, desde o movimento das folhas que caem até os vulcões que entram em erupção.

A partir das situações colocadas, o professor pode criar infinitas atividades relacionadas ao ritmo e junto com as crianças, também poderá criar situações de aprendizagem que lhes chamam atenção.

As experiências rítmicas auxiliam o desenvolvimento físico e psíquico da criança sendo

capaz de: liberar os seus impulsos facilitando a autoexpressão e a criatividade.

O som das palavras também é um meio de familiarizar a criança com a música. Aos poucos a criança torna-se consciente de que o som está em toda parte e que os homens e os animais são capazes de criar uma série de sons diferentes.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita torna-se prejudicado quando a criança apresenta dificuldade na percepção auditiva. Os sons das palavras, só terá sentido à criança, a partir do momento que ela tiver condições de dar nome as coisas, fatos ou acontecimento, possuindo significado para a mesma.

Na iniciação musical, é aconselhável, trabalhar com a sonoridade dos nomes próprios ou com outras palavras que despertem o interesse das crianças.

A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS.

A voz da criança deve ser ouvida sempre, desde o planejamento de atividades quanto à escolha de materiais, pois nem tudo que é agradável ao olhos, do professor seja de interesse às crianças.

Os instrumentos podem ser criados com utilização de sucatas ou de materiais da natureza, como por exemplo, pedras, conchas, galhos, latas, etc. Estes deverão ser sempre valorizados e incluídos por representarem uma forma original, regional e criativa de executar um acompanhamento rítmico.

Sempre que possível, o professor deve estimular a iniciativa das crianças no sentido de efetuarem instrumentação, ou seja, a escolha e distribuição dos instrumentos rítmicos e melódicos na banda rítmica. Inicialmente o professor poderá usar a habilidade, deixando ao alcance da criança os instrumentos mais indicados e afastando os inadequados.

O professor sozinho ou em conjunto com as crianças decidirá os momentos de utilizar os instrumentos. A criança tem que estar ciente do momento de início e término quanto ao uso dos mesmos.

Todo conjunto rítmico necessita de um comando, um apoio, que é a regência. Dessa forma, será firmado o ritmo coletivo e estabelecida a harmonia do conjunto.

Todas as crianças que desejarem, poderão brincar de reger a bandinha. No entanto, como regentes oficiais poderão ser aproveitadas as crianças que manifestarem qualidades de liderança, sensibilidade rítmica, segurança, memória e aptidão imitativa.

É importante colocar, que a faixa etária da criança deve ser respeitada sempre, pois o trabalho aqui desenvolvido envolve bebês e crianças muito pequenas e a escolha de instrumentos, para esses, deve partir da observação e seleção do professor ao

oferecer os materiais às crianças. Neste caso, o professor terá que ter a sensibilidade de observar os instrumentos que as crianças demonstraram ter mais interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Tânia Cristina Buzatto de. A importância da arte na Educação Infantil. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/scholar?q>> Acesso em 05 out. 2016.

ATLET, Xavier Barral I. Ofício de Arte e Forma: História da Arte. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a arte na infância? Cat.1. São Paulo: Blucher, 2012.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

Caderno de Conteúdo e Atividades 4º período de Pedagogia (Apostila). Pedagogia/Fundação Universidade do Tocantins, EADCON – Curitiba, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. As Artes no Universo Infantil. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. Como vai a Arte na Educação Infantil? Disponível em: <www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?view>. Acesso em: 29 ago. 2016.

DICKINS, Rosie. Livro da Arte para crianças. 1. Ed. Ciranda Cultural, 2013.

FERREIRA, Aurora. Contar Histórias com Arte e Ensinar Brincando. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

_____. A criança e a Arte: O dia a dia na sala de aula. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FERREIRA, Danielle. A importância da música na Educação Infantil. Universidade Cândido Mendes. Orientadora, Yasmim Maria R. Madeira da Costa.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença das. História da Arte. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.

Secretaria de Educação de Guarulhos. Proposta Curricular – Quadro De Saberes Necessários. QSN.

O DIREITO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana Aparecida de Paiva Lira

RESUMO

A presente pesquisa tem o intento de perscrutar o direito do brincar dentro da educação infantil. Logo, o artigo apresenta referências nas quais realizam a análise da brincadeira em âmbito escolar, com a intenção de discernir os desafios do processo de aprendizagem do aluno por meio das brincadeiras. Desta forma, tratando de uma reflexão que abrange o desenvolvimento da criança em sala de aula, assim como os desafios do professor quanto a esse processo, estimular as capacidades e habilidades do aluno por intermédio do brincar, ainda é um obstáculo para o educador.

Palavras-chave: Brincar. Brincadeiras. Jogos. Brinquedos. Direito de Brincar.

ABSTRACT

This research aims to investigate the right to play within early childhood education. Therefore, the article presents references in which they carry out the analysis of play in the school environment, with the intention of discerning the challenges of the student's

learning process through play. Thus, dealing with a reflection that encompasses the development of the child in the classroom, as well as the challenges of the teacher in this process, stimulating the student's capacities and skills through playing is still an obstacle for the educator.

Keywords: Play. Jokes. Games. Toys. Right to Play.

INTRODUÇÃO

Sendo a brincadeira uma das atividades essenciais na infância do ser humano, ela está diretamente atrelada com o desenvolvimento da criança, podendo se entropor nas capacidades sociais, cognitivas e nas suas limitações individuais e subjetivas. Dessa Forma, o brincar é tão importante para o progresso no desenvolvimento da criança, quanto quaisquer outras atividades. Consoante a autora Adriana Fredmann, “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”. Logo, a brincadeira é um fator atemporal, na qual esteve presente em variadas culturas e sociedades, referente à ação do indivíduo com o lúdico, que apresentará espontaneidade nas atividades não planejadas.

Todavia, com a globalização e a Revolução Industrial, começaram a aparecer mudanças na vida lúdica do público infantil, introduzindo uma reflexão do meio tecnológico, apresentando, dessa forma, novos

estudos quanto aos jogos e brinquedos no ato de brincar. Do mesmo modo, a partir do ponto de vista de Freud, o ato de brincar é uma estrutura psicológica, podendo alicerçar o indivíduo em uma certa distância da realidade, remetendo ao princípio do prazer, mas o oposto do real, o que leva ao espaço da criação cultural. Além disso, brincar é uma atividade da cultura, que não se limita apenas no que é sucinto e concreto, tendo uma abrangência de escolhas e ações, tornando a imaginação um fator primordial nas brincadeiras.

“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)

Com isso, destaca-se a importância das características socioculturais, o que induz, de forma explícita, no desenvolvimento da pessoa, já que, por intermédio das atividades lúdicas, elas conseguem se apropriar das ações sociais, assim como manifestar cada vez mais particularidades de sociabilidade. Ademais, de acordo com a Psicologia do desenvolvimento, pormenorizada pelos psicólogos Vygotsky e Piaget, ao mesmo tempo que a criança está inserida no meio, ela também pode ser modificada por ele. Posto isto, a análise do ato brincar pode ser externada de variados ângulos, dentre eles

os sociológicos, educacionais, folclóricos, psicológicos e, como já descrito, o antropológico.

Outrossim, partindo da concepção na qual brincar incrementa não apenas as brincadeiras, mas os jogos também, a criança pode expressar a criatividade ao criar e recriar atividades com ou sem regras, podendo produzir brinquedos, jogos e atividades de acordo com a imaginação e criatividade, utilizando de qualquer recurso disponível.

“[...] Brincar, seja de faz de conta, com jogos de construção ou de roda, é uma linguagem importante que as crianças utilizam para compreender e fazer parte do mundo. Uma linguagem em que o movimento, a oralidade e a imaginação se encontram” (ALMEIDA, 2012, P.34)

Partindo dessa conjuntura, este trabalho visa apresentar referencias 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.

Ademais, esta pesquisa fundamenta-se a partir das formas diversificadas de se trabalhar com os alunos, destacando as adversidades que existem nas

salas de aula, fazendo com que seja refletido que apesar de variadas maneiras de aplicar um objetivo, os educadores podem presenciar uma realidade muito mais complexa do que aparenta.

Assim, é fundamental que é a criança tenha o seu direito de brincar assegurado, para que todo o aprendizado adquirido no processo possa ser desenvolvido e absorvido.

O DIREITO DE BRINCAR NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

Primordialmente, o direito de ser criança, prescrito na Constituição Brasileira de 1998 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 207º e 16º, respectivamente, é reconhecido como “brincar, praticar esportes e divertir-se”, assim como a ONU (Organização das Nações Unidas) também explicita: “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.” Conquanto, na contemporaneidade brasileira, levando em consideração a subjetividade de realidades existentes, nem todas as crianças possuem as mesmas condições para que a lei funcione de forma igualitária sobre todos, está que ignora as singularidades de cada espaço e realidades do país.

Ademais, um dos fatores que impedem a criança de poder exercer este direito, é o trabalho

infantil, algo que ainda existe no território brasileiro, o que, muitas vezes, impossibilita o indivíduo a frequentar as redes escolares, prejudicando o seu desenvolvimento e não possibilitando que seus direitos sejam assegurados. Como resultado, essa situação reflete nos problemas de desigualdades sociais no país, além da falta da prática das políticas públicas. Entretanto, o trabalho infantil é proibido no Brasil, este que se destaca no Princípio VII da Declaração dos Direitos da Criança, o que o denomina como um crime em todo o território do país.

“A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.” (BRASIL, 1959).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 12º “Considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.” Igualmente, a formulação de ser criança e do brincar no país, é realizado pelo público adulto, abrangendo regras e paradigmas de uma sociedade, dentre esses fatores, também existem as memórias e concepções do ser humano quanto a este período, podendo ser

idealizada ou não. Nada obstante, nenhuma criança deve ser tratada ou vista como um adulto, pois ela ainda precisa passar por diversos desenvolvimentos individuais, mentais, físicos e cognitivos, sendo respeitados por quaisquer pessoas.

Dessa forma, a abordagem que ocorre nas instituições educacionais também pode influenciar e inviabilizar este direito, já que, assim como a maneira que o profissional da educação introduz o lúdico na sala de aula é algo importante, o espaço adequado igualmente é, pois são nos meios físicos e sociais em que a criança pode praticar suas habilidades, assim como desenvolver interações e conhecimentos próprios. Com isso, é significativo que os espaços disponibilizados nas escolas sejam apropriados, seguros e disponíveis.

“O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.” (BRASIL, 1998, p.69).

Similarmente, com o âmbito urbano evoluindo cada vez mais, parte do público infantil está se distanciando do contato ao ar livre ou com a natureza, em razão do pouco ambiente, além das preocupações recorrentes a violência crescente nas

idades e da rotina diária dos familiares. Ademais, dentro das escolas, os educadores passam a ter apreensão sobre locais abertos, pois os alunos tendem a estar mais expostos a riscos de se machucarem, limitando esse tempo livre a lugares como pátios fechados.

Conquanto, essa falta de aproximação com o meio externo pode conter o aluno dos efeitos positivos que esse contato pode trazer. De acordo com Caobelli (2013), esse tipo de interação com a natureza “desenvolve alívio de estresse, auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção, melhor desempenho da coordenação motora e sentimento de admiração pelo mundo.”

Outrossim, o tempo para a realização de brincadeiras, sejam elas realizadas em âmbitos escolares ou familiares, é algo que deve ser garantido, pois é por meio do lúdico que a condição humana é despertada, porque a criança começa a construir pensamentos e abranger um maior aprendizado neste momento, deixando de ser apenas uma simples atividade, mas algo que estimule suas habilidades individuais também. Posto isto, o brincar não deve ser realizado com limitações de espaços ou até horários, formados pelos profissionais da educação como apenas uma ferramenta pedagógica, logo, que a brincadeira é algo que tem o prazer como principal fator, assim como a espontaneidade.

“[...] É preciso garantir tempo e espaço para a brincadeira na escola, não com prêmio de bom comportamento: “Só vai brincar quem se comportou”, mas porque o lúdico suscita, desperta, é a condição humana.” (ALMEIDA, 2012, P.37)

Destarte, ao realizar as atividades lúdicas, a criança consegue reproduzir a cultura do meio, que pode ser diferente de acordo com a região e o seu próprio espaço cultural, dessa forma, os jogos e o ato de brincar são variados dentro de uma única brincadeira, já que é por elas que a identidade do local se manifesta. Em síntese, as atividades lúdicas não são apenas um momento de diversão para as crianças, mas sim uma ferramenta que ajuda na construção e evolução das características específicas de cada ser, influenciando, de forma positiva, na vida do ser humano.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo de um contexto no qual a criança começa a aprender a brincar com as interações realizadas com as outras pessoas, principalmente com a mãe, nos primeiros meses de vida, ela tem o seu primeiro contato com a brincadeira por meio das formas de linguagens que ocorrem no dia a dia. Assim, com o processo de descobrir e aprender constantemente, o lúdico ajuda na evolução durante a infância.

“As crianças não nascem sabendo brincar: é na relação com os outros que elas vão constituindo esse entendimento. É na interação com a mãe, a primeira parceira da criança, que descobrem as primeiras brincadeiras.” (ALMEIDA, 2012, P.43)

No entanto, são nas escolas de educação infantil que as crianças conseguem, a partir das brincadeiras, aprimorar seus sentidos e ter experiências novas. Com isso, através da organização e planejamento do professor, apresenta-se uma gama de possibilidades para trabalhar o desenvolvimento do aluno, obtendo, com isso, o exercício com o lúdico do estudante, sendo por intermédio de atividades de canto diversificadas ou com bonecas e jogos de correr e pular.

“Para brincar, não basta termos brinquedos, é preciso tempo, garantir que a brincadeira esteja no cotidiano, que seja pauta das reuniões de professores, que seja planejada. Só se aprende a brincar, brincando. É preciso que cada professor passe a ter um olhar cuidadoso, delicado, uma escuta atenta às crianças e suas brincadeiras e que passe a conduzir essas ações como parte integrante do processo educativo de fato.” (ALMEIDA, 2012, P.43)

Ademais, a aprendizagem também está interligada com a motivação do profissional da

educação, pois a necessidade da criança deve ir além de qualquer objetivo ou ideal, criando um projeto de inclusão nas brincadeiras, este que é um fator essencial dentro da sala de aula, formando, dessa maneira, cidadãos que respeitem quaisquer diferenças dentro e fora do âmbito escolar.

Conquanto, mesmo que as atividades lúdicas sejam cruciais para as crianças, elas não podem ser as únicas que vão ajudar no aprendizado dos alunos, por isso, o tempo é algo primordial na sala de aula. Mesmo que seja disponibilizado um período para as crianças brincarem, o professor deve dar atenção em como estão sendo utilizados os brinquedos, acompanhando o uso deles por elas, se disponibilizando a fazer com que todos se descubram no processo. Além disso, com brinquedos diversificados, estes que podem ser feitos com materiais recicláveis ou adquiridos em lojas, os alunos podem ter uma variedade de opções, o que potencializa o ato de brincar.

“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)

É determinante que uma das principais preocupações, dentro da educação infantil, seja realizar um progresso mútuo e proativo de todos dentro do ambiente de aula, desafiando não só o conhecimento das crianças, mas também o trabalho do professor, que deve se adaptar a qualquer adversidade, realizando estratégias para solucionar os problemas que estão ao seu alcance. Decerto, a criança deve ser protagonista no manuseio e nos desafios que as brincadeiras proporcionam, evidenciando a curiosidade e as capacidades do aluno, com isso, se trabalha a desconstrução, pois o público infantil começa a aprender de maneira descontraída e divertida.

Ademais, quando a criança, algumas vezes, não consegue alcançar um rendimento escolar pré-determinado, além de poder demonstrar dificuldades no processo de aprendizado, a brincadeira pode ser utilizada como um estímulo, resultando no melhoramento de certas capacidades 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)

Por conseguinte, o segundo estágio do desenvolvimento da criança pode ser classificado pela fase dos jogos simbólicos. Desse modo, dos seis meses aos quatro anos, começa os jogos de imitação, construção de cenas, projeção de esquemas simbólico e de imitação em novos objetos, assim como o simbolismo lúdico. De acordo com Friedmann (2012) “Pelas correspondências entre o eu e os outros, o sujeito atribui a outrem e às coisas esquemas já familiares. Por exemplo, uma criança diz para o seu ursinho chorar e imita o ruído do choro.”

A partir dos quatro anos de idade, os jogos simbólicos começam a decair, o que leva mais a uma imitação do real e uma proximidade com a semelhança da realidade, por exemplo, uma loja construída com papelão. Já a partir dos sete anos de idade, a fase de jogos com regras se acentua ainda mais, nos quais trabalhos realizados manualmente, construções e até desenhos, tentam chegar cada vez mais perto do real.

“Essa fase caracteriza-se pelo evidente declínio do simbolismo em proveito dos jogos de regras, de construções simbólicas cada vez menos deformantes e mais próximas do trabalho seguido e adaptado. As crianças de 7 anos abandonam o jogo egocêntrico em proveito de uma aplicação efetiva de regras e do espírito de cooperação entre os

jogadores, como no jogo de bolinhas de gude” (FRIEDMANN, 2012, P.35)

Destarte, nesse processo do brincar e na aprendizagem do aluno, o professor é essencial para a formulação de objetivos e desenvolvimento da criança na sala de aula, por isso, ele deve estar sempre atento nas atividades, criando estratégias no dia a dia escolar.

A BRINCADEIRA COMO AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com uma variedade de possíveis escolhas dentro do brincar, as crianças podem tomar decisões o tempo todo, o que deve ser mediado pelo profissional da educação nas escolas, acrescentando brincadeiras que trazem significados e elementos do cotidiano, assim como mais possibilidades de conhecer novos jogos e atividades recreativas diferenciadas. No entanto, essa motivação não deve ser tratada como uma solicitação, já que o intuito é fazer com que a criança tenha suas próprias decisões.

“Não podemos impor a brincadeira, este ou outro jeito de brincar; podemos, sim, propor brincadeiras, organizar situações e cenários de modo que as crianças possam tomar suas decisões, até mesmo se querem brincar ou não, e que, neste momento, possam agir de maneira

transformadora e criadora.”
(ALMEIDA,2012, P.42)

Com isso, o professor consegue criar seus planejamentos, destacando os seus principais objetivos, lembrando que o ato de brincar também é vivenciar, vindo de um aprendizado sociocultural. Porquanto, ao realizar um planejamento, o educador deve analisar e centralizar os objetivos, pois ao intervir nas brincadeiras, ele mudará o curso delas, o que deve, sempre, ser de maneira para elucidar, clarificar ou explicar, sem dirigi-las, porque, assim, ela perderia seu significado.

“É preciso pensar no papel do professor também pela ótica do registro, da observação, documentando por meio da escrita, de fotografias e de filmagens como brincar acontece, as descobertas do grupo, as conversas após as brincadeiras, as reflexões do professor. Pautado nesses instrumentos, o professor pode planejar situações para enriquecer os momentos de jogos e brincadeiras.”
(ALMEIDA, 2012, P.56)

Efetivamente, por meio da observação das atividades lúdicas, o educador tem um diagnóstico de comportamento dos alunos, registrando sempre as ações da criança, obtendo as suas fases de desenvolvimento e, a partir disso, conhecê-la de uma forma geral e individual, respeitando e entendendo as

individualidades e subjetividades de cada um, permitindo que o aluno desenvolva linguagens corporais e verbais, amplificando as expressões e comunicação dele. Conforme cita Almeida (2012), “O professor pode e deve mediar e proporcionar novas situações de brincadeiras e trazer elementos para aprimorar o brincar de seu grupo.”

Assim, o educador pode trabalhar com o raciocínio, coordenação motora e a sociabilização, por isso, é importante que haja registros sobre a criança, para que ocorra uma reflexão necessária de novas estratégias e aprimoramento da brincadeira. Ademais, com o registro feito por fotografias, dentro da documentação realizada, o professor passa a analisar e aceitar novas práticas de ensino. Além disso, os profissionais da educação devem realizar uma observação minuciosa sobre como os alunos se adequam ou como lidam com as brincadeira explicadas ou com um cenário já organizado pelo educador, entendendo que apesar de ter sido uma pessoa adulta que apresentou a brincadeira a eles, ela pode, sim, ser tão interessante quanto as inventadas pelas crianças, que também devem ser respeitadas e avaliadas de acordo com a faixa etária do aluno, podendo o professor participar e perceber as emoções das crianças por meio das ações.

“Ao organizar o cenário, o professor deve se ater aos desafios e às possibilidades do grupo, de modo que o cenário proporcione o brincar e não

seja uma mera decoração.”
(ALMEIDA, 2012, p.57)

Com isso, é com o cenário que o educador consegue absorver e encontrar adversidades e as perspectivas do aluno, dando a oportunidade do ambiente apresentar a brincadeira, além de estar relacionado com a organização do local, em como os brinquedos estão dispostos nele, integrando a criança a esse processo, sempre mostrando que os brinquedos devem ser cuidados e valorizados.

Dessa forma, a interação é uma das condições para o progresso do aluno, pois é algo relacionado de forma direta com o aprender, já que é com o meio social que a criança começa a respeitar a diversidade humana, aprendendo sobre a cidadania, conhecendo como o outro é, observando as decisões dos colegas e respeitando-as. Um outro fator é como os alunos lidam com as regras nos momentos de brincadeiras, por exemplo, o tempo utilizado na hora de brincar, considerar a opinião e escolha do colega, compreender o que pode ou não pode ser pego, empatia para com o outro, assim como regras sociais e culturais.

“Por meio das interações promovidas pelo brincar, as crianças aprendem as regras importantes, como esperar a sua vez, respeitar a opinião e o desejo do outro, não tomar o brinquedo alheio, pedir em vez de tomar, conversar, dialogar para tentar achar uma solução, expor sua vontade e

aceitar a vontade do outro, se expor numa brincadeira em que isso se faz necessário, suportar que o outro também se exponha.” (ALMEIDA, 2012, P.53)

Outrossim, o profissional da educação deve, por meio do ato de brincar das crianças, intermediar a cultura do lúdico e na apropriação da cultura nas brincadeiras, repassando para o aluno os significados dos jogos, brinquedos e atividades dentro do âmbito escolar, refletindo sobre os estereótipos e pensar sobre tais, como quando as crianças dizem que certa brincadeira apenas o menino pode brincar, ou que os brinquedos da cor rosa são exclusivamente das meninas.

Dessa forma, o professor necessita repensar sobre como transpor o cenário dentro da sala de aula, quais são os brinquedos elegidos para o dia, e se eles são variados e diversificados, realizando estratégias de trabalho contínuo, trazendo modelos que desconstrua essa visão generalizada, apresentando uma representatividade nas brincadeiras.

“Uma das características dos grupos infantis é a de serem integrados por crianças de diversas origens multiculturais. Assim, brincadeiras em grupo, como Macaco Simão, podem ser muito proveitosas, incentivando a troca de papéis e colocando diversas crianças em situação de liderança. Brincadeiras e jogos também têm o

potencial de desenvolver a criatividade, por exemplo, em situações em que é necessário construir brinquedos ou acessórios que sirvam para brincar.” (FRIEDMANN, 2012, p.53)

Com isso, o profissional da educação deve entender o ponto de vista da criança para com a brincadeira, já que para os alunos, o ato de brincar é algo importante apenas porque ele é, sem que precise chegar a uma certa conclusão. Afinal, o objetivo é sempre fazer com que a criança aprenda a brincar, lidando com as dúvidas e inseguranças, pois, apesar de ser algo premeditado pelo educador, nem todas as vezes o aluno fará exatamente o que fora planejado, dando uma multiplicidade de resoluções das atividades feitas. Logo, o brincar se é apresentado de maneira ampliada e pluralizada, levando em consideração o ato de cuidar da outra pessoa, criando vínculos de afeição e carinho não apenas com o colega, mas com todos a sua volta.

Em síntese, o profissional da educação infantil deve avaliar os alunos de maneira diversa e pluralizada, levando ideias e discussões em reuniões de professores, pois como intercessor na sala, ele precisa levar em consideração toda e qualquer oportunidade de aprimorar os meios de interação das crianças, trabalhando a inclusão e o lúdico cultural. Posto isto, é necessário que a partir do brincar, a

cultura brasileira seja divulgada, para que haja uma valorização cultural no âmbito escolar.

AS BRINCADEIRAS CULTURAIS DO BRASIL

Visto que as brincadeiras estão diretamente ligadas ao espaço, tempo e sociedade, elas podem ser classificadas como um patrimônio lúdico das diversas esferas sociais que existem. Logo, no Brasil, temas como folclore, cantigas e até brincadeiras de ruas, estão presentes na história do brincar brasileiro. Conquanto, mesmo que as brincadeiras tradicionais e contemporâneas sejam diferentes, na educação infantil se pode utilizar dos dois de maneira dinâmica e criativa. Similarmente, é por intermédio de um esforço em conjunto que se faz modificações e transformações do brincar, o que pode trazer valores e ações culturais acumuladas ao longo do tempo pela sociedade.

Consoante a Almeida (2012), as brincadeiras são um legado dos antepassados, que refletem na cultura lúdica atual, dessa forma, quando se é regatado isso, as crianças entram em contato com o mundo em que vivem. Assim, trabalha-se em sala de aula a musicalidade, histórias regionais e jogos diversificados.

“As brincadeiras tradicionais e populares fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância. Elas são uma forma especial da

cultura folclórica, que se opõe à cultura escrita, oficial e formal.” (FRIEDMANN, 2012, p.59)

No entanto, apesar dos jogos tradicionais, como esconde-esconde, rouba bandeira e até pular corda, estão se afastando do cotidiano das crianças da contemporaneidade, com o advento de novas tecnologias, por exemplo, vídeo games e jogos de celulares, uma nova transformação no âmbito do brincar está ocorrendo, o que diminui gradativamente o uso da brincadeira tradicional. Outrossim, de acordo com Cascudo (2001), grande parte do brincar brasileiro, seja por histórias de bruxas ou princesas, a pipa ou cantigas de roda, são de origem europeia, assim como ocorre uma mistura de brincadeiras indígenas e africanas, refletindo a miscigenação cultural do país.

Partindo da observação que o folclore é uma forma de manifestação da cultura, ele é algo dinâmico de se trabalhar com as culturas regionais do território brasileiro, já que explicam tradições, assim como oferecem uma oportunidade para o educador aplicar uma educação musical, assim como danças ou desenhos, que irão abranger uma notável gama de oportunidades para o professor introduzir culturas diferentes para a instituição.

“[...] Elementos folclóricos passam a agir como um dos veículos de uniformização dos padrões de comportamento, contribuindo para

tornar possível a vida em sociedade, criar uma mentalidade característica dessa sociedade tomada como um todo, pelo menos quanto aos seus valores essenciais, e perpetuar a configuração sociocultural em que esses valores são integrados.” (FRADE, 1997, p. 18)

Entretanto, com o advento da cultura digital, o profissional da educação também pode usar da tecnologia ao seu favor, trabalhando, a partir dos jogos eletrônicos, o lúdico da criança, por meio de estratégias, criatividade, autoestima, planejamento, organização, lógica e memória, promovendo uma nova flexibilização no aprendizado do aluno.

Portanto, mesmo que seja introduzido meios tecnológicos no âmbito educacional, é necessário que ainda esteja presente o lúdico popular, este que pormenoriza situações que também ajudam na sociabilidade e no físico da criança. Assim, ao mesmo tempo que o educador organiza jogos com a cultura lúdica tradicional, ele também pode incrementar jogos eletrônicos educacionais para o desenvolvimento do aluno.

“As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas

elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.” (MORAN, 2007, p. 162)

Em suma, o meio cultural lúdico é abrangente, levando ao professor obter diversas opções para estimular o progresso das crianças. Porém, apesar das brincadeiras terem potenciais para ajudar no desenvolvimento do aluno, assim como diferentes áreas de aprendizagens, elas podem trazer resultados adversos, já que tudo depende das características subjetivas nas quais todo indivíduo tem, podendo ser o temperamento, contexto sociocultural e até as situações que ocorrem no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessarte, o direito de brincar, nos âmbitos educacionais, especificamente na educação infantil, é um fator essencial para que a criança possa ter o direito de poder desenvolver suas características individuais e singulares, assim como as habilidades cognitivas, de sociabilidade, construção de pensamentos de empatia para com o outro, proatividade na realização de atividades ao ar livre, trabalhando em grupos, respeitando, dessa forma, as diferenças que existem dentro da sociedade, assim como saber lidar com elas. Outrossim, é com o

planejamento do professor, dentro da sala de aula, que as brincadeiras podem servir como um estímulo para as capacidades do aluno, o ajudando a enfrentar e aceitar as adversidades do cotidiano, o levando a aceitar, de maneira mais abrangente, os diversos resultados de uma atividade lúdica.

Ademais, é com as anotações do dia a dia que o educador irá analisar os níveis de desenvolvimento de cada aluno da classe, compreendendo déficits, averiguando o quanto o aluno é dependente da ajuda do adulto, observando como eles se comportam em brincadeiras que necessitam ser em grupos ou individuais, lidando com a pluralidade de cada criança, respeitando a diversidade de opiniões e comportamentos que existem. Com isso, a partir das brincadeiras, dos jogos e do brincar, o aluno poderá realizar uma releitura da realidade, utilizando da imaginação e criatividade própria, trabalhando, também, a autoestima e autonomia dentro da brincadeira.

De acordo com Sarmiento (1997), a criança é um ator social, no qual tem o pleno direito dentro da sociedade, não apenas componentes ou acessórios do espaço social do adulto. Dessa forma, apesar do direito de ser criança ser posto na Constituição Federal, assim como no Estatuto da Criança e do Adolescente, destacando, conseqüentemente, o direito de brincar na contemporaneidade brasileira, adversidades como o trabalho infantil e a

precariedade nas infraestruturas das escolas, ele deve ser assegurado, tornando essencial a realização de novas políticas públicas no país.

Além disso, o público infantil, que produz e usufrui da cultura, por meio das brincadeiras e dos jogos, eles criam uma cultura própria, está que se denomina como a cultura lúdica, permeando a educação infantil, tornando-a essencial nas salas de aula. Por fim, a criança deve estar sempre estimulada, mas nunca sendo tratada como um adulto, já que seus pensamentos e desenvolvimento são diferentes, destacando, com isso, a importância de a atualidade brasileira entender o que é ser criança no Brasil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. 1998. 17. revista da faculdade de educação, São Paulo, 1998.

CERISARA, A; BROUGÈRE, 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**. 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.

MARISTELA DE FREITAS LEAL, Patrícia. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança**. 80 - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

PEREIRA, Maria Regina. ALMEIDA PRADO, Zuleika de. **Nosso folclore**. 3. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 200

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**. 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.

TERRITÓRIO NEGRO: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO EM ARAÇATIBA

Janine Silva da Penha Siqueira

Entendemos o *território* enquanto espacialização de uma relação de poder, manifesta pela apropriação e/ou dominação de determinada parcela do espaço por um grupo social, num determinado contexto histórico (Ferreira, 2009, p. 16). Nos tempos atuais o território, impregnado de significados, símbolos e imagens, constitui-se em um dado segmento do espaço, via de regra delimitado, que resulta da apropriação e controle por parte de um determinado agente social, um grupo humano, uma empresa ou uma instituição. O território é, em realidade, um importante instrumento da existência e reprodução do agente social que o criou e o controla. O território apresenta, além do caráter político, um nítido caráter cultural, especialmente quando os agentes sociais são grupos étnicos, religiosos ou de outras identidades (ROSENDAHL, 2005, p. 12933).

Como já mencionado no capítulo anterior, a identidade de Araçatiba tem sido construída a partir do favor do fazendeiro a Nossa Senhora da Ajuda. Na ocasião em que os moradores se sentem gratos pela

possibilidade de permanecer nas terras da santa e cuidar dela. Assim essa identidade segue em construção, cuidadores da santa (identidade mais forte e disseminada entre os moradores), afrodescendentes (identidade também disseminada pelos moradores), quilombolas (identidade que ainda não está muito bem definida na comunidade).

Uma vez que pertencer a uma categoria étnica implica ser um certo tipo de pessoa a ter determinada identidade básica, isto também implica reivindicar ser julgado e julgar-se a si mesmo de acordo com os padrões que são relevantes para tal identidade. (BARTH, 2000, p. 32).

No que se refere à identidade quilombola, vemos que em Araçatiba é uma questão a ser discutida, inclusive entre os moradores, pois embora grande parte da comunidade se considere quilombola, algumas pessoas não se sentem pertencentes a essa identidade. E mesmo dentre os que se consideram quilombola, percebemos por meio de questionário aberto aplicado aos jovens, que o não esclarecimento sobre sua própria história, sobre o conceito de quilombo para além das definições clássicas, sobre os direitos garantidos por lei aos remanescentes quilombolas são, por assim dizer, fatores determinantes que influenciam diretamente a vida, a identidade, o entendimento e a justificativa dada por eles acerca da importância e significado que existe em ser quilombola. Prova disso é que muitos

dos que participaram da pesquisa, demonstraram não entender o que é um quilombo e nem qual é a importância disso para a vida deles.

O relato desse jovem é um exemplo de que no imaginário de alguns moradores da comunidade, a concepção de quilombo é algo que pertence a história do povo africano, ou seja, ao passado e para tanto é uma identidade que talvez não esteja claramente construída na vida desses jovens.

Sim me considero quilombola, porque é um jeito de identificar a cultura brasileira, *porque os quilombos já deixaram de existir a muito tempo*, e essa é a única forma da gente memorizar isso. Não podemos negar nossa origem. Primeiramente, é uma honra muito grande pra mim ser quilombola porque é uma cultura muito rica, descendentes da África. E não tem como explicar em palavras o que significa isso. (Jackson, 18 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 13/06/15, grifo meu).

Observamos inclusive por meio da pesquisa, que a comunidade passa por um momento de pouca articulação e envolvimento entre os moradores. Na fala de alguns jovens e adultos, dentre esses componentes do Fórum Comunitário, além de não existir apoio de nenhum órgão de fora da comunidade, outro fator que dificulta a realização de

algumas atividades religiosas da comunidade e, sobretudo o processo de reconhecimento como quilombola é a falta de conversa, articulação e integração entre os moradores.

Essa falta de participação dos moradores, bem como a não aceitação do título de quilombola por parte da comunidade, pode ser resultado desse pouco entendimento sobre o significado de ser quilombola. Mesmo entre os representantes do Fórum Comunitário, notamos que a definição de quilombo, conhecida por eles e propagada para a comunidade via Fórum Comunitário, ainda está presa aos moldes antigos e as características históricas que compunham um quilombo, como por exemplo, um ajuntamento que se deu por meio da fuga de escravos.

Acontece que a formação desse quilombo é bem diferenciada. Não se deu por meio da fuga de escravos, da exploração opressora do fazendeiro, pelo contrário, a relação que os escravos tinham com o senhor da terra, ou ao menos, o que eles selecionaram como importante para compor a história de sua formação, é que o fazendeiro Sebastião Vieira Machado era um bom senhor, que não maltratava os escravos. Não obstante a esse fato, a doação de terra que seus filhos fizeram a Nossa Senhora da Ajuda, comprova que ele foi um bom senhor, pelo menos segundo os moradores que sempre fazem menção a

isso em seus comentários sobre a história da comunidade.

É, sei lá, eu acho que eles (escravos) eram valorizados, tinha muito escravo na época que era valorizado. Tinha uns que sofria, mas tinham muitos que não sofriam. Igual meu avó, ele era bem tratado, e ele tinha muito valor, tinha muita grandeza de ser escravo, tanto que depois que acabou a escravidão, ele logo morreu, diz que ele era muito apaixonado por aquela época. (Natalícia, 76 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 13/06/15).

Frente a essas dificuldades, já é preocupação do Fórum Comunitário de Araçatiba resgatar a memória, esclarecer aos moradores a importância de ser quilombola e reavivar nas pessoas a identidade quilombola. Entendemos que esse processo de identificação parte do individual, mas também é influenciado pelo coletivo. Isso porque, é pessoal de cada um se identificar como quilombola e definir a importância que isso acarreta para sua vida, mas o grupo em si com suas ideias, crenças, tradições e costumes tende a atrair os que irão também se apropriar dessa identidade.

Eu me considero quilombola porque minhas origens são de escravos, um povo sofrido e batalhador, mas que nunca desistiu de seus sonhos. E a

importância de ser quilombola é que nunca vai se acabar a nossa raiz, e sempre vamos ter histórias para contar. (Renata, 22 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 02/05/15).

A maioria se reconhece, mas como eu te falei é um trabalho que deve ser feito constantemente, se isso não for trabalhado ao longo do tempo, o tempo todo, vai se perdendo, se ocupam de outras coisas, vai perdendo a importância da história, da clareza da história que é pra gente, se você não trabalhar hoje com as crianças, com os jovens e tudo mais. Em 2006, em 2000, nós tivemos que fazer isso, através de, a gente começou fazer a celebração afro, contando a história, a ligação com a igreja, pra pessoa saber de novo quem era e porque estava ocupando aqui. Em 2006 continuamos esse trabalho da autoestima para a pessoa se sentir parte daquele espaço, daquela história. E hoje tá enfraquecido de novo. (Janne, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Para tanto foi apontado por essa moradora, que os muitos afazeres que a vida secular impõe, afastam as pessoas daquilo que lhe era de costume, das práticas que contribuía para a construção da identidade quilombola. Além das atividades

cotidianas, outro fator que indiretamente contribui para o enfraquecimento da identidade quilombola, também apontado por essa moradora, são as influências que vem de fora do bairro.

As influências externas são várias, então tem gente que se ele vem de fora e se ele não se identifica com aquela história, com aquele espaço e tudo mais, além dele não se identificar, não é que ele não se identifica e fica na dele não, o que ele pode fazer para interferir negativamente ele faz isso também. [...] Tem muita influência negativa ainda, o tempo todo tem. A gente sofre um pouco com isso, e as pessoas por falta de instrução, que aqui a questão da escolaridade é muito precária aqui, e as pessoas, eles tem, eu sofro um pouco com isso porque eu falava, gente a gente precisa ser esclarecido, se você não é esclarecido, não procura entender, estudar, você fica sempre a parte. (Janne, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

Sobre essa suposta “negatividade” quanto ao contato com diferentes culturas, apontado pela moradora como um fator prejudicial para a afirmação de uma identidade, encontramos em Barth outra interpretação para esse processo.

Em primeiro lugar, torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem

apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação, através dos quais, *apesar* das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, essas distinções são mantidas. Em segundo lugar, há relações sociais estáveis, persistentes e frequentemente vitais que não apenas atravessam essas fronteiras como também muitas vezes baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados. (BARTH, 2000, p. 26 – grifos do autor).

Com isso, pode-se dizer que apesar e em virtude da chegada de pessoas de fora em determinado lugar, as tradições étnicas são mantidas. É provável que também passem por algumas alterações de alguma forma, mas não deixam de existir, pelo contrário, ocorre o que chamamos de aculturação, onde elementos e características de diferentes culturas podem contribuir para a construção de todas as envolvidas. Ainda sobre a questão da identidade e pertencimento, de acordo com Barth em um mesmo grupo pode ser que ocorram diferentes formas de pensar e se comportar, mas isso não define o pertencimento. O que define o

pertencimento é o que o próprio grupo considera ser relevante.

Não importa quão diferentes sejam os membros em termos de seu comportamento manifesto: se eles dizem que são A, em contraste com outra categoria B da mesma ordem, desejam ser tratados e ter seu comportamento interpretado e julgado como próprio de A e não de B. Em outras palavras, declaram sua adesão à cultura compartilhada por A. (BARTH, 2000, p. 33).

As fronteiras sobre as quais devemos concentrar nossa atenção são evidentemente fronteiras sociais, ainda que possam ter contrapartida territorial. Se um grupo mantém sua identidade quando seus membros interagem com outros, disso decorre a existência de critérios para determinação do pertencimento, assim como as maneiras de assinalar este pertencimento ou exclusão. Os grupos étnicos não são apenas ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e as diferentes maneiras através das quais eles são mantidos, não só as formas de recrutamento definitivo como também os modos de expressão e validação contínuas, devem ser analisadas (BARTH, 2000, p. 34).

Percebemos no decorrer da pesquisa que em Araçatuba não existe, por assim dizer, uma única identidade. Existem os que se identificam como

cuidadores da santa, mas não como afrodescendentes, existem os que se identificam como afrodescendentes, mas não se consideram cuidadores da santa, existem os que se orgulham em dizer que são afrodescendentes e estão ali para cuidar da santa. Em alguns casos, os que se consideram quilombolas explicam que nasceram e cresceram nesse meio, portanto aprenderam a se “rotular” de tal forma, em alguns casos, a cor da pele é um dos fatores apontados como justificativa para se considerar quilombola.

Me considero quilombola com certeza, porque da nossa cor, nós somos negros, nascido e criado aqui dentro. Quer dizer, aí não tem como sair disso aí. E a imagem, nós gostamos de todas as imagens, Nossa Senhora da Ajuda e São Benedito. (Alício, 67 anos, Mestre da banda de congo Mãe Petronilha, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 18/06/15).

Sim, me considero quilombola. Porque pela cor, pela tradição, pelo bairro também, a gente foi criado desse jeito, desde a gente pequeno, a tradição, o modo como nossos avós, as histórias, a gente gosta, o modo como a gente foi criado. E não deixar isso morrer, a gente cultiva, desde os nossos avós, pais, filhos, netos, e não deixar isso morrer. Eu tenho muito orgulho de ser daqui, e por mim continuo até a morte,

eu nasci aqui, fui criada aqui. (Pamela, 21 anos, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 13/06/15).

Além dos moradores que se colocam a parte de toda essa territorialidade social que os permeia, pessoas que só moram em Araçatiba, não se sentem pertencentes de identidade alguma, assim como afirmou um jovem de 27 anos da comunidade, ao dizer que não se considera quilombola nem participa de nenhuma atividade que ocorre na comunidade, tendo Araçatiba apenas como local de moradia. Mediante contribuições como essas, percebemos que existe uma fragilidade na comunidade quanto a sua própria identidade quilombola, ou melhor, quanto ao significado dessa identidade quilombola.

É uma identidade que não está completamente definida e esclarecida em Araçatiba, diferente da identidade de cuidadores da santa. Nesse caso, é importante trabalhar com a comunidade e principalmente com o Fórum Comunitário o conceito de quilombo pelo que ele é e não pelo que ele foi, pois entendemos ser mais importante tratar cada quilombo pelo que é atualmente e como se dá a formação individual de cada ajuntamento. Até porque, existem diversas formas de quilombo, com histórias diferentes, modo de constituição diferente, atividades diferentes, tendo em comum o fato de ser um espaço de afirmação étnica. A questão agora é discutir se Araçatiba é também um espaço de afirmação étnica

ou se simplesmente é o espaço onde estão os zeladores do patrimônio da santa.

QUILOMBO: símbolo de resistência

Nem todo quilombo é originário de fuga, mas é sempre espaço de afirmação étnica. (SIMONE RAQUEL, 2015).

Araçatiba é terra de preto, “tal denominação compreende aqueles domínios doados, entregues ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, por famílias de ex-escravos” [...] A expressão *terra de preto* alcança também aqueles domínios ou extensões correspondentes a antigos quilombos... (Almeida, 1989, p. 174). No caso de Araçatiba, as terras foram doadas para a Santa Nossa Senhora da Ajuda, trazida de Portugal pelo então fazendeiro da época, Sebastião Vieira Machado. Para além da clássica concepção de quilombo, temos a formação de um território negro, onde a comunidade é composta por descendentes de ex-escravos, que ocupam a terra em favor da Santa, como cuidadores dela.

Os moradores da comunidade se apropriam da terra, sobretudo como hóspedes da Santa que ali estão para zelar desse patrimônio. Não utilizam as terras da santa para subsistência, até porque muito do que era propriedade da santa foi desapropriado por antigos fazendeiros dos arredores. Atualmente não tem mais espaço para plantações, os moradores

realizam atividades fora da comunidade como meio de sobrevivência, pois o que a terra da santa os oferece é moradia. Os poucos que ainda praticam algum tipo de cultivo costumam dividir a produção com os vizinhos.

Assim, a formação desse quilombo foi principalmente devido a doação feita para a Santa, na ocasião em que os herdeiros de Sebastião Vieira Machado, utilizam desse meio para possibilitar a permanência dos escravos nessas terras. A comunidade de Araçatiba divide opiniões entre ser ou não quilombola, grande parte da comunidade se autoafirma e tem interesse pelo reconhecimento. Como não são todos os moradores que se autoafirmam quilombolas, o processo de identificação quilombola não está em andamento e existem impasses para a petição desse título.

No que se refere às demarcações de terra, não é do interesse da comunidade requerer o que foi desapropriado. Isso nos faz refletir o modo como essa comunidade se apropria desse território, sua forma de territorializar-se nele e a identidade ali em construção, talvez estejam mais relacionados à Santa do que ao território em si. Digamos que a luta é por permanecer ao redor da Igreja de Nossa Senhora da Ajuda como seus cuidadores, e poder realizar os festejos que permeiam a identidade em curso, e não unicamente pela restituição das terras hoje

desapropriadas, que é um direito assegurado por lei para os remanescentes quilombolas.

A construção da identidade quilombola traz em sua essência o direito ao território. O que nos parece é que na comunidade de Araçatiba, mesmo os que se consideram quilombolas, não se veem como sujeitos de direito, não pretendem requerer algo que para eles nunca foi deles, afinal a terra é da santa. Nesse caso, seria como reclamar e pedir devolução de algo que não lhes pertence. Acreditamos que esse é o principal motivo para os moradores apresentarem tanta resistência em catalogar as terras que foram desapropriadas, além é claro, da histórica relação de trégua que os moradores estabeleceram com os fazendeiros.

Sobre as terras que eram da santa, as únicas informações que dispomos é a descrição da dimensão do terreno na ocasião da doação, como consta no anexo 2. Nesse documento que hoje é de responsabilidade da Cúria Metropolitana consta que o imóvel tinha 21 quartas de terras na Vila de Araçatiba, e dentre os seus limites estavam o córrego do Tabuão. Mas infelizmente, quando apresentamos aos moradores mais antigos a intenção de fazer a demarcação da terra que era da santa para saber precisamente o quanto se perdeu, eles se mostraram resistentes e disseram não conhecer com clareza os antigos marcos ao qual se referem o documento da Cúria Metropolitana.

Historicamente a formação dos quilombos no Brasil se deu por intermédio da resistência escrava, mas em Araçatiba foi diferente. Os ex-escravos não tiveram que usar da resistência para permanecer na terra, uma vez que a terra foi doada para a santa e por consequência eles puderam permanecer na mesma. Constituído enquanto forma territorial de resistência, o *quilombo* foi semeado no Brasil pelos africanos escravizados... (FERREIRA, 2009, p. 70). A princípio como um lugar de refúgio que abrigava escravos fugidos, onde estavam livres da opressão, violência e maus tratos.

Arrancados de seus territórios, afastados de suas famílias e tradições, muitos africanos foram trazidos ao Brasil para o trabalho escravo nas lavouras de açúcar e em outras atividades. Mas nunca aceitaram tão facilmente a escravidão, pelo contrário lutavam como podiam para se livrar das mãos e intentos de seus opressores. Resistiam de várias formas e muitas vezes usavam de violência em resposta à violência física e cultural a qual foram submetidos.

De inúmeras maneiras, a violência era cotidianamente utilizada pelos senhores para a manutenção de seu controle sobre os escravos. Tais fatores faziam crescer a revolta negra em frente à ordem que lhe era imposta. Durante todo o período em que perdurou o escravismo colonial, a negação dessa ordem se fez por meio

de variadas formas de resistência cotidiana, ora mais coletivas, ora mais individuais: as fugas desesperadas em busca da liberdade; o suicídio; o envenenamento e assassinato de senhores e feitores; o aborto que as escravas faziam, a fim de libertarem seus filhos; a negociação de espaços de autonomia; o corpo mole no trabalho; a formação das irmandades negras; os *quilombos*, dentre outras. (FERREIRA, 2010, p. 9).

Sendo assim, a relação entre os senhores e os escravos sempre envolveu conflitos. De acordo com a mesma autora,

Desde os primeiros tempos da escravização de africanos, os trabalhadores negros se rebelavam e se organizavam contra o sistema colonial, ao que eram repreendidos pelos senhores, seus “proprietários”. Nesta linha de contato e tensão, o *conflito* reforçava os elementos identitários de cada grupo e materializava-se nos espaços apropriados e dominados pelos grupos sociais: *territórios* e práticas de *territorialidade* (FERREIRA, 2009, p. 32).

Independentemente da função produtiva ocupada pelo escravo, os protestos, as fugas e as rebeliões foram uma constante durante a vigência da economia escravista, emergindo modalidades

diferentes conforme as possibilidades que os escravos encontravam, mas tendo em geral o traço comum de brotarem em decorrência da exploração ou da imposição de condições inaceitáveis de trabalho (FLORENTINO *et all*, 2008, p. 36). Os colonizadores se viam como seres superiores, e relegaram os colonizados a uma vida de inferioridade, não os julgavam merecedores de receber remuneração pelo trabalho realizado, “a inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos” (QUIJANO, 2005, p. 4).

Os quilombos na província do Espírito Santo do século XIX, se tornaram uma realidade cotidiana e em números crescentes, o que levou a administração pública a organizar companhias de guerrilhas para abatê-los, porque um número cada vez maior de escravizados, segundo o relatório do presidente da província, deixava as fazendas dos seus senhores para viver nos quilombos (OLIVEIRA, 2011, p.145).

As conseqüências da ação colonizadora sobre os colonizados, apontadas por Quijano (2005) foram,

A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu

lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. (p. 11).

Em decorrência disso, a raça negra que foi relegada a segundo plano no período colonial, ainda hoje sofre discriminação racial. A luta e resistência dos afrodescendentes, ganha maior visibilidade e fortalecimento com as considerações da última constituição brasileira. No entanto, nada que o Estado faça atualmente será suficiente para extinguir as subtrações a qual esses povos foram submetidos.

A partir do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (1988) e, sobretudo, a partir do Decreto-Lei n.º 4.887 (2003), o reconhecimento estatal do direito das comunidades afrodescendentes aos seus territórios – agora denominadas *quilombolas* - vem fortalecendo suas formas de resistência, através da valorização dos elementos de sua ancestralidade, identidade e saberes. A construção da *identidade quilombola* se faz vinculada ao direito ao território... (Ferreira, 2009).

De acordo com a Constituição Federal de 1988,

Art. 68 Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida à propriedade definitiva,

devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

O Decreto n. 4887, de 20-11-2003, e a Instrução Normativa n. 16, de 24-3-2004, do INCRA, regulamentam o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata este artigo. (BRASIL, 1988).

Sendo assim, o direito a terra é garantido por lei as comunidade quilombolas. A identidade quilombola de Araçatiba está em fase de construção, como já mencionado anteriormente sua forma de apropriação do território está diretamente relacionado à Santa Nossa Senhora da Ajuda. Dessa forma, a construção dessa identidade permeia o território da santa. A terra ocupada pelos moradores de Araçatiba é da santa, assim a igreja pode simbolizar o que os mantêm no território, o motivo de permanecer ali. O que os torna interligados ao território, é principalmente a presença da santa, o que não deixa de ser resquício da imposição religiosa do período colonial.

A *identidade quilombola* constitui-se de maneira intimamente vinculada ao território, ou seja, é uma *identidade territorializada*, onde o *território* configura o espaço apropriado do presente e da ancestralidade, com suas histórias de vida, seus saberes peculiares, suas relações de parentesco,

trocas e solidariedade. Por outro lado, é também o *território* que sofreu uma violenta expropriação material, simbólica e afetiva... (Ferreira, 2009, p. 263). Neste sentido, a identidade territorializada quilombola é alimentada pelos aspectos da ancestralidade e pelas lutas de retomada do território expropriado pelo capital. Portanto, o *conflito* que se estabelece é *territorial*, caracterizado pelo embate entre territórios e suas formas de territorialidade específicas, orientadas por matrizes de racionalidade distintas e divergentes. (Idem, ibidem).

O diferencial de Araçatiba, é que eles não buscam a retomada do território expropriado pelo capital. A terra da santa passou por muitas desapropriações por parte de fazendeiros que tinham como objetivo o desenvolvimento capitalista. Mesmo assim, os moradores reconhecem como sendo terra da santa a parte ocupada por eles atualmente. A comunidade tem conhecimento de que a terra doada para a santa já foi bem maior, de acordo com o próprio documento de doação, mas como já foi dito, alegam não conhecerem os antigos marcos, e que o interesse deles é permanecer com o pedaço que estão, ao entorno da Igreja de Nossa Senhora da Ajuda.

Percebe-se aí que a relação da comunidade com a terra é estritamente pelo favor a santa. Estão no território da santa pela santa, tanto que não se sentem no direito de requerer uma terra que nunca foi deles e sim da santa, logo eles não se veem como

sujeitos de direito, pois nunca se sentiram donos do lugar, donos do território. Se, parte da comunidade se autodenomina quilombola, e se ser quilombola é levantar a bandeira da resistência e lutar pelo direito do território, o intrigante em Araçatiba é que eles parecem lutar contra a resistência, não querem enfrentar o opressor, se contentaram com a parte que sobrou para a santa e conseqüentemente para eles após os avanços estratégicos do capital.

A TERRITORIALIDADE COMO FATOR DE IDENTIFICAÇÃO

Em linhas gerais, territorialização é o processo de construção de territorialidades, ou seja, como um grupo se apropria de um espaço e desenvolve suas atividades nele. Para tanto, territorialidade é como o grupo se desenvolve, como se reproduz nesse espaço, construindo assim seu território. Dessa forma, territorialidade está diretamente relacionado à identidade de cada grupo. “A territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força” (ALMEIDA, 1989, p. 163).

Territorialidade religiosa, por sua vez, significa o conjunto de práticas desenvolvido por instituições ou grupos no sentido de controlar um dado território, onde o efeito do poder do sagrado reflete uma identidade de fé e um sentimento de propriedade mútuo. A territorialidade é fortalecida pelas experiências religiosas coletivas ou individuais que o grupo mantém no lugar sagrado e nos itinerários que

constituem seu território. De fato, é pelo território que se encarna a relação simbólica que existe entre cultura e espaço (ROSENDAHL, 2005, p. 12934).

As tradições de Araçatiba ocorrem, via de regra, em virtude da presença de Nossa Senhora da Ajuda no local. Os festejos realizados, ainda que de origem afro, fazem referência à igreja católica, que é o principal símbolo da identidade de Araçatiba. A banda de congo também participa dos festejos e celebrações, mas atualmente os únicos festejos que estão ocorrendo regularmente, todo ano, são a fincada do mastro de São Benedito no mês de dezembro e a retirada do mastro de São Benedito em fevereiro.



Figura 3. Igreja de Nossa Senhora da Ajuda. Fonte: Rubens Teixeira, 2012.



Figura 4. Nossa Senhora da Ajuda. Fonte: Rubens Teixeira, 2012.



Figura 5. São Benedito. Fonte: Rubens Teixeira, 2012.



Artigo I. A EXPRESSÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Dentre todas as formas de manifestações culturais presentes em Araçatiba, modos de expressar e construir sua identidade, sua territorialidade, sua apropriação desse território, destacamos a seguir os dois festejos/festas que melhor correspondem à identidade quilombola. Nesse caso a festa de São Benedito, em que ocorre a fincada e retirada do mastro e a Missa Afro. Ocorrem em Araçatiba outras celebrações em datas de comemoração religiosa, como é o caso da Festa da Semana Santa e a Festa da padroeira da comunidade Nossa Senhora da Ajuda. Além de eventos que mesmo não possuindo vínculo a religião alguma, virou tradição na comunidade e alcança grande número de participantes, como é o caso da Caminhada Ecológica.

Não falaremos de outras celebrações realizadas em Araçatiba, que por assim dizer, fogem ao nosso objetivo central, que é falar sobre a construção da identidade quilombola. Para tanto, acreditamos que esses dois eventos que serão destacados a seguir são os únicos que expressam de fato a ligação com a identidade quilombola. Essas duas festas que destacaremos a seguir possuem um aspecto fundamentalmente religioso, estão ligadas a igreja católica, mas não unicamente.

Se olharmos para essas manifestações culturais, imbuídos de concepções superficiais só enxergaremos as relações que possuem com a religiosidade e igreja católica. No entanto, identidade é um processo contínuo, dinâmico, que adere e seleciona o que é apropriado em um dado momento histórico. Ocorrem também processos de exclusão, ou seja, a identidade é construída cotidianamente e o contato com outras culturas, propicia trocas de experiências. O que ocorre em Araçatiba é justamente isso, a proximidade com a religiosidade e a igreja católica sempre foram marcas da sua história, desde Sebastião Vieira Machado.

Sendo assim, ocorreu uma agregação de culturas. Os povos africanos que aqui estavam adoravam seus deuses como podiam, e em muitos momentos associavam os deuses da cultura africana aos santos da igreja para que assim pudessem prestar seus cultos e homenagens aos seus deuses sem repressão. Além do mais existe o fator de identificação, no caso de São Benedito, os negros se identificam com o santo por terem semelhanças físicas, como a cor. “Na religião, as festas agregam-se à intensidade da fé, símbolos sagrados se materializam e os santos ganham vida. Em sua versão popular a religião ainda alcança maior liberdade e autenticidade, o devoto se sente mais a vontade para expressar sua dor, esperança e alegria e sua relação com o santo tem a distância diminuída” (DIAS, 2013, p. 117).

Para poder expressar sua ancestralidade, tiveram que se enquadrar aos padrões lusitanos católicos dominantes, praticavam um culto miscigenado, que embora deformado, conservava alguns de seus elementos originais. Criaram um catolicismo diferente do branco, sem muita cobrança, contemporizado e tolerado pelos senhores, que se consolidou como uma forma de manutenção dos sentimentos coletivos reforçadores da unidade e identidade deste povo. (DIAS, 2013, p.117-118).

Sofrendo as ações opressivas da conquista da colônia, a identidade das culturas ameríndias e negras, enraizadas a uma firme vontade de manter-se viva, teve que desenvolver todos os recursos ao seu alcance para resistir e se libertar. Desta forma, a soma de tal ensejo com a ação evangelizadora da Igreja resulta o Catolicismo Popular. [...] Unitário e ao mesmo tempo pluriforme, o Catolicismo Popular expressa a criatividade a partir da identidade e libertação do povo em crenças, ritos e organização própria. [...] Realizadas no interior das irmandades e integradas à religião dominante, os festejos populares negros difundiam a história da conversão católica e, portanto, eram bem aceitos pela comunidade colonial. Não deixavam, por sua vez, de expressar valores marcadamente africanos, como o costume de eleger um rei, festejar com danças e músicas e através da

memória transmitida pelos versos e revivida pelos ritos (DIAS, 2013, p. 118 e 124).

A FESTA DE SÃO BENEDITO

De acordo com o Fórum Comunitário de Araçatiba, essa festa é realizada sempre após o natal anualmente, onde ocorre a fincada do Mastro de São Benedito.

A fincada do mastro ela é feita todo final do ano, depois do natal, é o calendário que a gente segue, toda banda de congo tem um calendário, e a gente faz um domingo próximo ao natal, nunca pode fazer antes, geralmente a gente prefere fazer depois. Então vai até festa de São Sebastião, que é 20 de janeiro, ou até 2 de fevereiro que é dia de Nossa Senhora das Candeias. Então é o prazo que tem para fincada e retirada do mastro, é assim, sempre antes da quaresma. É um festejo religioso dedicado a São Benedito. Tem gente que confunde com candomblé, porque a banda de congo participa, mas não tem nada a ver. É uma festa totalmente religiosa, tanto que as músicas, a devoção, as camisas, a bandeira, giram em torno de São Benedito, Nossa Senhora e Santa Bárbara. Tudo, tudo, tudo religioso. (Jane, comunidade de Araçatiba, entrevista realizada por Janine Silva em 11/04/15).

São escolhidos dois festeiros que farão a doação do mastro e da bandeira. Além disso, esses festeiros devem oferecer um banquete à comunidade participante da festa. Como outras comunidades do entorno também participam do festejo, algumas vezes os festeiros escolhidos são dessas outras comunidades. Essa festa começa com a ida dos participantes nas casas dos festeiros escolhidos, primeiro para buscar a bandeira e depois o mastro. Feito o cortejo, o mastro é fincado próximo à escadaria de Araçatiba, em frente à igreja, tudo isso com muita alegria, dança e congo. O sino é tocado após a fincada do mastro. Essa festa é realizada em Araçatiba há mais de setenta anos.

As fotografias a baixo mostram a última festa de São Benedito realizada em Araçatiba, no ano passado.





Figura 6. Festa de São Benedito. Fonte: Rubens Teixeira, 2014.



Figura 7. Festa de São Benedito. Fonte: Rubens Teixeira, 2014.



Figura 8. Festa de São Benedito. Fonte: Rubens Teixeira, 2014.

MISSA AFRO

A Missa Afro começou a ser celebrada apenas com as comunidades da paróquia, mas depois foi inserida no calendário municipal como dia da Consciência Negra. Em 2011, a missa passa a compor o quadro de atividades da Mostra Cultural de Araçatiba, que ocorre próximo ao dia 20 de novembro e conta a história do povo de Araçatiba, desde os índios, brancos, negros, até os dias de hoje. É uma missa romana tocada ao som de tambores, casacas, berimbau e pandeiro. Próximo ao altar é colocado um pelourinho para lembrar os tempos da escravidão. No ofertório são trazidos os pratos que compõem a culinária do negro, como feijoada. No final são feitas

homenagens a pessoas que foram referência na história de Araçatiba.

Nesse contexto, um dos intuitos da Missa é celebrar a identidade negra e manter viva a raiz africana na comunidade. Após a Missa são feitas apresentações culturais, como o desfile da beleza negra, teatro, coreografias e danças preparadas pela EMEF de Araçatiba, que também incluiu essa comemoração no calendário escolar. A comunidade se encarrega de praticamente toda a organização do evento, como confecção de roupas, penteados e comidas. A Prefeitura de Viana dispõe para a celebração os aparelhos de sonorização, palanque e outras bandas de congo para participar da festa.

As missas já eram realizadas a pouco mais de dez anos, mas a última celebração ocorreu em 2012, durante a Mostra Cultural. Pelo que os próprios moradores alegam, a identidade quilombola está enfraquecida no momento. Não é toda a comunidade que se interessa pelos costumes afros, e os que se interessam se ocuparam com outras atividades nos últimos anos e algumas celebrações que eram realizadas em conjunto deixaram de ser praticadas.



Missa Afro. Fonte: Rubens Teixeira, 2012.

PESQUISA COM OS JOVENS: identidade quilombola

De acordo com a última pesquisa realizada pelo Fórum Comunitário, Araçatiba possui cerca de 200 famílias e aproximadamente 600 habitantes, mas quando se refere ao quantitativo por faixa etária, a comunidade não dispõe desses dados. Como não conseguimos o quantitativo total de adolescentes e jovens residentes em Araçatiba com essa faixa etária, não denominaremos de amostragem o universo utilizado para a obtenção dos dados, uma vez que, selecionamos os mais jovens de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

Em todo o processo de pesquisa com os mais jovens, trabalhamos juntamente com uma integrante do Fórum Comunitário, Janne Coutinho. E sem a participação da mesma fomentando a aproximação com os jovens e adolescentes, a pesquisa não seria possível, tendo em vista que, os mesmos apresentaram resistência considerável para participar da pesquisa, diferente da aproximação com os mais idosos, que são solícitos em participar das pesquisas sobre a comunidade e contribuem grandemente para o registro da história oral de Araçatiba.

Dos jovens abordados em casa e na rua, 28 correspondiam à faixa etária almejada, entre 15 e 30 anos, de ambos os sexos. Optamos por esse intervalo de idade, pois consideramos que os adolescentes e jovens dessa faixa etária estão, via de regra,

buscando entender o que é ser quilombola e assim formando sua própria opinião acerca do assunto, se apropriando ou não, dessa identidade.

Foram aplicados questionários abertos a fim de registrarmos um pouco do pensar da população mais jovem de Araçatiba quanto à identidade quilombola. Preferimos essa metodologia, uma vez que o entrevistado tem a oportunidade de relatar e demonstrar sua perspectiva sobre o assunto com mais qualidade e não apenas quantidade. A pesquisa foi realizada em 3 dias, 02 de maio, 13 e 18 de junho. Dos 28 jovens com a idade adequada, 26 responderam às perguntas e 2 não quiseram participar.

As perguntas priorizadas nessa ocasião foram:

- 1) Você se considera quilombola?
- 2) Por que?
- 3) Qual a importância de ser quilombola?

Dos 26 que responderam, 20 se consideram quilombola e 6 não se consideram.

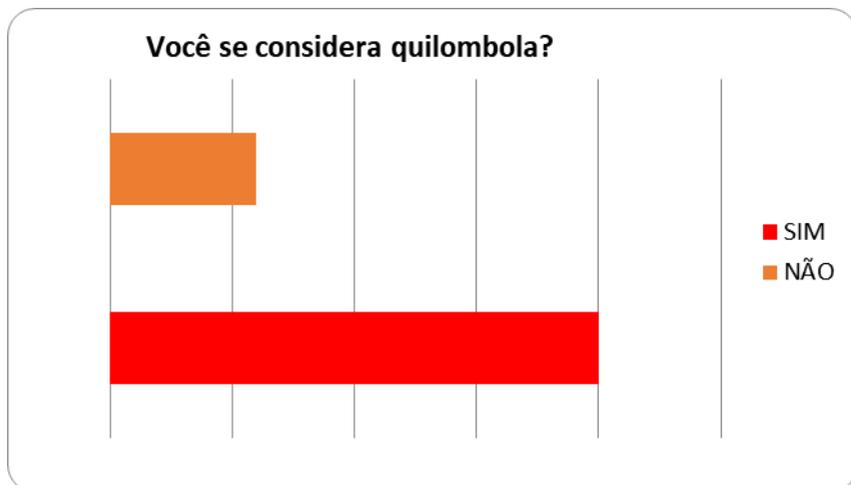


Gráfico 1: Pergunta 1 – Você se considera quilombola? Fonte: Aplicação de questionários abertos realizada pela autora nos dias 02/05, 13 e 18/09.

Para os jovens que não se consideram quilombolas foram feitas apenas as perguntas de número 1 e 2.

Conversando com os jovens que não se consideram quilombolas, percebemos que a concepção que eles possuem acerca do que é ser quilombola, está frigidificado ao conceito clássico de quilombo, que tem em sua base de formação a fuga de escravos. Durante anos, o conceito de quilombo esteve voltado a dados quantitativos e de localização geográfica. Atualmente, estuda-se o quilombo pelo que é e não mais pelo que foi. Cada quilombo tem sua própria história de formação, suas características próprias, atividades religiosas, territorialidades, etc.

O que percebemos é que os jovens que não se consideram quilombolas, não conseguem se ver pertencentes de uma história que não é deles, e de fato não é. Eles acreditam que o quilombo se origina apenas da fuga de escravos, o que presume a ideia de que quilombo é constituído por escravos fugidos. Nesse contexto se não existem mais escravos devido à abolição da escravatura, não tem necessidade de existir um ajuntamento de escravos fugidos, pois não há do que fugir. Além do mais, não existem mais escravos vivos, o que leva muitos a crerem que por consequência disso também não existe quilombo.

Quando conhecemos a história de Araçatiba, vemos que esse quilombo teve uma formação diferenciada. Araçatiba é um quilombo constituído a partir da doação de terras feita pelos filhos do fazendeiro Sebastião Vieira Machado a Nossa Senhora da Ajuda. Os escravos da fazenda Araçatiba não fugiam, pelo contrário, outros escravos fugiam para Araçatiba, pois o senhor da terra era bondoso com seus escravos, essa é uma afirmativa constante na fala de vários moradores mais antigos da comunidade, alguns inclusive, descendentes de ex escravos. Com isso, acreditamos que é válido para a comunidade de Araçatiba, de modo geral, ampliar o entendimento sobre o que é quilombo, o que é ser quilombola, para então, terem a oportunidade de se apropriar ou não, dessa identidade.

Ser quilombola é constituir-se enquanto sujeito social coletivo e portador de direitos territoriais que se contrapõem ao território do capital. O confronto cria e reforça a identidade, que o retroalimenta (Ferreira, 2009, p. 320). É a constante resistência e enfrentamento ao sujeito opressor que caracteriza um quilombo, dessa forma, ser quilombola é também lutar pelos seus direitos, inclusive direito a terra. No entanto, sabemos que a comunidade de Araçatiba não almeja enfrentar o opressor, nem se quer brigar por terras desapropriadas. Eles não se veem como sujeitos de direito, e não pretendem requerer as terras da santa que foram expropriadas frente ao avanço dos interesses do capital. Nunca se viram como donos da terra, mas sim como hóspedes da santa.

Nesse caso, seria interessante um trabalho de resgate cultural, até mesmo com o Fórum Comunitário, que é referência para todos os moradores como agente articulador. O Fórum Comunitário está sempre à frente para reivindicar as necessidades da comunidade, para tanto é considerado símbolo de conquista pelos moradores. Sendo assim, é importante que os integrantes do Fórum tenham o devido entendimento sobre o conceito de quilombo para além das definições clássicas. Até porque o Fórum é também um espelho, da comunidade para a comunidade, ou seja, se nem no Fórum encontramos uma resposta mais consistente acerca do que é ser quilombola, como poderíamos exigir isso da comunidade.

Mesmo entre os jovens que se consideram quilombolas, percebemos que eles associam o fato de ser quilombola a cor da pele ou simplesmente por terem antepassados que foram escravos. Com isso, podemos dizer que nem mesmo esses, possuem um entendimento amplo sobre o conceito de quilombo. A identidade afrodescendente é bem disseminada na comunidade, todos dizem ter orgulho da raça, da origem, cultura, raízes, etc. Mas no que se refere a ser quilombola, lutar pelos seus direitos constituídos por lei, enfrentar o sujeito oposto, requerer as terras da santa que sofreram perdas, os moradores de Araçatiba preferem permanecer como estão “quietos no seu canto”, livres de enfrentamento e conflitos diretos com os fazendeiros.

Nessa ocasião, propomos ao Fórum Comunitário uma oficina de resgate cultural, onde precisamos construir junto à comunidade um pouco mais sobre, o que é ser quilombola e se aprofundar em entender qual a importância de ser quilombola, de se colocar na postura de sujeito de direito, até porque ser quilombola envolve questões de luta coletiva pelos seus direitos sociais e territoriais. Infelizmente por questões de tempo, não poderemos dar início a essa atividade no momento, mas demonstramos aqui nosso interesse em participar e contribuir para esse processo de conhecimento.

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.



AS RELAÇÕES TRIDIMENSIONAIS

Márcia Regina Silva Morais

O homem se apodera da natureza transformando-a. O trabalho é a transformação da natureza. O homem também sonha com um trabalho mágico que transforma a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objetos e dar-lhes nova forma por meios mágicos. Trata-se de um equivalente na imaginação aquilo que o trabalho significa na realidade. O homem é, por princípio, um mágico (FISCHER, 1980, p. 21).

Seguindo esse pensamento de Fischer, o homem sempre teve a capacidade de transformar, de dar uma nova forma e significação para a matéria retirada dos recursos naturais, desde os tempos mais antigos na história da civilização humana. Modelando, esculpindo, agrupando formas, transformando algo e dando outra configuração tridimensional.

As relações ou conceitos da tridimensionalidade em artes ainda hoje são pouco compreendidos e abrangem muito mais que as três dimensões: profundidade, largura e altura. Podemos analisar isso nas obras artísticas. Ao confeccionar um

objeto tridimensional, seja uma escultura, uma peça em cerâmica ou mesmo fazer uma instalação, o artista observa também, além dos conceitos ditos anteriormente, os pontos de vista interno, externo, de cima e embaixo, o perfil, de frente e de trás, o vazio e o cheio; pensando a espacialidade, a estética, a expressão e a composição do objeto ou instalação.

A relação do bidimensional em artes, como o desenho e a pintura, apenas simulam a tridimensionalidade por meio da perspectiva e pelo volume conseguido através da luz e sombra. O que acaba limitando a percepção para essas outras diferenças que o contato com o objeto tridimensional proporciona.

Cabe ao professor, educador, proporcionar ao aluno possibilidades de vivenciar técnicas tridimensionais, assim como os artistas estudados, buscando materiais passíveis de manuseio em sala de aula, que dialoguem também com os princípios e processos de construção destes artistas.

Aqui procuro fazer uma explanação das relações tridimensionais através dos estudos de algumas obras escultóricas ao longo da história da arte, com o objetivo principal em abordar as diferentes técnicas, a materialidade e salientando os possíveis modos de construção das peças.

A Escultura

O que é escultura?

Segundo o dicionário o termo escultura significa: sf. 1. Arte de plasmar a matéria entalhando a madeira, modelando o barro, etc., para representar em relevo estátuas, figuras, etc. 2. Obra de escultura (1).

Canton (2004, p.7), em seu livro *Escultura Aventura*, começa respondendo a essa pergunta de uma maneira bem simples e objetiva, dizendo:

Uma possibilidade: é a forma de arte que se estende pelo espaço, que ganha corpo e relevo, que ocupa ruas, campos, praças, museus. E para se fazer uma escultura, pode-se usar uma enorme variedade de materiais. Dá para moldar o barro, derreter o bronze, cavar a madeira, utilizar plástico, pano, ferro, borracha. Até o corpo humano.

A escultura caracteriza-se pela construção espacial tridimensional, ela possui uma dimensão a mais que a pintura ou o desenho, apresenta formas naturais em alguns casos, podendo contar uma história, um mito ou fazer uma alegoria. Mais especificamente a escultura é a arte de entalhar, lavrar, cinzelar figuras ou ornamentos em materiais como pedras e madeira.

Na história da escultura, durante muito tempo os escultores utilizaram todos os tipos de materiais possíveis de receber uma forma em três dimensões, como areia, conchas, cristal de rocha e vidro. Já os

escultores modernos acrescentam outros materiais como os novos metais, aço, náilon e o plástico (WITTKOWER, 2001).

No entanto, a madeira e a pedra são os materiais mais utilizados predominantemente desde a antiguidade em diversas partes do mundo.

A escolha do material é muito importante para se saber o tipo de técnica e os instrumentos necessários para a execução da peça.

As primeiras esculturas são predominantemente feitas de pedra, argila e madeira. Os utensílios de pedra lascada na antiguidade são os primeiros exemplos da habilidade manual do homem, precursores das divindades e das imagens de pedra, que traziam um poder mágico e ritualístico (WITTKOWER, 2001). Modelavam geralmente animais e figuras humanas, principalmente figuras femininas.



Fig. 1 - *Vênus de Willendorf*. c. 15.000-10.000 a.C. Paleolítico. Pedra, altura: 11cm. Museu de História Natural. Viena.

<http://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-da-escultura/>

Vênus de Willendorf é uma pequena estatueta representando estilisticamente as formas de uma mulher. Acredita-se que esse tipo de escultura não representava apenas a mulher, mas sim uma divindade, referindo-se a fertilidade, por isso essa acentuação das formas femininas mais arredondadas, “simbolizando” algo sagrado.

Com o passar do tempo, desenvolveram novas técnicas aperfeiçoando a elaboração de suas peças, a primeira consiste no ato de friccionar um utensílio com areia - o processo de abrasão. E em

segundo momento, confeccionaram instrumentos de cobre, de bronze, e mais tarde de ferro, o que ajudou a dar nova forma à pedra. A partir desses instrumentos deu-se início a história da escultura (WITTKOWER, 2001).

Os gregos esculpem suas figuras predominantemente em pedra, principalmente no mármore. O escultor começa seu trabalho na escolha do bloco de mármore, a qualidade do bloco define as ferramentas necessárias a serem utilizadas. As esculturas gregas mais antigas tinham formas mais rígidas e estáticas, permanecendo a forma cubica do bloco de mármore. Com o tempo, buscaram dar movimentos e formas naturais, preocupando-se com a perfeição da anatomia humana, dotada de uma beleza estética. Essas esculturas em sua maioria representavam deuses e serviam para adornar os templos.

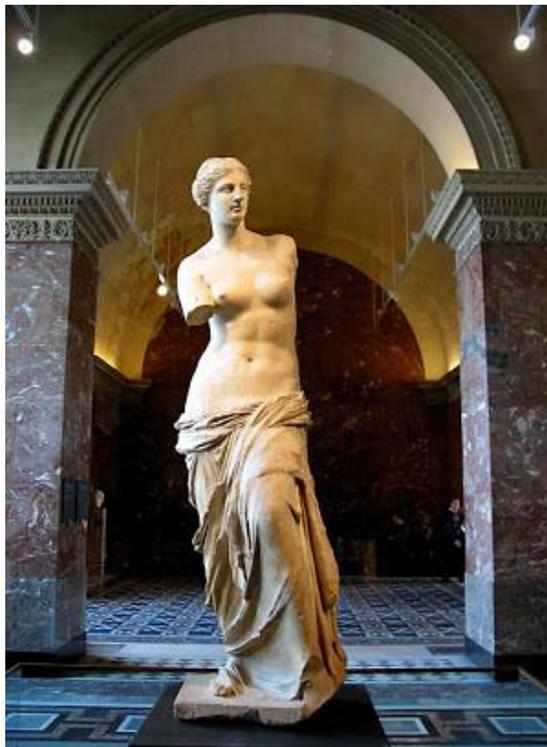


Fig. 2 - *Vênus de Milo*. Artista desconhecido. C. 150-100 A.C. Mármore, altura: 2,02m. Museu do Louvre, Paris, França.

<http://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-da-escultura/>

Esta estátua da Grécia Antiga, esculpida em mármore, tem formas que se aproximam mais do corpo feminino. Podemos ver a preocupação do artista com a proporção da figura, dando um ar de graciosidade. A inclinação do corpo, com uma das pernas levemente para frente e pelo caimento do tecido, sugere movimento, ficando mais perceptível à projeção da luz e da sombra.

Durante a Idade Média, a escultura estava relacionada às questões religiosas. Em sua maioria talhadas em baixo relevo, sendo incorporadas a fachadas ou paredes dos edifícios (Catedrais). Como podemos ver na imagem a seguir, predominava a representação de imagens religiosas, sem a intenção de exaltar a figura humana. São figuras desprovidas de expressão e mais alongadas, estáticas, sem a menção de movimento, (Fig. 3).



Fig. 3 – Detalhe das esculturas da porta do Perdão da Catedral de Toledo, Espanha

<http://livredialogo.blogspot.com.br/2012/09/questoes-de-artes.html>

Já o Renascimento é o período em que a escultura se destaca. Até este momento os escultores eram comparados a artesãos e aos trabalhadores

manuais. A partir de então, passam a ser vistos como uma nova categoria de artista, intelectualizados e criativos. O artista e arquiteto italiano Michelangelo é um grande exemplo desse período, sempre em busca de um ideal de beleza e da proporção da figura humana, remetendo aos moldes instituídos na Grécia Antiga. Como podemos ver em suas obras Davi e Pietá.



Fig. 4 - *Davi*. Michelangelo. 1501-04. Mármore. 4,089 m de altura. Florença.

<http://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-da-escultura/>

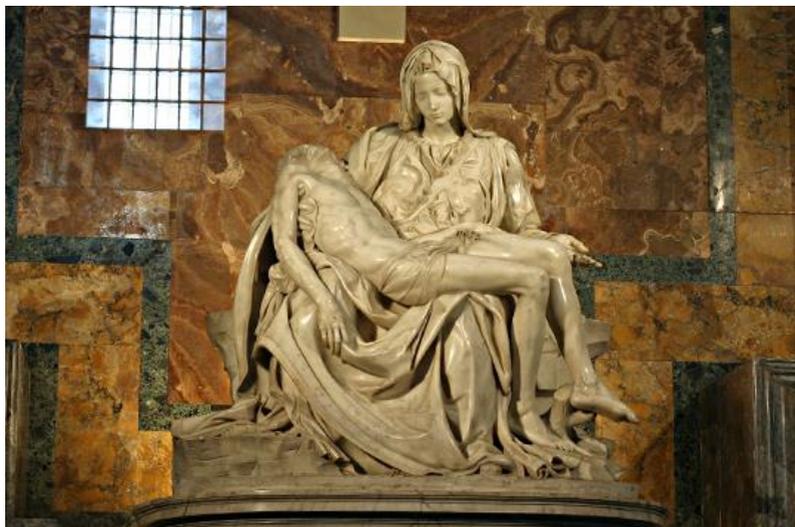


Fig. 5 - *Pietà*. Michelangelo. Mármore

<http://pointdaarte.webnode.com.br/news/a-historia-da-escultura/>

O interessante desta escultura, *Pietà*, é que ela “narra” uma história, um acontecimento, duas figuras que representam Maria e Jesus em seus braços, organizados em um formato piramidal, o mesmo utilizado pelos pintores renascentistas. Em ambas as obras, o artista preocupou-se também em trabalhar os detalhes, com um polimento impecável das formas, além de pensar em toda a composição, proporção e nos trapeados da vestimenta de Maria.

Na escultura barroca, que sucede ao renascimento, os artistas continuam com esta mesma preocupação com a proporção e as formas, no entanto, o que marca este período é a intensa dramatização dos “personagens”, se assim podemos

dizer, devido às expressões teatrais, pela exuberância e intensificação dos movimentos e gestos. Um dos nomes que se destaca nesse período é Gian Lorenzo Bernini.



Fig. 6 - *Éxtase de Santa Teresa*. Gian Lorenzo Bernini. Mármore, tamanho natural. Capela Cornaro, Santa Maria da Vitória, Roma.

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ecstasy_St_Theresa_S_M_della_Vittoria.jpg

No Brasil destaca-se Aleijadinho com as imagens de santos esculpidas em madeira e os doze profetas (Fig. 7), feitos em pedra-sabão de tamanho quase natural, esculpidos para o Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos de Congonhas do Campo, em Minas Gerais.



Fig. 7 - *Doze Profetas*. Aleijadinho. Pedra sabão.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Doze_profetas_de_Aleijadinho

No século XIX, marcado pelas mudanças da revolução industrial, destaca-se com uma escultura moderna, o artista Auguste Rodin.

Escultura era uma coisa isolada, assim como o quadro de cavalete, mas não precisava de uma parede como este. Tampouco de teto. Era um objeto capaz de subsistir por si mesmo, e era correto atribuir-lhe inteiramente o caráter de uma coisa completa, ao redor da qual se poderia andar e que poderia ser vista de todos os lados. Todavia, de alguma maneira, ela precisava mostrar-se diferente das outras coisas, das coisas banais que todos poderiam tocar. Tinha de tornar-se intangível, sacrossanta, separada do acaso e do tempo em que ela surgisse, isolada e miraculosa como o rosto de um profeta. Era preciso dar-lhe o lugar certo, seu, no qual não houvesse arbitrariedade, e era preciso inseri-la na calma duração do espaço e nas suas grandes leis. Tinha que caber no espaço à sua volta, como um nicho; sua segurança, seu equilíbrio e sua elevação não emanariam do seu significado, mas do seu ajuste harmonioso ao ambiente (RILKE apud TUCKER, 1999, p.9).

Palavras do poeta alemão Rilke sobre as obras de Rodin. Suas esculturas já não são como as do período clássico, são marcadas pelas asperezas e ondulações, o que dá a aparência de enrugadas.

Rodin simplifica mais as formas e torce suas peças. Deixa aparente as marcas e texturas do material, o que o destaca por sua técnica inovadora. Trabalha tanto no mármore, quanto no bronze, passando a moldar suas peças ao invés de talhar.

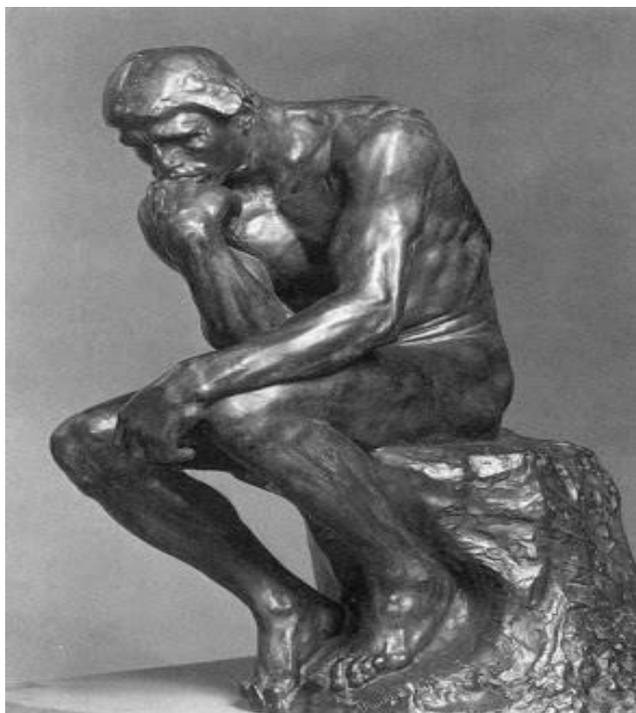


Fig. 8 – *O Pensador*. Auguste Rodin. 1879-89. Bronze, 1,55 m de altura. Museu Metropolitano de Arte, Nova York. <http://amplificasom.com/o-pensador/>

Outro artista deste período é Edgar Degas, conhecido por suas pinturas e estudos sobre as bailarinas. Degas acaba abandonando a pintura a óleo e posteriormente o pastel para se dedicar totalmente a escultura. Suas obras escultóricas são

reveladas em 1921, com a exposição dos bronzes tirados dos moldes de cera. Este processo consiste em modelar a escultura em argila, retira-se um molde em gesso dessa peça. Esse molde, por sua vez, será preenchido com cera. A partir do modelo de cera, a escultura em metal será confeccionada através do método da cera perdida.



Fig. 9 – *A Pequena Dançarina de Catorze Anos*, 1922. Edgar Degas. Bronze.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Giacometti é outro artista que também é conhecido pelas representações da figura humana, no entanto, suas figuras são bem diferentes das que vimos até aqui. Suas figuras em bronze são alongadas e deformadas, totalmente desproporcionais, deixa bem aparente a textura do material.



Fig.10 - *Homem caminhando I*. Giacometti.

<http://artenarede.com.br/blog/index.php/tag/giacometti/>

Com o progresso e as novas tecnologias, novos materiais acabam sendo utilizados pelos artistas, principalmente nas criações escultóricas. Buscam novas formas de composição, passando de esculturas figurativas às representações abstratas. Destaca-se Constantini Brancusi, com suas formas bem mais simplificadas se comparadas com as obras de Auguste Rodin.

Na obra “O Beijo”, de Brancusi, ainda podemos reconhecer um casal abraçado, no entanto, suas formas já começam a ficar mais abstratas. Chegando a um abstracionismo total na obra “O recém-nascido”, nesta não conseguimos reconhecer nenhuma imagem figurativa.



Fig. 11 – O Beijo (1908). Constantin Brancusi.

<http://www.lauranehr.com/blog/tag/abstrato/page/2>



Fig. 12 - *O recém-nascido* (1910). Constantin Brancusi.

<http://ehoffmann.blogspot.com.br/2011/04/constantin-brancusi.html>

No período do pós-guerra, as esculturas vão sofrendo modificações, tanto pelos materiais empregados em suas construções (sucatas, metal, colagem, ...) como em suas concepções. A preocupação nesse período não é fazer uma cópia perfeita do real e sim trabalhar os conceitos de vazio, cheio, formas mais alongada.

Henry Moore é conhecido por suas obras tridimensionais esculpidas em bronze, predominantemente figurativas, porém mais próxima ao abstracionismo. Demonstra um grande interesse pelas formas naturais. Sua obra “Figura Reclinada” é

marcada pelo elemento vazado em seu interior, seu aspecto lembra uma pedra polida. Apesar de ser uma figura sólida passa um ar de leveza. Dependendo do ângulo de quem a vê, muda-se totalmente sua configuração, a vista frontal difere da lateral e da visão posterior.



Fig.13 - *Figura Reclinada*. Henry Moore.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Henry_Moore#mediaviewer/

Após a revolução industrial, a vida ficou cada vez mais dinâmica. O artista futurista italiano Umberto Boccioni busca representar esse dinamismo em suas obras, como em “Formas únicas de continuidade no espaço”, trabalhando a relação corpo-espaço. Aqui, a preocupação não está em retratar a forma humana

em si, mas sim, representar seu movimento. Ficando implícita essa relação do homem com o que se “espera de um futuro próximo”.



Fig.14 - *Formas únicas de continuidade no espaço*, 1913. Umberto Boccioni. Bronze, 1,10 m de altura. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque.

<https://comunicacaoeartes20122.wordpress.com/2012/12/28/futurismo/>

Embora muitos artistas retratem assuntos e temas condizentes com sua época, vivenciando o momento e situação em que se encontram, muitos procuram também pensar a poética em suas obras.

Os artistas não criam algo apenas por criar, não apenas para embelezar ou para serem contempladas. Antes de realizar sua obra final, o artista passa por um processo de criação. Pensam o tema, fazem um estudo prévio, desenhando ou fazendo pequenas peças, experimentam materiais diversos, buscam inspiração na natureza e no contato com as diferentes culturas.

Maria Martins, artista moderna da arte brasileira, realiza diversos trabalhos em bronze, madeira, gesso e terracota, com temas advindos da cultura brasileira, principalmente dos mitos e lendas referente à natureza. Com formas mais orgânicas e cada vez menos parecidas com figuras reais (Fig. 15).





Fig.15 – Sem Eco, 1943. Maria Martins. 90 x 55 x 33cm. Bronze. Coleção Boghici. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

A escultura móvel, criadas por Alexander Calder, consistia em construções de arame equilibradas, unidas a chapas metálicas pintadas nas pontas e suspensas, mexiam com o sobro do ar. Essas esculturas que se mexem, ficaram conhecidas como móveis. A princípio, Calder havia feito móveis que eram impulsionados a motor, mas, influenciado pelo surrealismo, prefere o movimento natural ao movimento totalmente controlado. Assim, esse tipo de escultura possui movimentos imprevisíveis e sempre

em constantes mudanças, possibilitando infinitas formas e observações.

Fez móveis tanto de proporções pequenas até enormes, como “Armadilha de Lagosta e Cauda de Peixe”.

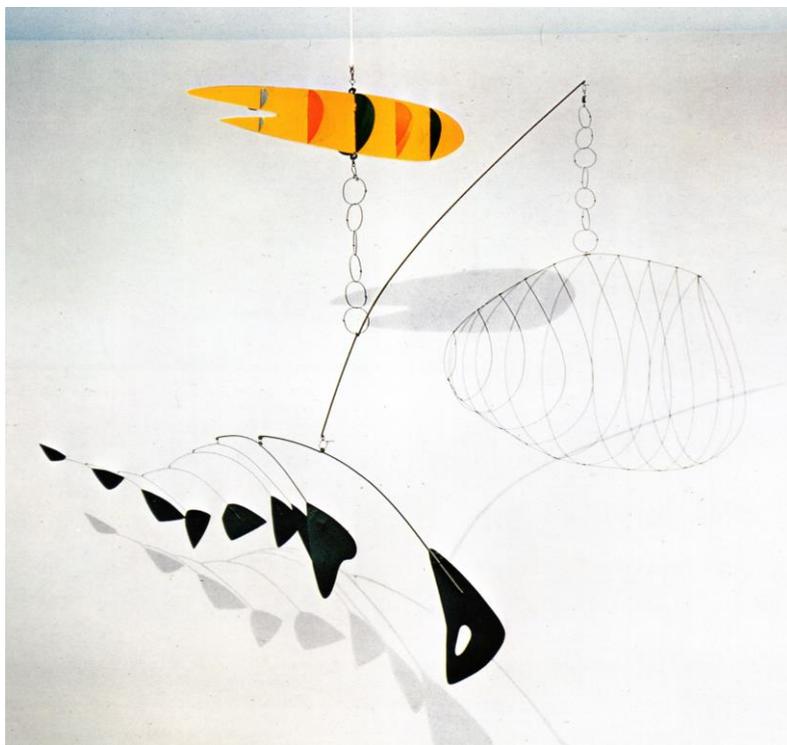


Fig.16 – *Armadilha de Lagosta e Cauda de Peixe*, 1939. Alexander Calder. Arame e alumínio, 2,59 m x 2,89 m. Museu de Arte Moderna, Nova Iorque. esculturasmodernas.blogspot.com/p/calden.html

Os artistas do concretismo fazem parte do movimento abstracionista moderno, trabalham os planos e cores. Buscam o equilíbrio da forma,

pensando sempre nas proporções matemáticas. A maioria dos trabalhos realizados por estes artistas são para serem expostos em locais abertos, em espaços públicos.



Fig.17 – *Cavalo* (1972). Amílcar de Castro. Ferro.

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

Como nas obras de Amílcar de Castro projetadas em grandes chapas de ferro (Fig. 17), mesmo que o nome possa sugerir algo figurativo, a forma em si não nos remete a esse nome.

Muitas obras escultóricas estão nos espaços públicos, algumas monumentais, servindo para homenagear feitos, celebrar personagens e marcos históricos. Alguns monumentos são reconhecidos como “cartão de visita” de algumas cidades (CANTON, 2004).

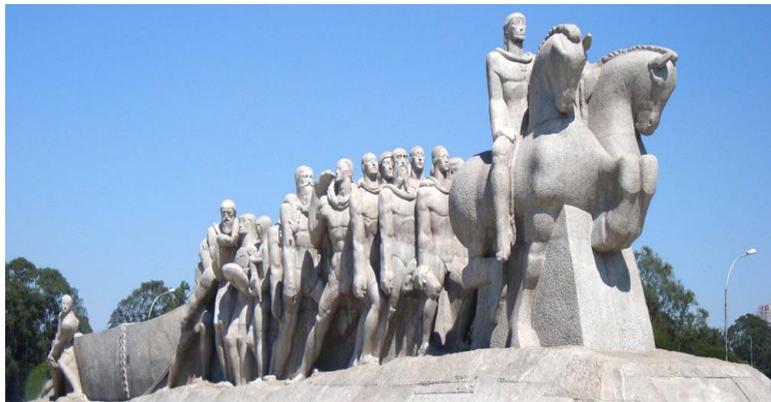


Fig.18 - Monumento às Bandeiras. Victor Brecheret.
Parque do Ibirapuera, São Paulo.
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>



Fig. 19 - Cristo Redentor. Rio de Janeiro

<http://en.wikipedia.org/wiki/Corcovado>

Há uma grande quantidade e variedade de obras e artistas escultores ao longo da história da Arte. Aqui citei apenas algumas obras mais conhecidas e famosas. Relacionando as diferenças de materiais e composições artísticas.

Na arte contemporânea, o processo escultórico comporta diversas materialidades, desde o convencional até os mais inusitados como o tecido. As esculturas podem ser de caráter lúdico, no qual o observador pode manusear, entrar e “brincar” com a

peça; outras ainda partem para o aspecto sensorial, tátil, onde podemos tocar, sentir a textura e o volume esculpido ou mesmo possuir cheiros.

A tridimensionalidade, na contemporaneidade abrange diversas modalidades: o ato de esculpir (escultura), de modelar (cerâmica), os objetos artísticos e as instalações.

Ainda hoje, a escolha do material é importante para se saber a técnica e instrumentos a serem utilizados. No caso da fundição e na confecção de moldes, assim como na modelagem em argila, o artista precisa conhecer a técnica milenar desses processos (CORBETTA, 2003).

A Modelagem

Durante muitos anos a modelagem, foi considerada como um processo complementar a escultura. A maioria dos escultores utilizava a terracota (terra queimada) como meio de auxiliar os estudos prévios das esculturas em seu ateliê.

Diferentemente do processo escultórico que consiste na retirada do material seja em um bloco de madeira e ou de pedra, a modelagem acrescenta matéria. Podemos chamar, então, o artista como um modelador que vai trabalhar a superfície da matéria desde seu núcleo. Por ser um material flexível, podem-se fazer correções nas peças durante a confecção, acrescentando massa, retirando os

excessos ou até mesmo refazer alguma parte, o que não é possível fazer com a escultura.

A cerâmica é talvez a arte mais atraente e certamente a mais largamente praticada. Desde a origem da espécie humana que ela tem desempenhado um papel primordial, fornecendo-nos os objetos úteis do dia-a-dia e sendo simultaneamente um dos veículos mais ricos para a expressão dos impulsos artísticos do homem.⁴

Em várias regiões do Brasil, é comum os trabalhos realizados em cerâmica, como arte popular, principalmente nos locais onde à extração do barro é mais intensa. Sendo o principal instrumento para esses artistas ou artesãos as próprias mãos. Esta cerâmica pode ser tanto de caráter utilitária, na confecção de vasos e potes ou figurativas, representando figuras de certas regiões.

Algumas técnicas e processos são necessários saber para quem deseja trabalhar com esse tipo de material. Começando pela escolha da argila, existem diferentes tipos, cor e texturas. A argila deve ser trabalhada, amassando-a bem antes de começar a modelar. Com a exposição ao ar a argila vai perdendo humidade e começa a secar, por isso é importante

⁴ DICKERSON, John. A Cerâmica - arte em minha casa. Queluz: Celditor, 1979.

mantê-la sempre úmida, durante o manuseio. Para uma maior durabilidade das peças recomenda-se queima-las em forno próprio, em temperatura muito alta.

No caso da confecção de vasos e potes pode-se usar a técnica dos rolos de barro sobrepostos, alisando-as por dentro e por fora para “soldar” estas partes, podendo fazer recipientes de diversos tamanhos e formas. Outra possibilidade é fazer uma bola e com o polegar da mão direita perfurar o centro empurrando a argila, dando o formato desejado. Esse último método da bola, também é possível utilizar na construção de outras formas escultóricas, como imagens figurativas.

Um dos grandes nomes reconhecidos da cerâmica brasileira é o Mestre Vitalino (1909 - 1963), pernambucano, filho de lavradores. Desde pequeno teve contato com a cerâmica através de sua mãe.

Com as sobras, brincava em dar formas ao barro, criando pequenas peças de animais como bois, louças e outros “brinquedos”. Quando cresceu continuou com suas produções. Tinha como tema os fatos da vida cotidiana, modelando pessoas, cenas comuns da vida que o cercava; cenas do universo rural e urbano, dos rituais e do imaginário da população do sertão nordestino brasileiro; das festas

e festejos⁵. Como podemos ver nas peças (Fig. 21) e “Noivos” (Fig. 22).

Seus trabalhos atraíram a atenção de críticos e colecionados, por sua estética, reconhecidos como arte popular. Em 1947, expõe pela primeira vez no Rio de Janeiro. Mais tarde, seu trabalho fica conhecido por todo o país, fazendo exposições e revelando sua técnica. Mestre Vitalino deixou seu legado para amigos e familiares que continuaram desenvolvendo esse mesmo tipo de trabalho em cerâmica.

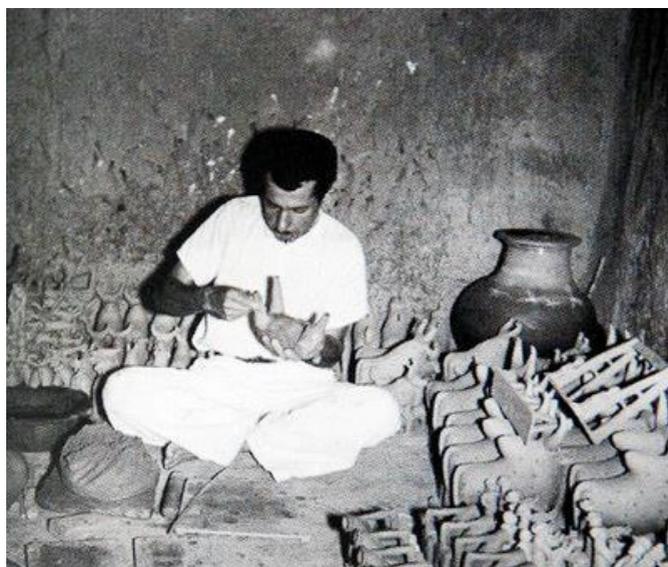


Fig. 20 - Mestre Vitalino

<http://artenaifrio.blogspot.com.br/2012/12/mestre-vitalino-o-naif-que-veio-do-barro.html>

⁵ <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9523/mestre-vitalino>



Fig. 21 – *Boi*, Mestre Vitalino.

<http://artenaifrio.blogspot.com.br/2012/12/mestre-vitalino-o-naif-que-veio-do-barro.html>



Fig. 22 - *Banda de Músicos*, Mestre Vitalino



Fig. 23 – *Noivos*. Mestre Vitalino. Cerâmica policromada.

<http://artenaifrio.blogspot.com.br/2012/12/mestre-vitalino-o-naif-que-veio-do-barro.html>

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)

A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Thiago Silva de Carvalho

INTRODUÇÃO

O final do Século XX marcou uma grande transformação no setor econômico mundial, que afetou diretamente a educação e outras esferas da sociedade. O Sistema capitalista mundial se consolidou como uma hegemonia, e esse sistema ditou as regras da educação, sobretudo no que diz respeito a mercantilização da educação em nível superior., e sua redefinição. A principal redefinição que trataremos neste trabalho é a orientação e tendência das Instituições de Educação Superior (IES) à lógica do “mercado”.

A mercantilização do ensino superior é um dos marcos da nova fase do capitalismo, sendo este reforçado pela ascensão do neoliberalismo¹. Este processo político-econômico impactou o mundo e trouxe sérias consequências as IES, em especial vamos tratar de três grandes blocos: EUA, Europa e América Latina. Os fundamentos do neoliberalismo serão apresentados como primeiro argumento do desenvolvimento deste trabalho, seguido pelo histórico das IES nos três grandes blocos. Por últimos

as considerações finais e conclusões do impacto deste processo.

Este trabalho traz algumas das principais referências acadêmicas da área da educação do ensino superior e faz uma síntese de seus trabalhos e suas análises.

O NEOLIBERALISMO

Na década de 80 o poder econômico e político se firmaram como as bases que ditam as regras de como nossa sociedade opera. A vitória do privado sobre a esfera pública e o Estado assumindo um papel apenas regulatório na sociedade de uma maneira mais geral. A relação entre o trabalho assalariado e a prestação de serviços assume um papel cruel no acesso a direitos que deveriam ser fundamentais e para todos.

O trabalho assalariado, para Dias (2009), até os anos 70, representou a principal forma de inserção social e acesso à renda. Os EUA foram especialmente beneficiados nesse modelo de mercado e financeiro após as grandes guerras, e consolidação do modelo fordista que garantia, nesses tempos, um pleno emprego na nação símbolo do capitalismo. Já o Estado basicamente impulsionava empresas nacionais, atuando em menos setores (saúde, educação e infraestrutura).

Segundo Chesnais (1996), a partir da década de 80 o fordismo passa a ser substituído por modelos

mais capitalistas todavia. Ocorrem alterações de prioridades, e o mercado se regula com menos funcionários e a partir da demanda do mercado. O Estado é considerado por economistas, como sendo supostamente demasiado intervencionista, alcançando o neoliberalismo por vias de fato, a fim de atender as demandas do capitalismo (DIAS, 2009). Os processos mencionados acima, de acordo com Dias (2009), configuram a ascensão do neoliberalismo. O capital ganhou força em detrimento da força trabalhadora (Marx, 1894).

A crise de acúmulo de capital gerou sérios problemas sociais, valendo destacar o aumento do desemprego, inflação, queda da arrecadação tributária e aumento dos gastos sociais. Infelizmente, essas evidências só deram mais força para grandes conglomerados econômicos e a lógica de mercado se consolidou no mundo, seguindo até os dias de hoje, sendo este um projeto nefasto de sociedade e econômico.

A doutrina neoliberal é caracterizada pela primazia das liberdades individuais sobre os direitos coletivos. Passou-se a construir então o novo Estado que fosse capaz de apoiar esta ideologia econômica e ainda assim tomar cargo das necessidades coletivas, mesmo que minimamente ou de forma precarizada.

De acordo com Williamson (1992, apud DIAS, 2009), esse marco apresentaria alguns pontos principais, a saber:

i. Disciplina fiscal: déficits orçamentários devem ser reduzidos de modo que possam ser financiados sem que se recorra ao imposto inflacionário, o que frequentemente implica superávit primário elevado e déficit operacional de cerca de 2% do PIB, no máximo;

ii. Prioridades dos gastos públicos: redirecionar os recursos de áreas que recebem mais do que seu retorno econômico justifica (defesa, administração pública) para áreas que apresentam elevado potencial de retorno econômico, como saúde, educação e infraestrutura;

iii. Reforma fiscal: aumento da base tributária e corte das taxas tributárias marginais, para estimular incentivos e promover uma maior igualdade de forma horizontal, sem que com isso a progressividade já existente seja comprometida;

iv. Liberalização de financiamento: tem como objetivo final a determinação da taxa de juros pelo mercado. Para tanto, coloca também a necessidade de acabar com os juros privilegiados para devedores privilegiados e a obtenção de uma taxa de juros real positiva e moderada;

v. Taxa de câmbio: a unificação das taxas de câmbio entre os países deve ser buscada. A taxa

deve ser fixada e mantida em um nível suficientemente competitivo;

vi. Liberalização do comércio: restrições quantitativas devem ser substituídas por tarifas que, posteriormente, devem ser progressivamente reduzidas até atingirem um patamar uniformemente baixo;

vii. Investimento externo direto: extinção das barreiras à entrada de firmas estrangeiras, que devem competir com as empresas locais nas mesmas condições;

viii. Privatizações: empresas estatais devem ser privatizadas;

ix. Direito de propriedade: deve ser garantido pela justiça e deve ser disponibilizado ao setor informal.

Esse modelo de privatização é visto claramente nos dias atuais, em especial nos países Latino-americanos.

Acrescento aqui, a importante reflexão de CHAUI (2003) “Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.”

EUA – CAPITALISMO ACADÊMICO

Como descrito anteriormente, o movimento histórico de ascensão de neoliberalismo se efetuiu de maneira especialmente rápida e eficaz nos EUA, país símbolo do capitalismo.

A partir das últimas décadas do século XX, as IES do EUA sofreram o processo de “capitalismo acadêmico”, processo esse que refletiu nos currículos das universidades e interferências externas nos cursos que seriam adotados.

Esses estudos apresentam, de fato, um conjunto de fundamentos para uma “teoria do capitalismo acadêmico”. Essa abordagem centra sua análise na linha nebulosa que separa mercado, Estado e educação superior, assim como nas instituições e nos atores que rodeiam essa fronteira. A base dessa abordagem está nos trabalhos de Foucault (1977, 1980), Mann (1986) e Castells (2000).

Trata-se, de fato, de uma tendência que tem sido verificada com frequência nos EUA, mas com reflexos também em outros países, uma vez que o modelo norte-americano de produção de ciência e tecnologia e de educação superior é importado por diversos países (inclusive pelos latino-americanos). Contudo, as críticas realizadas por estudiosos do tema nos EUA em relação ao modelo de educação superior parecem ter sido ainda pouco absorvidas,

intencionalmente ou não, pelos seus pares latino-americanos.

Outro mecanismo adotado nesse processo de mercantilização da educação superior foi aquele referente à propriedade intelectual. Esse mecanismo permitiu que o conhecimento fosse concebido como um material que pode ser legalmente protegido e “empacotado” como se fosse um produto vendido em um mercado convencional. Escritórios que facilitassem a apropriação e venda do conhecimento foram criados dentro das IES.

Outro aspecto importante analisado pelos autores consiste na forma com que os reitores das IES contribuem para o regime de capitalismo acadêmico e, mais que isso, até para o comportamento dos mercados. Um caso emblemático é o da organização Internet 2. Esta se refere a um consórcio não-lucrativo, composta por cerca de 200 universidades e 60 empresas, responsável por acelerar a criação da internet de amanhã. Nesta organização, os reitores de universidades norte-americanas buscam expandir a fronteira entre o setor lucrativo e o não-lucrativo, criando para isso oportunidade comercial para os dois. No caso da Internet, além das universidades e das empresas, o governo federal se tornou parceiro também, subsidiando possíveis mercados lucrativos e não-lucrativos.

As principais contribuições dos autores que têm se dedicado a explorar as motivações e implicações do capitalismo acadêmico estão, principalmente, no desenvolvimento de fundamentos para uma teoria explicativa da nova economia e da centralização da academia como ator do processo de mercantilização da educação superior. Mais que isso, ele busca desmistificar a academia como “vítima” dos interesses econômicos e de destacar o papel desta como ator dinamizador do processo de mercantilização do conhecimento.

EUROPA – O PROCESSO DE BOLONHA

Já na Europa, este processo ocorreu de maneira um pouco diferente, e de maneira levemente mais tardia, essa reestruturação ocorreu na década de 90, junto com a formação da União Europeia.

A globalização, ao menos no discurso, envolve também a “livre mobilidade de recursos humanos”. Nesse sentido, em 1999, 29 países assinaram o documento da Declaração de Bolonha.

O conhecido Processo de Bolonha, hoje abrangendo mais de quarenta países europeus, apresentava seis áreas de atuação e buscava ser um instrumento de coordenação e de europeização de políticas (públicas) educativas (ANTUNES, 2007). Mais que isso, seu escopo seria uma sólida convergência na educação europeia, a fim de que esta respondesse adequada e eficientemente aos

problemas, oportunidades e desafios gestados pela globalização da economia.

De acordo com Riedo e Pereira (2009), os principais objetivos do Processo de Bolonha são: a promoção do sistema de Ensino Superior Europeu, inclusive em nível mundial; a busca de uma harmonização entre os sistemas universitários, que facilitaria o reconhecimento de títulos de formação superior entre os países e ampliaria a oferta de profissional altamente qualificado disponível no mercado de trabalho; e “o estímulo à mobilidade de estudantes, docentes e profissionais entre os países participantes, propiciando o intercâmbio de experiências e conhecimentos e que contribuiria para acelerar o desenvolvimento econômico e cultural de cada país”.

Para Bastos (2009), o Espaço Europeu de Educação Superior tem como finalidade alcançar os seguintes objetivos: a) aumentar a competitividade e a atratividade em nível internacional à educação superior europeia; b) melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às demandas do mercado de trabalho; d) desenvolver a mobilidade interna e externa de alunos. Uma das metas é estabelecer um sistema uniforme de créditos, organizado a partir de ciclos de estudos. A lógica do Processo de Bolonha é justamente ser um coadjuvante das estratégias empreendidas pela

União Europeia no que diz respeito à educação superior.

A reestruturação do currículo tem como discurso legitimador a possível “comparabilidade de formações diferentes para efeitos de reconhecimento internacional e de mobilidade, de transparência da melhoria efetiva da qualidade das formações” (BASTOS, 2009, p. 157). Para isso, a estrutura acadêmica curricular passa a ser alterada e dividida em três ciclos: o primeiro, básico, é com três anos de duração, seguido de uma formação profissional de até três anos e um doutorado para aqueles que quiserem dedicar-se à pesquisa. Bastos (2009) aponta que esse sistema de ciclos ratifica um esquema perverso no qual o mercado, caso esteja interessado em relações de trabalho mais flexíveis e diminuição dos custos de mão-de-obra, contrata o estudante que concluiu apenas o primeiro ciclo de formação superior graduada. Isso auxiliará o mercado e a promoção da competitividade europeia. E, ao mesmo tempo, o Estado diminuiu os encargos públicos com a educação superior, tornando-se assim, resultados práticos das políticas neoliberais.

AMÉRICA LATINA – O PROCESSO DE COMODITIZAÇÃO

Por fim, as recém-independentes colônias Latinas, se viram durante as décadas de 80 e 90, forçadas, tanto em âmbito internacional, ademais visto o cenário econômico, quanto por vias de

políticas ainda pouco independentes ou progressistas, a assumir, acompanhado de EUA, as políticas neoliberais.

Essas mudanças educacionais – tidas como “reformas modernizadoras” – foram fortemente incentivadas pelos organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial. A prescrição deste órgão para a educação buscava: novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;) a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; [...] diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 240).

Nessa perspectiva, os debates referentes à mudança ocorrida nos sistemas de educação superior latino-americanos abordam, principalmente, a ocorrência e os efeitos de dois processos desencadeados nessa região. O primeiro se refere à tendência mercantilizante e utilitarista da universidade pública, em decorrência – poder-se-ia dizer – daquela ocorrida nos países centrais. O segundo está relacionado ao processo de comoditização da educação privada, enquanto reflexo da expansão das universidades privadas.

Processos de privatização e de sucateamento de alguns institutos públicos de pesquisa, por exemplo, a universidade passou a ocupar, sem incremento no orçamento, o espaço central dentro da relação pesquisa-produção. As universidades públicas tiveram que se adequar e impulsionar mecanismos de captação de recursos via parceria com empresas. É a partir desse momento que a universidade passa a defender a agenda da empresa, papel antes desempenhado pelos institutos públicos de pesquisa (DAGNINO; NOVAES, 2006). O entendimento de que inovação tecnológica é elemento essencial no desenvolvimento econômico, como já vimos anteriormente, conformou a necessidade de criação de novos padrões de financiamento, gestão e alocação de recursos, ofertista-linear em sua essência. Um claro exemplo disso, no caso do Brasil, foi a instituição dos Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Fundos Setoriais⁸) em 1999 pelo Governo Federal. Os recursos desses fundos são provenientes, em grande parte, dos próprios setores específicos, que são ao mesmo tempo contribuintes e usuários. Essa política de estímulo “forçado” ao desenvolvimento tecnológico empresarial através de novos mecanismos de fomento viabilizou a aproximação da universidade pública ao mercado⁹. O caso do Brasil ilustra, em linhas gerais, algumas das principais tendências atuais das universidades públicas latino-americanas. O que se nota é que, de

forma quase que inconsciente e aparentemente desarticulada, essas universidades têm atuado no sentido de reforçar e consolidar um modelo reducionista, pautado nos interesses mercantis da empresa (reconhecido como o único ator da sociedade passível de interação) e na lógica gerencial e utilitarista, no âmbito do ensino superior e da pesquisa universitária.

O discurso adotado pelas universidades públicas, a partir desse momento, foi de que a inovação era um elemento importante para o desenvolvimento econômico. E que as universidades deveriam ser disseminadoras de uma cultura inovadora e uma forte geradora do elo entre ela e as empresas. Aliado a isso, o discurso da eficiência, da gestão racional, da produtividade, da qualidade, da excelência, amplamente divulgado pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, totalmente sincronizados com as orientações neoliberais e da nova administração pública, foi ganhando cada vez mais corpo e adeptos. No que se refere à mudança relacionada às principais formas de gestão das universidades públicas, quatro aspectos são importantes de apresentar:

1. Forte preocupação com o princípio de accountability (prestação de contas) e com a “melhoria” da qualidade da universidade;
2. Aumento dos rankings e da padronização dos sistemas de avaliação da educação superior;

3. Criação de instâncias específicas a fim de desburocratizar alguns mecanismos de contratação e de “caça” a novos contratos;

4. Aumento das terceirizações e da precarização do trabalho.

O produtivismo acadêmico, fomentado pelos modelos de avaliação implementados na América Latina, é um fator importante na intensificação e precarização do trabalho dos professores universitários. Esse produtivismo decorre da excessiva valorização da quantidade em relação à qualidade e das consequências perversas desta valorização sobre as atividades de ensino, orientação e extensão, entre outras, que induzem à uniformidade e à competitividade (SGUISSARDI, 2010). O outro processo que pretendemos destacar aqui diz respeito à orientação privatista do campo educacional e, em sua pior demonstração, à comoditização da educação superior. A diretriz do Banco Mundial em repassar as funções educacionais ao setor privado, em especial nos casos em que o Estado não consegue ampliar o acesso às universidades, pode ser observada de forma acentuada, principalmente, em países como Chile e Brasil. No caso do Brasil, Oliveira (2009) ressalta que a atuação legal do setor privado na educação nos remete à Constituição de 1988, que explicitou a existência de escolas com fins lucrativos. Entretanto, seu crescimento foi acelerado somente a partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases

(LDB), em 1996. Foi nesse mesmo período que o número de instituições privadas começou a crescer sistematicamente.

A expansão do setor privado na educação (de 1995 a 2002, expansão de 160% de cursos superiores privados¹²) e a sua entrada no mercado de capitais tiveram como efeito o crescimento de conglomerados de empresas e holdings interessados em investir nesse setor. As transações na bolsa de valores relacionadas aos conglomerados da educação (no caso do Brasil, temos como exemplos os grupos COC, Positivo, Pitágoras, etc.) demonstram o ritmo de expansão das “instituições com fins lucrativos, particularmente aquelas suportadas por fundos de investimento e/ou ações na bolsa de valores” (OLIVEIRA, 2009, p. 751).

O balanço realizado por Mollis (2008) sobre essas reformas é de que as universidades tiveram alterada sua identidade como instituições de saber e caminharam rumo à construção de uma nova identidade que se assemelha a um “supermercado”, no qual os estudantes são tratados como consumidores ou clientes, o saber como mercadoria e o professor como um assalariado. Por meio desse processo perverso, a lógica da universidade e do conhecimento passa a se aproximar cada vez mais daquela “do mercado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideologia neoliberal, de atuação do Estado motivou a implementação do enfoque gerencial nas instituições de educação superior. Mais que isso, ela reforçou a ideia de que seria por meio da interação dessas instituições com o setor produtivo que o progresso econômico dos países – via inovação tecnológica ou capacitação de mão-de-obra para o mercado – se instauraria novamente. Entretanto, o sistema global de produção, fortemente dependente de inovação, precisando de mecanismos flexíveis e de grande adaptabilidade à competitividade, reconhece que não basta a qualificação para o trabalho. É necessário que essas IES compreendam a prerrogativa de continuamente desenvolver “possibilidades de aprendizagem e adaptar-se perante as mudanças dos conhecimentos e as novas demandas do trabalho e da vida social” (DIAS SOBRINHO, 2005). Para isso, portanto, a educação deveria passar por uma reforma. Dias Sobrinho (2005, p. 169) corrobora que “as reformas educacionais se tornam imperativas quando surgem ou se agudizam problemas nas estruturas econômicas, sociais e políticas que requerem soluções urgentes”.

O panorama mundial da educação superior está tendendo a aceitar que o conhecimento deve visar utilidade prática e rápida e que as universidades devem se assemelhar cada vez mais a uma lógica empresarial. Esse quadro nos coloca diante de uma

crise de identidade enquanto sociedade e de uma disputa de projetos políticos.

Uma tentativa de reverter esse quadro, segundo Dourado (2002) é construir formas de resistência – ainda que pontuais – a esse movimento pró-mercado, com a articulação entre amplos setores da sociedade, em defesa de um projeto de nação, em primeiro lugar, e de um projeto de educação superior pública que realmente venha cumprir com o seu papel de caráter público. Enquanto outros setores da sociedade não se manifestam, o embate dependerá em grande medida da própria academia. Tendo em vista que a universidade não é um bloco monolítico, a esperança é de que grupos de pesquisadores venham a crescer, conjuntamente com a conscientização dos movimentos sociais, e a resistir a esse processo de mercantilização que vem prejudicando as bases da educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. políticas educativas e avaliação educacional. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ANTUNES, Fátima. O Espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? eTd – educação Temática digital , Campinas, v. 9, n. esp., p.1-28, dez. 2007.

BASTOS, Carmem C. Barradas Correia. O Processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. In:

PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CARNEIRO, Ricardo (Org.). a supremacia dos mercados e a política econômica do governo lula. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sobre nova perspectiva, USP, 2003

BOK, Derek. universities in the marketplace: the commercialization of Higher Education. Princeton: Princeton University Press, 2003.

CASTELLS, Manuel. The information age: economy, society and culture. 2. ed. Malden: Blackwell, 2000. v. 3.

CHESNAIS, François. a mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996. avalia57-1REVISADO.indd 262 15/6/2011 16:29:40 Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011 263

DIAS SOBRINHO, José. dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 131-154

LÓPEZ SEGRERA, Francisco; RIVAROLA, Domingo (Orgs.). la universidad ante los desafíos del siglo XXI.

Assunção: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, 2010. p. 261-294

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *educ. soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

POCHMANN, Márcio. processo de exclusão e construção do sistema único de inclusão social no brasil. Disponível em: . Acesso em: jan. 2008. *POLANYI, Karl. a grande transformação: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.*



PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelli Merico da Silva Antunes

A principal sessão teórica é mostrar a relação da Psicomotricidade tendo em vista que essa abordagem de ensino utilizada dentro das aulas influencia na maturação e no desenvolvimento motor e cognitivo do estudante.

Para Hayer (1982) apud De Oliveira, De Barros e Silva (2013) a Psicomotricidade trata-se de uma educação global, que associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e que se organizado corretamente influenciará nas suas relações com os diferentes meios e aspectos nos quais tem de evoluir.

A identidade da Psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, é a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediatizada dentro dum contexto sociocultural e sócio-histórico. (FONSECA, 1989 apud MONTEIRO 2006, p. 10).

No âmbito educacional a psicomotricidade está diretamente ligada à Educação Física, pois, além de ser considerada como uma das várias abordagens de ensino da mesma tem dentre seus vários objetos de estudo, o estudo do movimento é um dos que mais se destaca.

Para Pierre Vayer (1986) apud Molinari e Sens (2003), a educação psicomotora é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios afins de normalizar ou melhorar o comportamento do aluno por ser a responsável por estimular a evolução motora dos alunos, será também determinante no desenvolvimento e maturação dos estudantes.

Segundo (Gallahue & Ozmun, 2003) a Educação Física através do como mover estimula os neuros transmissores para a execução das suas ações psicomotoras, fazendo assim com que ele realize movimentos conscientes e integrados.

Na escola, é possível trabalhar todos os elementos psicomotores, são eles: Coordenação Motora Grossa, Coordenação Motora Fina, Lateralidade, Equilíbrio, Estruturação Espacial, Orientação Temporal, Esquema Corporal e Ritmo, segundo De Aquino (2012).

Almeida (2007) considera a coordenação motora grossa como o trabalho realizado por grandes grupos musculares, geralmente membros superiores e inferiores completos.

Para Monteiro (2006) a coordenação motora fina é a capacidade de controlar pequenos músculos para exercícios refinados. Ainda segundo com Monteiro (2006) a lateralidade representa a conscientização integrada e simbólica interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito. Hurtado (1991) apud De Aquino (2012) afirma que equilíbrio é a habilidade de manter o controle do corpo. Utilizando ambos os lados do corpo ao mesmo tempo, apenas um lado ou ambos alternadamente. Monteiro (2006) defende como estruturação espacial a relação do indivíduo com o mundo exterior, conhecimento e controle do próprio corpo e de suas partes, adaptação do mesmo ao meio ambiente.

Meur e Staes (1984) apud De Aquino (2012) afirmam que orientação temporal é a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos: antes, após, durante e da duração dos intervalos. Monteiro (2006) tem como definição de esquema corporal a tomada de consciência de cada segmento do corpo a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade do conhecimento que tem sobre o próprio corpo e de sua relação com o mundo que o cerca. De acordo Goretti (2012) ritmo é a ordenação constante e periódica de um ato motor.

No entanto, esses elementos devem ser planejados e sistematizados nas aulas lúdicas, de forma cuidadosa e com fundamentação para que ao

invés de ajudar, não atrapalhe o desenvolvimento do aluno.

Além do aspecto motor trabalhado por esses elementos, há o envolvimento de outros, tais como: Intelecto, afetividade e sociabilidade.

De acordo com Soares (et al. 1992) a Educação Física na escola se apresenta muito além do desenvolvimento motor e da aptidão física do aluno, mas também a utilização da prática reflexiva sobre a cultura corporal em seus aspectos mais amplos.

Intervenções no Desenvolvimento Motor e Cognitivo do Estudante

A ludicidade está totalmente ligada ao ato de mexer-se, onde por muito tempo considerou apenas o movimento humano como objeto principal de estudo da mesma. Mas, hoje praticar atividade física não resulta dizer apenas que o corpo está sendo trabalhado.

Segundo Cezária (2008), não se pode mais isolar o movimento humano da mente dentro da prática de atividades físicas, já que os dois estão relacionados. Dentro do ambiente escolar e nas aulas de Educação Física o estudante precisa ter em mente que seus movimentos estão diretamente ligados ao seu intelecto e que a relação entre ambos deve ser respeitada.

A sequência básica do desenvolvimento motor está apoiada na sequência de desenvolvimento do cérebro, visto que a mudança progressiva na capacidade motora de um indivíduo, desencadeada pela interação desse indivíduo com seu ambiente e com a tarefa em que ele esteja engajado. (OLIVEIRA, 2001, p.57)

Quando essa relação se torna falha, Dupré (1909) apud Cezária (2008, p.9) afirma que é natural observar a insuficiência do desenvolvimento motor e suas independências nos indivíduos, que apresentam, ao mesmo tempo, insuficiência no desenvolvimento do cérebro psíquico.

Segundo Finck (2006) a idealização de novas intervenções para que as aulas se tornem mais atrativas e ricas possibilitando assim a formação de maneira contínua do estudante se faz necessário. Pois, só assim a mesma terá seu verdadeiro valor reconhecido.

É preciso enfim levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para

a prática e a apreciação do corpo em movimento. (BETTI, 1992 apud FINCK 2006, p.6

Sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento motor do estudante, Kaefer e Assis (2008) comentam que a mesma assume um papel importante, pois faz com que o aluno explore seu corpo, interagindo com o meio e desenvolvendo assim seu crescimento motor.

Onde de acordo com Gallahue (2005, p.208) “[...] Deve ser empregada uma abordagem em que inúmeras experiências sejam incorporadas, a partir das várias modalidades [...]”. Ou seja, no ambiente escolar através da sua amplitude de conteúdos será quem proporciona essas experiências.

Através de estudos realizados por Guimarães (2013), verificou-se que estudantes que desempenham e participam das aulas de atividades lúdicas além da prática fora da escola, tem um desempenho e uma aquisição motora superior aos estudantes que não possuem o hábito de participar das aulas, nem de praticar atividades físicas fora do ambiente escolar, deve estar voltado para o auxílio da aprendizagem por parte dos alunos, facilitando assim o processo.

Como foi dito anteriormente se torna impossível não relacionar mais o ato de mover-se com o de pensar, existe uma relação próxima entre eles, só assim, por meio dessa conscientização o desenvolvimento será construído, estimulando e

trabalhando de forma igualitária e simétrica entre corpo e mente.

A Ludicidade como Ferramenta Pedagógica

Através do lúdico que a criança realiza a aprendizagem significativa. A ludicidade (jogos e brincadeiras) é processo inerente ao desenvolvimento humano, e de suma importância para o desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral da criança. São com as brincadeiras e jogos que ela coloca em prática o que foi interiorizado em sua relação com os adultos.

Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vincos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando

consciência disto e generalizando para outras situações. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.27-28).

Atualmente o brincar e sua importância são aceitos por toda a sociedade e tem espaço garantido na educação, principalmente na Educação Infantil.

No Referencial Curricular para Educação Infantil (1998), a brincadeira é colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, como uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças através do lúdico é possível à integração de várias dimensões da personalidade como afetiva, social, motora e cognitiva além de favorecer o desenvolvimento de habilidades como coordenação, concentração, agilidade, etc.

Segundo Modesto e Rubio (2014 p. 3-4)

A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver situações-problemas. Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação

das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los.

Teoricamente existe uma diferenciação entre o jogo e a brincadeira. Para Santos (2010 p. 16-17):

O jogo caracteriza-se por constituir-se de um sistema de regras, de uso de determinado tipo de objeto e também do contexto social em que se apresenta. Já o brinquedo, em contra posição ao jogo, não pressupõe a utilização de regras, enquanto objeto, é sempre um suporte para brincadeira, sendo que esta nada mais é do que o lúdico em ação.

A Importância do Lúdico para a Aprendizagem

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 aprendizagem.

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.

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, podemos 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.

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 pensamento, antecipa, 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, é importante 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.

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.

[...] 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 dos autores pesquisados a concordância sobre a importância do lúdico.

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:

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).

Na pesquisa bibliográfica, considerando os objetivos propostos, buscou-se os teóricos que escreveram sobre a infância e sua relação com o brincar, como Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon. Já na pesquisa de campo foram aplicados questionários a professores para a sustentação às hipóteses levantadas neste trabalho.

Sobre a pesquisa, Ludke e André (1986, p. 1) afirmam que “[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis e ocultos). Esses fenômenos por essência não são passíveis de

serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem uma característica específica dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se relaciona com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte. (Mucchielli, 1991 *apud* HOLANDA, 2006, p 363-364).

Na literatura, é possível encontrar quem critique o emprego de métodos quantitativos na pesquisa social. Richardson (1999, p. 37), por exemplo, afirma que tais modelos não devem ser usados, pois as ciências sociais não podem enxergar os seres humanos e as sociedades como objetos ou problemas que podem ser mensurados. Entretanto, o próprio autor adverte “não serem os métodos quantitativos em si que produzem injustiças sociais, mas o uso que se faz desses métodos”.

Mesmo sendo bastante discutível a utilização de números como meios para capturar a essência dos sentimentos, González Rey (1999) assim escreve:

“[...] o problema não está em usar um instrumento quantitativo, o problema

está em definir o que este instrumento avalia, e como utilizamos esta avaliação no processo geral de construção do conhecimento”. (González Rey, 1999, p. 53 *apud* HOLANDA, 2006, p. 364)

Assim, é possível afirmar que o estudo das relações humanas por ser extremamente complexo, permite que mais de um método seja utilizado, pois, “[...] a pesquisa da experiência humana carrega consigo particularidades e possibilidades que transcendem este ou aquele método de acesso ao fenômeno” (HOLANDA, 2006, p. 364).

A ludicidade é importante para o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças. Infelizmente nossas crianças brincam cada vez menos. Não mais nas ruas ou nos vizinhos; um pouco no playground e nas escolas durante o período da Educação Infantil.

O brincar no sistema de ensino, ainda encontra-se pouco explorado, parte das escolas ainda persistem com a visão de que uma boa aula é a convencional, com alunos em fila, no seu lugar em silêncio realizando a atividade proposta. Sabe-se que para estimular o sujeito e promover seu desenvolvimento é preciso propor atividades desafiadoras, significativas, que desperte o interesse, e as atividades lúdicas podem ser uma

excelente ferramenta pedagógica e psicopedagógica.

Ainda utilizando Modesto e Rubio (2014, p. 14):

É perceptível que a abordagem lúdica seja integradora dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, partindo do pressuposto de que é brincando e jogando que a criança aprende e ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando conceitos, atitudes e valores.

Outro ponto chave para o sucesso da ludicidade na sala de aula são as formações continuadas que todo profissional da educação deve ter. Para Alberto e Tescarolo (2009, p. 6) “a prática docente é carregada de desafios a serem vencidos a cada instante.

Para isso, o professor deve assumir a responsabilidade do aprender a aprender, isto é, assumir o compromisso de tornar-se um eterno aprendiz”. E para concluirmos, os autores ainda citam que “no mundo do trabalho contemporâneo, altamente excludente e competitivo, a formação profissional deve ocupar lugar central no ofício docente” (ALBERTO;TESCAROLO;2009 p. 1). O BRINCAR É PRECISO. Não apenas na infância, mas principalmente nela, para sermos adolescentes e adultos mais felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 5 Ed. São Paulo: Atlas, 2009. BRASIL, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 Ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MALUF, Atividades lúdicas para a Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009 (b).

AGUIAR, João Serapião de. Jogos para o ensino de conceitos: Leitura e escrita na pré-escola.. Campinas: Editora Papyrus, 1998.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 8ª ed, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª.ed, Rio de Janeiro: Editora LCT, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEF 1998, Volume I: Introdução. Versão eletrônica, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf, (acesso em 13/02/21).

BROTTO, Fábio Otuzzi. Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1ª ed. Santos: Editora Re-Novada, 2001.

CARDERELLI, Fernanda Cristina, A contribuição do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Capivari: CNEC, 2007.

GARCIA, Regina Leite (org). Revisitando a pré-escola. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

HEINKEL, Dagma. O brincar e a aprendizagem na infância. 1ª ed. Injuí. Editora UNIJUÍ, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação. 7ª ed. Petrópolis:

Editora Vozes, 1993. Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

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

LANZONI; S. L. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. Araraquara: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

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.

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

MARIANI, Carmelinda Ignez Cocco; **MARIANI**, Viviana Cocco. Utilização do lúdico para facilitar a aprendizagem dos alunos. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/.../com/TCCI022.pdf
Acesso em: 15/02/2021

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A SÍNDROME DE DOWN: PARCERIA POSSÍVEL E VALOROSA

Wellington José da Silva

RESUMO

A inclusão escolar tem sido assunto constante no meio escolar, com inúmeras pesquisas e estudos para que os estudantes independentemente das suas especificidades possam ter garantidas o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Os estudantes com Síndrome de Down fazem parte dessa inclusão escolar, com o objetivo de aprenderem, interagirem, se desenvolverem e acima de tudo, fazerem parte desse cenário educacional, um verdadeiro laboratório para a vida. Nesse ambiente educativo essa criança tem contato com os chamados componentes curriculares, que são as disciplinas, seus conteúdos e objetivos. O presente estudo tem o objetivo demonstrar como a Educação Física como parte integrante do currículo escolar, focando os anos iniciais do Ensino Fundamental, pode atuar de forma significativa para os estudantes com Síndrome de Down, na chamada inclusão, tão presente no âmbito educativo hoje em dia. Mais do que isso, demonstrar que sendo a Educação Física

um componente curricular que está além da sala de aula, consegue ser diferenciada para essas crianças, no que se refere ao estímulo ao seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor, ou seja, na busca pela verdadeira inclusão, no respeito aos seus limites e na sua adequada interação com o meio em que vive.

Palavras-chaves: inclusão escolar, Síndrome de Down, Educação Física.

ABSTRACT

School inclusion has been a constant subject in the school environment, with numerous researches and studies so that students, regardless of their specificities, can have the development of all their potentialities guaranteed. Students with Down Syndrome are part of this school inclusion, with the aim of learning, interacting, developing and above all, being part of this educational scenario, a true laboratory for life. In this educational environment, this child has contact with the so-called curricular components, which are the disciplines, their contents and objectives. This study aims to demonstrate how physical education as an integral part of the school curriculum, focusing on the early years of elementary school, can act significantly for students with Down Syndrome, in the so-called inclusion, so present in the educational environment today. More than that, demonstrate that physical education is a curricular component that is beyond the classroom, it can be differentiated for these children, with regard to

stimulating their cognitive, psychomotor development, that is, in the search for true inclusion, respecting its limits and its proper interaction with the environment in which it lives.

Keywords: school inclusion, Down syndrome, physical education.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem estado cada vez mais atenta as questões educacionais e atribuído seus poucos sucessos e exacerbados fracassos a escola, sendo esta responsável principal pelo processo de ensino aprendizagem,

Tendo em vista a sociedade como contemporânea, envolta tecnologias, deve – se considerar que mediante a este processo, não basta apenas lançar infundáveis informações sobre o educando de forma arcaica, pois existem indícios concretos de que isso não gera bons resultados.

Desta forma, esse estudo científico se justifica pela necessidade mais do que urgente do educador em constantemente inovar seus métodos de ensino, tornando o aprendizado algo atraente, inovador e satisfatório ao educando.

Como parte desta renovação, há embasamentos através de pesquisas científicas que apontam o aspecto lúdico como um grande aliado nos processos pedagógico tornando – os de interesse do educando, já que em mundo tecnológico faz-se

necessário a busca inconstante de métodos que prendam sua atenção, com o intuito de viabilizar a mudança sobre as negativas estatísticas e possibilitar assim, a obtenção de melhores resultados.

Para efetivar esta melhoria, os métodos de ensino têm sido reformulados como passar do tempo, pois a forma de ensinar deve acompanhar mudanças que ocorrem na sociedade e demandarem uma nova forma de pensar, refletir e construir conhecimento.

Dentro de tais propostas, o educador deve se posicionar de forma crítica e reflexiva, pois só assim será possível evoluir no seu fazer profissional.

Com enfoque na problemática em abordagem, o lúdico, torna – se um dos referenciais que pode contribuir na questão da aprendizagem, pois ele estimula e motiva tornando a mais prazerosa e significativa, o que pode resultar em uma educação de melhor qualidade. Ele permite também, que a criança estabeleça relações entre o que está aprendendo e já vivenciou em algum momento de sua vida, pois o ato de brincar vai além de aprender: está relacionado a viver e saber lidar com diversas situações que poderão ocorrer ao longo da vida.

Em suma, com relevância no tema abordado, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem a partir de estudos sobre a história da educação, as mudanças que ocorreram com o passar do tempo, os

benefícios de se atualizar diante de um mundo tecnológico e como o lúdico tem ganhado enfoque como subsidio deste processo.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros e artigos, compêndios acerca de algumas questões que envolvem a Síndrome de Down, a inclusão no ambiente escolar, a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e esse componente curricular em relação aos estudantes com Síndrome de Down.

O intuito também é fazer uma autorreflexão, pensar no que é possível melhorar e incentivar educadores a aperfeiçoar sua metodologia e didática no seu ofício, mais especificamente para esses estudantes.

SÍNDROME DE DOWN: CONCEITOS PERTINENTES A CONTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para compreender os estudantes com síndrome de Down e desenvolver a pedagogia na Educação Física a fim de promover sua integração escolar, primeiro, deve-se considerar a particularidade dessa criança.

A síndrome de Down (SD) é uma doença genética caracterizada pela presença de um cromossomo 21 extra em todas as células do corpo humano (trissomia do cromossomo 21), o que o faz

apresentar diversas características físicas e psicológicas específicas.

Schwartzman (2003) acredita que o desenvolvimento motor de crianças com síndrome de Down está significativamente atrasado, o que interfere em outros aspectos do desenvolvimento, pois, ao explorar o ambiente, a criança pode construir seu próprio conhecimento do mundo. Nesse caso, seu comportamento exploratório pode apresentar comportamentos repetitivos e estereotipados, sendo impulsivos e desorganizados, dificultando um conhecimento consistente e durador do ambiente.

O desenvolvimento cognitivo também se processa de forma diferente, sendo que a aquisição tardia de uma habilidade compromete a aquisição de outras que dependem desta.

A linguagem, segundo Schwartzman (2003), é a área na qual a criança com SD demonstra, em geral, os maiores atrasos. Apesar dessas dificuldades, a maioria das pessoas com SD fazem uso funcional da linguagem e compreendem as regras utilizadas na conversação, porém as habilidades para a comunicação são bastante variáveis entre elas.

Outro elemento de grande importância no desenvolvimento dos processos cognitivos é a atenção. O déficit de atenção observado em pessoas com SD, pode comprometer seu envolvimento em tarefas e na sua maneira de explorar o meio.

Existem fatores neurológicos (redução na formação de sinapses) presentes na SD que afetam esse aspecto do desenvolvimento. No cérebro há uma série de redes neurais, que se formam a partir das experiências do indivíduo. Essas redes são flexíveis e é possível contribuir, por meio de experiências significativas, na criação de circuitos neuronais novos. Ambientes que propiciam experiências significativas podem melhorar as estruturas sinápticas. Já ambientes privados destas experiências significativas podem reduzir esse tipo de estrutura. Portanto, são relevantes os estímulos adequados para o desenvolvimento deste aspecto. (VOIVODIC, 2004)

A criança com SD também apresenta déficit em relação à memória, não acumulando informações na memória auditiva imediata de forma constante e esta limitação afeta o processamento da linguagem.

Apresenta ainda, segundo Voivodic (2004), déficit na memória a longo prazo, o que pode interferir na elaboração de conceitos, na generalização e no planejamento de situações.

Diante destes fatores se faz necessário, de acordo com Voivodic (2004, p. 46), romper com o determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com SD resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio.

Pode-se assim verificar que, embora a criança com SD apresente características determinadas pela alteração genética, o seu desenvolvimento, o seu comportamento e sua personalidade, de acordo com os autores citados, são resultados da interação da sua carga genética, com as importantes influências do meio e através da qualidade destas interações que o indivíduo vai se construindo ao longo da vida.

Assim como foi difícil a luta pela integração, quando foram criadas, nas escolas, salas especiais, atualmente, faz-se necessário um novo passo para que a sociedade passe realmente a olhar para as pessoas com Síndrome de Down como realmente são: pessoas de certo modo diferentes, mas com muito a contribuir.

A INCLUSÃO SOBRE UM VIÉS HISTÓRICO

Diante do novo paradigma social, a ideia de inclusão é fruto de um momento histórico em transformação envolvendo aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. A inclusão de pessoas com deficiência em diversos âmbitos da sociedade tem suscitado muita polêmica, principalmente no sistema educacional brasileiro, devido à complexidade de fatores a serem revistos para sua implantação.

A educação, como parte integrante do mecanismo social, também busca de maneira gradativa privilegiar uma educação inclusiva



favorecendo o movimento com base no princípio legal da “educação de qualidade para todos” e trazendo novos rumos para a sociedade.

A concepção de inclusão no decorrer da trajetória humana pode ser apresentada em quatro fases distintas.

A primeira é a *fase da exclusão* na qual as pessoas com deficiência eram abandonadas e até sacrificadas, sendo consideradas indignas da educação escolar. A segunda é a *fase de segregação*, que começou no século XX com o atendimento às pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) em grandes instituições separadas das regulares, oferecendo programas próprios, técnicos e especialistas. A terceira fase constitui a *fase da integração*, concebida a partir do final da década de 1960 e início de 1970. (FACION, 2005).

Neste momento, pode-se perceber que houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, aceitando crianças com deficiência nas escolas regulares, estando, então, presentes na sala de aula comum ou em ambientes menos restritivo possível. Os estudantes são integrados à classe regular adequando-se às estruturas do sistema escolar.

Facion (2005) descreve que a quarta fase surge no início da década de 1980 com a necessidade

de educar os alunos com deficiências no ensino regular, procurando por meio do processo educacional promover o crescimento humano desenvolvendo capacidades, habilidades e diferentes possibilidades para a conquista da sua autonomia. Neste mesmo percurso histórico, os movimentos em prol da inclusão surgem a partir da luta pelos direitos humanos que teve seus princípios na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Com a repercussão desta proposta, as pessoas com deficiências passam a ser consideradas em seus direitos e deveres, com vistas ao exercício de sua cidadania.

Depois de muitos tratados, declarações e legislações, somente na década de 1990 os princípios da educação inclusiva ganharam destaque no panorama da educação com dois eventos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), contribuindo para a ampliação das discussões, no avanço de pesquisas e na busca de alternativas. A Declaração de Salamanca é utilizada atualmente como um suporte pedagógico, pois apresenta linhas de ação que visam a garantia de igualdade de oportunidades e, deste modo, contribui para a efetivação do processo inclusivo. (GUEBERT, 2007)

A política educacional acompanha este processo, oferecendo subsídios para fundamentar a

educação inclusiva no sistema de ensino brasileiro, considerando os documentos internacionais como base para sua implantação.

O Brasil apresenta leis subsidiadas pela Constituição Federal, que estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, a ampla legislação brasileira contempla aspectos relevantes para o processo de inclusão, com legislações específicas. No ideal proposto pela legislação vigente, a educação inclusiva traz consigo inúmeras polêmicas em torno da adequação da sua prática, pois implica em contrapor a organização escolar que até então era regida sob um paradigma tradicional. No anseio em estar acompanhando os modelos internacionais de educação inclusiva, o sistema de ensino deparasse com entraves como a necessidade da própria mudança na sua estrutura e organização.

O sistema educacional brasileiro está diante do desafio de alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana. A inclusão escolar vem denunciando a distância entre o ideal, proclamado e garantido legalmente para uma educação de qualidade para todos, e o real que são as condições atuais do sistema escolar. Porém a inclusão no contexto escolar vem se efetivando na prática mesmo com dificuldades, antes mesmo de a



legislação vigente formalizar a proposta. (VOIVODIC, 2004)

A inclusão requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. O movimento é desafiador, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras para a educação inclusiva. Deve-se examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos. (CARVALHO, 2003)

Os fatores mencionados acima interferem no processo de inclusão e se este conjunto não for concretizado em ações que garantam o acesso, ingresso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, acabam por culminar nos entraves da educação inclusiva.

A perspectiva que se vislumbra é a de que as lutas pelo ideal de inclusão continuarão intensas, pois é muito longo o caminho entre o discurso e a prática. Porém, a educação inclusiva é movimentada pela ideia do novo na entrada de um outro ciclo histórico na sociedade atual, prescrevendo valores que vem de encontro aos direitos humanos, equiparação de oportunidades, as relações de acolhimento da diversidade humana, aceitação das diferenças individuais, integração e inclusão, enfim, a construção de uma sociedade inclusiva que traduza um verdadeiro estado democrático. (MARTINS, 2006)

No contexto escolar, as perspectivas recaem na prática inclusiva em sala de aula, sendo que está nas mãos dos profissionais da educação o compromisso da sua efetivação. O professor é desafiado continuamente a responder às novas e crescentes expectativas projetadas sobre ele, muito mais depois da implantação do modelo de inclusão. Supõe-se assim, que a peça principal para o processo da educação inclusiva seja o professor. “Nem sempre as legislações consideram esta variável primordial no processo de inclusão, que consiste na capacidade de resposta daqueles que a tem de pôr em prática”. (CORREIA, 1999)

São grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular: espera-se que utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE, mantenha

um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe. Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que tem no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado.

Considerando o trabalho pedagógico na inclusão de crianças com deficiência, a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos já existentes. (CARVALHO, 2003).

No entanto, nem sempre estes profissionais estão preparados para tal desafio. O desafio proposto ao professor na inclusão do aluno com necessidades especiais também está, muitas vezes, relacionado à sua própria formação inicial, que necessita de atualização frente às exigências da perspectiva da educação inclusiva. Sua experiência no campo de atuação, por maior que seja às vezes não basta para compreender a diversidade fazendo-se necessária a formação continuada e uma postura criativa frente aos problemas.

Diante dos desafios da inclusão, os professores evoluem na sua maneira de fazer acontecer a aprendizagem nas suas aulas, pois a

presença de crianças com deficiência na sala de aula pode provocar, em seus professores, mudanças metodológicas e organizativas, de modo a criar um ambiente de aprendizagem mais rico para todos. (CARVALHO, 2003)

O novo paradigma do sistema educacional requer professores com um perfil dinâmico, criativo e principalmente competente, para sua efetivação. A prática reflexiva possibilita a constituição de uma rede de interações sendo um exercício contínuo de reflexão crítica sobre o seu fazer.

Para Paulo Freire (1994), a alfabetização é um processo contínuo com as inerentes invenções e reinvenções, sendo uma investigação contínua.

A escola deve sempre priorizar a humanização dentro da educação, como uma tarefa contínua e criativa, levando em conta a visão crítica e dinâmica do ser humano, com uma importante capacidade de autoavaliação e de autocrítica. Não apenas priorizar, mas também promover constantemente condições para essa ideia.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEU VERDADEIRO SIGNIFICADO

O movimento corporal pode e deve ser considerado como um recurso pedagógico valioso no Ensino Fundamental, especificamente nos anos iniciais. Durante essa fase, tentar desenvolver a ação física e a ação mental separadamente traria grandes

prejuízos não apenas a aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança.

O Ensino Fundamental, mas precisamente nos anos iniciais, tem sido o centro das atenções da grande parte dos professores e pesquisadores, tanto do ponto de vista da educação e como da Educação Física.

Darido (2005) descreve que isso ocorre na medida em que entendemos o Ensino Fundamental como a porta de entrada para qualquer proposta mais ampla de democratização do acesso ao ensino, e que muitos problemas e questões estão sendo encravadas neste nível de ensino, que embora sejam amplamente denunciadas, estão longe de serem solucionadas.

A criança que frequenta esses anos iniciais, fazem parte da chamada terceira infância, que engloba a faixa etária dos 6 aos 10 anos. Rodrigues (2017) relata que essa é chamada a fase da produtividade, marcando a fase da criança na escola, expandindo seu universo intelectual e motor, de forma acelerada e progressiva.

Em relação às aulas da Educação Física, deve-se levar em conta que durante esses anos de escolaridade a criança sente muito prazer em realizar experiências motoras novas e se entusiasma com todos os tipos de atividades. Toda essa visão geral das características psicomotoras dessa faixa etária

torna-se primordial para que haja a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho adequado, amparados por todos os conhecimentos teóricos que o profissional de Educação Física deve conter.

O profissional de Educação Física atualmente deve ter em mente que o seu principal objetivo para com o seu aluno, e a verdadeira contribuição para o seu desenvolvimento de uma forma global, ou seja, dos seus aspectos motores, psicológicos e cognitivos.

Para isso, a Educação Física não deve ser encarada como um componente curricular que tem um fim em si mesmo, mas sim, uma importante contribuição para o desenvolvimento geral do aluno, buscando a sua interdisciplinaridade com as demais disciplinas da grade curricular, por meio do trabalho psicomotor.

A psicomotricidade permite o conhecimento do próprio corpo, o ajuste e o aperfeiçoamento dos esquemas de movimentos disponíveis, a incorporação de novas e variadas estruturas de movimento, enriquecendo o acervo motor, eliminando estereótipos sem significados e sentido, desenvolvendo os sentidos, a atividade cognitiva, afetiva e social. (RODRIGUES, 2017)

De acordo com Rodrigues (2017), o importante é dar condições ao estudante para resolver os problemas de movimento. A solução que cada aluno

encontra para os problemas apresentados deve estar de acordo com a sua idade e destreza.

Na realidade a criança deve receber o que se chama uma educação por meio do movimento, com a aquisição do maior número possível de estímulos diferenciados, para a solução de inúmeras tarefas e problemas. Essa necessidade se faz, pelo fato desse trabalho servir de alicerce para as atividades futuras, bem mais específicas e complexas.

Isso se torna vital para a criança da era moderna, que cada vez mais fica sem o devido local ou espaço para brincar e se movimentar, devido ao elevado índice de violência e assalto, o alto custo dos locais para a prática esportiva e a incessante e persistente utilização do vídeo game/redes sociais, que a tornou escrava do sedentarismo e até intolerante no que se refere a qualquer tipo de atividade motora.

Por outro lado, engana-se quem acredita que a Educação Física se trata de um componente curricular específico para o desenvolvimento do aspecto físico ou motor do estudante. Apesar dessa consideração ter sido aceita algumas vezes no transcorrer de sua história, a Educação Física na atualidade atingiu o amadurecimento necessário graças aos seus valorosos profissionais, entendendo o seu valor também na formação social, psicológica desse estudante.

Por meio das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudante torna-se capaz de conquistar uma progressiva autonomia. Também conquista um equilíbrio dinâmico com a diminuição da agressividade e necessidade de viver em grupo. E por último, ocorre uma adaptação da personalidade ao mundo físico, social, cultural e econômico em que ele deverá atuar o que será conseguido por experiências sociais, por contatos humanos frutíferos, por experiências reais, fortalecendo o espírito cooperativo indispensável no momento atual. (RODRIGUES, 2017)

Compreender que a Educação Física colabora com a formação do indivíduo íntegro e crítico na sociedade, torna-se acima de tudo, entender que ela colabora incisivamente na formação e construção da sua personalidade, tornando-se assim um trabalho de caráter extremamente sério e de responsabilidade de profissionais especializados.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN

O movimento pode ser considerado o meio principal de construção de conhecimentos por parte da criança, onde a capacidade de expressão relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da socialização, onde o papel da Educação Física, como forma de linguagem vem proporcionar novos instrumentos de comunicação de ideias e relações entre os indivíduos.

A criança adquire a capacidade de relacionar a fantasia e a realidade, o seu corpo e o mundo, supera, assim, dificuldades, construindo possibilidades de desenvolvimento pessoal em todas as suas dimensões.

Dentro do âmbito educacional, a Educação Física vem ganhando cada vez mais espaço, amparado primordialmente por ser ministrada pelo profissional especializado, o professor de Educação Física. Com isso torna-se vital entender e assumir, que antes de tudo o profissional de Educação Física, é um educador, que busca acima de tudo o desenvolvimento global do seu aluno, com uma melhor qualidade de vida.

A Educação Física é conceituada como a ciência que estuda os objetivos e os processos de instrução, os métodos de ensino e as condições de administração educativa e suas relações com as ciências. (BARBANTI, 2011)

É notória a importância do movimento corporal, para a formação do indivíduo, tanto como instrumento construtor da inteligência como também um meio de manifestação importante.

A atividade física pode ser considerada é um dos meios para o indivíduo traduzir para o exterior os seus sentimentos e suas ideias e de construir, por ele mesmo, um elemento primordial e objetivamente perceptível da personalidade.

A Educação Física pode contribuir de maneira significativa para as crianças com Síndrome de Down, pois é o único momento em que as mesmas estão em primeiro lugar fora da sala de aula, em ambientes que possibilitem o desenvolvimento global do indivíduo, ou seja, no âmbito motor, psicológico, cognitivo. Fora da sala de aula, os estudantes na maioria das vezes estão muito mais próximos um dos outros, também do professor, além de poder expressar tudo que pensa e sente, através de atividades que utilizam todos os âmbitos descritos anteriormente.

De uma forma geral, a Educação Física para crianças com Síndrome de Down tem a capacidade de contribuir no desenvolvimento da estabilidade emocional (iniciativa, confiança, redução da agressividade), da criatividade, das habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, arremessar, girar), das relações sociais (interação), do aspecto cognitivo (a criança aprende sobre ela e o mundo, na construção do conhecimento), da imagem corporal (consciência corporal), da expressão (possibilidade de exteriorização das emoções e comunicação das ideias). (VOIVODIC, 2004)

Durante as aulas de Educação Física pode-se perceber que as atividades tem a capacidade de desenvolver a consciência corporal, muito importante para a evolução da criança, justamente por se tratar de um alicerce fundamental para a construção das demais habilidades e conceitos que virão em seguida

à criança, em especial aquela com Síndrome de Down. Nesse caso, ela constrói sua inteligência por meio de experimentações concretas, que aos poucos vão sendo interiorizadas de maneira mais indireta e abstrata, já que em um primeiro momento ela tem a necessidade de contato direto e concreto com seu objeto de aprendizagem que é neste caso, o seu próprio corpo. (VOIVODIC, 2004)

Não podemos esquecer também que os portadores da Síndrome de Down tem uma tendência natural a uma compulsão alimentar, o que pode levar a uma alta do peso corporal, assim como uma predisposição a doenças do coração. Por isso, a necessidade do estímulo ao movimento, a prática regular de uma atividade física. A partir daí pode se entender que a Educação Física se trata de um momento no âmbito escolar, em que essa criança pode sair da inércia, do sedentarismo, acelerando seu metabolismo como um todo, gastando calorias e fugindo do sedentarismo, tão maléfico.

Como já destacamos neste artigo, que com a efetivação da inclusão, a presença de estudantes com inúmeras especificidades permeia as aulas, e o educador necessita conhecimento e consciência para poder atuar de forma significativa no seu desenvolvimento. Mais do que isso, promover a inclusão na forma mais verídica da palavra, integrando essas crianças no âmbito escolar, de forma efetiva e segura.

Na aula de Educação Física, além dos conceitos descritos acima, o professor deve estar ainda mais atento no que se refere a segurança do estudante, já que ele estará exposto a situações que podem colocar em risco sua integridade física, pelo fato de se tratar de um componente curricular que utiliza o corpo como instrumento de aprendizado, através dos movimentos e das práticas corporais.

Para tanto se torna necessário alguns cuidados específicos em relação às aulas de Educação Física e os indivíduos com Síndrome de Down, como por exemplo, uma maior atenção nos trabalhos de rolamentos, já que os mesmos apresentam uma importante instabilidade na articulação atlanto-axial, devendo-se também evitar movimentos bruscos com o pescoço. (NAHAS, 1991)

Os problemas respiratórios e as cardiopatias (doenças cardíacas), também muito comuns nos indivíduos com Síndrome de Down, reforçam a ideia de que deve-se evitar atividades que levem a exaustão e fadiga, observando a respiração e as condições gerais do aluno. (VOIVODIC, 2004)

É necessário também que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente. Para isso, o educador físico, deve ir muito mais além no que se refere a aquisição de conhecimentos, procurando sempre se aprimorar em cursos específicos, estar disposto a

transportar as barreiras que ainda insistem em existir na sua área no que se refere a inclusão.

Por incrível que pareça, em pleno século XXI ainda pode-se observar alunos com Síndrome de Down sentados em um canto ou na arquibancada da quadra, fora das aulas de Educação Física. Muitas vezes por preconceito ou até receio, essa exclusão acaba ocorrendo, de forma silenciosa e cruel.

Para a quebra desses paradigmas, a mudança não envolve apenas o docente, apesar de ser a “chave mestra” desse processo, mas também outros pontos muito importantes, que envolvem outros profissionais, outras estruturas e gerenciamento.

As condições e os limites de cada escola devem ser examinados. As formas possíveis para que o processo de inclusão se realize em benefício à criança devem ser analisadas e os projetos educacionais devem existir a partir de uma dialética teoria/prática, numa constante avaliação do que ocorre com a criança deficiente. (VOIVODIC, 2004)

Uma aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte da criança com necessidades especiais e a convivência com ela pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos. (PCNs – Secretaria de Educação Fundamental, 1997)

Com a garantia das condições de segurança, o professor de Educação Física deve realizar algumas adaptações, criando sempre adaptações quando necessárias para possibilitar a participação dos alunos com necessidades especiais. Contudo a aula não precisa se estruturar em função dos alunos com necessidades especiais, tendo a flexibilidade como principal ferramenta.

A inclusão só poderá existir se toda a escola estiver disposta a praticá-la na sua essência, em todos os âmbitos, tendo a Educação Física como um privilégio para os alunos com Síndrome de Down, já que nessa aula, além dos benefícios que foram demonstrados anteriormente, o estímulo a socialização e integração é muito maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há sombra de dúvida de que os indivíduos com Síndrome de Down podem ser capazes de responder positivamente aos programas de atividade motora. Esses benefícios envolvem desde a aptidão física e saúde, até a própria qualidade da execução motora, como foi abordado no transcórre desse estudo científico.

A Educação Física, além da questão motora, também pode contribuir no processo de inclusão social, pois auxilia na socialização, na melhora do equilíbrio emocional e também ajuda a prevenir

doenças congênitas que por acaso venham a atingir esses indivíduos.

A promoção da prática pedagógica adaptada às diferenças individuais dentro das escolas do ensino regular deve ser constante, diária e composta por todos os setores envolvidos no ambiente escolar.

O ato de educar nunca deve ser considerado apenas a transmissão de ideias, conceitos e conhecimentos, e sim a capacidade de transformar seres em indivíduos livres, dotados de um espírito crítico e inovador. Quando se educa é para toda a sua vida, de maneira coerente e compatível ao indivíduo em formação.

Para isso, o professor de Educação Física deve sempre valorizar as reações afetivas dos seus alunos e estar atento ao seu comportamento global, respeitando sua individualidade, pois o aluno, independente de qual, não é apenas um ser que aprende, mas que, com certeza, também ensina.

Um dos desafios do momento é justamente a interação entre vários profissionais que lidam com a questão dos indivíduos com Síndrome de Down, pois essa questão apresenta facetas que permeiam diferentes esferas do comportamento e níveis de análise do movimento humano.

A realização das aulas de Educação Física para esse estudante, além de exercer um papel preponderantemente no seu desenvolvimento

somático e funcional, também acaba estimulando e desenvolvendo suas qualidades psíquicas.

O maior desafio para os profissionais de Educação Física é facilitar o envolvimento de todas as pessoas, incluindo os que têm Síndrome de Down.

Uma educação que contemple a multiplicidade destes processos coordenados terá por fim a capacidade de estimular o desenvolvimento integral do ser. Com isso, a Educação Física poderá participar ativamente do processo de transformação não apenas dos estudantes, mas também de toda a sociedade, onde as aulas, com os esportes, os jogos, as brincadeira, as danças, ou seja, em tudo que o movimento corpora possibilita, possam criar pessoas críticas, autônomas, independentes, colaborando com uma sociedade mais justa, mais humana e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBANTI, V. J. **Dicionário da Educação Física e do Esporte**. 3 ed. São Paulo: Manole, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação Inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORREIA, M. L. **Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares**. Portugal: Porto Editora, 1997.

DARIDO, C. S. **Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan, 2005.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FREIRE, B. J. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1994.

GUEBERT, C. C. M. **Inclusão, uma realidade em discussão**. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

MARTINS, R. A. L. **Inclusão: compartilhando saberes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

NAHAS, M. V. **Instabilidade Atlanto-Axial em crianças com Síndrome de Down na grande Florianópolis: estudo piloto**. Arquivo Catarinense de Medicina n° 4, 1991.

RODRIGUES, M. **Manual Teórico e Prático da Educação Física**. 9 ed. São Paulo: Ícone, 2017.

SHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003.

VOIVODIC, A. M. **Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Maria de Fátima Moreira da Silva

INTRODUÇÃO

Atualmente no cenário educacional, professores e alunos muitas vezes ficam paralisados quando o assunto é dificuldades de aprendizagem (DA).

De acordo com Fonseca (1995, p.71),

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

O professor, por falta de conhecimento – dentre outros motivos – sente-se incapacitado para ajudar seu aluno, que por sua vez, é rotulado, por sua família e professores. O aluno perde a motivação de aprender e o ensino torna-se um enfado. Infelizmente esse é o contexto de muitas salas de aula atualmente.

É importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos ao

comportamento do educando e aos sinais apresentados, ainda que professores não possuam formação específica para fazer um diagnóstico, pois não é necessário ser um especialista para perceber alguns sinais característicos de dificuldades de aprendizagem.

Fini (2008, *apud* SISTO, 2008, p. 64-65) aponta que diante do quadro que se apresenta, é compreensível que um grande número de estudiosos e pesquisadores, em especial nos últimos anos, venha se dedicando a investigar e discutir as razões que contribuem para que algumas crianças tenham sucesso na escola e outras não.

Quais são as causas do insucesso do aluno na escola? Como compreender o rendimento insatisfatório? Quais são as dificuldades dos alunos? Como enfrentar a situação? Como ajudar alunos e educadores?

Na escola, o Psicopedagogo irá trabalhar junto com o professor e com outros profissionais para a melhoria do processo ensino aprendizagem, visando a prevenção dos problemas de aprendizagem. Por isso, é muito importante que a escola tenha um Psicopedagogo.

OBJETIVOS

Mostrar a importância do Psicopedagogo Institucional e as possíveis intervenções desse

profissional na prevenção das Dificuldades de Aprendizagem.

Apresentar os conceitos e as diferenças entre os distúrbios, transtornos e dificuldades de aprendizagem e diferentes formas para tratá-los.

RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O estudo traz informações teóricas na área da Psicopedagogia, contribuindo para que o leitor compreenda a atuação do profissional do Psicopedagogo Institucional nos distúrbios, nos transtornos e nas dificuldades de aprendizagem, de modo a colaborar com os professores e profissionais da área da educação, em busca da melhoria na qualidade de ensino, possibilitando ao profissional uma visão diferenciada com relação às estratégias de ensino e motivando aqueles que se encontram sem esperança no atual cenário da educação.

REVISÃO DA LITERATURA

A Psicopedagogia

A Psicopedagogia é uma área que estuda o desenvolvimento da aprendizagem bem como os fatores que levam uma pessoa a ter dificuldades nesse processo. Os estudos sobre Psicopedagogia iniciaram-se na Europa e se tornaram efetivos no Brasil na década de 1970 com a criação de cursos de especialização.

Historicamente, a Psicopedagogia surgiu da relação entre a Psicologia e Pedagogia, a partir da necessidade de atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem, consideradas inaptas dentro do sistema educacional. (CIASCA, 2003)

O psicopedagogo no início, buscava as causas das dificuldades apresentadas direcionando seu olhar apenas para a criança, mas com o progresso das pesquisas, o psicopedagogo ampliou seu olhar considerando o ambiente e a estrutura educacional que a criança está inserida, isto é, fatores internos e externos que podem de alguma forma prejudicar o processo de aprendizagem.

De acordo com CIASCA (2003, p.166)

O psicopedagogo desenvolve seu trabalho pela prevenção ou intervenção. No aspecto preventivo sua orientação está voltada para orientação a outros profissionais enquanto à metodologia de ensino, didática, estrutura curricular, ambiente de estudo e outros fatores fundamentais ao ensino. Porém quando a criança já possui dificuldades de aprendizagem, a intervenção é necessária, e para isso é feito o diagnóstico psicopedagógico, e em seguida a intervenção propriamente dita. Esses procedimentos compreendem: anamnese, análise do material escolar, relacionamento com a escola,

observação de desempenho em situação de aprendizagem, aplicação de testes psicopedagógicos específicos e solicitação de exames complementares (psicológico, neurológico, oftalmológico, audiométrico, fonológico e outros).

Para SCOZ, (apud Ciasca, 2003, p.167) a Psicopedagogia é uma área que estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve integrar vários campos do conhecimento com o objetivo de compreender esse processo e os problemas resultantes dele. Segundo a autora, é uma área que aprofundou conhecimentos para contribuir também para a melhoria da qualidade de ensino.

Do ponto de vista de WEISS (apud CIASCA, 2003, p.167) “A Psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção na própria aprendizagem de alunos e educadores”.

Para a autora, o diagnóstico psicopedagógico é uma investigação do que não vai bem com o sujeito com relação ao que se espera na aprendizagem, ou seja, investiga-se o que impede o sujeito de crescer no aprendizado dentro do esperado pelo meio social. Trata-se do não aprender, do aprender com dificuldade e do não revelar o que aprendeu, procurando compreender a sua forma de aprender,

bem como os desvios que podem estar ocorrendo nesse processo.

O objetivo da Psicopedagogia é a compreensão do processo de aprendizagem, enfocando o como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente, como se produz as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 2000).

Com o propósito de estudar a aprendizagem e seus problemas, a Psicopedagogia procura relacionar outras áreas de conhecimento, a fim de realizar um trabalho interdisciplinar, contribuindo para a compreensão do processo, a orientação dos problemas decorrentes e também para melhorar a qualidade de ensino.

O papel do Psicopedagogo

De acordo com Bossa (2000) o Psicopedagogo institucional trabalha para que a escola não seja um problema, seja uma solução. O Psicopedagogo pode auxiliar para que todos que participam da escola entendam como e porque transformá-la em um lugar de construção de conhecimento.

O Psicopedagogo institucional pode colaborar na elaboração do projeto pedagógico, ou seja, através dos seus conhecimentos ajudar a escola a responder questões fundamentais, como, por exemplo:

- O que ensinar?

- Como ensinar?
- Para que ensinar?

Pode realizar o diagnóstico institucional para detectar problemas pedagógicos que estejam prejudicando a qualidade do ensino-aprendizagem.

Pode ajudar o professor a perceber o quanto a sua maneira de ensinar não é apropriada a forma de o aluno aprender.

Pode orientar professores no acompanhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Pode, ainda, realizar encaminhamentos com base nas avaliações psicopedagógicas.

Para que se possa compreender melhor o que é isso, vou dar um exemplo. É possível que uma criança apresente dificuldades na alfabetização porque o pronunciar as palavras não posiciona a língua corretamente. Então, os sons ficam muito parecidos. Na hora de escrever fica confusa. Não sabe se deve usar f ou v, t ou d, p ou b, e muitas outras letras. Então ela precisa de um fonoaudiólogo.

Outras vezes, uma criança pode apresentar problemas na alfabetização por ser muito imatura. Mantém uma fala infantilizada trocando várias letras quando pronuncia as palavras e, conseqüentemente, quando escreve. Muito embora essa criança

apresente problemas de fala e escrita, ela precisa da ajuda de um psicólogo.

Mas pode ser ainda que a dificuldade seja consequência de uma má alfabetização, neste caso, o Psicopedagogo pode ajudar.

Assim como a febre pode ter várias origens, os problemas de aprendizagem escolar também. Um mesmo problema pode ter várias origens.

Só uma avaliação psicopedagógica pode garantir que os pais recebam da escola a orientação correta e procurem o profissional que vai solucionar o problema.

O Psicopedagogo atua na intervenção, que tem um caráter preventivo, contemplando a instituição como um todo, o que significa:

- Orientar os pais;
- Auxiliar o professor e demais profissionais nas questões pedagógicas e psicopedagógicas;
- Colaborar com a direção para que haja um bom entrosamento entre todos os integrantes da instituição.
- E, principalmente, socorrer o aluno que esteja sofrendo, qualquer que seja a causa.

Certamente cada Instituição tem suas necessidades e o Psicopedagogo deverá identificá-las para que efetivamente cumpra seu papel.

E quanto ao Psicopedagogo Clínico como ele pode ajudar?

- Conversando com a criança para auxiliá-la na compreensão e elaboração das suas dificuldades.
- Brincando, pois brincando se aprende muita coisa sobre as leis da vida, se desenvolve a criatividade e a capacidade simbólica.
- Jogando, pois assim a criança aprende a lidar com as regras, desenvolve o raciocínio, a atenção e a concentração, aprende a ganhar e a perder.
- Lendo para que a criança possa conhecer e saber muitas coisas sobre a vida.
- Olhando as tarefas e auxiliando nas dúvidas e correções, analisando e entendendo os erros para que a criança os compreenda e não volte a repeti-los.

- Propondo atividades para desenvolver habilidades e competências requeridas no aprendizado escolar.
- Ajudando a encontrar a melhor maneira de estudar, pois a criança irá descobrir o que facilita a sua compreensão e a sua memorização.
- Conversando com os pais para que possam compreender e aceitar suas dificuldades, bem como os orientandos sobre a melhor maneira de ajudá-la.
- Pedindo ajuda a outros profissionais, se a criança estiver com algum problema que requer tratamento.
- Indo a escola e conversando com o professor, para que ele compreenda as causas das dificuldades da criança e possa ajudá-la.
- Sugerindo até que troque de escola, se ela não for boa para a criança,
- E principalmente criando um espaço de aprendizagem, ou seja, proporcionando condições para que a criança possa “saber

sobre” o que lhe acontece, mudando assim o sentido da história.

E você sabe o que precisa fazer para que o Psicopedagogo possa ajudá-lo? Certamente você não sabe, e por isso vou lhe dizer que a criança precisa:

- Conversar com o psicopedagogo, falar sobre suas dificuldades na escola, seus problemas, seus medos, dúvidas, enfim tudo o que achar importante e o que não achar importante também.
- Jogar e brincar com o Psicopedagogo, atender aos seus pedidos e realizar as atividades propostas.
- Perguntar tudo o que quiser saber.
- Dizer tudo o que pensa, inclusive sobre o Psicopedagogo, mesmo que imagine que isso vá magoá-lo.
- Ser cooperativo com o psicopedagogo.

Ser cooperativo é ser colaborador, é ajudar as pessoas quando precisam, é fazer algo para facilitar a tarefa do outro. Por isso, ser cooperativo com o Psicopedagogo e ajudá-lo na sua tarefa significa, que a criança precisa fazer as atividades solicitadas, para

que ele possa compreender suas dificuldades e ajudá-las a vencê-las.

Distúrbios, Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem

Nesse capítulo estudaremos sobre os conceitos de distúrbios, transtornos e dificuldades na aprendizagem.

Moojen (1999) aponta que os termos distúrbios, transtornos, dificuldades de aprendizagem tem sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes.

Para França (1996) a utilização dos termos distúrbios, problemas e dificuldades de aprendizagem é um dos aspectos menos conclusivos para aqueles que iniciam a formação em Psicopedagogia. De acordo com o autor, os defensores da abordagem comportamental preferem utilizar o termo “distúrbio”, enquanto os construtivistas são adeptos ao termo “dificuldade”.

Dificuldades de aprendizagem

O termo dificuldade está mais relacionado a problemas de ordem psicopedagógica ou socioculturais, ou seja, o problema não está centrado apenas no aluno.

Moojen (1999) afirma que ao lado do pequeno grupo de criança que apresenta Transtornos de Aprendizagem decorrente de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação, que podem ser designado como dificuldades de aprendizagem. Dentro desse conceito participam os atrasos no desempenho escolar por ausência de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola.

Pain (*apud* Rubistein, 1996) considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender e que pode ser determinado por: fatores orgânicos, fatores específicos, fatores psicógenos e fatores ambientais.

Principais características das Dificuldades de Aprendizagem:

- O desempenho não é compatível com a capacidade cognitiva da criança ou jovem;
- A dificuldade ultrapassa a enfrentada por seus colegas de turma sendo geralmente resistente ao seu esforço pessoal e ao de seus professores, em superá-la, gerando uma autoestima negativa;

- Pode ser em grande parte dos casos, diagnosticadas em crianças da pré-escola, por profissionais especializados evitando-se ou minorando suas consequências futuras;
- É geralmente transitória;
- Pode ser evitada tomando-se cuidado em respeitar o nível cognitivo da criança e permitindo que esta possa interagir com o conhecimento: observar, compreender, classificar, analisar, etc.
- Dificuldades generalizadas de aprendizagem surgem:
 - Na escola (em geral na troca);
 - Na família (desorganização, excesso de atividades extracurriculares, pais muito ou pouco exigentes);
- Problemas como drogas, violência, problemas sócios culturais (mudanças);
- Efeitos colaterais de medicações que causam hiperatividade ou sonolência, diminuindo a atenção da criança;
- Problemas emocionais.

Distúrbio de aprendizagem

O termo distúrbio de aprendizagem está mais vinculado ao aluno em nível individual e orgânico. A causa do distúrbio de aprendizagem é uma disfunção conhecida ou presumida no sistema nervoso central.

Etimologicamente, a palavra *distúrbio* compõe-se:

Radical *turbare*: significa alteração violenta na ordem natural e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar e conturbar.

Prefixo *dis*: significa alteração com sentido anormal, patológico e possui valor negativo. O prefixo *dis* é muito utilizado na terminologia médica (por ex.: distensão, distrofia).

Distúrbios de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, o retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por

exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências (COLLARES E MOYSÉS, 1993, p. 32).

Algumas características de Distúrbio:

Fase pré-escolar

- Começa a falar mais tarde do que a maioria das crianças;
- Tem dificuldades para encontrar as palavras apropriadas em situação de conversação;
- Tem dificuldades para nomear rapidamente palavras de uma determinada categoria;
- Apresenta dificuldades com rimas;
- Tem problemas para aprender o alfabeto, dias da semana, cores, forma e números;
- É extremamente agitada e facilmente se distrai;
- Dificuldades para seguir ordens e rotinas.

Fase escolar inicial

- Demora em aprender as relações entre letras e sons;
- Dificuldades para sintetizar os sons e formar palavras;
- Faz erros consistentes de leitura e de ortografia;

- Dificuldades para lembrar sequências e para dizer as horas;
- Lentidão para aprender novas habilidades;
- Dificuldades em termos de planejamento.

Fase escolar – séries mais avançadas

- Lentidão para aprender prefixos, sufixos, rota lexical e outras estratégias de leitura;
- Evita leitura em voz alta;
- Dificuldades com os enunciados de problemas em matemática;
- Soletra a mesma palavra de modos diferentes;
- Evita tarefas envolvendo leitura e escrita;
- Dificuldades para lembrar ou compreender o que foi lido;
- Trabalha lentamente;
- Dificuldades para compreender e/ou generalizar conceitos;
- Confusões em termos de endereços e informações.

Transtornos de aprendizagem

Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças – 10 (CID-10), elaborado pela Organização Mundial de Saúde o termo *Transtorno* é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerente ao uso de

termos como: doença ou enfermidade. Transtorno não é um termo exato, contudo é utilizado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais. (CID – 10, 1993, p. 5)

(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID – 10, 1993, p. 236).

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 diagnóstico psicopedagógico. In: Sisto, F.et AL. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

O ENTENDIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLA ESCOLAR POR MEIO DE SUA HISTÓRIA

Lídia Cristina de Souza

RESUMO

A inclusão escolar vem sendo pauta de muitas discussões não apenas no âmbito educativo mais também em vários setores da sociedade, onde a busca pela igualdade de direitos e oportunidades dentro de um cenário onde a diversidade impera tem sido uma busca constante e importante. A escola busca essa inclusão já que pode ser considerada um laboratório para a vida, e é nesse ambiente que os professores, bem como toda a comunidade escolar estará envolvida para contribuir no desenvolvimento dessas crianças e jovens, de acordo com suas potencialidades e especificidades. Por outro lado, sabe-se que o preconceito ainda é muito grande, até dentro da escola e a inclusão ainda tem muitas barreiras para vencer. Para que a inclusão continue evoluindo, entender seus conceitos e sua história é primordial. Esse artigo científico utiliza do viés histórico para explicar por meio do passado, a situação estabelecida no presente, para que adequadas modificações ocorram para o futuro. A

história da inclusão bem como sua explicação por meio legal, demonstra todo o caminho tortuoso e dolorido que qualquer indivíduo que não estivesse dentro dos padrões considerados adequados pelas sociedades, tiveram que passar, pautados por uma intensa exclusão não apenas no ambiente escolar, bem como em todos os setores da sociedade ao longo do tempo. Incluir significa muito mais do que permitir fazer parte, significa entender que cada indivíduo é único, dotado de qualidades e características, onde aprender na diversidade é o mais efetivo caminho para uma educação plena e significativa para todos.

Palavras-chaves: inclusão, inclusão escolar e história.

ABSTRACT

School inclusion has been the subject of many discussions not only in the educational field but also in various sectors of society, where the search for equal rights and opportunities within a scenario where diversity prevails has been a constant and important search. The school seeks this inclusion since it can be considered a laboratory for life, and it is in this environment that teachers, as well as the entire school community, will be involved to contribute to the development of these children and young people, according to their potential and specificities. On the other hand, it is known that prejudice is still very large, even within the school and inclusion still has many

barriers to overcome. For inclusion to continue to evolve, understanding its concepts and history is paramount. This scientific article uses historical bias to explain, through the past, the situation established in the present, so that appropriate changes can occur for the future. The history of inclusion, as well as its explanation by legal means, demonstrates the entire tortuous and painful path that any individual who was not within the standards considered adequate by societies, had to pass, guided by an intense exclusion not only in the school environment, as well as in all sectors of society over time. Including means much more than allowing to be part, it means understanding that each individual is unique, endowed with qualities and characteristics, where learning in diversity is the most effective way to a full and meaningful education for all.

Keywords: inclusion, school inclusion and history.

INTRODUÇÃO

Antigamente era muito comum observarmos que a presença de estudantes do público da educação especial em uma escola bem menor na escola, e isso não era porque existiam menos indivíduos com algum tipo de transtorno de aprendizagem ou deficiência, mais sim porque nossa educação não era nem um pouco inclusiva e a evasão e até a não existência desses estudantes nas escolas era em número extremamente elevado.

Hoje busca-se essa inclusão dentro do âmbito escolar, onde são inúmeras as pesquisas, estudos e discussões objetivam estabelecer metodologias, didáticas, e condições para que esses estudantes possam ter garantidas as suas aprendizagens, sempre ressaltando suas potencialidades juntamente com suas especificidades.

Esse artigo científico se justifica pela necessidade de como profissional atuante na área da educação, pensar nessa inclusão escolar, para que ela seja realmente efetiva e significativa para todos os componentes da comunidade escolar, e principalmente para o estudante que é o maior protagonista de todo esse processo.

Tem como objetivo demonstrar por meio de um viés histórico, o porquê a história do passado sendo entendida e conhecida, fará com que haja um maior entendimento sobre o presente e para mudanças positivas nessa área no futuro.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros, artigos, trabalhos de conclusão sobre a história mundial e brasileira da inclusão escolar, dos deficientes e pessoas com transtornos de aprendizagens, a implantação da inclusão no âmbito escolar utilizando as leis como suporte e o panorama atual dessa inclusão frente ao preconceito que ainda insiste em persistir não apenas no ambiente escolar, como em toda a sociedade. Além disso, a dificuldade da

estrutura escolar para que haja uma inclusão efetiva e significativa

Muito se fala da necessidade da inclusão atualmente e a escola tem um papel fundamental em todo esse processo, sendo então de suma importância que o professor, parte também integrante do mesmo, possa entender cada vez mais sobre esse assunto, com a devida apropriação e conhecimento, para que a efetividade seja real e significativa para esse estudante.

A HISTÓRIA DA INCLUSÃO: UM LONGO E ÁRDUO CAMINHO

A história da deficiência ao longo do tempo pode ser considerada como um efetivo instrumento para o entendimento de tudo que cerca a inclusão escolar atualmente, e paralelamente ao longo percurso que a mesma percorreu.

O ser diferente nunca foi aceito pela sociedade e no passado isso era ainda mais evidente, onde sua exclusão não ficava apenas no âmbito escolar, mais em todos os setores da sociedade, de forma nefasta e cruel.

A civilização grega na Antiguidade, por exemplo, estava sempre em guerra pela busca por escravos. Era de suma importância que seus guerreiros tivessem boas condições físicas e de saúde. Pelo mesmo, o infanticídio era muito comum

naqueles tempos, aos que não correspondiam os critérios físicos e mentais.

Segundo Barnes (1997), as crianças eram examinadas para testar se valeriam a pena ou não serem criadas. Sendo conferidas as condições físicas e respostas a estímulos naturais. Nesse contexto, entende-se que a deficiência era abominada e objeto de negação.

Em Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade. (ARANHA, 2001)

A história sempre se mostrou cruel com os deficientes, que quando não eram exterminados fisicamente, eram exterminados socialmente, não tendo a mínima oportunidade de fazer parte da sociedade da época.

Com o aval de filósofos como Aristóteles, até o quase final da Idade Média, os surdos eram considerados imbecis e, portanto, sem direitos legais ou civis. O Código Justiniano de 529, entretanto, já distinguia surdos congênitos daqueles que haviam adquirido a surdez após terem recebido instrução. A estes, e apenas estes, era concedido o exercício da cidadania. (SOUZA, 1995)

Já na idade média, descrita acima, com o poder social, religioso e econômico da igreja católica, as deficiências passaram a ser contextualizada pelo viés da espiritualidade, aproximando as mesmas com as impurezas da alma ou ações demoníacas.

Com o poderio da Igreja Católica, surgem na perspectiva política, o clero e a nobreza. Estes grupos sobrepunham-se a outras classes, enriquecendo as custas de seus trabalhos e angariando poder sobre elas. Os denominados defeituosos e ou afetados mentalmente, não poderiam ser eliminados. Ficavam na dependência de caridade, ou servindo de diversão como material de exposição (ARANHA, 2005)

Ao longo de longos e obscuros cinco séculos com esse domínio, a igreja católica, trouxe a Inquisição e a Reforma Protestante, e muitas contradições entre o que era pregado pela igreja e as atitudes abusivas do clero, começaram a despertar opiniões diferentes dentro e fora da própria igreja. A partir desse contexto, a igreja tinha que reagir, para não perder seus fiéis e seu poder. Como saída, qualquer ação suspeita que contrariasse seus interesses e suas premissas, seria levado a perseguição, ou morte nas fogueiras, como no caso das pessoas ligadas ao ocultismo: alquimistas, bruxas e espiritualista. Nesse contexto a deficiência era tida como “demoníaca” e podendo ser condenados à morte.

Com o fim da Idade Média, o avanço científico, e a vinda da Idade Moderna, certos conceitos foram deixados para trás e com isso, a questão das deficiências ganharam outras visões. Aranha 2005) relata que no século XVII, a medicina avança ainda mais, sustentando a tese da organicidade das deficiências. A tese viabilizou tratamentos médicos, e desenvolvimento por estimulação, através da educação, a partir do século XVIII.

O tempo passou, instituições que atuavam com os deficientes foram surgindo, promovendo a reformulação de conceitos, se afastando cada vez mais das ideias da igreja sobre a deficiência.

O Brasil também apresentou um início complexo em relação a inclusão dos deficientes na sociedade. Na época da colonização, a sociedade brasileira dividia-se entre a nobreza, os senhores que detinham o poder social, econômico e político e do outro lado, o populacho, considerados sub-humanos, dependentes economicamente dos nobres. Nessa época, quem atribua valor aos homens era a nobreza, que atrelava o sujeito aos seus predicados, o que ele poderia oferecer de utilidade. O ser “diferente” era abandonado (ARANHA, 2005)

Mais da mesma forma que o término da Idade Média e o obscurantismo, no Brasil a questão da inclusão começou a ser estimulada por meio da ideologia de educação para todos desde o século

XVIII, por grandes pedagogos como Pestalozzi e Froebel. Convém destacar que grandes esforços tiveram que ser feitos, já que a sociedade sempre teve uma grande resistência em admitir as diferenças.

As escolas compostas por grupos homogêneos de pessoas duraram muitas décadas. No Brasil, historicamente, a educação é caracterizada pela exclusão de uma grande parcela da população e privilégio de outros. A integração se deu, quando iniciado o processo de universalizar o acesso a todos nas escolas (BRASIL, 2015).

No início de século XIX, por iniciativa privada, alguns brasileiros exportaram modelos de instituições norte-americanas e europeias para atender os deficientes físicos, mentais e sensoriais. Essas instituições eram votadas a atendê-los clinicamente e na área da educação. O pioneiro foi o Instituto dos Meninos Cegos, fundado no Rio de Janeiro, no ano de 1854. Posteriormente, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), para atender para atender pessoas com deficiência mental. Em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). E no ano de 1945, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi. (BRASIL, 2015, pg. 45)

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, umas das maiores instituições criadas por pais. Hoje contam com mais de 1.000 unidades. O movimento desses pais de se organizarem em associações especializadas, buscava a ajuda da sociedade civil, e financiamento do governo municipal, estadual e federal.

Esse pontapé inicial em relação aos indivíduos e toda a diversidade da sociedade foi de suma importância para que uma inclusão começasse. Contudo, modificações vieram a surgir, apontando uma inclusão plena e significativa, como pode ser visto posteriormente nesse estudo.

O BRASIL E SUA INCLUSÃO POR MEIO DE UM ÂMBITO LEGAL

A história da inclusão no Brasil continua, porém agora por um amparo legal e por modificações constantes. Anteriormente centralizada em instituições especializadas e sem nenhuma responsabilidade governamental, começaram a se apresentar em outros âmbitos, e a educação e a escola foram primordiais nesse novo cenário.

Maciel (2000) descreve que ações isoladas de educadores e de pais começaram a promover e implementar a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno

desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento.

O poder público então começou a entender que teria que acampar essa ideia, e em 1957 lançou “campanhas” para atender deficiências de forma segmentada. Podemos citar como exemplo a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, e logo na sequência, a inauguração do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, entre outras campanhas específicas para esse público.

Mazzotta (1996) descreve que nos anos 60, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), que tinha como principal objetivo, expandir por todo o território nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.

Já nessa época, eram discutidas reformas universitárias e na educação popular, observando a necessidade de uma série de quebras de paradigmas e conceitos.

Em 1961, um grande passo foi dado no sentido da inclusão com a Lei 4.024 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que garantia o ingresso de pessoas com deficiência ou os superdotados, na educação de escolas regulares.

Art. 88- A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (MANTOAN, 2004).

Em 1969, a educação especial contava com mais de 800 estabelecimentos de ensino especial. Um aumento jamais visto até então no país. Contudo nos anos 70 com a lei nº 5.692/71, determinava que os indivíduos com qualquer deficiência, deveriam ter tratamento especial e surgiram as salas especiais nas escolas, que de inclusão não tinham nada. Essas salas especiais acabavam tirando os deficientes do convívio com todos, e segregando em lugares específicos dentro da escola.

Nessa época, década de 70, os países desenvolvidos, discutiam sobre a inclusão e seus questionamentos. No Brasil, em 1972 acontecia o surgimento do Grupo-Tarefa de Educação Especial, pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. A convite deste grupo, o especialista James Gallagher, apresentou a primeira proposta para estruturar a educação especial brasileira. Foi criado um órgão para administrá-la chamado Centro Nacional de

Educação Especial – CENESP, hoje conhecida como Secretaria de Educação Especial – SEESP. Uma instituição que fazia um movimento contrário a segregação. Pleiteava a integração escolar dos indivíduos com restrições físicas e ou mentais à comunidade. (MATOAN, 2004)

Com a vinda dos anos 80, muitas lutas ocorreram e os deficientes e seus familiares começaram a lutar ativamente pelos seus direitos, buscando acima de tudo direito ao convívio no âmbito social, profissional, com total acessibilidade.

Mudanças sociais foram acontecendo em vários organismos da sociedade, promovidas pelas leis. A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, decreta que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

A partir de 1988 com a Constituição Federal muitas outras leis foram surgindo, praticamente ano a ano, tendo a inclusão escolar como premissa básica.

Em 1989 a Lei Nº 7.863 obriga a inserção obrigatória das pessoas com deficiência nas escolas públicas e privadas. Em 1990 a Lei Nº 8.069/90 baseada no ECA, garante o atendimento especializado às crianças com deficiência e proteção ao adolescente nessas condições.

Em 1996 a Lei Nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda a formação do professor para atender esse público da educação especial. Em 2001 a Lei Nº 10.172 decreta a educação deve ser estendida a todos os níveis de ensino e garantir vagas para variadas deficiências. Em 2002 a Resolução CNE/CP Nº1/2002, que estabelecia as diretrizes curriculares nacionais para formação dos professores em vários níveis educacionais, e indicava que os professores deviam possuir conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Também em 2002 a Lei Nº 10.436/02 legalizou a comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais. Em 2006, um documento desenvolvido pelo MEC, decreta a obrigatoriedade da inclusão das pessoas com deficiências nos currículos das escolas. Em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que relacionaram medidas de infraestrutura nas escolas, para viabilizar a acessibilidade em salas de recursos multifuncionais, nos edifícios das escolas e universidades. Em 2008, o Decreto Nº 6.571 que determinava que a União preste suporte técnico e

financeiro para a educação especial, nos sistemas públicos, define o AEE – Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica como: o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Em 2011 o Decreto Nº 7.611 que revoga o decreto Nº 6.571 de 2008, estabelecendo regras sobre o dever do estado para com a Educação Especial, como por exemplo, a inclusão em todos os níveis de aprendizagem para os deficientes, impedindo exclusão sobre a alegação da sua deficiência; adaptações de acordo com as necessidades individuais; desenvolvimento acadêmico e social, com o propósito da integração plena. Em 2012 a Lei nº 12.764, que protege os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (RÉUS e CAVALARI, 2010, p. 14/15)

Pelo que foi descrito e pesquisado pode-se perceber que o caminho histórico de regulamentações e leis sobre inclusão na educação contrariou por inúmeras vezes, a intenção da inclusão, já que muitas leis que iam se substituindo

se divergiam, desestabilizando o progresso efetivo da integração junto à comunidade.

Sabemos que a inclusão tem todas as suas complexidades, mais acima de tudo deve-se lembrar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, que diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (BRASIL, 1998).

Uma sociedade jamais deve esquecer que a educação é sobretudo um direito humano, nunca devendo haver qualquer tipo de segregação de pessoas por sua deficiência, gênero, etnia, ou qualquer situação que fosse contraditória aos direitos humanos.

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças. (BRASIL, 2013, p. 30,).

As leis existem para serem cumpridas e acima de tudo garantir os direitos de todos, de forma igualitária e justa.

INCLUSÃO ESCOLAR

O termo inclusão passou a ser constante dentro do âmbito escolar e amparado pelas mais variadas questões legais e ganhou extrema repercussão principalmente no século XXI. Esse termo contudo, tem uma amplitude que vai além da educação, pois permeia todos os setores da sociedade.

Para Lima (2006), o termo inclusão propõe a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas. Quando se propõe a inclusão, pessoas com algum tipo de deficiência seja física ou cognitiva estará fazendo parte desse cenário, buscando a garantia de seus direitos e deveres, de forma acessível e igualitária.

Assim, conforme Veiga (2008), por efeito de lei, considera-se deficiência a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica (deficiência física, auditiva, visual e mental) que gere limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Pode ocorrer a associação de duas ou mais deficiências, que acaba sendo denominada por deficiência múltipla. (BRASIL, 2004, p. 1) Com isso, os indivíduos que são hiperativos, autistas, com alguma síndrome, com sofrimento mental e também os superdotados, não se enquadram nessa categoria

de deficientes. São pessoas com peculiaridades, características que fazem parte do seu ser.

Sabemos que atualmente muito se tem discutido e problematizado sobre as questões que envolvem a Educação Inclusiva e seus atores, na busca por uma educação de qualidade e significativa, bem como, pela tentativa de efetivar essa tão necessária inclusão.

A preocupação com a educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil é algo muito recente, tendo iniciado realmente no século XIX inspirado em experiências norte-americanas e europeias. (RÉUS e CAVALARI, 2010). Isso já foi demonstrado

No entanto, é importante mencionar que as pessoas com necessidades especiais vêm sofrendo ao longo do tempo uma série de preconceitos e exclusão de atividades sociais. Isso ocorre devido à falta de informação sobre a deficiência, gerando os preconceitos e distorções, assim como pelas limitações, sejam elas auditivas, motoras, mentais, visuais, entre outras, e pela dificuldade da sociedade em conviver com o diferente.

Os debates e a forma de interagir com as pessoas deficientes foram se transformando e se modificando ao longo dos séculos. Segundo Lima (2006), muitos deficientes foram considerados inferiores, incapazes e inválidos, antes de serem

vistos como cidadãos 24 com direitos e deveres. Afirma ainda, tomando como referência Pessotti (1986), que na Antiguidade e na Idade Média, por exemplo, “acreditava-se que muitas pessoas com deficiência eram portadoras de doenças contagiosas ou estavam possuídas pelo demônio”. (Lima, 2006, p. 27). Monteiro (2003) tomando também Pessotti (1984) como referência, revela que nos períodos acima mencionados (Antiguidade e Idade Média) existia um desconhecimento acerca das pessoas com deficiência, situação que favorecia a marginalização dessas pessoas.

“Assim, o deficiente recebia um tratamento social ambíguo, ora poderia ser considerado como uma pessoa maligna e seu fim era a condenação à fogueira, ora, se fosse visto como enviado divino, recebia cuidados assistenciais, ora apenas abandonado, mas não escapava da exclusão social”. (MONTEIRO, 2003, p. 21)

Tais situações atribuíam a essas pessoas um status de inferioridade diante das pessoas que não possuíam deficiências. Para as crianças, a referida situação foi agravada devido a representação da infância (serem vistas como uma réplica do adulto, miniatura do adulto), como alguém incapaz, inacabado, incompetente para atuar no mundo sem ajuda de outras pessoas. “Desse modo, a criança deficiente foi duplamente penalizada em sua

representação social, reforçando-se os estereótipos que colocam numa condição de inferioridade e incapacidade diante dos adultos e das pessoas que não possuem deficiências”. (Veiga, 2008, p. 171). Podemos, portanto dizer, que o período anterior ao século XX foi predominantemente marcado pela exclusão social dos deficientes.

Já a educação inclusiva: “(...) não é apenas a simples colocação em sala de aula, significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendem a lidar com a diversidade e com a diferença”. (RÉUS e CAVALARI, 2010, p. 203)

De acordo com o documento: “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” a educação inclusiva “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (...)”. (MEC/2008)

Para Mantoan (2003) se o que desejamos é uma escola inclusiva é urgente que seus planos se redefinam, para garantir uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza a diferença.

Afirma ainda, que: 27 “A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de

reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”. (MANTOAN, 2003, p. 32)

Segundo Castro (2011) atualmente vivemos em um processo de adequação da sociedade para as necessidades de seus membros, ou seja, a inclusão social. Segundo o dicionário Aurélio online, o termo inclusão caracteriza o ato ou efeito de incluir. Significa uma relação de pertencimento, ou seja, tornar os membros da sociedade participantes sociais, assegurando o respeito a seus direitos e a suas particularidades e especificidades.

A autora menciona que “a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com objetivo de fazer com que a escola se torne aberta as diferenças e trabalhe em suas singularidades” (CASTRO, 2011, p. 69).

Veiga (2008) referindo-se a Sasaki, menciona que: “a inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (p. 172).

A Educação Inclusiva deve garantir, entre outros, que as crianças convivam desde a mais tenra infância uma com as outras, sem que haja discriminação ou segregação dos que apresentam alguma deficiência ou diferença.

CONCLUSÃO

O artigo científico demonstrou que desde as civilizações mais antigas já estavam presentes ações que marginalizaram os deficientes de tal modo, que cercearam a sua liberdade e qualquer possibilidade deles de desfrutarem do prazer de se sentirem acolhidos, de poderem se divertir, interagir, e também de realizarem atividades que os mesmos pudessem contribuir com o social, e a fundamental participação na educação. O pior de tudo, é que a história comprova as atitudes impiedosas de zombarias com os deficientes, e no pior dos acontecimentos, a morte, como forma da sociedade anular a presença dos mesmos.

Com o passar do tempo, ao longo das décadas, houve uma maior aproximação de um entendimento mais objetivo do que é a deficiência, principalmente validada pela medicina, como a mesma deveria ser tratada e das necessidades dos deficientes como ser humano em toda sua complexidade. Com profundas mudanças culturais, novas concepções e comportamentos dentro das sociedades foram sendo adotadas, para a busca de uma convivência mais justa e igualitária.

A história também nos mostrou que por interferência positiva de pessoas que estavam envolvidas direta e indiretamente com a questão da deficiência, como os familiares, educadores e ou a filantropia, foram sendo construídos e disseminados novos conceitos, e conquistando leis que garantissem condições dos deficientes para exercer seus direitos.

Por outro lado, apesar do avanço nas leis, ainda somos testemunhas muitas vezes de um preconceito latente. Apesar de vivermos em tempos de uma civilização avançada, tecnológica, por outro lado nos confrontamos com atitudes tão antigas, ultrapassadas, quanto a constituição dessa própria sociedade.

Os indivíduos com alguma deficiência ou transtornos de aprendizagens se beneficiam com a inclusão, que proporciona sua integração com o mundo, mas paralelamente essa própria sociedade como um todo, cresce coexistindo com as diferenças.

O fato é de que enquanto humanos, todos precisam de empatia para compreender de fato essa necessária inclusão e combater constantemente as desigualdades. As imposições das leis ajudam no cumprimento do que é certo a se fazer, mas quando a mudança acontece de dentro pra fora, ocorrendo de forma espontânea, em um processo educativo como acontece no âmbito escolar, poderemos observar a evolução de qualquer sociedade.

Que esse artigo científico também atue como um valoroso incentivador aos seus leitores, esses quando professores, a estudarem mais, entenderem mais e buscarem juntamente com toda a comunidade escolar essa verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 27 de mar. 2020.

ARANHA. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano XI, n.21, p. 160-173, 2001.

BARNES, Colin. A Legacy of Oppression: A history of disability in western culture. In: BARTON, Len; OLIVER, Mike. Disability Studies: Past, present and future. Leeds: The Disability Press, p. 3-24, 1997.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, n. 2, v. 3, p. 7-19, 1995.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências.

Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva: Conheça a História da Legislação Sobre a Inclusão**

Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao>> Acesso em: 29 de mar. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em:

<
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...** Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001. 156p.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 52

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo em Perspectiva, Vol. 14, nº 2, 2000, p.51.

SILVA, César Augusto; TEIXEIRA, Jacqueline. **Entre a “cultura surda” e a cura da surdez: análise comparativa das práticas da Igreja Batista e da Igreja Internacional da Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Vol. 6 Nº 11, Julho de 2014 © 2014 by RBHCS**

SOUZA, Regina Maria. **Educação Especial, psicologia do surdo e bilinguismo: Bases históricas e perspectivas atuais.** Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, n. 3, v. 2, p. 71-87, 1995.

STIKER, Henri-Jacques. **A history of disability.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção.** Salamanca/Espanha:

1994. Disponível em:
<http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2020.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. In: Inclusão - Revista da Educação Especial. Brasília, 2005. Disponível em:

<
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 29 de mar. 2020.



PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS

Soraia Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

Parece que Karl Kraus tinha razão quando disse que “a Psicanálise é a própria doença que ela pretende curar”.

Assunto tão complexo, porém extremamente pertinente e necessário se quisermos se curar, se olhar, tratar o “Eu”, o autoconhecimento é a chave para diversos males.

Portanto, pode-se dizer que: sim a Psicanálise envolve uma versão filosófica do homem em vertentes da sua mente, comportamento e a sua natureza é um caminho abrangente que não dever ser absoluto respeitando a essência humana.

Segundo Freud a psicanálise é uma ciência não concreta ou uma ciência pré-estabelecida. Quando compara a psicanálise com outras disciplinas como a Zoologia e a Botânica ele diz que essas disciplinas não começaram com uma definição concreta e abrangente dos animais e das plantas, diz ainda que até a Física teria se privado de todo o seu

desenvolvimento se tivesse esperado que todos os seus conceitos fossem claros e precisos.

A psicanálise é uma ciência fundada sobre observações é uma ciência natural, espiritual, cultural nos leva a nossos desejos e mais profundas aspirações trazendo à tona o sagrado, o medo, os traumas, as crenças tudo que deve ser olhado, tratado e curado.

Hoje a psicanálise se tornou uma psicoterapia serve para ajudar as pessoas a entenderem melhor seus sentimentos e emoções pode ser usada com adultos, adolescentes e crianças.

Se a psicanálise busca a identificação dos problemas no inconsciente onde está praticamente 80% das nossas mais profundas emoções armazenadas, submersas como um iceberg onde a maior parte do gelo não conseguimos ver, ou seja a psicanálise pode influenciar pensamentos, ações, reações e atitudes dos seres humanos.

O cérebro humano possui mais conexões do que o número de estrelas em nossa galáxia, somos capazes de escanear e processar imagens complexas em até 13 mil segundos, o cérebro em repouso produz energia suficiente para acender uma lâmpada de 25 watts, então por que não usar a psicanálise, a psicologia, psicoterapia entre outras para saúde e cura mental Universal.

Através da psicanálise uma pessoa pode trabalhar os conhecimentos da parte inconsciente de sua mente, imergir o que está guardado no subconsciente ajudar a entender e curar sentimentos, pensamentos, emoções, traumas e conflitos internos.

Se a Psicanálise pertence ao campo humano natural podemos utilizá-la para entender e apoiar o universo infantil em nossas escolas sobre esse aspecto e vários outros utilizando a literatura infantil.

Através dos contos de fadas as crianças podem entender a vida e também aprender a lidar com problemas interiores dentro de um ambiente voltado para idade e visão de mundo que podem ser ampliados e modificados conscientemente ressignificando seus aprendizados.

As crianças crescem rodeadas na sociedade onde estão inseridas com os prós e contras certamente aprenderá a lidar, a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que os problemas interiores também sejam tratados.

Dessa forma, a psicanálise dos contos de fadas se tornou uma grande aliada para que a criança encontre significado na vida real com os contos de fadas e percepções psicológicas como uma luta contra dificuldades inevitáveis.

A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS.

“Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina”, poeta alemão Schiller.

Era uma vez... significa um tempo que não tem tempo, a criança sabe que aquilo que acontece em um conto de fada é atemporal, ou seja é um tempo eternamente válido, é um paralelo do tempo da dimensão eterna onde a ignorância transita para uma sabedoria, não se perde o interesse.

O conto de fadas como conhecemos hoje, surgiu na Europa Ocidental pelos escritores, filósofos e poetas Charles Perrault (Pariense), os irmãos filósofos e historiadores alemães Jacob e Wilhelm Karl Grimm, e o também escritor do gênero do conto, o poeta dinamarquês Hans Christian Andersen.

O escritor e poeta pariense Charles Perrault é considerado o primeiro escritor iniciador do gênero conto de fadas, sendo também o primeiro a efetuar adaptações nos contos de tradição oral quando inseridos no mundo da escrita. O cortesão Perrault publicou sua primeira coletânea de contos, muito conhecida denominada “Contos de mamãe ganso” em 1697, certamente sofreu adaptações devido ao reconhecimento do forte conteúdo das histórias para torna-las mais leves e que pudessem ser lidas nos salões literários de Paris, frequentados por belas, elegantes e jovens mulheres.

Percebe-se sutilmente que os contos de fadas foram se modificando, se transformando de acordo com a situação atual, organizacional e vigente da sociedade.

Apesar de diversas modificações e adaptações as estruturas dos contos de fadas permanecem as mesmas, constatação essa que parte de Vladimir Propp, após análise de 100 textos narrativos de uma coletânea de 600 contos de publicada por Alkandr Afanássiev intitulada: “Contos de fadas russos”.

Em “A Morfologia dos Contos de Fadas”, (1928) Propp, basicamente identificou 7 classes de personagens, sendo alguns estágios de evolução da narrativa e 31 de funções narrativas das situações dramáticas. A linha narrativa traçada por ele é fundamentalmente única para todos os contos, ainda que flexível, vejamos a seguir, que os personagens são divididos conforme suas denominadas esferas de ações:

1° esfera- O Agressor – o que faz mal;

2° esfera – O Doador – o que dá o objeto mágico ao herói;

3° esfera – O Auxiliar – que ajuda o herói no seu percurso;

4° esfera – A Princesa e o Pai – não tem de ser obrigatoriamente o Rei;

5° esfera – O Mandador – aquele que manda;

6° esfera – O herói

7º esfera – O falso herói

A partir dessas linhas narrativas esféricas traçadas por Propp, nota-se como o tempo passado é tão presente no tempo atual dentro dos contos de fadas. A imaginação, o bem e o mal, o certo e o errado, a magia, o encantamento, o medo, os desafios, o entendimento de algo maior estão presentes até hoje, e os contos de fadas moldam os dilemas sociais e culturais com um linguagem única e infantil completamente capaz enriquecida de inteligência.

O conto de fada exige uma simbologia que não pode ser mecânica, é sim trabalhada dentro de uma abordagem intuitiva com causas altruístas.

É só ler “As roupas novas do imperador” de Hans Christian Andersen, clássico sempre atual que não se perde com tempo, onde o imperador com sua arrogância foi enganado por dois tecelões vigaristas em algo tão simples, provavelmente devido ao fato de ele ter tudo e viver tediosamente sem se importar com nada ou com quem ninguém, ele se sentiu tão confiante e confortável se que expôs ao mexame que sair sem trajes pensando estar usando as melhores roupas, o melhor da moda com fios de ouro, ou “A princesa e a ervilha”, tão intrigante e integro, a personagem é totalmente integra e passa por um grande desafio, mas sua total integridade mostra sua real verdade, capacidade e singular honra.

As estórias que as crianças ouvem ou leem criam uma imaginação uma magia na mente, imaginação de lugares, personagens, falas, acontecimentos, se relacionando com os aspectos de sua personalidade, é justamente nesse momento que os contos de fadas podem dar significado a vida dessas crianças.

Restaurar o significado da vida para que a leitura não se torne oca, vazia sem sentido.

A maior progresso para as crianças não é aprender a ler e sim ter significado profundo a vida dessas crianças através da leitura onde elas possam se desenvolver dentro do seu estágio atual.

No conto de fadas “Branca de Neve” fica bem claro que meninas boazinhas no final têm tudo de bom na vida. Isso fica bem claro neste conto, entretanto muitos não verão ou terão essa visão como argumento desse conto, até porque ninguém é dono da verdade neste assunto. Essa discussão está em todos os lugares foi se espalhando, estão no mundo todo, os contos de fada são a filosofia da vida.

O mal também atrai simbolizado pelos bruxos, dragões, gigantes, a perversa e astuta rainha da “Branca de Neve” também ocupa por um tempo o lugar de heroína, mas no final a ideia é de que o crime, a maldade não compensa. O mais interessante é que a criança se identificará com o herói por causa de toda a sua luta.

Segundo, Bettelheim “para superar problemas psicológicos do crescimento – superar decepções, dilemas edípicos, rivalidades e ser capaz de abandonar dependências infantis e obter autovalorização, a criança precisa entender o que está se passando dentro do seu inconsciente. A criança adequa o conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, o que a capacita a lidar com esse conteúdo.” Ou seja, os contos de fada pode proporcionar imagens a crianças que ela pode estruturar seus devaneios e assim elas podem se estruturam dando significados a suas vidas.

Diversos pais acreditam que a criança não deve ser expostas às divergências da vida, a maldade, problemas, ansiedades, não devem ver ou saber nada sobre violências, como se as crianças devessem ser blindadas a qualquer problemas ou situações desagradáveis, o que se torna um uma grande ilusão, uma fuga para não se aprender a lidar com a realidade.

Os dilemas da vida, as crises de fúrias, os medos, os insucessos também estão presentes na vida das crianças devem ser olhados sim, faz parte, acontecem com todos nós, inclusive nos próprios contos de fadas temos o violões, os problemáticos, os ataques de fúrias, a batalha continua para se autoconhecerem e continuar a seguir em frente.

Hoje a maioria das crianças não crescem dentro de uma família numerosa, certinha em uma

comunidade integrada com total segurança, carinho, apoio, amor e compreensão, as crianças enfrentam duras realidades assim como seus pais, como os adultos que a cuidam. Percebe-se que os livros de contos de fadas estão sendo readaptados para o atual contexto escolar.

Por exemplo, um novo livro que chegou as salas de leitura da rede municipal a Chapeuzinho Vermelho é negra, este livro é um conto de fada que trabalha a luta contra o racismo e descontrói gestos, falas e valores dos contos de fadas tradicionais.

Coincidentemente o livro “Chapeuzinho vermelho e o boto cor de rosa” é escrito por um psiquiatra, o mineiro ‘Ronaldo Simões Coelho’, escritor com cerca de 50 livros publicados no Brasil e no exterior, neste livro ele e a escritora Cristina Agostinho, trazem a história que se passa às margens do rio Negro. A menina, negra, ganha uma capa vermelha para proteger-se da chuva. Ao visitar a avó ela leva na cesta o tacacá (prato de origem indígena) e frutas como o tucumã. A fera, dessa vez, é o boto-cor-de-rosa que, em nosso folclore, leva as crianças para o fundo do rio. Aqui, após o ataque da fera, a menina é salva por um pescador. Ricamente ilustrada, essa versão, além de ofertar novidades ao conto tradicional, nos apresenta à alguns aspectos culturais da Região Norte brasileira.

O livro “Chapeuzinho vermelho e o lobo cor de rosa” representa os contos de fada à brasileira e uma infância sem racismo.

Imaginem uma criança negra que cresceu ouvindo história como a da Tia Nastácia, alvo constante das “travessuras” da boneca Emília. Em um trecho como do livro “Reinações de Narizinho”, onde a personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo é descrita da seguinte maneira:

“Respeitável público, tenho a honra de apresentar vovó, Dona Benta de Oliveira, sobrinha do famoso Cônego Agapito Encerrabodes de Oliveira, que já morreu. Também apresento a princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto se quebrará e ela virará uma linda princesa loira.”

Na sequência ainda ouviam histórias da ‘*Rapunzel, Cinderela e A Bela Adormecida*’, todas loiras.

Assim como Tia Nastácia muitas crianças provavelmente viviam na esperança de que em algum momento poderiam se transformar em uma princesa de lisos e loiros cabelos dos contos de fadas.

Mais provável ainda é que tenhamos adultos querendo viver como as loiras dos contos de fadas, negando sua própria identidade cultural, não se conhece, não se aceita, sendo assim ultrajante a eterna necessidade de se fazerem ser aceitos, de agradar para ser aceito, nunca estarão inteiros.

Portanto, até neste aspecto emocional, cultural e de combate ao racismo os contos de fadas trazem uma identidade, um acolhimento, a representatividade de uma raça e a cultura de uma nação.

Os contos de fada são únicos, divertem as crianças e proporcionam significados em diferentes níveis de desenvolvimento, enriquecem a vida das crianças, dão força eliminando o medo de crescer.

Os contos de fadas têm muito a oferecer e podem ser adaptados com histórias simbólicas que muitas vezes estão acontecendo dentro de nós, trabalhar religião, autoestima, confiança, injustiças, medos, leitura, magia, em contos de fadas traz grande significados e aprendizados o que deve ser trabalhado habilidosamente e sabiamente porque contém processos mentais e comportamentais para crianças de todas as idades.

CONCLUSÃO

O conto de fadas exerce várias funções distintas: divertir as crianças agindo no desenvolvimento humano, ajuda a criança a

encontrar a si mesma, se tornaram uma literatura como uma obra de arte compreensível a criança, o que o torna inteiro, intenso e plausível de se trabalhar com a imaginação onde se dá o lugar para que tudo seja melhor, entendido e assimilado no mundo real com autoconhecimento e um despertar para o processo cognitivo como seres humanos.

Para as crianças os contos de fadas são significativos, independente de ser menina ou menino, da idade ou da jornada do herói da estória, ajudam a lidar com o psicológicos dentro de uma linguagem infantil que pode ser desenvolvida para o seu desenvolvimento, conhecimento e integração da sua personalidade.

Assim como vimos que os contos de fadas atualmente desempenham a função de combate ao racismo visando o acolhimento e o reconhecimento de uma raça, mesmo que seja diante de um cabelo, cor da pele diferentes, o fundamental será o resgate da autoestima, a aceitação de simplesmente ser como é, sem interferência do bem e do mal, do certo ou errado. Há outros contos de fadas que trabalharam com a religião de forma clara, consciente, e/ou inconsciente dependendo do ponto de vista do leitor, estórias bíblicas que desempenham um mesmo caminho que os contos de fadas são antigas e que se originaram em um período que a religião era bastante importante.

Os contos de fadas religiosos (desde o Antigo Egito) procuram trazer a verdade, a voz entonada de razão, castigos, dotados de valores, merecimentos, socorro as aflitos e cansados, porém mesmo esses contos de fadas nos trazendo pontos importantes atualmente possuem poucas referências e valorização.

A psicanálise pode ser vista como uma filosofia com causas altruístas, desprendidas, para que dê um toque mágico nas histórias de seres humanos que ainda não venceram seus desafios, mas com seus poderes e armas mágicas que são como poderes latentes dos seres humanos que começam aflorar simbolicamente.

O objetivo do conto de fadas é sempre benéfico dotados de uma missão com valores.

O conto de fadas e a educação visa o contexto familiar, onde através dos contos o imaginário e real se fundem, o egoísmo é banido. Na essência dos contos de fadas e da educação estão as relações sociais, os pais vistos como heróis pelos filhos, mães e madrastas, bons e ruins, as meninas que se tornam belas princesas e os meninos grandes, belos e fortes cavalheiros, reis ou princeses e carregam essas personalidades até a face adulta registradas em seus subconscientes.

Essa dimensão dos contos de fadas nos permite acolher, reconhecer e valorizar a diversidade



familiar, social e cultural do outro, favorecendo um diálogo respeitador possível de ver o mundo real com olhos que encantam e ressignificam os conhecimentos.

No conto “A branca de neve e os setes anões”, publicado originalmente em 1812, o primeiro longa-metragem em animação da história de Walt Disney, lançado nos Estados Unidos somente em 1937, nos mostra que sempre vale a pena ser bom, que no final de tudo ser do bem é o que é importante, é o que vale a pena.

Observando o personagem Zangado (sempre bravo com “um bom coração”) de péssimo humor, remete ao humor do bem, é do bem, mesmo com as diferentes personalidades dos sete anões, onde cada um dos sete anões leva o nome correspondente a sua qualidade e, ou, defeito, neste conto “A branca de Neve e os sete anões”, a inocência reina, entretanto o olhar infantil é atento, é curioso é cheio de imaginação, do sentir, do ouvir que levam a um profundo estado emocional de observância da realidade que é ampliada a partir do seu inconsciente.

Como dizia Rubem Alves: “Toda experiência de aprendizado se inicia com uma experiência afetiva”, ao ler um conto de fada o cunho emocional é fortemente expressado pelo educador que pode encantar o educando aperfeiçoando sua linguagem dando vida aos personagens, representando- os com

simples artefatos, instrumentos como um chapéu, luvas, varinhas mágica, fantasias... alterando o som da voz, as falas, tudo que desperte a curiosidade, o imaginário e os sentidos onde as histórias ficarão registradas nas memórias dos educandos para sempre.

A mediação da leitura dos contos de fadas e a contação de histórias além de promover a expansão e melhorias psicológicas se transforma em um diálogo articulado, a partir do qual o leitor é visto como um indivíduo cujas ideias e expectativas são relevantes, desenvolvendo a imaginação, criatividade, o diálogo, sobre os ouvidos atentos das crianças, os contadores de histórias podem dar vidas às palavras e aos personagens dos contos, ou seja por meio do olhar, tom de voz, e dos movimentos corporais, dão vida ao texto, abre-se o baú de contos do mundo.

A evidência empírica predominante da observação e das análises experimentais dos contos de fadas pela psicanálise define que os talentos e às necessidades do mundo podem ser expressas, reveladas pelos contos de fadas, com respeito, ética para que o lúdico torne-se o despertar da mais secreta imaginação consciente/inconsciente.

A Psicanálise como o próprio nome diz é a análise da psique humana, a psique envolve a alma, o espírito e a mente, o conto de fadas é tipicamente

o conto de histórias que apresentam personagens fantásticos, portanto “A Psicanálise dos Contos de Fadas pode transformar sonhos em ensinamentos morais, usando a imaginação infantil (dentro de um construtivismo saudável) que se refletirá ao longo da vida. Provavelmente há uma conexão da psique humana, emoções, sentimentos, impulsos e pensamentos dentro dos contos de fadas como uma pedagogia para todos as idades.

Segundo os seguidores de *Jung*, particularmente *Voz Franz* dizia que os contos de fadas eram mais ou menos a filosofia da roda de fiar onde nas aldeias todo mundo se reunia para contar e ouvir essas histórias de fiar, histórias essas que eram uteis não só para crianças, eram uteis também para os adultos que ficavam extraindo conhecimentos interpretando suas reflexões, transmitindo mensagens e ensinamentos atemporais que eram revividos dentro dos âmbitos urbanos e familiares.

Na Psicanálise dos Contos de Fadas há uma inserção do moralismo, um núcleo muito forte da bondade premiada com a felicidade aflorado por uma perícia dos seres humanos ao se comprometer com o bem maior.

Os elementos dos contos de fadas podem ser representados por símbolos que compõem a natureza humana, segundo Jung são uma diluição

dessas ideias do “inconsciente coletivo” que afloram aqui e ali.

O conto de fadas e a psicanálise transmitem através de uma linguagem simbólica importantes direcionamentos aos seres humanos, é a melhor forma de ilustrarmos situações da vida pela quais as pessoas passam, eles podem criticar, compensar, orientar e até mesmo curar com uma atitude consciente o que pode nos elevar.

BIBLIOGRAFIA

-45 fatos curiosos sobre o cérebro humano. Revista Galileu/Saúde de 02/09/2016, www.revistagalileu.globo.com

Artigo II. -Matéria: Minha vida: O que é psicanálise, como é feita e para que serve?

Psicóloga [Claudia Faria](#) / Novembro 2019,

www.minhavidacom.br/psicanalise

- Série “Freud” 2020 (Netflix) drama/policial dirigida por Marvin Kren.

- Livro A psicanálise dos contos de Fadas, por Bruno Bettelheim, 16ª edição- PAZ E TERRA – 2002.

- A contribuição dos contos de fadas para a formação do educador professor, monografia de Edvaldo de Oliveira Santos Junior, UFRGN, Centro de Educação, Natal 2017.

- Vídeo Youtube Nova Acrópole “Simbolismo nos contos de fadas” ,2019, parte I e II por Lúcia Helena Galvão.

www.acropole.org.br / www.acropolis.org.br
(internacional)

- Vídeo Youtube, “A psicanálise dos contos de fadas” de Bruno Bettelheim, de 01 de janeiro de 2015.

Artigo III. - Matéria: “Versões de chapeuzinho vermelho que não têm lobo mau”. de 4 de junho de 2020 — Duas versões de *chapeuzinho vermelho* que dão um ar de brasilidade.

Site cangurunews.com.br › versoes-de-chapeuzinho-vermelho

- “E quem disse que Chapeuzinho Vermelho não pode ser negra? “

De Paulo de Tássio Borges da Silva¹ Pedagogo, especialista em Sociologia

E-mails: paulo_tassio@correios.net.br

www.africaeaficanidades.com

- A roupa Nova do Imperador, História “A roupa nova do imperador’.

www.portalsaofrancisco.com.br/literatura-infantatil

- Livro: A princesa e a ervilha, escrito por Hans Christian Andersen.

- Blog Rosita – contos e encontros, Propp Vladimir, “A Morfologia dos contos”

<http://rositabsb.blogspot.com> > 2009/09 > vladimir-propp.

-Sete anões da Branca de Neve, quais seus nomes e a história de cada um?

www.segredosdomundo.r7/sete-anoes-branca-de-neve/

- Orientações didáticas do Currículo da Cidade, ensino fundamental, Prefeitura de São Paulo, 2018.

- Curso Contação de Histórias, Turma da Tati, Educação, Julho 2020.

- Wikipédia Livre, artigo:” Contos de Fadas.”

- Site Jung na prática: “Contos de fadas e sua importância para o desenvolvimento psíquico”.



Processo da Avaliação

Andreia Amorim de Souza

Entende-se que a avaliação escolar constitui um meio de analisar o processo educacional como um todo para proporcionar melhores condições de aprendizagem e não apenas uma forma de medir conhecimentos assimilados pelos alunos. Deste modo, a avaliação como medida em função de que a nota é dada como final de uma atividade sem que possa ser recuperada durante o processo, não pode ser considerada um ato educativo, tendo em vista que não permite a recuperação, nem mesmo a reconsideração do fato, ato ou curso de ação com a finalidade de aprender, inclusive a partir dos erros cometidos no processo educativo.

Entende-se ser de fundamental importância tomar a avaliação do rendimento do aluno no sentido de elaboração de um diagnóstico que é feito no decorrer do desenvolvimento das atividades e que tem o objetivo de sinalizar para o progresso obtido ou para a necessidade de retomar as atividades, redimensionando-as no que diz respeito aos conteúdos e também a forma didático-pedagógica da abordagem. Nesse sentido, encontra-se apoio em Estrela e Nóvoa, quando afirmam:

“A avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja. Ela serve, sim, para atuar, e neste sentido encontra-se intimamente articulada com o processo decisional. Diga-se, no entanto, que a tomada de decisão em matéria educacional não deve ser pensada a partir de uma grande decisão, mas, si, com base num conjunto de pequenas avaliações que vão alimentando e reorientando o processo de mudança” (ESTRELA; NÓVOA, 1993, p.11).

No entanto para que o professor possa, com alguma segurança, com algum conhecimento de causa, tentar orientar um aluno no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário que tenha conhecimento da situação específica em que se encontra o educando, torna-se básico para que o professor possa orientá-lo com probabilidade de sucesso. Sem conhecer o erro e a razão da dificuldade do educando em aprender algo, a tarefa do professor tende a tornar-se fadada ao insucesso. Esse deve ser o primeiro passo para uma ação consequente sobre o constatado, diagnosticado. Se o aluno estiver apresentando ganho, deve-se orientá-lo para prosseguir e, se estiver necessitando de ajuda pedagógica específica para aprender, deverá ser orientado a partir do diagnóstico feito. É isto que, de acordo com a lei, denomina-se recuperação paralela.

Segundo Hoffmann (1995), deve-se partir do erro do aluno para iniciar dali o processo recuperativo ou a ação recuperadora. Luckesi (1995), assume posição semelhante quando trata do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude e observa-se que na cultura aprende-se a castigar o erro, enquanto ele é passível de considerações como fonte de virtude. Isso pode ser percebido como certa frequência nas escolas, tanto que costuma constituir tema-problema no âmbito de investigações pedagógicas.

Neste final do século XX, uma metodologia de ensino redimensionada não admite mais a postura unilateral do professor, ou seja, não aceita que a verdade esteja com o mais forte, com quem detém o poder. É necessário, nessa perspectiva, que o educador e, de modo especial, o professor, entenda que o aluno, via de regra, não erra porque deseja fazê-lo. Se o erro é fruto do processo de ensinar-aprender ou de o ensino-aprendizagem, não pode merecer, de modo algum, castigo, ridicularização, menosprezo ou algo semelhante. Pelo contrário, o erro passa a ser ponto de partida para o replanejamento da atividade pedagógica com o aluno que demonstrou dificuldade no aprender. Segundo Luckesi (1995, p.9), " a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão" que não pode ser, ao nosso ver, se não relativa a aprendizagem, à aquisição de

conhecimento por parte do aluno, no curso e em função do processo de ensino.

Esse modo de pensar de Luckesi (1995) é bem diferente dos que defendem a avaliação classificatória que tão somente busca resultados pré-estabelecidos e passa a classificar em bons, maus, e ótimos os alunos, conforme se aproximam, ou não, do traçado, do planejado pela escola ou pelo professor. de acordo com Sacristán (1998):

“Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc. recebem a tenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação” (SACRISTÁN, 1998, p.298).

É importante buscar o pensamento e as reflexões dos autores como Sacristán (1998) e Luckesi (1995) que apresentam, em suas definições de avaliação, alguns elementos fundamentais, quais sejam: para que algo ou alguém seja avaliado é necessário que o avaliador tenha conhecimento do contexto em que o avaliado está inserido, dos objetivos do ato ou do curso da ação, dos critérios ou

ponto de referência que serão utilizados para fazer um julgamento e que este ato de avaliar se transforme em algo significativo no processo de ensinar-aprender. Resumindo, o ato avaliativo é um processo que passa a não ter sentido se não auxiliar o educando no seu processo de aprender.

A avaliação da aprendizagem é um reflexo das tendências do pensamento educativo deste final de século:

“A própria renovação do pensamento sobre a educação e os métodos de ensino, propiciadores de uma relação pedagógica em que se deve estimular da aprendizagem significativa, atrativa por si mesma, em que a importância do conhecimento tenha primazia sobre o controle de sua aquisição, num clima de relações pedagógicas assentadas sobre a confiança e a comunicação mais do que sobre a disciplina imposta pelo autoritarismo” (SACRISTÁN, 1998, p.299).

Como afirma o autor citado, a avaliação hoje é meio, é processo, é auxílio pedagógico para que o aluno tenha aprendizagem significativa, num processo pedagógico embasado na confiança do ser humano e em relações de mútua aceitação professor-aluno. " A avaliação deve servir ao conhecimento de suas necessidades (dos alunos) em vez de ser uma corrida de obstáculos para se

superar ou elemento de hierarquização e exclusão desse serviço". (SACRISTÁN, 1998, p. 299).

A nova metodologia de ensino tem como pressuposto básico a aprendizagem significativa, principalmente dentro da concepção construtivista. Neste caso, a avaliação passa a ter sentido na medida em que auxilia aluno e professor a tornar a aprendizagem significativa e qualitativamente melhor, isto é, a avaliação como mediadora (instrumento de ajuda, diagnóstica...) passa a ser um elemento importante no auxílio ao aluno e ao professor no processo de ensinar - aprender. Através do processo avaliativo, onde o professor e o aluno, durante o processo pedagógico interagem, o professor usa de instrumentos que lhe possibilitam conhecer as dificuldades e facilidades de um aluno aprender ou não. Conhecendo o erro do aluno e ou o porquê desse erro, o professor pode valer-se deste precioso dado (conhecido, avaliado) para mediar com maior possibilidade de sucesso a aprendizagem do aluno.

Conhecer o aluno no ato pedagógico e avaliá-lo durante o processo de ensino-aprendizagem, passa a ser uma necessidade para o professor que busca fazer do aluno um aprendiz. Nesse caso, a avaliação, constituída do conhecer e da emissão de juízo de valor sobre o conhecido, necessita ter a finalidade básica de buscar a solução para as situações-problema encontradas, se for o caso. Não

mais é admitida a avaliação que apenas constata e nada provoca de ação como consequência do conhecido e avaliado. Por isso, a avaliação no processo ensino-aprendizagem é fundamental. Tanto é assim que a própria LDB passa a exigir recuperação paralela logo após a avaliação que constata problemas de aprendizagem. (LDB, art, 24).

Como afirma Luckesi (1995), “ não basta constatar a doença do paciente, faz-se necessário orientá-lo para que tome medicamento e busque a sua cura”.

Segundo Gauthier (1998), sobre o pensamento de que o processo avaliativo concomitante ao ensino favorece, de forma significativa, a melhoria da aprendizagem, afirma que:

“Os professores que costumam acompanhar a execução dos exercícios estão em condições de fornecer retroações regulares, específicas e detalhadas. As retroações imediatas e rápidas mostram-se também eficazes para ajudar os educandos. Segundo alguns autores a retroação corretiva e o fato de dar indicações exercem um efeito muito importante sobre a aprendizagem dos alunos e estão associados a grau elevado de sucesso escolar... Diante de uma resposta incorreta, os professores eficientes podem retomar, se

necessário, a parte da lição ou toda a lição em que há problemas de compreensão” (GAUTHIER, 1998, p.219).

Nota-se que o acompanhamento ao aluno, durante o processo de aprender passa a ser uma variável que interfere significativamente para a melhoria da aprendizagem.

A atitude de acompanhar a caminhada da aprendizagem do aluno acaba envolvendo, necessariamente, o processo de avaliação, uma vez que, a cada ação do aprendiz, o professor poderá interferir, aprovando-a ou rejeitando-a e desencadeando ações como consequência do observado e avaliado. Nesse processo, o professor utiliza a avaliação oral. Ele orienta o aluno verbalmente, informando-o dos acertos, dos erros e propondo alternativas para a busca da aprendizagem.

Torna-se importante ressaltar que, no processo de avaliação oral, a postura do professor como se posta fisicamente, o tom de voz, sua expressão corporal, também passa a configurar-se como avaliativa. O aluno percebe quando as atitudes dos professores, em relação a seu comportamento em sala de aula, são adequadas ou não, quando o professor as aprova e quando não, quando a atitude é de incentivo ou de desânimo.

A relação professor-aluno, em sala de aula, implica em ação-avaliação, ou seja, contentemente o professor interage com seus alunos aprovando ou desaprovando suas atitudes, encorajando-os ou não as considerações orais do professor em relação ao andamento do processo de ensino-aprendizagem, constituem-se em avaliação oral, tendo em vista que aprovam ou reprovam as ações que estão sendo realizadas pelos educandos.

O autor seguinte chega à conclusão da importância da avaliação oral no processo ensino aprendizagem:

“Reconhece-se agora a importância de se interrogar os alunos em diversos momentos do processo de ensino explícito. Por exemplo, por ocasião da revisão diária e da verificação dos deveres, os professores fazem perguntas a respeito de conceitos ou habilidades ensinadas durante as lições anteriores... No momento da prática orientada, os professores fazem perguntas tendo em vista a gestão da classe, ou seja, com o fim de manter a atenção dos alunos e também para verificar se compreenderem as explicações dadas” (GAUTHIER, 1998, p.222).

A avaliação da aprendizagem vista em termos qualitativos, diagnósticos, dá ênfase especial no indivíduo como sendo ele próprio o parâmetro, tanto

de sua aprendizagem, quanto dos juízos de valor sobre seu processo de aprender/conhecer a serem emitidos. A comparação de um aluno com o desempenho dos colegas de classe, dos da sociedade como tal, pode ser importante, porém não decisiva. O importante, na avaliação diagnóstica, é conhecer bem o aluno, inclusive seus erros, para poder orientá-lo na caminhada rumo à aprendizagem bem sucedida.

Luckesi (1995) assume que não basta conhecer e simplesmente emitir um juízo de valor sobre o processo desenvolvido pelo aluno. É necessário que a avaliação da aprendizagem enseje também a avaliação do ensino contemplando o replanejamento didático-pedagógica e ações consequentes. Sem tomada de decisão neste sentido, não há avaliação dinâmica e construtiva.

Nessa perspectiva, torna-se necessário que o professor esteja comprometido com o sucesso do aluno, solidário em todos os seus passos didático-pedagógicos. Sendo assim, vibra com o sucesso dos alunos e entristece-se com os seus insucessos.

Avaliação Educacional Socioconstrutivista

Para formar cidadão capazes de inferir criticamente na realidade, deve-se contemplar o desenvolvimento de capacidades individuais que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que se tem hoje, e a lidar com

a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que tem sido avassaladoras e crescentes.

Nessa “nova dimensão educativa”, os erros, as dúvidas dos alunos, são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa. Serão eles que permitirão ao professor observar e investigar como o aluno se posiciona diante do mundo ao construir suas verdades. A tarefa do professor atual é pensar como o aluno pensa e porquê ele pensa dessa forma: tarefa esta que não é fácil para o professor que não tenha comprometimento e força de vontade em atualizar-se e realizar uma avaliação dentro de uma perspectiva construtivista.

A aprendizagem nasce com a vida e com ela se desenvolve. A passagem da ação à representação se dá através de um fazer prático e incessante que pouco a pouco, ao ir organizando o contexto vivido vai internalizando a ação. Para Hoffmann:

Não se pode falar de um término ou fim absoluto no que diz respeito ao conhecimento. Assim, se as experiências de vida dos alunos foram delimitadoras no sentido de seu desenvolvimento moral e intelectual, suas possibilidades de superação serão infinitas. (HOFFMANN, 1998, p.21).

Há muito tempo, senão até hoje a Avaliação Escolar vinha e vem sendo usada como forma punitiva - instrumento de ameaça e tortura - ou seja, para controlar alunos indisciplinados e para motivar aprendizagem: “Estudem, senão vocês não irão bem na prova”. Os educadores fazem menção dessa frase, referindo-se ao dia da prova - avaliação.

Luckesi preocupado com uma avaliação construtivista que proporcione o desenvolvimento do ser humano como um todo e respeitado a partir de suas individualidades, diz:

“... se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política(...) estar interessado em que o educando aprenda e se desenvolva (...) pois se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não realiza uma tomada de decisão em unção da construção dos resultados esperados. Pois nada tem sido feito do que classificar o educando num certo estágio de desenvolvimento” (LUCKESI, 1999, p. 150).

Pensa-se que a avaliação é uma potente arma que pode destruir ou construir, então, deverá ser utilizada de forma flexível, dando a oportunidade para que o aluno faça suas próprias escolhas.

Para isso, é necessário uma prática pedagógica adaptada às características e

conhecimentos dos alunos. Uma prática que não deixe de buscar e usar todos os meios possíveis ao seu alcance, ajudar a corrigir erros, motivar, incentivando-os a adquirir mais atenção, oferecer conteúdos de forma mais organizada... que possa favorecer o processo de aprendizagem do educando que apresente dificuldade em um momento determinado.

Avaliação Diagnostica e Mediadora

Nas últimas décadas, o significado e a validade dos métodos tradicionais e a concepção da avaliação tem sido contestadas. Desta forma alguns educadores tem se empenhado em redimensionada a prática da avaliação, descaracterizando-a a função seletiva, eliminatória e classificadora a favor de dinamizar o processo e a reflexão.

Segundo Hoffmann em seu livro “Avaliação mediadora” (1995) expõe que uma avaliação mediadora requer uma ação contínua através da observação, reflexão e encaminhamento. Onde ambos, educador e educando ao buscar o conhecimento crescente, se apropriem no processo diagnóstico, trocas de ideias, problematizem, concretizando os resultados através de anotações diárias, com registros contínuos, fornecendo dados para os encaminhamentos necessários.

A avaliação mediadora, no acesso ao saber competente, é gradativa, deve exercer uma ação

educativa que poderá apenas ser evidenciada com a prática, pois a avaliação não deve ser o momento final de um conteúdo e sim um elo que junta um a outro conteúdo onde deve haver o desenvolvimento, dando oportunidade aos alunos se expressarem, oportunizando discussões e observando a correção de forma reflexiva.

Devem-se aproveitar os erros para tirar dúvidas dos alunos através da discussão e pesquisa garantindo a continuidade de outras ações e tarefas propostas. Neste caso a nota é subjetiva e sem significado real, pois é ampla e vai além do quantitativo. Assim Hoffmann (1995, p.11), “muitos professores que trabalham numa perspectiva mediado da avaliação apontam que, em situação não declaradas de ‘provas’ os alunos demonstram melhor desempenho do que em provas marcadas”. Avaliar o estudante exclusivamente, através de provas e testes tem-se revelado um método impróprio, inadequado e improdutivo.

Um dos grandes equívocos do sistema de avaliação tem perdurado na maioria das escolas é a associação entre avaliação e nota, seja através de números, conceitos, menção não tem revelado o grau de aprendizagem do educando. A nota na maioria das vezes é um referencial pobre, principalmente se a avaliação é quantitativa prepondera sobre a qualitativa que é a que se espera

dos educadores que são comprometidos com a qualidade do ensino.

Deve-se despertar no seu aluno a capacidade de pensar e de relacionar-se adequadamente com outros seres humanos desenvolvendo o hábito de estudo para que ele possa conseguir pôr si só o desejo de aprender e buscar avançar no seu intelecto, vendo a verdade pôr si mesmo, através da investigação, não apenas pela explicação do mestre e sim sendo atraído a enunciar a verdade em sua própria linguagem, tornando assim evidente, “que lhe vê a força e faz a aplicação”.

A avaliação deve refletir, em todos os aspetos, em busca de alcançar os objetivos propostos.

Na avaliação diagnóstica, além de conhecer os alunos, será seu companheiro de jornada, sendo um educador que acredita em seus alunos, e ao mesmo tempo, neles aposta e trabalha para que aprendam. Essa atividade deve ser feita com prazer, com alegria, com amor.

Segundo a proposta por Luckesi (1995) e Sacristán (1998), os alunos são trabalhados em um contexto democrático. Contudo, havendo metas, objetivos a serem atingidos e, inclusive, a determinação prévia de mínimos de aprendizagem a serem conseguidos. Para explicitar a lógica de sua proposição Luckesi (1995) apresenta uma analogia no exemplo do piloto de avião. "Um aprendiz foi fazer

teste para conseguir a habilitação para pilotar aviões. No teste, conseguiu nota 10 para levantar vôo, 10 para voar e planar, nota 2 para aterrizar, tendo em vista que, ao fazê-lo, raspou uma asa do avião no chão".

Neste exemplo, somando as três notas e dividindo-as por 3, consegue-se uma média de 7,3. Luckesi (1995) opina que, nestes termos, qualquer aluno em nossas escolas passariam sem exame, com essa nota. No entanto, ele pergunta: " Você voaria com esse piloto?" Em seguida, frisa ser necessário que os professores apresentem-se exigentes e cobrem de seus alunos o mínimo necessário para cada nível de ensino. O caso específico do seu exemplo analógico, o mínimo exigível do piloto seria média 10 e jamais 7. Assim é que, ao seu ver , os alunos devem aprender o básico, isto é, o estritamente necessário para o exercício da cidadania, não considerando imprescindível que cada aluno domine todos os componentes curriculares, como os professores tradicionalmente o exigem, Tal posição, precisa-se ser considerada e assumida em âmbito escolar.

Pensa-se que Luckesi (1995), quando enfatiza a teoria diagnóstica e mediadora da avaliação, preocupa-se tanto com um diagnóstico bem feito, quanto, ou mais ainda, com as medidas que deverão ser tomadas para que a ação consequente consiga ajudar na consecução dos objetivos estabelecidos.

Isso pode-se verificar em seu clássico exemplo do médico que, após examinar o paciente, recomenda-lhe que tome o remédio adequando para curar a pneumonia, ao diagnosticá-la no paciente, ainda, como medida básica, o médico solicita-lhe que volte ao consultório após 15 dias para averiguar os efeitos do tratamento.

Por este exemplo analógico, Luckesi (1995) sinaliza que o professor possui metas, objetivos e princípios filosóficos definidos não só quando diagnosticado, mas também quando toma decisões sobre o constatado. No caso, o médico tem noção do que é saúde e de que a pneumonia não serve, não pode ser mantida por muito tempo sem que a vida do paciente seja posta em risco. O que, de fato, Luckesi (1995) não aceita é que se exija de todos os alunos, e ao mesmo tempo, as mesmas habilidades e o mesmo comportamento.

Essa tese é defendida por diversos autores, talvez o principal deles seja Gardner (1995) que, sobre o assunto, assim se expressa:

“O planejamento de minha escola ideal do futuro baseia-se em duas suposições. A primeira delas é a de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira. (E agora nós temos os instrumentos para começar a tratar dessas diferenças individuais na escola). A segunda suposição é uma

que nos faz mal; é a suposição de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido. Todos nós gostaríamos, como os homens e mulheres da Renascença de saber tudo, ou pelo menos de acreditar no potencial de saber tudo, mas esse ideal claramente já não é mais possível. Consequentemente, a escolha é inevitável, e uma das coisas que gostaria de defender é que as escolhas que fazemos para nós mesmos, e para pessoas que estão sob nossa responsabilidade, deveriam pelo menos ser escolhas informadas” (GARDNER, 1995, p.16).

No Ensino Fundamental, de fato, a avaliação deve focar e valorizar os aspectos básicos que constituem a formação do cidadão atual. Nesse sentido, concorda-se com Gardner (1995). Não há como fazer com que os alunos aprendam tudo de todos os componentes curriculares. Daí a necessidade atual de possibilitar ao aluno que ele aprenda o mínimo necessário em cada componente curricular e que, aos poucos, se decida em qual deles deseja se aprofundar e se encaminhar para sua profissão.

Deve existir uma preocupação especial com o juízo de valores que existe em toda a avaliação oral ou escrita sobre fatos, constatações e com a tomada

de decisão. Esta necessita-se servir de meio para produzir o essencial no processo ensino-aprendizagem, que é a produção e a apreensão de conhecimentos pelos alunos.

A avaliação, no processo escolar de nada vale se não provocar tomadas de decisões acerca do diagnosticado, em dois níveis: da aprendizagem e do ensino.

Do nível da aprendizagem e sobre o rigor com que deve ser realizada ou procedida à avaliação diagnóstica, Luckesi (1995) afirma:

“O resgate do significado diagnóstico da avaliação, que aqui propomos como um encaminhamento para a ultrapassagem do autoritarismo, de forma alguma quer significar menos rigor na prática da avaliação. Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento, o que o rigor técnico e científico na exercitação da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mais objetivo de tomada decisão” (LUCKESI, 1995, p.35).

Nota-se que o autor citado é muito claro em suas razões em defesa do diagnóstico e também da aquisição, por parte do aluno, dos conhecimentos mínimos necessários ao exercício da cidadania, posto que, para ele, a avaliação, neste contexto, não

poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, deverá, ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político, dentro de um encaminhamento decisório a favor da competência de todos para a prática ação democrática da vida social.

A avaliação escolar, ao longo da história escolar, tem servido como instrumento para submeter os alunos, autoritariamente, em sala de aula. Principalmente porque o professor é a autoridade tida, historicamente, como juiz e o supremo mandatário, capaz de, atribuir e submeter conhecimento/saber de seus alunos, além de apresentar-lhes vereditos de vida ou morte (retenção/promoção). O poder e o autoritarismo na escola no dizer de Luckesi (1986, p.84), “é elemento necessário para a garantia de um modelo social que implica a educação como um mecanismo de conservação e de reprodução da sociedade”.

Na sala de aula, a reprodução do sistema social vigente tem sido constante e exaustivamente denunciada pôr outros críticos da escola e da estrutura social vigente. O autoritarismo aí tanto e tão praticado, que inúmeros professores sequer se dão conta de que estão sendo autoritários em seus procedimentos didáticos, principalmente quando fazem uso da avaliação oral ou escrita.

Dizem alguns autores, que em muitas crianças, com medo de serem criticadas e corrigidas,

vão ficando quietas no seu canto, com vergonha de falar, de perguntar ou de responder. Certamente os autores estão se referindo à postura de professores perante crianças em sala de aula, via de regras indefesas, porque de origem social desprivilegiada, postura esta usualmente associada a inúmeras repetições de avaliações orais, desairosas aos alunos, que acabam provocando os comportamentos pôr eles apontados. Nestes casos, não somente o saber e o conhecimento são avaliados, mas também, e infelizmente, acabam os professores avaliando a própria personalidade de cada aluno. “Você é alguém incapaz”, “fulano, você não sabe falar o português correto”, “você é fraco”.

Tal poder exercido pelo professor, em sala de aula, refere-se também à avaliação oral, no dia-a-dia da escola. Assim o professor mantém o silêncio, a disciplina, e praticamente subjuga os alunos sob seu comando, impondo seus valores e critérios de julgamento em termos sobre o certo e o errado.

Na linha de pensamento de autores citados abaixo também se identifica o mesmo fenômeno:

“Esta estrutura centralizadora e impermeável tende a se reproduzir exatamente na forma como é organizado o ensino na sala de aula. O professor determina desde a disposição física dos alunos, na classe até o uso do tempo de aula, a sequência das atividades, o direito à

fala, assim como aquilo que ele vai ou não ensinar e o que vai ou não fazer parte da avaliação. Detentor de um saber pronto, definitivo e inquestionável, ele vai aprovar u reprovar seus alunos, levando em conta a capacidade de estes reproduzirem ou não esse saber” (ANDRÉ, Apud. LIMA, 1994, p.97).

Evidencia-se, essa forma, o uso da oralidade na avaliação em sala de aula. É através da oralidade que o professor impõe a disciplina, emite seus juízos de valores e determina o que vale e o que não vale em sala de aula

Ao professor cabe a palavra todos os dias e durante todas as aulas e o tempo todo. Ele é o dono e o juiz absoluto de tudo que diz e deixa que seus alunos digam, ou proíbe de o dizerem. Essa influência “metódica” em sala de aula é feita oralmente, não é observada e nem registrada por qualquer documento oficial do sistema escolar. Quando a avaliação escrita é proclamada, via de regra, os alunos já sabem o que lhes espera. Isto devido à ação preparatória feita pelo professor através da oralidade constante, ameaçadora, implacável e nada democrática.

A escola, em sua trajetória, tem sido pouco tolerante com os alunos que não conseguem cumprir com as obrigações impostas, unilateralmente, por ela. Bem mais embasada na realidade do dia-a-dia

dos alunos, seria uma escola que realmente levasse em consideração o ser do aluno, sua cultura, seu contexto socioeconômico e suas tendências, preferências e habilidades.

Concorda-se com Hoffmann (1998), que assume uma postura construtivista para o professor, em sala de aula, onde deixa de ser um ditador para tornar-se um mediador do processo ensino-aprendizagem junto aos alunos. Segundo o autor constata-se:

“... o comentário do professor valoriza e desafia o aluno a prosseguir no seu trabalho. Desde é claro, que tenha o caráter de questionamento, de sugestão, de encaminhamento a novas descobertas, ao invés do caráter tradicional de censura, de simples constatação dos erros”(HOFFMANN, 1998, p.110).

O mesmo assume a defesa da avaliação mediadora concebida basicamente como meio para auxiliar a escola e os professores no processo ensino-aprendizagem. Assim, é definida a avaliação mediadora:

“A ação mediativa revela-se a partir de uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo aluno, espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexões sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções

às questões sucessivamente apresentadas pelo professor” (HOFFMANN, 1998, contra-capá).

Sendo assim, o professor ao assumir essa postura didático-pedagógica, progressivamente, torna-se capaz de valorizar e considerar as diferenças individuais de seus alunos e entre eles.

Nessa perspectiva construtiva, não há lugar para o desprezo de erros ou de qualquer atividade e/ou atitude dos alunos. Suas ações, e mesmo os seus erros são elementos fundamentais para que os alunos sejam conhecidos mais profundamente e, em consequência, melhor orientados a superar suas reais dificuldades diagnosticadas. A ação avaliativa torna-se carregada de intenções reveladoras de filosofia de vida. Aqui o erro é visto como ponto de partida para um trabalho de superação e de reorientação para a aprendizagem e para o sucesso.

A avaliação oral de valor emitido pelo professor durante o transcorrer do processo pedagógico em sala de aula, onde o professor, oralmente ou não, expressa aos seus alunos, individual ou coletivamente, sua aceitação ou não das ações, curso de ações, fatos, processos, valores..., enfim, o professor, em sala de aula, de uma forma ou de outra, manifesta-se, constantemente, perante seus alunos, inclusive por exigência destes, sobre tudo o que ocorre no processo educacional e de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que a avaliação construtiva busca sanar dificuldades dos alunos, orientando-os para o prosseguimento da aprendizagem.

A interação constante entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem necessita da avaliação oral mediador para que se concretize de fato.

Para nós no momento em que o professor orienta o aluno com palavras, gestos, postura corporal..., de fato ele está mostrando para os alunos que é assim que está certo ou errado. Estes acontecimentos não são registrados em documentos escolares, no entanto, é a avaliação oral presente e a que coordena todo o processo da aprendizagem em sala de aula.

Avaliação Nota Dez

A avaliação deve refletir, em todos os aspectos, a busca em alcançar os objetivos propostos. Essa tarefa não é responsabilidade exclusiva do professor. Nesta concepção, o mestre deixa de ser o único capaz de ensinar, de passar conhecimento, para tornar-se um orientador, cooperador e facilitador da aprendizagem. Do outro lado, o aluno abandona a sua postura passiva de assimilador do conhecimento, para participar ativamente do processo de aprendizagem. Nesse processo, o discurso repetitivo cede lugar ao diálogo, ao trabalho cooperativo, em grupo, onde o professor

e alunos interagem compromissados com a produção de conhecimento. A fim de que esse processo seja bem sucedido, há um componente fundamental que deve evidenciar-se logo no início de uma etapa de estudos: o conhecimento mútuo entre o educador e seus educandos, permitindo-se respeito, transparência de ideias e clareza de objetivos a serem perseguidos durante um certo período de convivência educativa. Há um ingrediente indispensável para que a ação da aprendizagem seja eficaz – a capacidade de aceitar e amar os seus educandos. Wasconcelos com propriedade afirma: “Muitos educadores têm dificuldade em admitir a influência de fatores socioafetivos na educação escolar. Sabemos, no entanto, que estes fatores podem ser decisivos, não tanto no sentido de constituírem um caminho especial de construção de conhecimento, mas no sentido de poderem funcionar como elemento de bloqueio de aprendizagem...”

O problema da avaliação é antigo. Na segunda metade do século passado, a abalizada escritora e educadora White fazia pesada consideração: “O sistema de avaliação é um impedimento para o progresso real dos alunos. Alguns alunos podem aprender em curto espaço de tempo, a ponto de causar espanto a ele. Outros podem parecer muito brilhantes, mas o tempo irá mostrar que eles se desenvolveram prematuramente. O sistema de avaliação que visa reprimir (confinar) as crianças não é sábio. Eu sei de

que outros sistemas podem ser descobertos, tão logo nossos educadores tenham aprendido os verdadeiros princípios da educação”.

A avaliação, para ser abrangente e justa, precisa levar em conta as diferenças individuais e as formas de aprendizagem variam de pessoa para pessoa. Uns aprendem apenas ouvindo atentamente; outros precisam ver; mas há aqueles que precisam do toque, da mão, de um companheirismo mais aproximado para avançar no aprendizado. Não é produtiva a avaliação que exige uniformidade nas respostas. O estudo das múltiplas inteligências tem revelado que, quando se explora a capacidade do aluno direcionando para o seu potencial maior de inteligência, os resultados são positivamente surpreendentes.

Espera-se dos professores que em suas avaliações utilizem instrumentos que contribuam para fortalecer o aprendizado e eliminar a revolta e o estresse. Mudar para melhor deve ser o desafio de todo professor comprometidos com a verdadeira educação.

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.

COMO CRESCEU O FAZ DE CONTA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DENTRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Sara dos Santos Soares Gomes de Oliveira Wada

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural “fenômeno da urbanização”, são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituiu a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução para as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (2000) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome é dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por

um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão-de-obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhoria nas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltado somente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o

cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspeção de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de

caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade. Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a “Casa da Criança” um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola. Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de “Parques Infantis” para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar. Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a

aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma “tragédia” para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às “crianças pequenas”. Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a

ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIX com a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando. A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas,

começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

A educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

Segundo Almeida (2008) o lúdico é qualquer atividade que nos dar prazer ao executa- lá. Através do lúdico a criança aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papeis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para

inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Através do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

O lúdico é um instrumento de instigação prática utilizada em qualquer etapa no desenvolvimento da psicomotricidade é uma forma global de expressão que envolve todos os domínios da natureza. Apresenta grandes benefícios do ponto de vista intelectual, físico, social e didático para criança. A brincadeira desenvolve a criatividade e a espontaneidade da criança.

A criança começa a brincar logo nos primeiros meses de vida, primeiramente com seu próprio corpo. A iniciação ao ato lúdico acontece de forma espontânea, e através do incentivo pelos adultos que interagem com o bebê, através de brincadeiras, cantigas, conversas, brinquedos variados e de diferentes cores. A seguir a criança brinca de esconde-esconde com a sua própria fraldinha ou até mesmo com suas mãos escondendo seu rosto, começa a manusear diversos objetos, imita os gestos dos adultos, expressões, bate palminha e também começa a interagir com outras crianças. As crianças expressam emoções, sentimentos e pensamentos,

ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

No século XX entre as décadas de 20 e 30, estudiosos como Piaget e Vygotsky identificaram a importância do ato de brincar no desenvolvimento integral da criança pois ela se apropria do conhecimento através da brincadeira, possibilitando a sua ação no meio em que vive.

Segundo Kishimoto (1990), quando a criança brinca, a criança entende o mundo à sua maneira, sem engajamento com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Piaget (1990), afirma que as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança, entre outras atividades lúdicas, estão os jogos. Piaget identifica três tipos de jogos: jogos com regra, jogos exercícios e jogos simbólicos.

Vygotsky (2009) considera que a brincadeira é uma atividade social da criança. Através dos jogos, a criança adquire princípios essenciais para a estruturação de sua personalidade e percepção do seu contexto social. Vygotsky explica que através de uma conduta imaginária surge a possibilidade da criança dirigir seu comportamento, isso ocorre não apenas pela percepção imediata dos objetos, mas também colocar nessa situação. Desta forma a criança estabelece regras de comportamento no seu

cotidiano em situações imaginárias, na evolução do processo da brincadeira podem seguir regras explícitas ou não.

Freire (2006) observa que para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, nas quais as vontades irrealizáveis podem ser realizadas. A função do brincar é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida.

Afirma Freire (2006) que a partir das abordagens de Piaget e Vygotsky, compreende-se a necessidade da incorporação de jogos, brincadeiras e brinquedos na prática pedagógica, é um recurso rico que pode contribuir para o desenvolvimento infantil. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

Freire (2006) considera o jogo uma atividade lúdica relevante no processo educativo, pois a sua finalidade no ambiente escolar traz muitos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. O jogo é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações

como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do brinquedo. A função lúdica do brinquedo promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Segundo Almeida (1995) educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para educando aplicar passivamente, educar ludicamente é um ato consciente e planejado, é tornar o sujeito feliz, é seduzir os seres humanos ao prazer de conhecer, é resgatar o verdadeiro sentido da palavra "escola" lugar de alegria, prazer, satisfação, prazer intelectual e desenvolvimento. Para que o educador atinja esse meio é necessário que o educador repense sobre a sua prática pedagógica, se suas ferramentas pedagógicas estão alcançando objetivos e metas.

Almeida (1995) afirma que a escola e principalmente a Educação Infantil devem usar o lúdico amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para manter um equilíbrio com o mundo a criança precisa criar, inventar e brincar, com as atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Desta forma a criança desenvolve seu raciocínio e conduz seu conhecimento de forma descontraída e espontânea.

A teoria froebeliana, ao considerar o brincar como uma atividade espontânea da criança, concebe suporte para o ensino e permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada. As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculados ao brincar. Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança; sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos culturais e a natureza, unificado para o mundo espiritual. Assim, o brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende também que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-a a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo.

Conforme Freire (2006), a criança ao brincar e jogar, se envolve com a brincadeira, se entusiasma, que coloca na ação seu sentimento e emoção. Pode-se dizer que a atividade lúdica funciona como um elo

integrado entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar desenvolvem-se a facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental. Também é possível enxergar nele um pouco de representação do real no momento em que a criança elege como um substituto do objeto utilizando nas ações reais do dia a dia tornando-se, em alguns momentos, um representante da realidade.

Ao brincar a criança também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ela possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O brincar é um impulso natural da criança, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma intensa e total. O mundo infantil é diferente do mundo adulto, nele podemos encontrar o faz-de-conta, o mundo da fantasia, sonhar e descobrir. Por meio das brincadeiras, que é uma ação comum da infância, a criança tem a oportunidade de se conhecer e de se constituir-se socialmente.

Para Freire (2006) a brincadeira, o jogo, e o brinquedo, as atividades lúdicas devem se fazer presentes como recursos didáticos no processo educacional, principalmente na Educação Infantil, e as séries iniciais.

Compreender esse universo lúdico tornar-se indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. O jogo educativo é essencial, pois possibilita a criança uma aprendizagem através das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita que as crianças aprendam a relacionar-se com outras crianças, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da infância é o brincar, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, o brinquedo oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para a criança há uma exploração do mundo exterior e interior.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil.

Os jogos grupais aproximam as crianças e é a partir deles que elas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber

ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderão obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer.

Para Piaget (1978), brincando e jogando a criança também tem acesso a novas descobertas se desenvolve mais rápido, pois os jogos são classificados por três etapas que correspondem às três fases do desenvolvimento infantil.

Fase sensório-motora (do nascimento até os 2 anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras.

Fase pré-operatória (dos 2 aos 5 ou 6 anos aproximadamente): As crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar com outras crianças jogos de faz-de-conta.

Fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos aproximadamente): as crianças aprendem as regras dos jogos e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, etc.

Assim, Piaget (1978) classificou os jogos correspondendo a um tipo de estrutura mental: Jogo de exercício sensório-motor; Jogo simbólico; Jogo de regras.

Jogo do exercício sensório-motor: é um jogo em que sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento, constitui-se em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços,

caminhar, pular, ao descobrir suas funções, há um sentimento de felicidade.

Jogos Simbólicos: Consistem em satisfazer o “eu” por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem a função de assimilar a realidade, ela incorpora a seu mundo, objetos, pessoas ou acontecimentos significativos e os reproduz através de suas brincadeiras.

Jogos de faz de conta possibilita a criança sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhe diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

As fases do desenvolvimento da criança, determinadas por Piaget, se apresentam em uma sequência necessária e esses estágios não devem ser interrompidos, já que uma etapa prepara a outra. Isso acontece também com os jogos. Em cada etapa do desenvolvimento infantil um tipo de jogo se apresenta mais adequado. A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil.

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. JEZINE, Edineide. (Orgs.) **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

234p. (Biblioteca da UEPA nº 62) (educação popular/ política e educação/ movimentos sociais/ participação/ violência).

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

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FROEBEL, FRIEDRICH– **O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS**, 2002. Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

KULMAN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000b. (Polêmica do nosso tempo, 62).

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de História acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 1994. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação

– Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PIAGET, Jean. **Professores e professores:** reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

MONTESSORI. Maria. Montessori em Família. Trad. de Leonora Figueiredo Corsino. 2. Ed. Rio de Janeiro, Portugália Ed., s.d. LAGOA, V. **Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento.** São Paulo: Loyola, 1981.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pd>. Acesso em 15.10.2019.

ROSSEAU, Jean Jacques, **Discurso sobre educação** – Ridendo Castigat Mores. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **“Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.”** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988._____. **O desenvolvimento psicológico na infância** (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A ESCOLA FRENTE ÀS PRINCIPAIS QUESTÕES AMBIENTAIS DA ATUALIDADE

Rogério Pereira de Oliveira

Se entendermos o ecossistema como o conjunto de relações entre seus componentes, logo, a alteração de qualquer um desses elementos pode tirar o equilíbrio existente no sistema. De forma natural, a mudança de um ou mais componentes pode culminar em resultados que poderão ser revertidos num determinado período (um raio que destrói parcialmente uma árvore que demorará uns 20 anos para se recompor) ou irreversíveis, se for em larga escala (mudanças climáticas abruptas que culminaram na extinção dos dinossauros). Mas quando se coloca o homem nessa equação principalmente a partir da Revolução Industrial no século XIX – conforme já foi abordado – não há erupção de vulcão ou meteoro que consiga competir. Desde então, difícil apontar algum ecossistema que

não tenha sido impactado pela presença do ser humano.

Por mais que haja uma constante evolução da indústria, da tecnologia e dos meios de produção, é diretamente da natureza que ainda continuamos a tirar nossa subsistência e o mundo moderno por vezes nos faz esquecer que somos indissociáveis da natureza. Sem a preservação desta, não haverá a nossa preservação. Faz-se urgente que entendamos que nossa sociedade é parte integrante do ecossistema e o desenvolvimento humano terá sentido somente com o reconhecimento da contribuição da natureza para nosso bem-estar.

A partir da associação de OAD's, ODS, o conteúdo curricular escolar e os temas de várias matérias relacionados à abordagem ambiental, também é necessário que seja exposto aos alunos o que está colocando o planeta em risco. Dentre os problemas ambientais enfrentados por nossa geração, os principais são:

Mudanças Climáticas

As grandes mudanças climáticas ocorridas em nosso planeta ao longo dos séculos ocorreram por causas naturais, como eras glaciais, mudança da órbita na Terra, radiação solar, dentre outras. Hoje, contudo, o maior causador é o homem, principalmente nos últimos 200 anos (a partir da Revolução Industrial), devido à descoberta e expansão dos modos de produção e atividades econômicas. Daí em diante, houve o crescimento desordenado das cidades e a queima de combustíveis fósseis para a geração de energia, emite desde então gases na atmosfera que levam a muitas consequências ruins, tais como: o aquecimento global, o efeito estufa, a poluição, dentre outros. A partir do relatório divulgado em 2014 pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), as principais causas, impactos e resultados futuros em nosso meio ambiente são:

- Temperatura: tanto em solo como nos oceanos, subiu de 0,85°C entre 1880 e 2012. A partir

de 1971, vem subindo em média $0,11^{\circ}\text{C}$ por década, até 2010.

- Chuva e neve: aumento no hemisfério norte a partir de 1901.

- Ártico: a camada de gelo vem diminuindo em média 4% por década a partir de 1979

- Antártica: a camada de gelo aumentou em média 1,5% por década a partir de 1979, mas em algumas regiões diminuiu.

- Nível dos oceanos: aumentou 19cm desde 1901.

Dentre as principais causas do aquecimento global, há as emissões elevadas de gases causadores do efeito estufa, sendo 78% provenientes da queima de combustíveis fósseis. O CO_2 , inclusive, além da atmosfera, fica armazenado na biomassa dos oceanos, que absorve em média 30% e faz com que as águas fiquem mais ácidas. Vale salientar que metade das emissões de CO_2 entre 1750 e 2011 aconteceram somente nos últimos 40 anos.

Com mudança na periodicidade e mudança nas chuvas e derretimento dos gelos, os sistemas

hídricos vêm se alterando, afetando a disponibilidade de água. Com isso o comportamento migratório de animais marinhos e terrestres se alterara. Além disso, nos últimos 10 anos observa-se ondas de calor frequentes e acima da média em locais da Europa, Oceania e Ásia, onde antes eram amenas ou inéditas.

Haverá a alta na temperatura do planeta de até 5% até o final do século se as emissões dos gases do efeito estufas continuarem nesse ritmo. Mesmo com redução, ainda haveria aumento, porém, abaixo de 2% (comparação com as temperaturas no período pré-industrial – até 1880); para isso, a emissão deverá ser reduzida entre 40% e 70% até 2050. Se nenhuma providência for tomada, o Ártico continuará em aquecimento, as ondas de calor serão mais frequentes e de frio diminuirá; as chuvas ficarão irregulares, pois aumentarão na região do Pacífico equatorial e em locais com latitudes médias e altas; entrarão em seca as áreas subtropicais (onde se localiza boa parte do Estado de São Paulo); o nível dos oceanos irá subir em todo o planeta, entre 26cm e 82cm, dependendo da região. Os oceanos ficarão

mais ácidos e com menos oxigênio levarão à extinção alguns animais que não conseguirem se adaptar.

As consequências para a humanidade serão desastrosas: agricultura será afetada pelo aumento de chuvas ou seca, dependendo da região; a pesca será prejudicada com a mudança nos oceanos, seja pela inconstância das marés, seja pelo desaparecimento de algumas espécies de peixes e crustáceos. Com a inundação de áreas urbanas próximas do nível do mar, algumas cidades podem desaparecer e haver a proliferação de doenças respiratórias e outras epidemias, causando sobrecarga do sistema de saúde e aumento de faltas no trabalho e nas escolas.

Ou seja: os impactos serão sentidos nas áreas social, econômica e política (esta talvez a mais evidente se acompanharmos os noticiários). Adaptação e mitigação são as duas respostas políticas à mudança climática, visto que a adaptação se refere às ações tomadas para reduzir os efeitos adversos da mudança climática. Mesmo que a emissão de gás estufa seja estabilizada por meio da mitigação das mudanças climáticas, os efeitos do

aquecimento global podem perdurar durante anos, logo, a adaptação é necessária para enfrentar as modificações do clima e isso inclui antecipar as consequências negativas da mudança climática e adotar medidas apropriadas para prevenir ou reduzir os danos que elas podem causar.

Água

A escassez de recursos hídricos é devida à ação do homem, por gestões de políticas públicas deficientes e falta de educação ambiental da população, mesmo num país que é uma potência na quantidade de água doce como o Brasil. Justamente essa fartura fez com que os brasileiros sempre tivessem um comportamento irresponsável em relação à água, pois a abundância criou a falsa ilusão de que a água é um recurso infinito.

A falta de água – apesar de parecer óbvio - compromete todo o desenvolvimento sustentável e social, pois sem ela tudo fica em suspenso, desde a necessidade mais básica. Segundo relatório divulgado em 2009 pela ONU para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO), até 2025, cerca de 3 bilhões de pessoas sofrerão com a escassez de água no planeta, inclusive o Brasil. Importante compreender que diferente do que ocorre com as florestas (que podem ser replantadas), a água é um recurso que tem quantidade fixa: a Terra dispõe de aproximadamente 1,39 bilhão de quilômetros cúbicos de água, e essa quantidade não vai mudar. 97,2% desse total estão nos mares, é salgada e não pode ser aproveitada para consumo humano (ou pode a custos altíssimos de dessalinização). Restam 2,8% de água doce, dos quais mais de dois terços ficam em geleiras, o que inviabiliza seu uso. Por fim, temos menos de 0,4% da água existente na Terra está para atender às nossas necessidades.

Ocupações irregulares em regiões de mananciais, desmatamento, poluição de rios, represas e lagos, crescimento populacional, urbanização acelerada e o uso intensivo na agricultura e na indústria são as causas do problema. O Brasil é um privilegiado: possui entre 12% e 16% da água doce do mundo; possui bons índices de chuva, o Amazonas é o rio de maior volume e nosso

território ainda abriga o aquífero (reservatório subterrâneo) Guarani, o maior do mundo. Sua água toda pode ser aproveitada com a construção de poços artesianos, o que já ocorre em vários locais. Mas a distribuição da água no Brasil é irregular e há muito desperdício.

É necessário que haja educação ambiental desde os primeiros anos escolares, leis severas contra o desperdício, poluição e eficazes para proteger os aquíferos e rios. Além disso, a sociedade como um TODO deve se informar e se conscientizar. Promover ações na escola e na comunidade que contribuam para preservar os recursos hídricos e conscientizar os cidadãos é um bom começo, sempre relacionando o uso do recurso nas esferas doméstica, social e global.

Energia Elétrica

A energia elétrica chega ao Brasil no século XIX, por ocasião da inauguração da estação ferroviária do Rio de Janeiro, quando Dom Pedro II mandou instalar lâmpadas. Desde então, a

dependência de energia elétrica não parou de crescer e hoje é impossível vivermos sem ela. A preocupação naquela época era voltada basicamente para a iluminação; hoje, como quase todos os utensílios de casa, escritório, comércio e indústria dependem da energia elétrica e a população aumentou exponencialmente em todo o planeta desde então, a preocupação é com a renovação das fontes de energia, pois assim como a água, também está comprometida. Ironicamente, a principal fonte de energia no mundo (elétrica ou não) continua sendo a fóssil, como naquela época: petróleo, carvão e gás.

A tendência para o futuro é que parte da energia não seja mais gerada por grandes usinas e sim por pequenos geradores particulares (como placas solares que geram energia em postes de luz). Estes, por sua vez, estarão interligados por centrais inteligentes que distribuirão energia de forma equilibrada: a energia excedente vai para a central e será redirecionada para locais onde não há ou há pouca energia. Se você tiver um gerador de energia, por exemplo, em sua casa e não consumir toda a energia que produziu, essa sobra poderá ser enviada



para outro lugar que necessite; assim, a conta de energia até poderá ser negativa e, no mês seguinte, ao invés de pagar conta, a companhia de luz é que pagará para você; as centrais de distribuição como as conhecemos, simplesmente mandam energia, não importa para onde.

Quando pensamos no Brasil, o problema se agrava, visto que a base de fornecimento de energia é fornecida por hidrelétricas. Elas são eficazes e geram energia limpa, o que é muito bom, contudo, o sistema se sobrecarrega quando há períodos de seca: na cidade de São Paulo, nos últimos anos, podemos ver essa mudança de perto em nossas contas de energia elétrica, onde está quase sempre na faixa laranja ou vermelha de tarifação, justamente pelos períodos de estiagem. Ou seja: é uma extensão do problema hídrico, pois a água tem duas responsabilidades: fornecer a si mesma e energia elétrica.

Além disso, outra questão que se apresenta é a “limpeza” das fontes de energia, que precisam ser produzidas sem comprometer o meio ambiente e, principalmente, não aumentar a já saturada emissão

de gases do efeito estufa. Para isso, a solução seria a busca por fontes de energia limpas, que são aquelas que se renovam, não se esgotam e não prejudicam o meio ambiente (diferentes das não renováveis, provenientes da queima de combustível fóssil, como petróleo e do carvão, por exemplo). São fontes renováveis de energia a eólica, a solar, a hidrelétrica, a geotérmica e a biomassa.

Resíduos Sólidos

Resíduos sólidos são todos os restos físicos das atividades humanas ou não humanas e que não são utilizadas, sejam aqueles gerados em sua casa e recolhidos pela coleta ou o resultado da varrição de ruas, praças e outros locais públicos que possam ter folhas de árvores, galhos e restos de poda, por exemplo. Há alguns anos, os resíduos eram algo sem utilidade, muito menos valor comercial. No entanto, esse conceito mudou, pois boa parte desses materiais pode ser reaproveitada para outro fim e até comercializada. Hoje, por exemplo, boa parte das indústrias no mundo todo dispõe de setores

específicos para a avaliação de diminuição de custos a partir do reaproveitamento de resíduos e métodos para desperdício mínimo de matéria-prima e outros insumos. Isso aumenta a eficiência e a margem de lucro, sem diminuir a qualidade do produto final.

Um dos pontos de abordagem – e talvez o mais importante – da educação ambiental é o consumo consciente ou consumo sustentável, que visa orientar e informar sobre a aquisição de produtos e serviços que visam diminuir ou até mesmo eliminar os impactos ao meio ambiente. São atitudes positivas que preservam os recursos naturais, mantendo o equilíbrio ecológico em nosso planeta e pode ser exercido por todos nós: ao mesmo tempo que o problema do excesso de resíduos sólidos é um dos piores ao meio ambiente, sua solução mais abrangente e eficaz é justamente a mais simples: consciência de consumo. Estas práticas abrangem o incentivo à reciclagem e a compostagem, a eliminação do desperdício, a preferência pelo uso de materiais com maior durabilidade e que não serão descartáveis (como muitos tipos de plásticos, por exemplo), dentre outros.

Aliás, problema gerado pelo excesso de plástico descartado é um dos piores para o meio ambiente, pois uma vez que poluem rios e oceanos, prejudica a qualidade da água e põe em risco diversas espécies – inclusive a nossa. Em praias, beira de rios e córregos em muitas partes do mundo, é possível ver lixo de todo tipo: garrafas plásticas, chinelos, redes de pesca, brinquedos, copos, canudos, sacolas plásticas e outros dejetos, que acabam indo parar diretamente na água, seja pelas chuvas, pelo vento ou – no caso dos oceanos – pela subida das marés. Como consequência de todo esse lixo na água, a saúde dos seres humanos fica comprometida, visto que plástico na água, ao longo dos anos, se desintegra em micropartículas que serão absorvidas pelos peixes e crustáceos, que por sua vez serão consumidos pelos seres humanos nas refeições. Não adianta lavar, higienizar ou fritar: o plástico ainda estará lá e será consumido por nós, tornando-se um intruso – cancerígeno, lembremos – na nossa cadeia alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja a implantação de um projeto político pedagógico que inclua a educação ambiental nas escolas, é necessário que as questões ambientais sejam vistas como imprescindíveis, intransferíveis e inevitáveis. Não se trata mais de problemas micro ou local, são problemas e a responsabilidade é de todos. Por esse ponto de vista, a educação ambiental une todos, por ser necessária a todos, pois as pessoas têm que rever como se relacionam com o planeta, seu modo de consumo e sua relação no geral com o meio ambiente.

A educação ambiental não pode ser apenas mais uma disciplina em que os estudantes se empenham para ter boas notas: é um conceito, um modo de vida, uma herança de aprendizado que deve ser compartilhado e levado para toda a vida. Trata-se da união e sensibilização de educadores e educandos, tornando-se e formando cidadãos socioambientalmente responsáveis, não por meio da imposição ou obrigação, mas sim por meio da troca e do pleno entendimento.

A escola é – por concepção – um espaço produtor e multiplicador de conhecimento; logo, precisa assumir seu papel nesse cenário e onde seus educadores são os protagonistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 21 global (síntese). Disponível em <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Agenda_21_Global_Sintese.pdf >

BLAUTH, Guilherme. **Jardim das brincadeiras.** Brasil: Ministério da Cultura. 2013.

BORBA, Mônica Pilz. OTERO, Patrícia. **Consumo sustentável.** São Paulo: 5 Elementos Instituto : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

BRANDIMARTE, Ana Lúcia. **Ecossistemas.** Disponível em <<http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/Texto%20Base%20Aula%2027.pdf> >

CORNELL, Joseph. **A Alegria de Aprender com a Natureza**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1997.

CZAPSKI, Sílvia. **Mudanças ambientais globais. Pensar e agir na escola e na comunidade. Água, ar, terra e fogo**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2008.

Declaração de Tbilisi. Disponível em
<<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>>

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

GOMES, Margarida. **Guia de Auditoria Ambiental**. Portugal: Fundação para Educação Ambiental Associação Bandeira Azul. 2011.

LEGAN, Lúcia. **Criando habitats na escola sustentável.** Brasil: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE BRASIL. **Responsabilidade socioambiental.** Disponível em <
<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental.html> >

MOREIRA, Tereza. **Vamos cuida do Brasil com escolas sustentáveis.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

OLIVEIRA, Rogério P. **Sustentabilidade.** São Paulo: SESCOOP-SP. 2016.

REIS JÚNIOR, Alfredo M. **A formação do professor e a educação ambiental.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Brasil. 2003.

SAUVÉ, Lucie. **A educação ambiental – uma relação construtiva entre a escola e a comunidade.** Montreal: Projeto EDAMAZ, UQAM. 2000.

SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Roteiro para elaboração de projetos de educação ambiental.** Brasil. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENADORIA PEDAGÓGICA. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Ciências Naturais.** 2 ed. São Paulo. SME / COPED. 2019.

Sobre o tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global < <http://fiosdegaia.com.br/sobre-o-tratado-de-educacao-ambiental/> >

TRAJBER, Rachel. N.B. *et al.* **Formando com-vida. Construindo a Agenda 21 na escola.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

UNESCO. Educação para os objetivos do desenvolvimento sustentável – objetivos de aprendizagem. ONU Brasil.2017.



A RELAÇÃO DO FUTEBOL COM A TELEVISÃO

Aparecido Fernandes da Silva

No capítulo anterior construiu-se o histórico do futebol e das mídias esportivas, mostrando as raízes do esporte no país, o nascimento de uma mídia esportiva e como através da ampla divulgação dos meios de comunicação o futebol se tornou a indiscutível paixão nacional.

Foram traçadas em fase posterior as duas histórias juntas, isso porque a partir da década de 1970, como foi possível ver, a televisão, meio de comunicação estudado, atinge um amadurecimento técnico e tecnológico suficiente para tornar-se viável no Brasil e ter poder de alcance suficiente para influenciar o modo da população brasileira ver e entender o futebol.

Para fazer uma análise completa dessa íntima relação do futebol com a televisão será preciso estudá-la

sob três prismas. A relação televisão-telespectador, a relação televisão-jogador e a relação televisão-cúpula organizadora do futebol.

1 TELEVISÃO TELESPECTADOR

Falar sobre a figura do telespectador é personificar a sociedade atual e seus anseios. Vivemos na era do "*capitalismo informacional* (CASTELLS, 2018) onde a sociedade é voltada para o consumo rápido e superficial de informação. E a televisão preenche muito bem essa necessidade, utilizando a informação como mercadoria a ser produzida, comercializada e consumida de maneira voraz (CHIES, 2003).

Para que a informação seja uma mercadoria interessante é necessário torna-la um espetáculo. Porém, esse processo sugere uma interpretação e dramatização da notícia ou evento, algo que prende a atenção da

audiência, é *"o mundo que o espetáculo faz ver"* (DEBORD, 2018, p.28).

Isso faz do futebol o material perfeito para ser comercializado pela televisão. O elemento do acaso e o clima de suspense contínuo faz com que o futebol seja o símbolo máximo do tipo de espetáculo que a televisão tanto procura em sua programação (CASTRO, 2018).

Na opinião de Debord (2018), assim como na Revolução Industrial, citada anteriormente, essa revolução da tecnologia da informação tem novamente no futebol um porto seguro, onde pode atuar e criar novos produtos para agregar ao produto final que é a partida de futebol.

Para o telespectador assistir o jogo do seu time favorito pela televisão é "perfeito", pois além de cômodo, tendo em vista que se pode assistir onde quiser e principalmente com quem quiser, é emocionante, mostra sempre as jogadas dos melhores ângulos, repete lances duvidosos e analisa o desempenho dos times durante a partida.

Essa falsa sensação de estarmos dentro do estádio, sentado na melhor cadeira nos confunde, mas o que não podemos esquecer, como afirma Betti (2018), é que a televisão seleciona imagens esportivas e as interpreta para nós, propõe um certo modelo do que é esporte e como devemos interpretá-lo.

O que vemos é o que a televisão nos permite ver. No caso do futebol, toda a tecnologia que a televisão desenvolveu para ter câmeras sempre onde a bola está, não importando onde, é feito às custas de uma visão mais global da partida (BETTI, 2004). Portanto, hoje o torcedor tem um novo dilema a ser enfrentado quando quer ver seu time jogar, comodidade em detrimento da totalidade da partida.

2 TELEVISÃO-JOGADOR

O jogador tem um papel muito difícil nesse espetáculo que se chama futebol, pois vive

constantemente pressionado pelo clube, pelos patrocinadores, pela mídia esportiva e pelos torcedores a ter sempre um desempenho brilhante em todas as suas atuações.

Em análise feita por Betti a respeito da influência que essa pressão faz nas atitudes dos atletas, temos: "A massificação e a comercialização do esporte tem sido apontada por sociólogos como a origem estrutural de comportamentos desviantes no esporte, como a violência, doping, fraude, etc..." (BETTI, 2004, p.16).

Ao jogador é solicitado estar sempre na mais perfeita forma física e técnica, entrosado com o time e comissão técnica, ser perfeito. Essa pressão pela perfeição abre precedentes para que os atletas achem certo utilizar-se de meios escusos para garantir o bom desempenho em campo.

A televisão, logicamente que os outros meios de comunicação também, não se satisfaz só em pressionar o jogador durante os jogos e treinos, para suprir a demanda de informação que toda sua grade esportiva tem, ela acaba

por invadir a vida pessoal dos jogadores, dando ênfase a aspectos que não dizem respeito ao futebol (TOLEDO, 2002).

Por esses motivos, ser um jogador profissional do esporte mais popular do mundo em uma sociedade devoradora de todo e qualquer tipo de informação não é a tarefa mais fácil. Apesar de todo o *glamour* que a televisão oferece abrindo possibilidades que muitos desses "meninos", no sentido ingênuo da palavra, nunca imaginaram.

3 TELEVISÃO-CÚPULA ORGANIZADORA DO FUTEBOL

É na análise da relação entre televisão e cúpula organizadora do futebol nacional que se percebe como esse meio de comunicação influencia as principais decisões tomadas pelos dirigentes do futebol. Midwinter (1986) fala perfeitamente de como o meio televisivo atua no esporte: "A televisão modificou a audiência do esporte

em todo o mundo, e forçou-o a um papel de dependência conforme o tomou menos capaz de subsistir com espectadores ao vivo, dependendo do patrocínio resultante das transmissões televisivas" (*apud* BETTI, 2018, p.32).

Para exemplificar melhor toma-se como referência a TV Globo, empresa das Organizações Globo, que desde o final da década de oitenta articula e decide como e quando serão os jogos realizados no Brasil. Isso ocorre de maneira indireta através de contratos de exclusividade feito com o Clube dos Treze e com a CBF, onde ela monopoliza as transmissões ditando o dia e a hora dos jogos dos principais campeonatos nacionais (CAMPOMAR, 2006).

Os contratos feitos entre TV Globo e Clube dos Treze renderam em torno de 78 milhões de reais em 2001, que foi dividido entre os clubes vinculados à entidade e são correspondentes a cerca de 60% do faturamento desses clubes, segundo Eduardo Negrão, gerente de Comunicação do Clube dos Treze no ano (AWS CONSULTORIA, 2018).

Segundo Diago (2011), é através do dinheiro injetado pela emissora que os principais clubes do país pagam suas despesas com bons jogadores e infraestrutura, fora o que é desviado pela corrupção. Em contrapartida, a Globo tem livre escolha dos horários dos jogos, conseguindo manter intacta sua grade de programação, escolhe também quais jogos ou campeonatos que vai transmitir, negociando com outras emissoras aquelas partidas de menor interesse para ela.

Mas, a atuação da emissora não se restringe aos jogos nacionais. Em contrato com a CBF, a Globo comprou a exclusividade de transmitir todos os amistosos da seleção brasileira e sempre está no pool de emissoras que compra os direitos de transmissão das copas do mundo.

CONCLUSÃO

Após colocar o tema sob os mais diversos prismas, é possível definir, ainda que superficialmente, algo sobre a

influência da mídia televisiva no futebol brasileiro. Percebeu-se através da periodização histórica da modalidade no país que todas as mídias esportivas e em especial a televisão amplificaram o poder de alcance do futebol expandindo seus domínios para fora dos estádios para quem quisesse ver.

O futebol brasileiro teve que acelerar o processo de profissionalização para se tornar comercialmente viável para televisão e atingir, através desse novo meio de comunicação, o tão almejado reconhecimento internacional. Aliás, não só o futebol teve que evoluir, a televisão também teve que buscar tecnologia para atrair audiência e bons patrocinadores, até então TV e futebol caminhavam lado a lado. A partir do momento em que a televisão conquistou autonomia financeira para subordinar o futebol a seus caprichos, a relação entre os dois deixou de ser de igual para igual e passou a pender para o lado da TV.

O futebol que a televisão transmite vai de encontro com o que a nossa sociedade procura, informação rápida e constantemente atualizada. Um espetáculo repleto de

surpresas, tanto inerentes ao jogo quanto tecnológicas vindas da televisão, só poderia ter uma audiência estrondosa. Pois, tornar espetáculo algo que já se estabeleceu como paixão nacional é meio caminho andado para o sucesso.

O que se vê hoje é a televisão, tendo como símbolo maior as Organizações Globo, injetando quantidades astronômicas de dinheiro nesse esporte-indústria chamado futebol. Com isso, os jogos se tornam mais competitivos e espetaculares devido ao dinheiro de patrocinadores e da televisão, que permite contratar, preparar e dar toda a infraestrutura necessária para bons jogadores.

Já as transmissões se tornam mais requintadas, com cada vez mais recursos que colocam o telespectador "dentro" do campo, devido ao dinheiro injetado por patrocinadores em busca de um retorno garantido de seus investimentos em marketing, porém, o que a sociedade faminta por informação não pára para pensar é às custas do que todo esse espetáculo é montado.

Essa deformação dos fatos, que a interpretação da televisão faz na cabeça dos telespectadores, passa a falsa

ideia de que os jogadores não são humanos, que tem problemas ou dias ruins como todos nós, mas sim que são máquinas fazendo parte de um espetáculo onde a atuação deles tem sempre que ser mecanicamente perfeita. O que cria um círculo vicioso, onde os patrocinadores cobram a televisão e os clubes que cobram os jogadores que se sentem pressionados a sempre ganharem não importando os meios utilizados, e quem perde com isso tudo é o futebol que acaba ficando em segundo plano nessa luta de interesses e vaidades.

É necessário que se faça uma grande reflexão do que se quer para o futebol e os atletas de amanhã, pois como foi possível perceber ao longo da história, os jogadores sempre foram subjugados e explorados pelos clubes, mídia e dirigentes não só esportivos mas também políticos.

Os grandes padrões do futebol nacional devem pensar não só em tirar o seu quinhão dessa mercadoria formidável que é o futebol, pois explorar sem dar condições para que o esporte e todos que vivem dele possam se desenvolver de forma plena e consciente é voltar à época

da colonização do nosso país, onde todos só se importavam em retirar o que a terra tinha de melhor, sem pensar na qualidade de vida daqueles que nessa terra sobreviviam.

O que se espera é que a televisão compreenda a totalidade do seu papel na sociedade, fazendo uso de toda a tecnologia que hoje dispõe para dar subsídios não só para que o futebol-espetáculo cresça mas que o futebol-politizado também possa crescer e que os jovens, tanto torcedores quanto jogadores, tenham ferramentas para pensar o futebol e não adormecê-los diante dessa sociedade injusta e com poucas oportunidades hoje estabelecidas.

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 nº 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 desastinos. **Revista da USP**. São Paulo, n.22, p.31-37, 2004.

SOMOGGI, A. **Balço 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.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E AVALIAÇÃO

Cristiane Valéria Ferreira

A educação é uma das práticas mais humanas da história da sociedade. É o meio pelo qual sociedade se perpetua, pois conforme Paro(2008) a educação é o processo pelo qual nós nos tornamos humanos históricos pela apropriação da cultura(entendida como toda produção histórica do homem). Presentes desde o princípio da humanidade, a cada momento histórico à educação são atribuídas características próprias da estrutura social vigente. Historicamente a educação é um elemento imprescindível como fator de humanização, mas pode servir de instrumento de manipulação social e nesta dimensão supera a ideia de neutralidade ideológica. No Estado Moderno o poder ideológico da educação era identificado como uma extensão do Estado

Como revolução política, a Modernidade gira em torno do nascimento do Estado moderno, que é um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções (...). Como revolução social, promove a formação e afirmação de uma nova classe: a burguesia, que nasce nas cidades e promove o novo

processo econômico (capitalista), assim como delineia uma nova concepção do mundo (laico e racionalista) e novas relações de poder. (...) Tudo isso implica e produz também uma revolução na educação e na pedagogia. (...) Mas mudam-se também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola.(...) (SALIBA:2006, p.24, apud CAMBI:1999, p. 197-198)

Evidentemente a Escola, conforme Vasconcellos(1998), existe antes da consolidação do capitalismo, mas seu papel muda substancialmente a partir daí. Deste modo novas estruturas sistematizadas de ensino, objetivando a massificação das ideias hegemônicas da classe dominante, estabeleceram a escolarização como obrigatória gratuita e laica.

Deste modo esse espaço educacional gerido pelo Estado possibilita a expansão da ideologia da ordem e da produtividade. A classe dominante busca manter sua hegemonia por meio de práticas pedagógicas articulando e atrelando o interesse dos dominados aos seus, portanto, toda ação pedagógica é, obviamente, uma violência

simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário, Vasconcellos(2002).

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente cobertos e dissimulados por outra ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores, respeitosos da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são confiadas (...) pelos ‘pais’ (...), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à

responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias”(ALTHUSSER, 2001, p. 80).

Nessa perspectiva, a escola exerce um poder ideológico que legitima a reprodução das hierarquias sociais e dissimula a seleção social sob a aparência de seleção técnicas Segundo Vasconcellos(2002), a escola é o principal mecanismo de legitimação meritocrática da sociedade, pois através da avaliação contribui para uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho de funções socialmente privilegiadas.

As condições históricas da atuação da educação na sociedade nos mostram que a escola não é uma instituição que somente objetiva elevar espiritual, intelectual e socialmente as pessoas que a frequentam. A educação desenvolve nos indivíduos valores sociais pautados na estrutura social estabelecida. Saliba(2006) afirma que a ideia de educação como condicionador de comportamento para alcance de uma sociedade ideal está presente em toda história da humanidade mas, com a criação do Estado Moderno se intensificou as ideias da função da educação enquanto meio de socialização do conhecimento pois a nova sociedade exigia o domínio da leitura e da escrita como pré-requisito para a construção de uma sociedade pautada nos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade,

portanto, ler e escrever é condição básica para o novo homem cidadão, que pelo consentimento outorga poderes e legitima a ação dos governantes. Deste modo um projeto de escola fundamentado nesses valores (liberdade, igualdade e fraternidade) transformaria indivíduos em cidadãos e a ideia de educação para todos, como pressuposto da utopia da igualdade, era entendida como obrigação do Estado responsável pela regulação social.

Segundo Frigotto (1993) à medida que a relação mediada entre educação estrutura econômica social capitalista se efetiva numa sociedade de classes, vai expressando, cada vez mais intensa e nitidamente os interesse antagônicos que estão em jogo. O conflito básico capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto. A Educação, portanto, tem se revelado como um dos elementos sociais com maior poder de persuasão para a manutenção da ordem estabelecida.

A educação, na sociedade capitalista, é, segundo Marx e Engels, um elemento de manutenção da hierarquia social; ou o que Gramsci denominou como instrumento da hegemonia ideológica burguês. A igualdade política é algo meramente formal e não passa de uma ilusão visto que a desigualdade social é

concreta e inequívoca.
(SANTOS:2005. p. 1)

A escola neste processo representa a legitimação das condições de dominação estabelecidas, pois a própria instituição se apresenta como privilégio da classe dominante a partir do momento que se utiliza dos mecanismos seletivos de conteúdo cultural que não propiciam às camadas sociais subalternas os meios para a apropriação de todo o conhecimento científico e tecnológico elaborado pela humanidade. Tal conhecimento, certamente, não apenas propiciaria a ascensão social como principalmente, a emancipação da humanidade.

Gramsci ao analisar a estrutura de dominação estabelecida na sociedade afirma que a dominação se manifesta não apenas de forma coercitiva, mas também utilizam dos mecanismos seletivos de conteúdo cultural que não propiciam as camadas sociais subalternas os meios para apropriação de todo conhecimento científico e tecnológico elaborado pela humanidade. Através dos atributos culturais e intelectuais da classe dominante, o trabalhador é convencido de sua própria subalternidade, (ROSSI : 1982).

Portanto, educação para exploradores e explorados acontece de forma diferenciada, propiciando a manutenção de tal divisão e, conseqüentemente, dos privilégios de uma minoria em prejuízo da maioria, o que, sem dúvida, retarda

todo o avanço civilizatório da humanidade. A baixa qualidade da educação oferecida às camadas populares não representa apenas descaso das autoridades, mas, uma desqualificação qualificada, uma improdutividade produtiva como afirma Frigotto :

A escola apesar de ser considerada “improdutiva” é “produtiva”, pois, a desqualificação do trabalho escolar é a negação do saber aos filhos da classe trabalhadora e passa por mecanismos que estão inter-relacionados decorrentes da forma do capital monopolista articular a escola de acordo com as suas necessidades e interesses. (FRIGOTTO :1993, p. 169)

A educação torna-se, portanto, produtiva ao sistema capitalista e a perpetuação de suas contradições quando é improdutiva, ou seja, quando nega ou aligeira o conhecimento aos economicamente desprivilegiados. Savianni(2007) em consonância com Frigotto(1993) afirma, aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Desta forma, a enorme precariedade das condições apresentadas no espaço escolar principalmente no que se refere à negação do conhecimento sistemático, segue uma lógica perversa

determinada pelas relações entre dominantes e dominados. Sendo que aos dominados é negada a possibilidade de acesso ao conhecimento. Assim, ainda segundo Frigotto(1993), a desqualificação da escola é “orgânica”, uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva”, necessária à manutenção da sociedade de classe e a divisão do trabalho.

O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as danças dos meios e instrumento de produção. Esse nível, é necessário à funcionalidade do capital, é historicamente problemático ao capital a medida em que, por mais que o capital queira expropriar o trabalhado do saber, não consegue de todo, de vez que a origem deste saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe. (FRIGOTTO :1993, p.26.)

Entre o poder e o saber não se estabelece uma relação de nexos causal, Foucault (1993). A escola exerce um papel na estrutura da sociedade extremamente

importante, pois é através dela que se constrói o saber que está condicionado ao poder. E se na sociedade capitalista o saber é negado aos economicamente desfavorecidos, então o poder se exerce em detrimento do povo.

Certamente o controle da organização da escola, enquanto uma relação de poder, uma relação política mais ampla, tem implicações com o próprio avanço mais global na democratização da sociedade em seu conjunto. Entretanto, o que queremos enfatizar aqui é que, a partir do interior da própria escola sob as condições capitalistas dominantes, Há um “espaço possível”, bem mais amplo do que o existente, para estruturá-la tendo como base os interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1993, p. 206)

Há, contudo, que se reafirmar e fazê-lo com apaixonada veemência a extraordinária força libertadora da educação. Não uma educação pautada nos interesses e privilégios de uma minoria, mas uma educação que de fato proporcione a todos os homens o acesso a todo o conhecimento científico, cultural e tecnológico elaborado

pela humanidade. Deste modo, mesmo a pior educação que possa ser dada ao ser humano potencializa sua humanidade. Portanto, temos que lutar por uma educação escolar na direção da forma mais elaborada do conhecimento, pois, assim, oferecerá instrumentos de luta para os membros das classes economicamente desprivilegiadas. Nesta perspectiva não podemos modificar a estrutura se não dominarmos o conhecimento intelectual, pois assim será possível a criação de um sujeito histórico capaz de superar as condições e contradições capitalistas de produção. Uma educação que conduza toda a sociedade humana para a liberdade no sentido mais amplo da palavra. Assim, segundo Frigotto(1993), “ o capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da Escola”

Avaliação: Uma Proposta Emancipatória

A história da educação formal no Brasil demonstra que a avaliação tem uma função essencialmente seletiva e classificatória e, portanto, pouco ou muito pouco tem contribuído para um efetivo processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação não é tida como fator de integração ao processo educativo. Entende-se, obviamente, que para que a avaliação cumpra de fato a sua função, deve analisar a

aprendizagem bem como o ensino. Estudiosos da questão preconizam a necessidade de eliminar o efeito punitivo da avaliação para que haja, de fato, uma perfeita integração do processo ensino e aprendizagem.

Há algum tempo a questão da avaliação tem suscitado muita crítica e um certo desconforto e, nos meios acadêmicas, os estudos mais recentes têm proporcionado recursos pedagógicos ao processo avaliativo mas, principalmente, mecanismos de promoção do conhecimento e da dignidade humana. Assim, pesquisadores como Ana Maria Saul, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi, Pedro Demo, Celso Vasconcelos, entre outros, preocupados com a função da avaliação no processo educativo propõem um novo olhar sobre a Avaliação que conduz a estruturas democráticas e, conseqüentemente, a emancipação do ser humano.

A avaliação, como já analisamos está fundamentada no sistema de ensino, que corresponde a interesses de um determinado sistema social. Assim sendo, fica evidente através das ações do educador qual concepção de educação está sendo privilegiada. Portanto, em todas as ações pedagógicas, através da postura do educador é denunciada sua forma de ver o mundo e de ver o homem. (VASCONCELLOS:2002). Não obstante, muitos educadores na medida em que não definem a concepção teórica que direciona sua praxe pedagógica seguem a teoria dominante, que se transformou em senso comum e é por isso hegemônica. Impregnados pela ideologia e

expropriados de condições objetivas de trabalho, muitos educadores sofrem de uma “cegueira social”, não compreendendo que as suas ações podem também contribuir para a transformação da sociedade. Assim, segundo Luckesi(1994) *não temos saída: ou assumimos criticamente uma posição de comprometimento político, ou executamos nossa ação com um comprometimento político sobre o qual não temos consciência nem decisão.* Filosofia(p). Portanto, uma postura crítica comprometida politicamente com os economicamente desprivilegiada é imprescindível como afirma Frigotto(1993):

Certamente o controle da organização da escola, enquanto uma relação de poder, uma relação política mais ampla, tem implicações com o próprio avanço mais global na democratização da sociedade em seu conjunto. Entretanto, o que queremos enfatizar aqui é que, a partir do interior da própria escola sob as condições capitalistas dominantes, Há um “espaço possível”, bem mais amplo do que o existente, para estruturá-la tendo como base os interesses da classe

trabalhadora. (FRIGOTTO:1993, p. 206)

Assim sendo, toda ação educativa é fundamentalmente uma atividade política, a Avaliação da Aprendizagem, portanto, não se apresenta como algo envolto numa couraça de neutralidade. A Avaliação da Aprendizagem, como qualquer outra atividade humana está, consciente ou inconscientemente pautada nas relações de poder estabelecidas numa sociedade de classes, Vasconcellos (2002). Portanto, numa sociedade marcada pela desigualdade social, não se compreende discutir a avaliação ignorando uma perspectiva de emancipação:

A emancipação humana só se realizará quando o homem individual real tiver absorvido o cidadão abstrato, quando enquanto homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, se tornar um ser genérico e quando, deste modo, tiver reconhecido as suas próprias forças sociais e ele próprio as tiver organizado como tais e, por conseguinte, quando já não afastará de si a força social sob a forma de

poder político. (VASCONCELLOS: 2002 p. 63apud MARX: 1975, p. 200-2001)

Não há dúvida, portanto, que uma concepção democrática e libertadora de avaliação só se efetivará de fato se a concepção de educação estiver pautada nesses valores. É igualmente óbvio que tais práticas educativas são inerentes ao tipo de sociedade que almejamos. Nisso, aliás, reside a essência da educação que é a libertação do espírito humano de obscurantismo, da superstição e do preconceito com vistas a uma sociedade justa, ética e democrática e que proporcione a todos as mesmas oportunidades.

Assim, se queremos uma sociedade que reduza a assimetria entre dominadores e dominados teremos que pensar uma educação que conduza a esta realidade e, conseqüentemente, teremos outro paradigma de Avaliação. Para Hoffmann(2006) à medida que avaliamos, denunciemos nossos valores ideológicos socioculturais, posturas pedagógicas e teorias epistemológica no ato avaliativo.

Hoffmann(2007) levanta a seguinte questão: Em que medida o professor compreende como indissociável a relação entre quem avalia e quem é avaliado? O educador ao analisar a resposta e ou atitude do educando ele não apenas expõe seu entendimento sobre determinado conteúdo, mas, também seus valores morais, seus

significados de compromisso, obediência e participação. Dessa forma poderíamos dizer que não é o educando somente que alcança um conceito, que “tira uma nota” ou que é o responsável absoluto pelos pareceres que lhe conferem. Muitos educadores percebem a ação de educar e ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas noções de forma diferenciada. Acreditam que a Educação proporciona a transformação da sociedade e viabiliza a democracia, mas suas práticas avaliativas negam esta concepção. Dizem, por exemplo, que Paulo Freire, representa uma referência para sua prática educativa, mas, utilizam a avaliação como instrumento de punição e coação. Acreditam na democracia, mas exigem que os educandos tenham comportamento padronizado, desenvolvendo processo avaliativos padrões para educandos diferentes. Segundo Hoffmann (2007)

Há professores que fazem o acompanhamento dos seus alunos e procura descobrir suas dificuldades. Ao final de um semestre ou bimestre, entretanto, enfrentam a tarefa de transformar suas observações (significativas e consistentes) em registros anacrônicos, sob a forma de conceitos classificatórios ou listagens de comportamentos estanques. Esse

professor não compreende, e com toda razão, esse segundo momento como educação.

Violenta-se e cumpre a exigência da escola sem perceber que ação de avaliar se fez presente e de forma efetiva na sua ação educativa. E que o equívoco se encontra nas exigências burocráticas da escola e do sistema. (HOFFMANN: 2007. p. 15)

Assim sendo, uma avaliação não poderá ser caracterizada apenas como um cumprimento de procedimentos burocráticos é necessário que a avaliação esteja pautada no enfoque ético da prática educativa deverá ter como prioridade estimular o desenvolvimento autônomo do educando como pessoa e como cidadão e garantir sua aprendizagem, seu desenvolvimento, seu crescimento intelectual e moral sem restrição, ou seja, sem privar sua capacidade de criação e inovação, (VASCONCELLOS:2002). É nesta perspectiva que Luckesi (2005) afirma que acolher o educando é o princípio para proceder atividades de avaliação, assim como toda a prática educativa. Para ele sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa o impedimento de estabelecer um vínculo que viabilizaria o trabalho educativo com quem

está sendo recusado, portanto, não haverá efetiva aprendizagem e nem a construção de um processo eminentemente democrático. Nesta perspectiva, a relação educador/educando deverá estar alicerçada na confiança.

Segundo Hoffmann (2007) a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre suas ações pois o ato de avaliar deverá pressupor valores éticos e justos que conduzirão a autonomia e, conseqüentemente, emancipação do educando. Deste modo, o educando poderá sentir que sua relação com o educador é uma relação para a vida, para o seu crescimento, desenvolvimento, e construção de sua identidade, da forma como é em seu ser.(LUCKESI:2005).

Demo (1996) observa que para que uma avaliação tenha um caráter democrático, necessita de procedimentos que respeitem os direitos dos avaliados. E para tanto sugere algumas condições: a avaliação deve ser estruturada de tal forma que o avaliado possa reagir para poder defender-se; os critérios de avaliação deverão ser transparentes e consistentes, pois a avaliação que se propõe ser alicerce da democracia não poderá possuir procedimentos sigilosos e inacessíveis, não apenas porque significam atitudes pouco democráticas, mas, sobretudo porque impedem que o avaliado aprenda; o sentido mais profundo da avaliação é a de ser educativa, não excludente sem, no entanto, gerar farsas. Tudo que não possibilita a construção do espírito crítico, não pode

ser educativo. A avaliação precisa assumir a conotação de diálogo crítico e criativo, para permitir ambiente de aprendizagem; o avaliador tem obrigação de expressar de modo elaborado as razões da avaliação, sobretudo quando é desfavorável ao avaliado; Em consonância com essas ideias de avaliação que proporcionam a democratização do processo educativo e a emancipação da pessoa humana. Saul(2006) afirma que a avaliação deverá ser emancipatória, caracterizando-se como um processo de descrição, análise e crítica da realidade, visando transformá-la. Sua concepção político-pedagógica deverá ser emancipadora, ou seja, libertadora, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. Os conceitos básicos que envolvem a proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Os procedimentos de avaliação são norteados pela participação e diálogo de maneira que, o processo avaliativo só tem razão de ser se constituir como agregador de valor à qualidade do processo de aprender.

Assim sendo, para Luckesi (2005), a Avaliação da Aprendizagem diferente dos Exames, deverá apresentar as seguintes características: terá por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para possibilitar a melhora no desempenho ; será diagnóstica e processual, portanto não considerará aspectos apenas pontuais mas, o conjunto das ações e desta maneira os resultados serão provisórios

e sucessivos; será dinâmica, ou seja, não classifica o educando em um determinado nível de aprendizagem, mas diagnostica a situação para fazer melhoramentos a partir de novas decisões pedagógica; assim sendo, é contrária a forma estática dos exames; é inclusiva, na medida em que não classifica os educandos melhores dos piores, mas sim auxilia a busca novas metodologias que proporcione a aprendizagem para sempre incluir o educando no processo educativo da melhor forma possível; é democrática pois o processo avaliativo deverá estar a serviço de todos independente das diferenças existente seja social, cognitiva ou de qualquer natureza e para que isso possa ser concretizado é necessário uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos tendo em vista estabelecer uma aliança negociada, um pacto de trabalho construtivo entre todos os sujeitos da prática educativa; a avaliação exige uma interação permanente entre educador e educando. Hoffmann (2002) ainda afirma:

Pretendo enunciar que, de fato, a avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, ampliar perspectivas. Portanto, esse caminho de incertezas e contestações que gradativamente

trilhamos em avaliação é um marco significativo em sua história. O descontentamento dos professores com a prática tradicional, classificatória e mantenedora de diferenças sociais é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora da avaliação. (HOFFMANN: 2002. p. 102)

Propõe-se, pois uma prática da avaliação da aprendizagem pautada em valores democráticos e emancipatórios conduzirão o educando no caminho de sua trajetória existencial, ou seja, criará condições para a construção de um sujeito histórico capaz de autonomia crítica e criativa.

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**. 4º 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 Ramallete. 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/td_e_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_d_o_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_sig
ma_3.pdf](http://www.iesap.edu.br/sigma/edicoes/revista_sig
ma_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_sig
ma_3.pdf](http://www.iesap.edu.br/sigma/edicoes/revista_sig
ma_3.pdf)
- SOUSA, Clarilza(org.) **Avaliação do Rendimento Escolar.** 4ª ed. Campinas: Papirus,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_p
106-114_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p
106-114_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.

ENSINO DE ESPANHOL: OS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS, PROPOSTAS DE TRABALHO

Marcus Rinaldi Tonelli

1 Resultados e considerações parciais

Cabe a este trabalho apresentar uma proposta pedagógica ao ensino de Língua Estrangeira respeitando os diferentes gêneros textuais em circulação sócio-situacional como contra ponto à aula de espanhol descrita ao longo da monografia, revisitando Zabala (1998) e Bakhtin (1986).

1.1 Ensino de Espanhol: o “eu” e os diversos gêneros de texto.

Em relação ao período em que estive em sala de aula,

percebi que a aula analisada por mim não vai ao encontro das novas concepções de língua onde o falante é colocado como agente social de seu ato de fala e que esse ato de fala é construído socialmente com o outro.

Nossa estrutura cognitiva lingüística está disposta, segundo Zabala, em esquemas de conhecimento cognitivo que se estrutura a partir da troca lingüística entre o produtor do enunciado e o social por meio da comparação entre o nosso conhecimento prévio e outro novo que adquirimos socialmente. É esse processo que se manifesta na relação ensino aprendizagem. Durante uma aula, o aluno desequilibra seu conhecimento prévio ao se deparar com um desafio proposto pelo professor e, posteriormente a esse processo, a estabilização é retomada, tornando esse conhecimento partilhado. O que se viu na semana que

estive em sala é a falta de desafio, ou seja, a ausência de um ambiente e de estratégias que propiciassem a construção desses esquemas de conhecimento. O professor segue sempre o mesmo roteiro tradicional em que pesosamente o trabalho com conteúdos conceituais por meio de exercícios que privilegiam “fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objeto ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação”.(Zabala, 1998 p.42)

O que proponho é uma abordagem pedagógica que se sustente na aproximação da práxis com a teoria, visando a um ensino de Língua Estrangeira por meio dos diversos textos orais e escritos, apoiado no campo da

Lingüística chamado Análise do Discurso onde o professor pode apropriar-se da teoria dos textos primários e secundários de Bakhtin (1986).

Segundo Bakhtin (1986), nós nos apropriamos de gêneros textuais os quais revisitamos, selecionamos e dialogamos em determinadas situações de uso ao longo de nossa atuação de falante da língua, que se caracteriza na produção, distribuição e consumo de atos de fala, estabelecidos durante o processo dialógico. Para construção desse processo, produzem-se diversos orais e escritos que o autor chamou de gêneros de discursos primários e secundários: este se caracteriza por esquemas de conhecimento mais complexo e que aparecem nas situações de comunicação mais complexas, como, textos literários, artigo científico entre outros; aquele circula nas esferas comunicacionais

menos complexas, como relato de família, bilhete, conversação entre outros.

À luz desta conceituação, acreditamos que o falante de língua estrangeira deve apropriar-se dos diversos orais e escritos que circulam nos processos comunicacionais em que se organizam as redes sociais para que obtenham subsídios à construção de um falante, escrevente e leitor plenos para o enfrentamento das situações que exijam um falante proficiente.

Para isso, construí um quadro, baseado em Marcuschi (2001,

p.p. 40-41), onde o docente pode selecionar alguns gêneros textuais que lhe darão um painel da organicidade em que se regulam os processos de comunicação, facilitando a escolha de um gênero para determinada situação de aula.

Gênero primário	Meio de produção		Concepção discursiva	
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Conversação pública	X		X	
Cartas pessoais		X	X	
Bilhetes		X	X	
Outdoors		X	X	
Avisos		X	X	
Cartas de leitor		X	X	
Telegramas		X	X	
Receitas		X	X	
Relatos escritos		X	X	X
Relatos orais	X		X	X
Reportagem de TV ao vivo	X		X	
Exercícios com CD book / situações cotidianas	X			X

(Figura 5: Quadro de sugestões de trabalho com gêneros textuais primários)

Gênero secundário	Meio de produção		Concepção discursiva	
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Texto literário		X		X
Textos profissionais		X		X
Artigos científicos		X		X
Bulas		X		X
Relatórios técnicos		X		X
Exposição acadêmica	X		X	X

Aula expositiva	X		X	X
Telejornal gravado	X			X
Debates	X		X	X
Cartas comerciais		X		X
Conferência	X			X
Entrevista		X	X	

(Figura 6: Quadro de sugestões de trabalho com gêneros textuais secundários)

Vale dizer que os gêneros primários podem estar inseridos nos secundários e que alguns gêneros podem ter concepções discursivas oral e escrita simultaneamente, estabelecendo um contínuo, o que Marcuschi chama de “*textos mistos*”. A proposta postulada neste capítulo é que o professor consiga planejar o conteúdo de sua aula, considerando a questão dos gêneros, portanto, levando o aluno a apropriar-se deles para uma maior compreensão das relações sociais que a linguagem estabelece durante o processo comunicacional.

Creio que esse procedimento pedagógico direciona o professor a uma abordagem comunicacional, que se caracteriza pelo “*compartilhamento de sentidos entre os sujeitos interlocutores, realizado por meio de uma materialidade simbólica (da produção de discursos) e inserido em determinado contexto sobre o qual atua e recebe reflexos, contribuindo na configuração dos sentidos cotidianos*” (França: 2002, p.27); ao contrário da gramatical, que é sinônimo de normatização da língua no sentido que se realiza nas aulas de língua estrangeira e materna e que se consolidou ao longo dos anos. (a gramática internalizada e descritiva é análise quase rara nas escolas públicas).

Embora não sejam abordagens excludentes, deve-se, primeiramente proceder, em aula de língua estrangeira, a uma abordagem comunicacional com os gêneros

primários e secundários, respectivamente, expostos no quadro acima, para ajudar o aluno a construir sentidos sociais da linguagem por meio de textos de circulação cotidiana. Somente, a partir da construção desses sentidos sociais do cotidiano por parte do aluno, é que se poderá fazer uma intervenção com as gramáticas internalizada, descritiva e normativa, servindo-se delas como possibilidade diferente de organização sintática, morfossintática e semântica do texto.

Artigo IV. Referência bibliográfica

AFONSO, A. J. **Escola Pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação**. In: Silva, J. F.; Hoffman, J.; Esteban, M. T. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ANDRADA, A. Isabel & SÁ, M. Helena (1992) **Didáctica da língua estrangeira**. Porto: Asa, 1998

BAKHTIN, M. Hacia una metodología de las ciencias humanas. In:

M. Bakhtin. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, GEMA GALGANI RODRIGUES (2204) **Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1ª a 4ª séries: atividades eplingüísticas em foco**. Dissertação de Mestrado / USP

BOURDIEU (1996) **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sergio Miceli. Edusp, São Paulo

CASSANY, D. ET ALII. **Expresión oral**. In: **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1994.

CELADA, M. T. (2002) **O espanhol para brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de Doutorado em Lingüística. São Paulo: UNICAMP

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP:

Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, SP:

Paz e Terra, 2002.

COSCARELLI, C. V. (1997) **Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte: CEFET-MG, v.4, n4, p. 23-29, jan / jul.

GIMENO, J. & PEREZ, A. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1992.

LEITE, N. V. DE A. (1995) **O que é “língua materna”?**

In anais do IV Congresso brasileiro de lingüística aplicada. Campinas, p.65-68 Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: línguá estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1988.

NASCENTES, A. (1934). **Gramática da língua espanhola para uso de brasileiros.** Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 3ª Ed.

ORLANDI, E. (1983) **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso.** São Paulo: Brasiliense

ROBERTS, I. e KATO, M. (1993) **Português**

brasileiro. Uma viagem diacrônica. Campinas: editora Unicamp.

SOARES, MAGDA (1997): **Linguagem e escola - uma perspectiva social.** São Paulo, Ática.

TORRES SANCHEZ, M; A. **El placer de hablar una lengua extranjera.** In: Montesa, S. & Garrido, A. (Eds). **El español como lengua extranjera: de la teoría al aula.** Actas del Congreso Nacional de ASELE, Málaga: 1993.

ZABALA, ANTONI, **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO

Ana Paula Viana Costa

INTRODUÇÃO

As mudanças na sociedade trouxeram novas expectativas também na educação. Uma necessidade ainda evidente é a inclusão do deficiente intelectual na educação. Por diversos motivos ainda se torna difícil manter pessoas com algum tipo de deficiência em salas comuns. Talvez pela falta de profissionais qualificados, falta de espaço físico adequado, entre outros.

Justifica-se ser necessário haver um desenvolvimento educacional voltado ao deficiente intelectual, onde haja também uma interação entre ambiente físico e social, sendo os membros desta cultura, pais, avós, educadores e outros, os quais precisam ajudar a proporcionar à criança a participação em diferentes atividades, levando-a a um saber construído pela cultura e

modificando-se por meio de suas necessidades biológicas e psicossociais.

Questiona-se se a escola pública desempenha um papel ambíguo frente à diversidade na qual de um lado, abriu as portas aos alunos com deficiências físicas; de outro não se preparou para isso quando deveria ter se preparado.

Objetivou-se discutir o que é a deficiência intelectual, seus fatores e causas.

Pretendeu-se mostrar o campo da inclusão do deficiente intelectual debatendo o estudo e as técnicas utilizadas para tornar mais acessível ao aluno deficiente intelectual, o acesso à educação completa e concreta.

A metodologia de estudo deu-se a partir de referenciais teóricos, onde foi possível por meio de revisão bibliográfica observar uma série de conceitos importantes, visando o bom desenvolvimento da aprendizagem da criança e o papel de pais e educadores nesta função tão importante que é educar uma criança com necessidades especiais.

A relevância do tema está no fato de que, a criança com deficiência intelectual deve ser assistida da mesma forma que as demais, isto é, é preciso que ela tenha condições sociais e educacionais de desenvolver-se por completo, para que também possa atuar concretamente na sociedade que integra.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO

Quando falamos em deficiência intelectual, temos que seu conceito abrange o funcionamento intelectual, que seria evidenciado como inferior à média estatística das pessoas e, sobretudo, em relação à dificuldade de adaptação ao meio em que vive.

Segundo a descrição do DSM-IV (Abreviatura de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*) (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - Quarta Edição), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em Washington em (1994) (MENDES, 1995), a característica essencial do Retardo Mental é quando a pessoa tem um “funcionamento

intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”.

A deficiência será sempre relativa em relação aos demais indivíduos de uma mesma cultura, pois, a existência de alguma limitação funcional, principalmente nos graus mais leves, não seria suficiente para caracterizar um diagnóstico de Deficiência Mental, se não existir um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. E esse mecanismo social que atribui valores é sempre comparativo, portanto, relativo (MENDES, 1995, p. 62).

Porém, a questão aqui levantada é que não devemos pensar na deficiência intelectual como uma condição em si mesma, um estado patológico bem definido, mas sim como uma condição mental relativa e

relacionada à educação, quanto ao desenvolvimento da criança.

Para Bartalotti (2008) a deficiência intelectual é um estado no qual existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa.

Os mesmos critérios que definem a deficiência intelectual, também estipulam sua ocorrência, que normalmente ocorre antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é a demência (BARTALOTTI, 2008, p. 28).

Assim, para que se possa definir o funcionamento mental, os estudiosos no assunto utilizam o quociente de inteligência - QI, método capaz de medir a capacidade da inteligência em números. A necessidade de se utilizar dos conceitos de inteligência para poder, também, explicitar a deficiência mental se faz necessário, pois a inteligência é a habilidade de se adaptar

efetivamente ao ambiente, seja fazendo uma mudança em nós mesmos ou mudando o ambiente. Diante disto vemos que, quando a inteligência do indivíduo é relativamente baixa, mais difícil torna-se sua adaptação ao meio sozinho, e neste sentido ele necessitará de outros para que isto ocorra, é aí que ocorre a deficiência.

Segundo Bartalotti (2008), para adaptar-se ao ambiente satisfatoriamente, o indivíduo deve se utilizar da capacidade de integrar várias modalidades dos sentidos (sensoriais) de modo a constituir uma noção de consciência da situação presente, além disso, deve desenvolver uma capacidade de aprendizagem, finalmente, deve desenvolver uma capacidade de agir objetivamente.

A inteligência humana é um atributo mental multifatorial, envolvendo a linguagem, o pensamento, a memória, a consciência. Assim sendo, a inteligência pode ser considerado um atributo mental que combina muitos processos mentais, naturalmente dirigidos à adaptação à realidade (BARTALOTTI, 2008, p. 24).

Visto este conceito, temos que a base estrutural da inteligência humana é o pensamento formal, isto é, a capacidade de desenvolver uma operação mental que permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combiná-los logicamente e alcançar uma nova forma de conhecimento (BALLONE, 2015, p. 4).

O processo de pensamento se inicia com as cinco sensações presentes na vida do ser humano, os cinco sentidos, e termina com o raciocínio dialético, na qual uma ideia se associa a outra e, desta união de ideias nasce uma terceira. O pensamento humano se dá em uma cadeia infinita de representações, conceitos e juízos, sendo a fonte inicial de todo esse processo a experiência sensorial.

O grau de comprometimento intelectual das crianças com deficiência mental abrange uma escala variada. Em uma das extremidades estão às crianças que desenvolvem habilidades sociais e de comunicação eficientes e funcionais, têm um prejuízo mínimo nas áreas sensório-motoras e podem apresentar comportamentos similares aos das crianças de sua idade que não são deficientes (ROCHA, 2010, p. 5).

Esse grupo constitui a maioria com aproximados 85%. No centro da escala estão às crianças com nível de comprometimento intelectual mais acentuado, pôr capazes de adquirir habilidades constantes. Representam, aproximadamente, 10% dessa população. Apenas cerca de 5% apresentam um rebaixamento intelectual significativo, com frequência associado os outros comprometimentos (ROCHA, 2010, p. 5).

Conforme D'Antino (1997 apud MANTOAN, 1997):

Nos primeiros anos da infância, essas crianças adquirem pouca, ou nenhuma, fala comunicativa e apresenta prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório motor. Beneficiando-se com a estimulação multissensorial, também requerendo um ambiente estruturado, favorável a seu desenvolvimento e aprendizagem, com apoio e acompanhamento constantes (apud SÃO PAULO, 2007, p. 59).

Nessa escala, podemos encontrar uma enorme variedade de formas de apresentação e de condições de desenvolvimento e de aprendizagem. Em suma o índice de

peessoas com comprometimento cognitivo pouco acentuado é predominante com aproximadamente 85%. Os indivíduos com maior comprometimento correspondem à menor parcela dessa população. Boa parte da população com comprometimento intelectual pouco acentuado está excluída da escola pública. Outra parte está matriculada em classes especiais da rede pública e um pequeno grupo está integrado em classe ou em escola comum.

Tendo isto em vista, é importante provocar os professores no sentido de despertá-los para a questão da inclusão e da integração do aluno com deficiência mental no espaço social. Esse espaço não inclui apenas a escola e a família, mas também ruas, praças, parques, feiras, clubes enfim todos os espaços que possam ser ocupados por esses alunos, em direção a sua autonomia e a sua participação social.

Para superar as barreiras do preconceito, um caminho possível passa, por um lado, pelo conhecimento da condição de deficiência, na dimensão do sujeito; e, por outro lado, pelas atitudes e pelo comportamento da sociedade, na dimensão social. Somente assim

poderemos efetivar ações que garantam o pleno acesso dessa parcela da população aos recursos sócios educacionais disponíveis.

Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente (BRASIL, 1998, p. 96).

O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma.

A educação a que nos referimos tem um caráter amplo e complexo, envolvendo todas as ações e as relações planejadas ou não, formais ou informais produzidas pelo indivíduo e para ele, tendo como propósito uma atitude contínua de preparar e se preparar, formar e se formar, pela vida e para ela. Assim entende-se, lembrando-nos de Freinet (2014), para quem a “Educação não

é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida” (ARAÚJO, 2017, p. 568).

O processo educacional voltado para as pessoas com deficiência mental deveria ser pensado nessa mesma perspectiva, ou seja, tendo em vista a preparação para a vida na família, na escola e no mundo. Se isso ocorresse, o processo educacional resultaria naturalmente em convívio e participação social.

Porém, como os mitos e preconceitos ainda rondam o imaginário da grande maioria das pessoas, deve continuar falando em Educação Especial, com todas as especificidades que lhe são próprias ou, por vezes, impróprias (BRASIL, 1998, p. 101).

A aprendizagem ao contrário do pensam muitos responsáveis, não depende só das condições internas inerentes ao indivíduo que aprende. Ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas de aprendizagem com as condições externas de ensino inerentes ao indivíduo que ensina: como Piaget nos ajuda a compreender, a adaptação a situações e exige um equilíbrio e uma organização entre o processo de assimilação do exterior para o interior e de

acomodação do interior para o exterior (SENA, 2018, p. 11).

A aprendizagem sequencializada, baseada em avaliações específicas individualizada e em programações curriculares na base dos princípios científico do desenvolvimento, pode fazer autênticos milagres. A organização sistemática de processos de modificação de comportamento encadeados por aproximações sucessivas de dificuldade e aplicação de teorias de aprendizagem humana, bem como a adoção da análise de tarefas e de objetivos baseados de acordo com o potencial de aprendizagem do educando, pode produzir efeitos imprevisíveis em termos de aprendizagem.

A aprendizagem é o reflexo do ensino. A qualidade de uma é o produto do outro. A organização de aprendizagem subentende a otimização dos recursos humanos e didáticos do ensino. Tradicionalmente na pedagogia e educação especial, quando o educando não aprende é considerado incompetente, indiferente ou desmotivado. A orientação pedagógica atualizada inclina-se para a adoção da análise de tarefas.

CONCLUSÃO

Julga-se imprescindível assegurar que a criança com deficiência mental, tenha acesso a todas as ferramentas existentes para o desenvolvimento de suas capacidades, independente se tais capacidades não condizem com as de crianças normais. É preciso ainda que saibamos analisar cada criança, cada necessidade, e ao mesmo tempo saibamos também que todas elas são iguais, e não podem ser excluídas do convívio social e educacional.

Espera-se que cada educador tenha a consciência em formar indivíduos que estejam em harmonia consigo próprio e com a natureza, que demonstrem equilíbrio interior, ponderação, respeito com próximo, que sejam cidadãos participantes dentro das suas capacidades cognitivas e físicas, conhecedores e conscientes de seus direitos e deveres. E por que não dizer, dotados com capacidades de análise para poderem reconhecer suas próprias falhas e avaliar as experiências

que vivenciam, tendo em vista o aperfeiçoamento constante e donos de espírito construtivo e senso de responsabilidade.

O educador deve ser consciente de que não conseguirá sanar todos os problemas apresentados, mas dentro da sua prática pedagógica e por meio de suas ações, poderá respeitar os alunos e suas particularidades. Estamos convencidos também, que a inclusão e a construção do conhecimento serão eficientes na medida em que forem pautados nos pilares básicos da educação.

Essa qualidade só será possível à medida que resgatarmos a consciência crítica e filosófica, com o desenvolvimento de projetos e do diálogo, valorizando a ética e a cidadania, capacitando o educador, mostrando a sua importância diante desse processo.

Acreditar nesses princípios é fazer do ambiente escolar um local de troca de experiências, respeitarem as individualidades e as diferenças, abandonar as discriminações e os preconceitos, promover a solidariedade e dizer não a violência. Somos todos iguais,

porém temos nossas particularidades, mas mesmo assim respiramos o mesmo ar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F. Poderá a modernidade educativa dizer-se sem Célestin Freinet? O uso da metáfora agrícola para se pensar em educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 12, n. esp. 1, p. 564-590, 2017.

BALLONE, G. J. Deficiência Mental. In. **PsiquWeb, Internet**. Revisto em 2015. Disponível em: <http://psiquweb.net/index.php/infancia-e-adolescencia/deficiencia-mental/>. Acesso em 08 abr. 2021.

BARTALOTTI, C. C. & YONEZAKI, C. Concepções de profissionais de educação e saúde sobre educação inclusiva: reflexões para uma prática transformadora. **Revista o Mundo da Saúde**. Ano 32, p. 24-130, 2008.

BRASIL. MEC. **Deficiência mental. Deficiência física**. - Brasília: Ministério da Educação e do CDU 376 Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. p. 96. (Cadernos da TV Escola. Educação Especial. ISSN 1516-1706; n. 1).

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**.

Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 1995.

MANTOAN, M. T. E. A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997. In: SÃO PAULO. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

ROCHA, A. M. **Estudo colaborativo entre profissionais da escola comum e escola especial**. Programa de Desenvolvimento Educacional, Paraná, 2010. Em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospd/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_ped_artigo_ana_maria_da_rocha.pdf. Acesso em 19 mar. 2021.

SENA, T. **Deficiência mental**. Doc. 2018. Disponível em: <http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/DEFICIENCIA%20MENTAL.doc>. Acesso em 21 mar. 2021.

O CIRCO, O LÚDICO E A EDUCAÇÃO

Mariane Grossi Perez

1. O circo e sua história

Segundo Duprat & Bortoleto (2007) ,desde os primórdios das sociedades antigas, a arte do entretenimento vem sendo desenvolvida, retratada e permeado a vida dos mais diferentes povos. Uma arte repleta de mitos, crenças e fantasias, especialmente inspirados no desconhecimento (Figura 1).

É com essa finalidade que o circo antigo e também moderno se constrói, como uma forma de encantamento do mundo real. Uma arte do corpo espetáculo, como diria Soares (1998).



Figura 1: O circo

Foi entre os séculos XVIII e XIX que o circo apareceu e estruturou-se como uma arte com entidade própria, apesar de que grande parte desses saberes tenha sido elaborado ao longo de milhares de anos. Nesse período, denominado circo tradicional ou moderno, destacam-se as demonstrações eqüestres em espaços fixos como anfiteatros e teatros, espetáculos com estrutura e rigor militar, bem diferente das características que podemos observar entre os saltimbancos,

equilibristas, saltadores e cômicos da Idade Média ou mesmo do Renascimento. Em muitos lugares esse tipo de espetáculo não encontra espaços adequados, mantendo-se ao ar livre. Essa necessidade dá origem as arenas cobertas por uma “cava” (tenda, carpa ou lona) que com o tempo ganham projeção e se espalham por todo o mundo. Vemos aqui o predomínio dos circos móveis, dos grandes circos, com um núcleo familiar (DUPRAT & BORTOLETO, 2007, p.173).

De acordo com Bost (1931), a partir da segunda metade do século XIX, surge um concorrente ao clássico circo de lona. Uma forma de espetáculo de “cabaret” que segue a mesma linha das apresentações de circo, tendo duas grandes diferenças: o palhaço não tem espaço nesse espetáculo e, em contrapartida, os cantores passam a ganhar uma posição de destaque. O primeiro grupo de variedades tem início com o transporte das cenas da pista para o teatro; arte cênica e circo entrelaçam-se e envolvem os acrobatas criando novas perspectivas.

“A partir desse período a dinâmica sociocultural já apresenta uma velocidade incrível e não demora muito para o desenvolvimento de novas tendências” (SILVA, 1996).

Segundo Duprat & Bortoleto (2007), “a cultura circense sofre modificações profundas, abrindo-se às demais expressões artísticas (música, dança, teatro gestual, mímica etc.)”.

O contato entre os artistas tradicionais do circo e a vanguarda do teatro resulta na criação de um novo conceito, o de circo como arte. Nele a dança clássica, a música e o teatro começam a fazer parte do currículo artístico. São criadas formas de espetáculo com temas, criam-se novos aparelhos, novos espaços, nova gestualidade, novas técnicas. Diretores de teatro são chamados para dirigir os espetáculos e músicos fazem composições especiais sob medida, toda uma revolução. São as primeiras visões do circo novo (DUPRAT & BORTOLETO, 2007, p.174).

Também os referidos autores mencionam que

“os pioneiros do circo novo teatralizam os espetáculos, tentando abolir as rupturas ou quebras entre os diferentes números, criando um novo ritmo e, sobretudo, envolvendo todos os artistas na exploração, na criação e experimentação”.

O circo deixa de ser um saber apenas transmitido no interior das famílias, dos reduzidos grupos de artistas, e passa a ser um conhecimento a ser tratado e desenvolvido nas escolas especializadas, dando abertura a um maior número de interessados e ampliando assim, de forma exponencial, as possibilidades de ação (expressão artística) dessa arte. Uma tendência que se espalha rapidamente por todo o mundo e que em poucas décadas gera uma nova geração de artistas, com ou sem antecedentes familiares, mas com grande valor artístico. (DUPRAT & BORTOLETO, 2007,p.174).

“Es indispensable que los educadores conviertan las actividades de circo em artes del circo para que en el área de la educación física, el arte del circo sea realmente una vía de expresión – comunicación corporal” (INVERNÓ, 2003 *apud* DUPRAT & BORTOLETO, 2007, p. 174).

“Para muitos autores, essa nova concepção de circo pode ser chamada de circo novo, ou circo do homem, um espetáculo estritamente ligado às formas humanas e suas qualidades”.(DUPRAT & BORTOLETO,2007,p.174).

De acordo com os autores citados anteriormente, embora já no início do século XX se observe a configuração das primeiras escolas de circo, é somente a partir da década de 1970 que esse processo se populariza. Na França, o primeiro centro de formação foi a Escola Nacional de Circo Annie Fratellini, criada em 1974. Já em 1984 iniciam-se as atividades do Centre National des Arts du Cirque (Cnac), de acordo com o modelo soviético.

No Brasil, a primeira escola de circo, Piolin, instalou-se em São Paulo, no estádio do Pacaembu em 1977. Em 1982, surgiu a Escola Nacional de Circo no Rio de Janeiro. A partir desse momento a multiplicação das escolas de circo foi um passo decisivo para a democratização do saber, seja para um uso profissional ou não. É por isso que a arte do circo pode, hoje em dia, ser aprendida e praticada por inúmeras pessoas que buscam na multidisciplinaridade a criação de coisas novas e diferentes. Provavelmente o circo nunca foi tão popular nesse sentido, nunca tanta gente praticou, nunca se falou e se viu tanto circo (DUPRAT & BORTOLETO, 2007, p.175).

Tentar rotular as modalidades circenses é de extrema dificuldade por conta de sua variedade. De acordo com Bortoleto & Machado (2003), existem classificações elaboradas do ponto de vista do tipo dos materiais, outras que utilizam como critério as ações corporais, ou ainda algumas que analisam as características do material e de seu emprego (a manipulação, os vôos, saltos etc.), como por exemplo, a realizada por Oliveira (1990).

A maioria dos autores que estuda esse fenômeno, como é o caso de Invernó (2003), baseia suas práticas pedagógicas na classificação realizada pelo Cnac da França, unificando as técnicas do circo em: equilíbrio, atividades aéreas, acrobacia, manipulação e ator de circo.

No entanto, todos esses esforços foram elaborados para a aplicação dessas atividades em escolas particularizadas no desenvolvimento de artistas profissionais. Duprat (2004) estudou alguns dos aspectos que caracterizam as diferentes modalidades circenses. Numa primeira aproximação, focou nas habilidades que formam parte das diferentes modalidades e propôs uma classificação em relação às ações motoras gerais.

“Em razão da grande variedade e possibilidades a arte circense exerce um fascínio no público e fundamentalmente nos praticantes. Toda uma aventura que jamais se esgotará”. (DUPRAT & BORTOLETO, 2007, p.177).

O tecido é uma modalidade circense, também denominada tecido acrobático, tecido aéreo. Ao contrário

de outras centenárias modalidades do circo, como o malabares, as acrobacias e o trapézio, o tecido proporcionou seu desenvolvimento nos últimos anos (BATISTA, 2003; CALÇA; BORTOLETO, 2003).

Não se sabe ao certo quem o inventou, mas se acredita que o tecido é uma extensão do trabalho de corda lisa, uma modalidade que antigamente era de sisal e atualmente é de algodão (esta última confere maior flexibilidade e conforto durante as travas). Por sua vez, parece que as performances na corda surgiram das evoluções realizadas pelos artistas quando subiam ao trapézio, ou até mesmo durante a instalação (montagem) do circo, na qual se utilizam as cordas para subir e descer das alturas. A inexistência de regras e a necessidade de inovar e criar, típicas das artes cênicas, fez surgir diferentes formas de prática do tecido na modernidade, que poderão ser executados (BORTOLETO & CALÇA, 2007, p. 74).

Bortoleto & Machado (2003) distinguem os três principais campos de aplicação das modalidades circenses: recreativo, educativo e profissional. Podemos dizer que o tecido circense é exercitado nestes três aspectos e seus praticantes, geralmente, são pessoas que se apaixonam pela graça e flexibilidade desta modalidade, independentemente do objetivo de transformar-se num artista.

2. O lúdico na Educação

Etimologicamente, o termo lúdico é derivado de *ludus* que no latim está associado às brincadeiras, aos jogos de regras, à recreação, ao teatro, às competições, sendo assim, o que possui maior abrangência. Com ênfase ao trabalho pedagógico de valorizar o “jogar”, explorando a ludicidade das atividades, surge a expressão Educação Lúdica (LEITE, 2005,p.2).

A atividade do jogo, como atividade do ser humano, é histórica e social, ou seja, de acordo com uma

determinada civilização. Na obra Emílio, de Rousseau, no século XVIII, que o jogo apareceu como uma categoria social. O jogo, é uma atividade com regras, linguagem cultural específica, presença de objetos e determinadas habilidades necessárias para seu desenvolvimento, o que o assemelha com a brincadeira, na visão de Vigotski.

O brinquedo e as brincadeiras são atividades que permitem que a criança investigue a realidade e assim possa constituir-se socialmente. Ao utilizar-se do imaginário, ela tem consciência de que é um momento de faz-de-conta. Desta forma, a criança posta em situações lúdicas apreende a realidade por meio do jogo, brinquedo e da brincadeira. Frente a estas colocações, pergunta-se: é possível à escola possibilitar o desenvolvimento da criança por meio de atividades lúdicas? E como o professor, em sala de aula, pode trabalhar estas questões na educação infantil? (DENARDI, 2009,p.1).

Ainda segundo Denardi, as atividades lúdicas utilizadas como instrumentos didáticos que concretizam o

método educativo no âmbito escolar demandam um professor com uma visão de mundo que seja capaz de trazer uma teoria que articule os conteúdos trazidos pelos alunos com os teores escolares e que distinga o jogo, a brincadeira e o brinquedo como instrumentos culturais que permitem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como a formação e apropriação de conceitos, que se concretiza por meio de mediações do educador em sala de aula (Figura 2).



Figura 2: As atividades circenses como meios de aprendizagem

A utilização do lúdico como recurso didático no ensino infantil não deve ser guiado por uma prática espontânea e natural, mas sim como uma ação proposital e organizada pelo professor.

Aqui é importante registrar que Vigotski dedicou grande parte de seus estudos na relação da criança com o brinquedo e o jogo, concebendo-os como meio basal da ampliação cultural da criança. O autor (1991) relata que, ao brincar, a criança em idade escolar cria uma atividade fantasiosa (a partir de uma situação já vivida e que é recordada em outra conjuntura), e desenvolve-se a partir dos jogos com regras e de situações imaginárias (o faz-de-conta).

Assim sendo, é importante que o professor focalize seu trabalho no que a criança está aprendendo e não no que ela já aprendeu. Vigotski (1993) e Duarte (2001) apontam que há dois estágios de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual (desenvolvimento efetivo, atingido) e o nível de desenvolvimento imediato. No primeiro nível, a criança resolve de forma independente situações de dificuldade, sem necessitar da ajuda de um

adulto; enquanto que, no segundo nível, encontra-se o que a criança não consegue fazer sozinha, e necessita da ajuda do adulto para efetivar, ou ainda, de copiar o adulto para desempenhar a atividade em evidência.

Neste processo de desenvolvimento mental infantil, acima apontado brevemente, há ainda dois períodos que precisam ser considerados: o do desenvolvimento real e o do desenvolvimento proximal.

É no segundo momento que o professor deve atuar, tendo em vista que é o desafio e a aprendizagem que propiciam o desenvolvimento, desencadeando processos interiores que serão comprovados nas relações da criança com os adultos ou com seus colegas durante os períodos de aprendizagem infantil.

O lúdico no processo ensino-aprendizagem cria uma zona de desenvolvimento imediato apto a interceder a ação da criança com o conteúdo escolar, além de desenvolver as funções psicológicas mais importantes (linguagem, lembrança, atenção, anseio e emoção), além de valores e atitudes.

O desenvolvimento infantil atrelado ao lúdico também considera as faixas etárias no ensino infantil.

Desta forma, torna-se plausível escolher o jogo, o brinquedo e a brincadeira que seja ajustada à criança, com o objetivo de promover sua aprendizagem e conseqüentemente, seu desenvolvimento infantil.

O inicial divertimento da criança ao nascer é o seio da mãe e/ou a mamadeira. Ao interagir com a chupeta, o chocalho e os móveis, suas primeiras relações sociais se tornam significativas, já que são intercedidas por esses objetos e pela linguagem dos adultos.

Por volta de um ano de idade, as crianças desejam passatempos e objetos que podem empurrar, puxar, pôr, tirar, empilhar, demolir e ocultar. Também aprendem a engatinhar, andar e correr. De um a três anos de idade a criança apelida artefatos e copia os adultos; surgem as primeiras atividades lúdicas com regra, as quais devem ser desenvolvidas de forma coletiva (sem divisão de equipes).

A partir dos três anos de idade há um expressivo progresso na obtenção e no desenvolvimento de diferentes conceitos e habilidades (motoras, mentais, afetivas e de desenvolvimento social), o interesse pelo desenhar e o faz-de-conta, e o gosto por atividades de desenvolvimento de grupos e desafios a ser superados, o que demanda

respeito pela idéia do próximo, valorização e uma maior discussão do ato de raciocinar, busca por soluções e a atitude de questionamento frente aos eventos e atos empreendidos. E, por volta dos seis anos de idade, a criança é capaz de arquitetar e criar com um jogo, passatempo e brincadeira, desde que estejam presentes os conseqüentes dados: familiarização com o material do jogo (experimentar o material por meio da simulação); avaliação das normas (elucidação dos atos a serem seguidos); o jogo com regras (jogar a fim de averiguar se as normas foram entendidas e internalizadas pelas crianças, com a finalidade de fazer com que a norma seja cumprida e efetivar o jogo); intervenção pedagógica verbal (mediações que o professor ou adulto fazem durante o jogo, com observações, orientações e questionamentos verbais); registro do jogo (registro de pontos – placar, como forma de sistematizar e formalizar o jogo); e intervenção por meio da escrita (exame problematizador da condição do jogo, na qual os limites e possibilidades do jogo são desempenhadas pelo docente ou adulto na procura pela melhora de seu desempenho a fim de vencer o jogo).

Leontiev (1972) reafirma o acima exposto, ao descrever que é no jogo que os processos de imaginação ativa e raciocínio contemplativo são desenvolvidos, do mesmo modo como a apreensão das funções sociais e das normas de comportamento social e período no qual vivem as crianças.

O educador infantil, nesta perspectiva, é o agente responsável pela situação de aprendizagem e sua avaliação. A ele compete desafiar, sensibilizar e mobilizar o aluno para que a aprendizagem aconteça, selecionando os conteúdos escolares e os recursos educativos relacionados a esta circunstância, tendo o cuidado de escolher aqueles que não sejam nem adiante nem aquém do que a criança possa realizar.

Ao conversar com os alunos antes e após a atividade recreativa, o professor exhibe às crianças as decisões e ações que foram ou não efetivadas durante esta atividade, de aspecto sistematizado e proposital, relacionando-se os saberes da vida cotidiana com os saberes escolares da educação infantil, os quais são mais elaborados e necessitam de um raciocínio cada vez mais complicado por meio dos estudantes no contexto escolar.

O desenvolvimento desse processo depende somente das situações sociais, históricas e práticas, as quais consideram o tempo, o lugar, ambiente e os utensílios de que a criança necessita.

Sugere-se que o docente oriente seu trabalho pedagógico pelo referencial teórico da concepção sócio-histórica do desenvolvimento infantil, que concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida, bem como a utilização do lúdico como recurso didático nas escolas, mediante ação sistemática, proposital e intercessora do docente durante todo processo de ensino-aprendizagem.

A função e a desempenho inicial e insubstituível do professor na educação infantil é propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; e de transmitir e produzir, de forma intencional e sistemática, os teores escolares (de acordo com a história determinados e socialmente indispensáveis) por meio do uso de mediações em atividades recreativas empregadas como solução didática e escolhidas de acordo com a faixa etária da criança.

A Educação Lúdica visa estudar e valorizar um novo processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano por meio do uso de brinquedos, jogos e materiais didáticos coligados que sirvam de suporte para que o sujeito da aprendizagem aprenda de forma mais descontraída, efetiva, eficiente e eficaz. Desde a antiguidade, o brinquedo se tornou um meio, um instrumento para potencializar a aprendizagem. Aristóteles já relacionava o estudo ao prazer e os professores de sua época já utilizavam os jogos didáticos no estudo da matemática, filosofia, dentre outros. Da mesma forma, ao classificar os vários aspectos do homem, Aristóteles dividiu-os em *homo sapiens* (homem que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz e produz) e *homo ludens* (o que brinca, o que cria) (LEITE,2005,p.2).

Leite (2005), também afirma que:

Acredita-se na importância e no auxílio do lúdico como estratégia básica do professor

que busca trabalhar conteúdo, de forma prazerosa e eficaz com seus discentes. Piaget, preocupado em explicar os processos internos a partir dos quais o indivíduo adquire conhecimento, afirma que a função da atividade lúdica ou simbólica é dar um outro valor aos objetos criando uma realidade diferenciada, adequando-os ao seu mundo (o mundo da fantasia). A imitação (baseada na acomodação) e o jogo (baseado na assimilação da realidade ao pensamento privado e egocêntrico) representam os extremos de duas funções, que devem atuar juntas para se atingir o equilíbrio. Na atividade lúdica, o objeto representa um símbolo que sugere algo pré-existente na mente do aprendiz. Por meio dela é possível reproduzir a realidade (LEITE, 2005, p.2).

Ainda de acordo com o autor acima citado, Vygotsky ao averiguar a ampliação do conhecimento nas crianças descreveu que ao brincar com um tijolo de madeira como se fosse um carrinho, ela se relaciona com o sentido em tese (a idéia do carro) e não com o elemento concreto que possui. O tijolo de madeira serve como uma

representação de um fato distante e auxilia a criança a separar objeto-significado”.

Com o brinquedo, a criança começa a arquitetar seu mundo concreto, por meio de situações imaginárias. Porém, ao se deparar com um objeto, ela é apta a produzir sentidos próprios, independente do que ela está vendo. Assim, começa a agir de forma autônoma, e o artefato perde sua força determinadora, dando lugar à posição formada da criança em relação às apontadas situações e à própria realidade. Defende a idéia de que o jogo pueril não é puramente uma lembrança do que já foi vivido. É todo um processo criativo das situações vividas, suas combinações e constituições. Uma nova realidade será apresentada a cada momento e essa concepção é de autoria da criança. Surge um novo paradigma do jogo que abandona sua relação com a frivolidade para se formar uma educação natural. O ser humano (em especial, o adulto) estuda mais e melhor quando é exposto a diversos

estímulos no processo de assimilação de conhecimento (LEITE, 2005, p.3).

Nas palavras de Morin,

As trocas entre o real e o imaginário, nas sociedades modernas, se efetuam no modo estético, através das artes, dos espetáculos, dos romances, das obras ditas de imaginação. Portanto, diferentes mídias podem ser integradas, não apenas em seu apelo visual, mas em decisões de ensino que possam potencializar uma efetividade maior ao processo educativo. A percepção de um objeto ou de um trecho é determinada não só por uma série de estímulos externos, mas também por nossas necessidades, motivações, atitudes, valores, assim como pelo contexto sociocultural na qual o sujeito está inserido (MORIN, *apud* LEITE, 2005, p.3).

As percepções são provenientes de dois fatores: objetivos e subjetivos. Dentre os

objetivos destacam-se o visual que responde por 40%, o auditivo – 30%, o tátil – 15%, o olfato – 10% e o paladar que representa 5%. Estas porcentagens indicam a proporção de influência que estes fatores exercem na aprendizagem (APARICCI et al. 2000, *apud* LEITE, 2005,p.3).

Referências Bibliográficas

AGUIAR, O. X. de; SIMAO, L. M. O. *Psicomotricidade e sua relação com a inteligência e a emoção*. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia** .Ano V – nº 9 –2007

BATISTA, N. S. *O tecido circense como manifestação da cultura corporal: fundamentos técnicos e metodológicos*. 2003. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. *Reflexões sobre o circo e a Educação Física*. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n. 12, jul./dez. 2003.

BORTOLETO, M. A. C. *A perna de pau circense: o mundo sob outra perspectiva*. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, 2003.

BORTOLETO, M. A. C; CALÇA, D.H. *O tecido circense: fundamento para uma pedagogia das atividades circenses aéreas*.**Revista Conexões**,Campinas, v. 5, n. 2,, 2007

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. – Brasília:MEC/SEF, 1997.

BOST, P. *Le cirque et le music hall*. Paris: Copyright, 1931.

CALÇA, D. H.; BORTOLETO, M. A. C. *La tela circense*. **Revista Zinkolika**, Barcelona, v. 11, p. 23-24, 2006.

CERARTI. *Múltiplas Inteligências e Educação Física Infantil*. Disponível: <<http://www.centroeducacional.ufla.br/educacaofisica/>>. Acessado em 18/07/09.

COMES, M.; GARCÍA, I.; MATEU, M.; POMAR, L. *Fichero: juegos malabares*. Barcelona: **INDE Publicaciones**, 2000.

COSTE, J. C. *A psicomotricidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

DENARDI, C. Contribuições do lúdico para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Disponível em: <http://www.editoraopet.com.br/data/documents/storedDocuments>. Acessado em 28/07/2009.

DUARTE, N., Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55). Campinas: Autores Associados, 2001

DUPRAT, R. M. A arte circense como conteúdo da educação física. Relatório Final (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.

FONSECA, V. da. *Aprender a aprender: educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUPRAT, R.M; BORTOLETO, M.A.C. *Educação física escolar pedagogia e didática das atividades circenses*. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 171-189, jan. 2007

GADOTTI, M. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLARDO, J. S. *Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física Escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GALVANI, C. A formação do psicomotricista, enfatizando o equilíbrio tônicoemocional. In: COSTALLAT, D. M. M. (Org.). A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

HILDEBRANDT, R. *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

INVERNÓ, J. Circo y educación física: otra forma de aprender. Barcelona: **INDE Publicaciones**, 2003.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

KUNZ, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994. **Educação Física: ensino & mudanças**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

LEITE, L. DE O. **O lúdico na educação à distância. Novas Tecnologias na Educação**. V. 3 Nº 1, Maio, 2005

LEONTIEV, A.O desenvolvimento do psiquismo. 3. ed. São Paulo: Moraes, Ltda., 1972.

LEVIN, E. A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MELLO, A. M. de. Psicomotricidade, educação física e jogos infantis. – 4 ed. – São Paulo:Ibrasa, 2002.

OLIVEIRA, J. A. de (Org.). Circo. Biblioteca Eucatex de Cultura Brasileira. São Paulo: Prêmio, 1990.

SILVA, E. O circo: sua arte e seus saberes: o circo no Brasil do final do século XIX a meados do XX. Dissertação (Mestrado em História da Arte) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVEIRA, J.F.B. O mundo mágico do circo – O saber incorporado e compartilhado. Colégio Técnico Industrial - CTI/FURG.2005

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro: Editorial E. Andes, 1971.

VIGOTSKI, L. S., A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONVERSANDO COM EDUCADORAS A RESPEITO DO TEMA SEXUALIDADE NA ESCOLA

Daniela Aparecida Pereira do Nascimento

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema a pesquisa pode ser dividida em: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.

Pesquisa Quantitativa: considera que tudo pode ser quantificável, traduzindo em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Geralmente requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas para análise e coleta dos dados.

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido somente em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa

qualitativa. É descritiva, sendo que o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

No nosso trabalho optamos por trabalhar tendo como foco uma abordagem qualitativa.

Severino (2007) explica também a diferença entre a pesquisa de campo e o estudo de caso duas de várias abordagens metodológicas, utilizadas na formulação de uma pesquisa segundo o autor:

Na educação, o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, entre outros campos, tendo como objetivo compreender os diversos aspectos da sociedade, conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um determinado problema e descobrir novos fenômenos e suas relações.

Podemos dizer que a pesquisa de campo, no que diz respeito à natureza das fontes, se opõe à pesquisa documental já que nesta primeira é necessário “ir a campo”, buscar informações no campo de pesquisa, o que caracteriza uma pesquisa empírica (busca de dados

relevantes obtidos através da experiência, da vivência do pesquisador).

Na pesquisa de campo o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições nas condições naturais/reais em que os fenômenos ocorrem sendo diretamente observados. O pesquisador não faz nenhuma interferência ou intervenção.

Já no estudo de caso a pesquisa é realizada sobre um fenômeno em seu contexto real, através de uma exploração intensiva de uma única unidade de estudo. Quando existir mais que uma unidade de estudo, trata-se de uma análise comparativa. O estudo de caso possibilita ao pesquisador explorar situações da vida real e descrever situações da realidade em que está sendo feita a pesquisa. Também pode ajudar a explicar as causas de fenômenos específicos. Sendo assim é uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, geralmente um caso considerado representativo de um conjunto de casos análogos (semelhantes). A coleta de dados e a análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo. Em geral o caso escolhido deve ser representativo de modo

que possa fundamentar generalizações para situações semelhantes, autorizando inferências.

As técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Estas precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com a questão que se quer pesquisar. Existem várias técnicas de coleta de dados como: documentação, entrevista (não diretivas, estruturadas ou semiestruturadas), história de vida, observação direta, questionário, dentre outras. No caso da pesquisa de campo, duas formas de coleta comumente usadas são: o questionário e a entrevista.

Assim, em nosso Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia com o tema Gênero e Sexualidade na Educação Infantil, adotaremos a abordagem de Pesquisa Qualitativa e usaremos como instrumento de coleta de dados: as entrevistas, pois é por esse caminho que acreditamos alcançar os nossos objetivos propostos até o momento.

As entrevistas foram realizadas no mês de setembro de 2016. Foram entrevistadas duas professoras, a primeira

professora, Eliana Negreiros, atualmente está trabalhando como professora universitária na Faculdade Sumaré e como supervisora na Secretaria do Estado de Educação, mas também já atuou durante cinco anos na educação infantil em escola pública, a segunda professora, Mariane, com 52 anos de idade é formada em Magistério e Pedagogia. Trabalha desde que se formou em escola de ed. Infantil e atualmente está trabalhando na educação infantil numa escola particular. Utilizamos para a realização da entrevista um gravador e posteriormente as gravações foram transcritas e analisadas.

1- As entrevistas

1º primeira entrevistada: Professora Eliana Negreiros

Entrevistadora: 1ª questão- Como professora, você acha importante falar sobre gênero e sexualidade na educação infantil? Por quê?

Professora: Sim acho importante, para o desenvolvimento, a criança precisa ter conhecimento

do seu próprio corpo, saber quem elas são, o desenvolvimento da identidade, a autoestima. Então eu acho importante.

Entrevistadora: 2ª questão- Em sua opinião por que os educadores sentem tanta dificuldade para falar sobre esse tema?

Professora: Acho que ele tem muita resistência ligada a formação inicial, até porque a própria faculdade, universidade da própria formação inicial deixa de abordar esses aspectos no currículo no curso de pedagogia. A formação inicial é um dos pontos, em segundo é o preconceito, de trabalhar com esse tema, como a sociedade vai encarar, de que forma é que vai se trabalhar, a gente ainda tem muito preconceito de trabalhar com a questão do gênero e da sexualidade na escola.

Entrevistadora: isso é fato, nós abordamos esse tema, mas foi nas aulas de

Multiculturalismo

Professora: em multiculturalismo vocês tiveram uma abordagem, mas, não como uma disciplina, o que vocês virão foi uma pincelada, com textos bem básicos, mas dentro do currículo de educação infantil você precisa trabalhar esse tema. Acho que falta também material didático, livros infantis que abordem e trabalhe esse tema, tem alguns um ou outro que trabalhe esse tema, mas são pouco divulgados, as vezes fica lá nas prateleiras do fundo, os educadores não têm acesso, não tem um empenho dentro de um projeto pedagógico da escola.

Entrevistadora: Eu lembro que quando fui aprender sobre sexualidade eu já estava no quinto ano do ensino fundamental, antes disso eu não tive informação nenhuma, nada. Na educação infantil pelo menos onde eu trabalho é muito difícil falar sobre isso.

Professora: Isso na questão corporal mesmo, até no acompanhamento da higiene, lavar bem cada parte do corpo bem “lavadinha”, na questão das doenças. Existe um tabu muito grande com esse tema.

Entrevistadora: 3ª questão- Em algum momento em sua carreira de professora você já passou por alguma situação constrangedora que tivesse relação com esse tema e que você não soube como fazer uma intervenção adequada?

Professora: Que eu me lembre não até porque com os pequenos eu trabalhei pouco, apenas 5 anos aí depois eu já fui para outras áreas, e não me lembro de nenhuma situação.

Entrevistadora: 4ª Questão-Você acha que os educadores estão preparados para enfrentar os choques e os desafios relativos à sexualidade das crianças que aparecem no cotidiano da escola? Por quê?

Professora: Eu acho que ainda falta uma formação para os educadores, para que se aborde esse tema, até com os professores, porque por exemplo, hoje eu não atuo diretamente em sala de aula, mas nos momentos em que eu estive na direção escola e na Supervisão de Ensino, percebo que esse tema é pouco abordado, não

se fala em um projeto para ser abordar esse tema dentro da escola.

Entrevistadora: É uma coisa bem excluída né!

Professora: Bem excluída, bem discreta, parece que se tem um tabu em cima disso, não se deve abordar, falar, pois a gente não saber como encaminhar, então nos deslocamos.

Entrevistadora: Essa posição vem do próprio educador, isso é um desafio, mas não deveria ser assim, pois a mídia apela tanto para isso.

Professora: Apela tanto para as questões do coração, do medo, antecipa a idade adulta das crianças de uma forma muito acelerada, e diminui essa infância, encurta a infância da criança é no saltinho da sandália da menina, na maquiagem, na sainha sensual, na dança ...

Entrevistadora: 5ª questão- Em sua opinião porque as escolas buscam trabalhar diferentes temas em seus projetos na Educação infantil, entretanto, deixa este tema de lado, sem considerar a importância deste para

à construção da identidade cognitiva dos alunos, empurrando assim esse tema para etapas mais avançada?

Professora: Acho que pelo próprio preconceito em cima do tema, pela escola não está preparada ainda para aborda esse tema, e não entender como vai ser a reação da sociedade, dos pais, não saber explicar, ela deve explicar que estamos ensinando isso por conta disso, acho que é problema da escola não entender quais são os objetivos pedagógicos.

Entrevistadora: Então seria necessário antes fazer um trabalho com os pais, educar os pais primeiro para depois educar as crianças.

Professora: sim, porque esse trabalho com as crianças junto aos pais pode ser mal interpretado pelos pais.

Entrevistada:É verdade, e tem pais que também não gostam, “ ah meus filhos são muito pequenos para isso”

Professora: E pode ser vivenciada até de uma forma indireta, e como uma coisa indevida, e fica com aquela coisa mal trabalhada dentro deles. Um moralismo!

Entrevistadora: É verdade lá na escola onde eu trabalho quando esse tema aflora neles, a professora fica assim calada, deixa que eles tirem suas próprias conclusões, façam seus comentários, mas sem interferir em nada, e fala: “é melhor ficar quieta”

Professora: Acredito que elas entendem que é melhor ficar na defensiva do que se posicionar.

Entrevistadora: Exatamente, é bem assim mesmo.

Entrevistadora: 6ª questão- Você, como educador, encara a discussão sobre o assunto um enorme desafio ou não o vê como tal? Explique.

Professora: Eu vejo como um desafio, acho que um desafio de conscientização dentro do papel da escola perante a sociedade, porque a escola tem que trabalhar com a diversidade, tem que trabalhar com o diferente, trabalhar com esse tema, até porque a mídia, mostra de

uma forma exacerbada, e não trabalha da forma que a escola deveria trabalhar. Então acho um desafio.

Entrevistadora: Um desafio para os professores

Professora: Para os professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Entrevistadora: Pra todo mundo, escola, a família também, pois as vezes não acham que esse tema seria adequado para se trabalhar na educação infantil.

Entrevistadora: 7ª questão- Quão importante você considera sua prática docente para a desmistificação de diferenças e preconceitos em relação ao sexíssimo (discriminação baseada em sexo e gênero) em sala de aula?

Professora: Acho de extrema importância, porque a educação leva a quebra do preconceito, só tem preconceito quem não conhece, quem conhece profundamente não tem preconceito, e as crianças em idade pré escolar, as crianças estão no enfoque da educação infantil são desprovidas de preconceito, elas

olham o mundo e podem até achar algumas coisa assim diferentes, mas elas encaram apenas como diferença, e não como algo que vítima de um preconceito, por exemplo elas podem olhar para uma pessoa, uma transformista, percebem que tem algo diferente, olha o homem vestido de uma mulher, elas acham até curioso, e contemplam mas não tem aquele olhar do adulto de preconceito. Então eu acho muito importante na medida em que a educação leva a quebra do preconceito.

Entrevistadora: 8ª questão- Quando você era educadora na área da educação Infantil você buscava evitar a criação de estereótipos dentro da sala de aula que definem as meninas como comportadas, delicadas e sensíveis e, os meninos como autoritários, esportivos e viris? Explique.

Professora: Sim, acho que esse é o objetivo do professor, na medida em que você como docente elege brinquedos de menina e brinquedos de menino, cores de menino, cores de menina, brincadeiras de menina, profissões, no cantinho da cabeleira só pode brincar

meninas, meninos não podem, no cantinho das ferramentas só os meninos, então quer dizer esse tipo de conduta ele vai debatendo essa diferenciação equivocada que é o estereótipo, agora se o professor tem essa preocupação em incluir todos na brincadeira para perceber qual a própria identidade de cada um, o que ele gosta de fazer, se ele é mais sensível, até mesmo como vocês colocaram, se ele é mais agitado, se ele gosta mais de correr, chutar, pular ou se o outro gosta mais de desenhar, pintar o gosto é de cada um, o professor tem que identificar a identidade de cada criança.

Entrevistadora: E quando é o inverso a criança que se exclui, por exemplo, a professora quer fazer um trabalho coletivo, mas aquela criança diz, “mas isso aí é de menina”.

Professora: Então, na roda de conversa é que tem que trabalhar com essa problemática não é, tem que mostra exatamente isso, que hoje as mulheres podem tudo assim como os homens, não é, trabalhar com personagens com outra forma que possa levar a essa

ampliação de conhecimento, por isso que talvez eles já trazem esse preconceito da família da sociedade .

Entrevistadora: Isso já vem de casa não é mesmo? Cor rosa é de menina, azul é de menino.

Professora: Tem que colocar a criança para pensar, quem disse que rosa é de menina. Por isso que eu acho que há falta acesso à cultura e a literatura, quem sabe uma literatura infantil, um livro de leitura, um vídeo que pudesse encaminhar, e também ajudar o professor nessa tarefa, não é, e a escola carece desse tipo de material de trabalho com essas diferenciações.

Entrevistadora: É complicado lá na escola onde eu trabalho tem um menino que sempre na hora do brincar ele senta e fica brincando o tempo todo com uma Barbie, e sempre escolhe a cor rosa, e assim, o que vejo é que ele é motivo de chacota para o professor.

Professora: Pro professor, e as crianças?

Entrevistadora: Pro professor, crianças não percebem, elas não têm essa maldade, é incrível !

Professora: Quantos anos têm essas crianças?

Entrevistadora: 3 anos.

Professora: O professor que já tem a mente preconceituosa. O adulto que tem esse preconceito, infelizmente.

Entrevistadora: 9ª questão- Em sua opinião, é papel da família ou da escola a construção das relações de gênero e sexualidade das crianças?

Professora: Acho que é dos dois, a família tem papel primordial, mas a escola tem o papel de verificar o que vem da família direcionando o aluno para o lado correto. Às vezes a família é muito preconceituosa, e essa criança passa 3, 5, 10 a 15 anos numa escola, principalmente da rede pública que tem o dever para com a população, e aí essa criança passa tempo na escola e ela não faz nada para quebrar esse preconceito, então os dois têm esse papel, porque a educação é algo compartilhado pela família e pela escola.

Entrevistadora: 10ª questão- Em sua opinião quais os procedimentos devem ser adotados quando uma criança demonstra bastante interesse por assuntos relacionados ao tema.

Professora: Acho que é esgotar a curiosidade da criança na medida em que você satisfaça o que ela quer saber, sem ir adiante. Ela pergunta tal coisa, você vai explicar para ela da maneira mais clara possível de forma que ela se satisfaça com aquela resposta. Ela vai levar a sua resposta para si, aí ela vai pensar e se estiver com dúvidas vai perguntar novamente. Porque tem gente que as vezes exagera, extrapola. Aí os pais dão umas respostas bobinhas ou então dão aquela aula, e o que a criança queria saber era tão básico tão simples.

Entrevistadora: É verdade. Tem que tomar cuidado para não passar do limite da idade.

Professora: Da idade da própria capacidade da criança de compreender certas coisas, assim acho que tem que ser o mais simples possível, esgotar ali a curiosidade da

criança e pronto. Uma aluna uma vez me falou que o filho dela perguntou para que serve camisinha, e ela falou para não ter filhos, para se proteger, aí ele disse está bom, aí ele não perguntou mais. Um amigo meu também estava dando um exemplo que ele entrou na farmácia e tinha vários preservativos com frutas gostos, aromas e sabores, aí ele perguntou: “tio o que é isso, e ele falou não sei pergunta para sua mãe”, ele não soube explicar da forma adequada, aí a mãe respondeu é para os adultos usarem, e aquilo esgotou a curiosidade dele. Muitos de nós não estamos preparados para responder certos tipos de pergunta. Depende da idade da criança para você saber até onde vai sua resposta, se é uma resposta que satisfaça sua curiosidade ou se vai ser uma enciclopédia.

2ª Entrevistada: Professora Mariane

Entrevistadora: 1ª questão- Como professora, você acha importante falar sobre gênero e sexualidade na educação infantil? Por quê?

Professora: Não encaro essa discussão escola como um tema de extrema importância, principalmente para e a educação infantil, pois acredito que é uma abordagem muito polemica e que depende da família do aluno, os mesmos não aceitam que esse tipo de assunto seja abordado na idade a qual os alunos se encontram.

Entrevistadora: 2ª questão- Em sua opinião porque os educadores sentem tanta dificuldade para falar sobre esse tema?

Professora: Pois não fomos preparados para falar de tal assunto, uma vez que na faculdade eu tive uma pequena abordagem sobre esse assunto. Acredito que exista uma deficiência nos currículos das faculdades que ofertam o curso de licenciatura para futuros professores, se fossemos devidamente preparados na faculdade, não teríamos tanta dificuldade para tratar desse tema em sala de aula.

Entrevistadora: 3ª questão- Em algum momento em sua carreira de professora você já passou por alguma situação

constrangedora que tivesse relação com esse tema e que você não soube como fazer uma intervenção adequada?

Professora: Sim, tinha uma aluna de três anos que gostava sempre de coisas de meninos, suas roupas sempre eram verdes e azuis, ela só gostava de ir ao banheiro de meninos e ela dizia que não gostava de meninas. Certa vez, em sala de aula, iniciou-se uma discussão entre os alunos sobre o comportamento da aluna em gostar de coisas de meninos. Eu não soube como agir diante desse questionamento das crianças e deixei que os mesmos fizessem essa discussão sem a minha intervenção.

Entrevistadora: E você? O que acha do comportamento da aluna?

Professora: Eu vou confessar a você que acho um tanto quanto estranho, ela alegava que a mãe dela a deixava ser “menino”, em minha opinião isso não estava certo, mas se os pais aceitam isso, eu não posso interferir, acho que a abordagem de gênero e sexualidade deve ficar mais por conta dos pais do que da própria escola.

Entrevistadora: 4ª questão- Você se sente preparada para enfrentar os choques e os desafios relativos à sexualidade das crianças que aparecem no cotidiano da escola? Por quê?

Entrevistada: Acredito que não, o assunto é um grande tabu dentro de sala de aula. Confesso que minha formação acadêmica é insuficiente quando se fala em discussão de gênero e sexualidade na escola. Esse tema é bem pouco discutido dentro das salas de aulas, quase não existem projetos e anteparos que nos auxiliem para essa abordagem.

Entrevistadora: 5ª questão- Em sua opinião porque as escolas buscam trabalhar diferentes temas em seus projetos na Educação infantil, entretanto, deixa este tema de lado, sem considerar a importância deste para a construção da identidade cognitiva dos alunos, empurrando assim esse tema para etapas mais avançada?

Professora: Tudo isso envolve um conjunto, acredito que falar sobre isso não é só responsabilidade do professor, esse tema deve envolver a escola como um todo e o espaço familiar também. Por mais que sejamos amparados por lei, a escola também tem dificuldades em abordar esse

assunto, uma vez que são poucos os materiais que nos amparem nesse contexto.

Entrevistadora: 6ª questão- Você, como educador, encara a discussão sobre o assunto um enorme desafio ou não o vê como tal? Explique.

Professora: Com certeza, é um grande desafio, quando estamos preparadas para qualquer coisa tudo fica mais fácil, e não estou somente colocando a culpa na nossa formação inicial, existem vários elementos que contribuem para que esse assunto se torne um desafio, estamos inseridos em uma cultura muito machista, crescemos aprendendo que existem coisas destinadas a meninas e outras destinadas a meninos, a posição das famílias em relação ao tema, pouco, quase nenhuma formação destinada a essa abordagem, todos esses fatores e outros mais contribuem para que gênero e sexualidade se tornem um desafio dentro do âmbito escolar.

Entrevistadora: 7ª questão- Quão importante você considera sua prática docente para a desmistificação de diferenças e preconceitos em relação ao sexíssimo

(discriminação baseada em sexo e gênero) em sala de aula?

Professora: Minha função como docente é muito importante. Compreendo que nesse sentido, a prática docente, a partir da compreensão sobre as diferenças sexuais e corporais, tem como função formar cidadãos com ideias e valores sobre o que é ser homem ou mulher. Sendo assim, as minhas práticas para essa desmistificação refletem em meus alunos, por isso busco fazer as intervenções quando são realmente necessárias, para quebrar preconceitos e discriminações entre eles próprios.

Entrevistadora: 8ª questão- Você como docente busca evitar a criação de estereótipos dentro da sala de aula que definem as meninas como comportadas, delicadas e sensíveis e, os meninos como autoritários, esportivos e viris? Explique.

Professora: Como eu disse anteriormente, procuro sempre deixar as crianças agirem naturalmente, mas assumo que ainda tenho a visão de que as meninas são mais delicadas e os meninos são os mais “bagunceiros”, onde a maioria deles reage dessa maneira. Então acho que

a minha resposta para essa questão seria não, mas tenho a consciência de que as minhas práticas docentes devem ser repensadas, para o desempenho de meus alunos e para que a minha verdadeira função como docente seja cumprida.

Entrevistadora: Então você tem a consciência de que precisa mudar sua posição como docente em relação ao tema?

Professora: Sim, com certeza, por mais que esteja sem me atualizar há muitos anos, por conta da correria do dia a dia, tenho sim a consciência do meu papel como formador de cidadãos.

Entrevistadora: 9ª questão- Em sua opinião, é papel da família ou da escola a construção das relações de gênero e sexualidade das crianças? Por quê?

Professora: Acredito que seja papel dos dois, é um conjunto, o trabalho tem que vir das duas partes.

Porque não adianta trabalhar o assunto na escola e em casa não ter apoio ou vice-versa. Atualmente tenho encontrado muitas dificuldades em relação à família, uma vez que existem pais que não concordam que o professor aborde esse tipo de assunto.

Entrevistadora: 10ª questão- Em sua opinião, quais os procedimentos devem ser adotados quando uma criança demonstra bastante interesse por assuntos relacionados ao tema.

Professora: Procuo contentá-la dentro daquilo que me foi solicitado, nunca respondo além daquilo que me foi perguntado, se a criança vai mais além, entrando em temas que acho que não está apropriada a sua idade, digo a ela que seria melhor perguntar aos seus pais ou responsável.

Entrevistadora: Então, em situações “mais delicadas” você passa a “bola” para os pais das crianças?

Professora: Sim, trabalho com pais que não querem de jeito nenhum que essa abordagem seja feita, mesmo explicando que trabalhar com genero e sexualidade na educação infantil é uma abordagem diária, não tiramos um tempo para falar sobre o assunto. Desta forma, sigo o que a escola me propõe, deixo que a criança esclareça tais curiosidades em casa.

Referências Bibliográficas

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

CANZONIERI, Ana Maria. Metodologia da Pesquisa Qualitativa na Saúde. RJ: Vozes, 2010.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual na Sala de Aula: relação de gênero, orientação sexual, e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (pag. 65-70)

LOURO Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____.(Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONTEIRO, André M. e outros. Pesquisa Qualitativa e Psicodrama. SP: Agora, 2006.

Renca, R.R.R. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionado. Disponível em:

I: <http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/2133/1/PES%20-%20Rute%20R%20R%20Renca.pdf>. Acesso em 03 de set. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. SP: Cortez, 23ª. edição: 2007.reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SOUZA, Jane Felipe Ferreira de. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. In: 22ª Reunião Anual da ANPEd GT7 - Educação infantil, setembro de 1998.

VIANNA, Claudia. **Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar**. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 119 – 129.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA RELACIONADA AO DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO

Fhabiane de Souza Marques

A arte e a educação estão ligadas ao longo da história da humanidade, as duas proporcionam às pessoas, formas diferentes de ver e ler o mundo em diferentes concepções em suas diferentes culturas e sociedades. A sociabilidade é a principal característica humana, sendo a arte produto da interação do homem como meio, as características humanas conferem a arte um caráter social, ou seja, coletivo e também inclusivo à medida que ao inventar e criar novas formas, o artista adiciona, inclui agrega valores, conceitos de uso social compartilhando pensamentos e ideias. O caráter transformador e inclusivo da arte está atrelado em uma ferramenta para trabalhar com pessoas com deficiência, pois este público possui especificidades que nos reportam a um novo olhar para metodologias diferenciadas (ARCHER, 2001, p. 10-11).

Sobre esse caráter transformador da arte Alfredo Bosi (2006) nos diz que a arte é um fazer; “É um conjunto de atos pelos quais se muda a forma e se transforma; movimento que arranca o ser do não ser, e a forma do amorfo.” Assim, segundo o autor, o indivíduo se protagoniza no mundo através daquilo que ele produz, isso reflete na construção da sua identidade (forma)sócio-histórica e pessoal a medida em que este relaciona-se e interage com o meio e as demais pessoas (BOSI, 2006).

Uma consequência desse desafio foi o reconhecimento de que o significado de uma obra de arte não estava necessariamente contido nela, mas às vezes emergia do contexto em que ela existia. Tal contexto era tanto social e político quanto formal, e as questões sobre política e identidade, tanto culturais quanto pessoais, viriam a se tornar básicas [...] Teorias psicanalíticas, filosóficas e outras teorias culturais foram-se tornando cada vez mais importantes no final da década de 70 para a formulação de um pós-modernismo crítico (ARCHER, 2001, p. 10-11).

Quem observar a arte dos tempos atuais será confrontado com uma infinita profusão de estilos, formas, práticas, programas, materialidades, linguagens, tecnologias, enfim, uma verdadeira diversidade de práticas artísticas contemporâneas, caracterizadas

pelo experimental. Os artistas contemporâneos, como em toda a história, mostram através de sua arte o pensamento de determinada época, a sociedade híbrida em que estão vivendo, as questões políticas, religiosas, econômicas e sociais que os envolvem. Relações mais estreitas entre arte e vida cotidiana foram estabelecidas, desafiando uma narrativa modernista da história da arte, mais particularmente identificada com o crítico norte-americano Clement Greenberg (ARCHER, 2001).

A educação é um fenômeno específico da espécie humana e nos permite distinguir entre o modo histórico e cultural de existir dos seres humanos do modo natural de existir dos outros seres vivos. Caracteriza-se como processo global por meio do qual os indivíduos, em interações contínuas e dialéticas com o mundo em que vivem, desenvolvem suas capacidades intelectuais, relacionais, motoras, afetivas, éticas, estéticas, religiosas etc. (BOSI, 2006).

Arte como técnica nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito. Parte basicamente de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte

através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação inicial, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho, e na utilização da arte como ferramenta didático pedagógica (CARVALHO, 2008, p. 73). Acredita-se que através da arte na educação é possível desenvolver certas áreas do conhecimento como a percepção visual, auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto, holístico e a reflexão, permitindo assim, o desenvolvimento da criatividade, sendo também uma forma de estímulo para o educando com deficiência e sem deficiência (CARVALHO, 2008, p. 73).

Sabe-se que durante séculos, os deficientes foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais, mas à medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação dos pensadores, a história da Educação Especial começou a mudar. No que diz respeito às ações governamentais e às propostas político pedagógicas, as áreas de Arte-Educação e de Educação Especial, há muito tempo, têm enfrentado desafios semelhantes. Tais desafios estão relacionados à desvalorização perante as outras esferas escolares e à falta de investimento do governo em recursos humanos e

materiais, dificultando o trabalho educativo diário (CARVALHO, 2008, p. 73).

Há uma contradição preocupante entre a proposta de uma “educação inclusiva” e os modos como as verbas são direcionadas às instituições públicas de ensino (HOURIGAN, 2014). O repasse financeiro e a distribuição recursos humanos e materiais dependem do escore obtido nas avaliações externas aplicadas como uma exigência do governo.

Existe então uma cobrança implícita para que as escolas alcancem e mantenham o resultado esperado. Considerando a natureza do trabalho da área de Arte e da Educação Especial vemos um distanciamento em relação a essas exigências, pois ambas trabalham na perspectiva de desenvolver as potencialidades individuais de cada aluno de acordo com as suas possibilidades. Desta forma, elas pouco colaboram para obtenção dos números esperados nas avaliações padronizadas. Em decorrência de tal fato, essas áreas são desvalorizadas no contexto escolar, ocasionando perdas significativas para o desenvolvimento de todos os alunos, mas principalmente, dos alunos com deficiência (HOURIGAN, 2014).

A arte apresenta importância evidente na vida de todas as pessoas, mas no caso dos alunos com deficiência assume um papel importante na formação de sua personalidade. A pessoa com deficiência muitas vezes apresenta poucas oportunidades de realização, poucas fontes de prazer, é necessário que essas pessoas descubram valores em suas vidas, sintam-se importantes, úteis e amadas. A arte está ligada na nossa história, em nossa cultura e em nosso aprendizado e nessa direção Tibola (2001, p. 13) afirma que:

A importância do exercício da expressão artística não está apenas no desenvolvimento da criatividade que ela promove, ou no aprimoramento das formas de percepção por parte das pessoas: a Arte é relevante enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual vive (Tibola, 2001, p. 13).

A arte é uma forma de comunicação que os seres humanos utilizam para se expressar por meio das linguagens artísticas. Podemos encontrar essas linguagens artísticas em diferentes espaços e lugares, como por exemplo, nas ruas, nos outdoors, muros, placas, carros, na arquitetura das casas, no teatro, no cinema, nas roupas, estampas, no rádio, na televisão, na internet,

na escola entre outros lugares e momentos da vida cotidiana (Tibola, 2001, p. 13). A escola, nesse contexto, pode ser o espaço responsável por oportunizar o contato e o entendimento sobre arte aos educandos, desenvolvendo a imaginação e a criação ao fazer arte. Segundo Tibola (2001, p. 16):

Entende-se que cumpre à escola assegurar aos seus alunos a efetiva construção de conhecimento em arte, o que significa mais do que a mera reprodução de formas, ou execução de técnicas muitas vezes destituídas de qualquer dimensão estética efetiva. Significa oportunizar aos alunos o domínio dos elementos das diversas linguagens, de modo que possam expressar-se com autonomia por meio delas, e, ao mesmo tempo possam apreciar diferentes fazeres artísticos, reconhecendo seu valor estético e compreendendo suas relações com o tempo, a história e o ambiente em que foram produzidos (TIBOLA, 2001, P. 16).

Nesta perspectiva cabe aos professores de artes, questionar, discutir, pesquisar, buscando modificar opiniões dentro e fora da escola. Em nenhum outro período da história da arte houve tanta diversidade de temas, antes não debatidos como gênero, classe, etnia, relação público e obra, entre outros. A arte contemporânea é reflexo de todo contexto ao redor, é cultura, é

estudo e é política. “Uma arte educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução” (EFLAND, 2005, p.177).

O ÂMBITO ESCOLAR E O PODER ARTÍSTICO

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo (BUORO, 2003, p. 20).

Nesse processo de aprendizagem, o indivíduo traça um percurso de criação e construção potencializando o seu conhecimento de mundo e as suas infinitas formas de observação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, preveem que: As práticas pedagógicas que compõem o trabalho curricular na educação infantil, deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e

o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (DCNEI, 2010, Art. 6º).

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (DCNEI, 2010, Art. 9º).

Ao analisar as diferentes dimensões da cultura em que as pessoas estão imersas tomam consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural (CANDAU, 1995, p. 298).

A arte na educação infantil, pode ser pensada de várias maneiras, dentro de uma concepção formativa em seu aspecto lúdico e criativo. Neste ponto de vista, a contribuição deste ensino

contribui para o desenvolvimento de forma que oportuniza a aprendizagem. Neste sentido, Beineke (2012) afirma: [...] a aprendizagem criativa em música pode indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor (BEINEKE, 2012, p. 56).

A partir da afirmação de Beineke (2012), é possível notar que a contribuição da arte para a vida do ser humano em todos os seus aspectos, é fundamental pensando nessa formação como a potencialização de uma linguagem que serve para atribuir significado sensível dos elementos que nos rodeiam. Segundo o RCNEI (1998): A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.

Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.45).

As crianças são como a Arte: pura expressão. Acho que é por isso que os adultos as chamam de arteiras. Há afinidade entre as crianças e a arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida. Então, podemos dizer que ambas se alimentam da mesma fonte (BARBIERI, 2012, p. 78).

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e

interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (ROSSI, 2003, p. 20).

É necessário rever todo esse quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia onde o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares (FUSARI, 1993 p.21 e 22).

Evidentemente, não é qualquer expressão por meio da arte que se permite decodificar por qualquer público. Sempre deve levar na devida conta a suposta adequação/inadequação entre o conteúdo, o continente e a clientela. À medida que se avança no grau de escolaridade, por exemplo, pode-se recorrer a técnicas

com maior sofisticação e complexidade interpretativa (PARANHOS, 1996, p.13).

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009. p. 9-13.

AMARAL, L. A. Deficiência e Arte. São Paulo; Revista Integração, ano 2, número 07, dezembro de 1989.

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. Cadernos de estudo: educação musical, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo, Perspectiva, 1978.
BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003, p. 184.

BARBOSA, A. M. Arte – Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A.M. Arte e inclusão. Caderno de textos – Arte sem barreiras. Ano 2, no. 3 – agosto/ dezembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96. Brasília: SEB, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. As artes no universo infantil. São Paulo: Mediação Editora, 2011.

HONORATO, Cayo. A formação do artista: conjunções e disjunções entre a arte e educação. 2011.

Tese de Doutorado – Universidade De São Paulo: São Paulo, 2011.

JASON, H.W.; JASON, Anthony F. Iniciação a história da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3 ed. Brasília: MEC/SEF. Brasília:1998.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Elaine Silva Martins

Resumo

A Educação Matemática é uma área do conhecimento relacionada ao ensino da disciplina de matemática e suas aplicações. A preocupação das instituições escolares com a sistematização do ensino de matemática vem desde o início do século XX e perdura até os dias atuais. Assim, em 2018, o ensino de matemática sofreu uma reformulação a partir das diretrizes propostas pela Base Nacional Curricular Comum, quando esta buscou transformar o ensino de matemática, lecionado de forma desconexo da realidade e conteudista, um ensino significativo e correlacionado as vivências e cotidiano dos alunos. Logo, este trabalho traz alguns dos desafios advindos dessa mudança para o campo da Educação Matemática e discute

algumas das soluções que estão sendo implementadas para superá-los.

Palavras-chave: Educação Matemática, BNCC, Inclusão, Adaptação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

A matemática, assim como todas as demais disciplinas, não é um conhecimento trivial de ser apreendido. Arelado a esse fator, ainda existem outras complicações, como a falta de motivação dos alunos para aprender e o desinteresse pelos conteúdos, o uso de estratégias tradicionais de ensino que não promovem a contextualização e nem a associação da disciplina de matemática com outras áreas e o cotidiano dos estudantes (MASOLA, 2019).

Entretanto, a Matemática é um conhecimento real, aplicável ao cotidiano pessoal e coletivo, e por esta razão desempenha um papel social na construção de uma sociedade melhor. Para alcançar este objetivo, a

matemática auxilia no desenvolvimento do pensamento e no raciocínio dedutivo dos indivíduos, permitindo que estes possam resolver problemas e situações do seu dia a dia (DA SILVA, 2019)

Apesar da importância da educação matemática na vida das pessoas, seu ensino seguiu uma abordagem tradicional e desprovida de significado ao estudante por um longo período de tempo, ou também, tem sido ensinada com um cunho meramente utilitarista, como se fosse apenas uma ferramenta. Entretanto, na última década a educação básica brasileira sofreu grandes transformações, principalmente pelas mudanças propostas por políticas públicas nacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), entre outras normativas.

A BNCC (2018) procura resgatar a prática do Ensino de Matemática como uma ciência crítica e participativa na sociedade contemporânea, como demonstra suas origens no desenvolvimento e na busca de soluções para problemas de ordem prática. Dessa forma, busca-se conscientizar o aluno do fato de que a matemática influencia e é orientada pelas necessidades da sociedade

em que está inserida, de modo que se espera com esta prática formar cidadãos reflexivos e cientes de seu papel social.

Neste trabalho, serão abordados por meio de uma breve pesquisa descritiva, alguns dos principais desafios que existem no ensino da educação matemática e apresentar o que as instituições de ensino, professores e pesquisadores da área têm feito para solucioná-las.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Realizar uma breve pesquisa de cunho descritivo sobre os desafios da Educação Matemática no ensino básico.

2.2 Objetivos Específicos

- Elencar os principais desafios e dificuldades do ensino de matemática na última década;

- Investigar na literatura quais ações têm sido feitas para facilitar o ensino da educação matemática.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Desafios da Educação Matemática Pós-BNCC

A Educação Matemática consiste em um campo de estudo voltado à aprendizagem e ensino da disciplina de matemática e suas aplicações. Esta área de estudo passou a ser vista como uma disciplina prioritária na transição para o século XX. Os conteúdos ainda não estavam estabelecidos e discutia-se como organizá-los. Este foi um período de reflexões e participação de matemáticos na organização do ensino, buscando verificar quais conceitos deveriam ser ministrados e como fazê-los (MIGUEL, 2004). Entretanto, não faz parte do escopo deste trabalho apresentar o histórico de desenvolvimento da Educação Matemática, mas sim comparar com o cenário atual de seu estabelecimento.

Atualmente a matemática é uma disciplina obrigatória nas escolas de Educação Básica, sendo uma área que contempla as habilidades dispostas nos grandes eixos: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, tanto Para Ensino Fundamental II quanto para o Médio, segundo a BNCC (2018). Este documento ainda traz a recomendação de tornar o ensino de matemática uma prática mais próxima do cotidiano dos alunos e neste ponto surge um dos principais desafios na implementação da educação matemática segundo o currículo nacional.

Existe um atrito entre os professores e as imposições estipuladas pela BNCC. Isto porque a elaboração da base curricular não contempla a opinião dos professores, sua formação e também não considera a organização das escolas. As novas diretrizes de ensino formalizadas na BNCC foram lançadas sob os professores sem que estes fossem consultados ou tivessem como se adaptar rapidamente a nova organização e estruturação de conteúdos (DOS SANTOS, 2018). Isso implica em uma certa resistência por parte dos professores a adotarem as políticas da BNCC, uma vez que sequer puderam tomar a

frente das discussões e falar o que pensavam da nova metodologia de ensino.

Paralelamente a isso, outro desafio também trazido para a escola pelo currículo nacional está a inclusão de alunos com necessidades especiais. São muitas as necessidades que os alunos podem apresentar, tais como pessoas com restrição de liberdade, indígenas, quilombolas, deficientes físicos, visuais, altas habilidades, dentre outros; cada uma apresentando suas especificidades próprias para serem atendidas. No caso da educação matemática, o professor então precisa estar preparado para oferecer opções de acessibilidade para que estes alunos não sejam incluídos apenas fisicamente na sala de aula, mas que possam participar e se sentir pertencentes ao ambiente escolar e possam se apropriar dos conceitos matemáticos aplicá-los na resolução de problemas reais (NERY, 2020)

Além disso, para poder atender a estas necessidades, os professores precisam buscar novas metodologias de ensino para poder oferecer as condições de acessibilidade necessárias para promover a aprendizagem dos estudantes. Muitas escolas possuem

acesso a novas tecnologias de informação e comunicação e tecnologias assistivas, mas ainda se observa despreparo dos professores para manuseá-las e utilizá-las em suas aulas (SOARES, 2020) Pode-se observar como muitos professores tiveram dificuldades para implementar o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 em 2020 (DA SILVA SANTOS, 2020).

Contudo, não se trata simplesmente de usar um vídeo para apresentar o conteúdo, isso é apenas uma nova forma de trazer o ensino tradicional e expositivo. É preciso problematizar, contextualizar e trazer para o aluno a importância e a razão para o uso desta ferramenta, caso contrário os materiais de vídeo não passarão de um substituto para a lousa e o giz.

Outros desafios trazidos pela BNCC, o ensino por habilidades e competências traz aprendizagens diferenciadas, como o ensino de modelagem e computação onde os professores não possuem muita familiaridade, e exige também que a formação dos estudantes possa auxiliar na formação do próprio projeto de vida do aluno, tanto no que se refere ao estudo e trabalho bem como a escolha de um estilo de vida

saudável. Assim, a educação matemática não consiste mais apenas na transmissão de conceitos matemáticos, mas também no preparo do aluno para uma vida adulta responsável (CASTRO, 2020).

3.2 Propostas de Soluções

Esses são alguns dos principais desafios advindos da introdução da BNCC. Então, como os professores e instituições de ensino estão fazendo para se adaptar a estas novas exigências na educação matemática?

As modificações trazidas pela BNCC no currículo trouxeram muita insegurança aos professores, uma vez que não houve um momento de formação inicial que fornecesse a estes um amparo para aplicação das metodologias exigidas pela BNCC. Assim, as instituições de ensino têm se preocupado em adotar medidas que orientem os professores sobre como seguir as novas diretrizes, com reuniões e planejamento em conjunto dos planos de aula, como no trabalho de De Pena (2016). Por meio destes encontros, os professores podem expressar

suas dúvidas e dificuldades e encontrar juntos soluções para solucionar estes problemas.

Com relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e tecnologias assistenciais, grande parte das escolas já as possuem em suas dependências, como televisores, leitores de escrita em Braille, caixas de som, acesso à Internet, dentre outros. Além disso, existem muitos trabalhos na literatura que exploram o uso de tecnologias em sala de aula com o objetivo de promover o ensino dos conteúdos e observa-se nos cursos de formação, disciplinas voltadas para o uso destes recursos didáticos (SHAW, 2019, AGUIRRE, 2022).

Assim como para o uso de TICs, na literatura também há diversos estudos que trazem suporte para os professores elaborarem planos de aula voltados a inclusão, como no trabalho de Rosa (2021), que apresenta possíveis caminhos e orientações para a inclusão escolar especificamente na educação matemática. Ademais, a formação de professores de matemática com ênfase no ensino inclusivo tem recebido destaque nas instituições de ensino superior, principalmente após a promoção da inclusão na BNCC.

Dessa forma, apesar dos desafios impostos pela nova base curricular promovida, observa-se a adequação gradual das escolas. Com relação a Educação Matemática, a princípio parece que a BNCC não trouxe grandes modificações em uma primeira leitura, contudo logo se observa que isso não é verdade e que há muito desafios a serem superados no novo ensino de matemática proposto.

4. CONCLUSÃO

Neste trabalho foram apresentados alguns aspectos da educação Matemática e como a instituição da Base Nacional Curricular Comum trouxe novos desafios para o ambiente escolar. Dentre estes, destaca-se o ensino baseado em habilidades e competências, a necessidade do uso de abordagem contextualizada que aproxime a matemática do cotidiano do aluno e fornece as ferramentas necessário para que este proponha soluções para situações problemas encontrados na vida real.

Também encontra-se no rol de desafios da Educação Matemática pós-BNCC, a adaptação das

escolas e professores a recursos tecnológicos e assistenciais necessários para promoção da inclusão escolar. Pode-se então verificar que as maiores dificuldades estão na apropriação e uso dos novos recursos didáticos e metodologia de ensino pelos professores, bem como uma superação da visão tradicionalista de ensino que trata a matemática de uma forma utilitarista e desconexa da realidade.

Porém, observa-se que há um movimento favorável direcionado a integração das novas diretrizes nas escolas, com encontros e reuniões para discussão da BNCC, além da compra de recursos tecnológicos e reformas para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais. Além disso, também há uma preocupação das universidades em fornecer uma formação inicial e continuada de professores direcionadas a atender as novas políticas educacionais, fornecendo o ensino e material acadêmico de qualidade, capaz de capacitar e orientar os professores em seus métodos de ensino.

Desse modo, conclui-se que os desafios trazidos pela BNCC para o ensino de Matemática são muitos, mas não são intransponíveis. Ao final deste percurso, é possível

que a Educação Matemática se torna mais humanizada e incorporada a sociedade em ué está inserida, deixando de ser apresentada como uma disciplina exclusivamente exata e dissociada de um contexto.

5. REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Uriel José Castellanos; GONZÁLEZ, Yaimar Del Valle Montoya. REFLEXÕES SOBRE A CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 3, p. 109-124, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

CASTRO, George et al. Desafios para o professor de ciências e matemática revelados pelo estudo da BNCC do ensino médio. **REVEMAT: Revista Eletrônica de matemática**, v. 15, n. 2, p. 1-32, 2020.

DA SILVA, Lucenildo Elias. Educação matemática e a base nacional comum curricular (BNCC): um desafio para a educação básica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 6, p. 51-61, 2019.

DE SENA, Dianne Cristina Souza et al. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência–Natal/RN. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 227-241, 2016.

MASOLA, Wilson; ALLEVATO, Norma. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate**, v. 3, n. 7, p. 52-67, 2019.

MIGUEL, Antonio et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua

disciplinarização. **Revista brasileira de educação**, n. 27, p. 70-93, 2004.

NERY, Érica Santana Silveira; DE SÁ, Antônio Villar Marques. Pesquisas em Educação Matemática Inclusiva: possibilidades e desafios da utilização de tecnologias digitais e assistivas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. e202006-e202006, 2020.

DA SILVA SANTOS, Marcele; SANT'ANNA, Neide da Fonseca Parracho. Reflexões sobre os desafios para a aprendizagem matemática na Educação Básica durante a quarentena. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. e202013-e202013, 2020.

DOS SANTOS, Maria José Costa. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam?. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 132-143, 2018.

ROSA, Erica Aparecida Capasio; BARALDI, Ivete Maria. Escolas Inovadoras e Criativas e a Educação Matemática:

caminhos possíveis para a inclusão escolar. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, p. 549-566, 2021.

SHAW, Gisele Soares Lemos; DA SILVA JUNIOR, Geraldo Soares. Formação docente para uso das TIC no ensino de Matemática: percepções de professores e estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 6, p. 163-184, 2019.

SOARES, Gisele; SOARES, Geraldo. Vozes de professores e licenciandos sobre as dificuldades do uso das TIC no ensino de matemática: o caso da universidade do estado da Bahia (UNEB), Campus VII. **Revista de Educação, Ciências e Matemáticas**, v. 10, n. 1, p. 38-56, 2020.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEUS IMPACTOS

Débora Costa Silva

RESUMO

Esse artigo terá como principal objetivo, procurar meios que possibilitam a estimulação socioemocional das crianças e do educador. Observar se as mudanças no currículo oferecem meios para transformar o aprendizado motivador e atrativo, garantindo a autoestima e a

autonomia da criança.

Palavras-chave: competência emocional; criança; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Analisaremos quais os meios de trabalho que os órgãos públicos oferecem para garantir a gestão emocional do professor e se disponibilizam profissionais para ajudar a gerenciar suas emoções. Partindo desse ponto, podemos salientar que as escolas têm um papel importante na transmissão dos seus conceitos e valores e mesmo assim

encontra - se muitas falhas na forma de transmiti-los, dificultando o alcance dos seus reais objetivos, por esse motivo, a falta de gestão emocional eleva grandes riscos a sociedade, podemos destacar a ansiedade e a violência, entre alunos e professores, gestores e funcionários tornando um grande desafio nas instituições escolares. Entretanto não podemos esquecer que os alunos carregam consigo todos os problemas de casa, a falta de comunicação com os pais, encontros sociais como, por exemplo, o bullying, seus conflitos internos e em alguns casos necessidades básicas dentro dos seus lares, o que pode refletir dentro das instituições escolares, gerando altas taxas de violências.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SEUS IMPACTOS

Gerenciar as emoções de um grupo é uma missão extremamente difícil, é fundamental que esse gerenciamento inicia - se pelo professor, sendo solícito ao entrar na sala de aula demonstrando para os alunos que ele também é sensível as emoções dos seus educandos.

"O professor ajuda no processo da educação emocional de forma fundamental, usando a sensibilidade para ultrapassar as barreiras da prática em sala de aula e passando a atuar com a intenção de realmente preparar as crianças e os adolescentes a reconhecerem e se responsabilizarem no sentir, pensar e agir", explica a psicóloga Estela Laiz Nones

É fundamental que toda a escola e comunidade estejam preocupados com o socioemocional dos educandos, uma

vez que muitos estudantes abandonaram as escolas por falta de motivação, por essa razão se faz necessário, que o professor e a família não estejam esgotado emocionalmente, e sim atento aos alunos, observando quais os motivos que levaram a estar desmotivado, com o olhar atento o educador poderá auxiliar e orientar, uma vez que uma boa gestão emocional terá consequências positivas na vida dos alunos.

Para Chan (2003), o tema da inteligência emocional é, assim, cada vez mais atual e, o comportamento infantil e juvenil é muitas vezes alterado pela existência de emoções desajustadas, afetando quer a convivência familiar, social, escolar como também o bem-estar psicológico.

O objetivo desse trabalho será verificar o processo educacional, a aprendizagem das competências emocionais e sociais, está inserido de forma correta dentro

das instituições escolares, na busca do crescimento intelectual, cognitivo e emocional. Para Lopes e Matos (1998), os momentos de aprendizagem são fortemente influenciados pelos aspectos emocionais que predisõem a criança a aprender e influenciam o seu envolvimento e motivação no contexto escolar.

A problematização desse artigo será analisar as competências, a autoconsciência, a motivação intrínseca, a empatia e a gestão de relacionamento. Além disso, identificar quais são os critérios atuais que as escolas trabalham com esses alunos, assegurando a inclusão social e a autoestima dos mesmos. Entender quais os impactos socioemocionais que irá refletir dentro da escola na aceitação e desenvolvimento desses alunos.

Buscar meios para compreender as emoções durante o processo de ensino e aprendizagem e apoio durante a

escolarização, através de recursos teóricos e artigos científicos. Podemos salientar ainda que, desde dos primórdios a educação passou por inúmeras modificações e atualmente há uma nova geração, nesse sentido, houve a necessidade das mudanças no currículo escolar e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), incluiu as dez competências a serem trabalhada nas escolas, no intuito de atender as transformações desse século e são elas: O conhecimento; O pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. Diante dessa realidade o educador precisa estar preparado para atender e incluir esses alunos no contexto social e oferecer apoio durante a formação continuada, para contemplar a todos, principalmente no aspecto

socioemocional.

Os estudiosos anteriores ao século XX, acreditava que as emoções faziam referências a instintos perturbadores e era o responsável pela desorganização aos eventos mentais. Entretanto, nos dias atuais, esses pensamentos são diferentes. Atualmente, o conceito de inteligência engloba fatores sociais e cognitivo conforme define Sordi (2005, p.337) onde afirma que “em termos gerais, a inteligência é definida como um modo de adaptação do indivíduo ao meio, até sua acepção mais complexa como um meio que é simultaneamente físico, social, simbólico, e histórico-cultural.

Já o conceito de emoção se faz mais complexo, pois trata de uma cadeia de fatores corporais e mentais agindo simultaneamente. Atribuir um significado tangível a palavra emoção tem sido o objeto de estudo de diversos cientistas

e pesquisadores, que buscam compreender a causa primária dos sentimentos e suas implicações fisiológicas, bem como consequências podem trazer os problemas relacionados às questões Afirmam Casanova, Sequeira e Silva (2009, p.6) que a “emoção numa definição mais geral, é um impulso neural que move um organismo para a ação”. De acordo com o dicionário de Psicologia (Dantzer & Moal, 2001 citado por Doron & Parot, 2001) a emoção é definida como sendo um “estado particular de um organismo que sobrevém em condições bem definidas (uma situação dita emocional), acompanhado de uma experiência subjetiva e de manifestações somáticas e viscerais” (p.270).

CONCLUSÃO

O foco desse trabalho foi buscar meios para contribuir na

compreensão das competências, principalmente as emocionais, como já vimos, o desenvolvimento emocional das crianças, dos jovens e adultos demonstram formas e sinais, onde a intervenção é essencial no intuito de oferecer ajuda a mesma.

Quando observa a formação emocional dos estudantes, podemos deduzir que, a formação da inteligência emocional, suas competências e autocontrole, dependerá de vários fatores entre eles podemos salientar que a inteligência emocional que está relacionada as experiências vivenciadas, desenvolvimento emocional e social, já que, contribuirá na formação do educando, no intuito de alcançar níveis favoráveis na realizações pessoais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: DAYRELL, Juarez. (Org.). In. Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte/MG: UFMG, 1996.

ADAMS, Henry Brooks. **A gestão emocional dos professores**. Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/gestao-emocional-dos-professores/>> Acesso : 28/03/ 2020.

ADAMS, Jennifer. **Especial Socioemocional**. Disponível em: <<https://socioemocionais.porvir.org/>> Acesso em: 30 mar. 2020

AMARAL, S. (2015). **Promovendo a regulação**

**emocional em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico:
um programa de competências emocionais e sociais**

(Tese de Mestrado). Disponível em:

<<http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/3358>> Acesso

em: 24 de mar. de 2020

**ARÁNDIGA, A. (2009). La inteligência emocional de los
padres y de los hijos.** Madrid: Ediciones Pirámide

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível

em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em:

29 de mar.de 2020

**CASANOVA, Nuno; SEQUEIRA, Sara; SILVA, Vítor Matos
e. Emoções,** 2009. Trabalho Acadêmico (Psicologia Geral)

- Instituto de Ensino Superior Manuel Teixeira Gomes,

Portimão, Portugal. Disponível em:

<<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0132.pdf>>.

Acesso em: 17 de mar.de 2020

CHAN, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relations with social coping among gifted adolescent in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409–418.

COLLINS, W., Harris, M. & Susman, A. (1995). Parenting during middlechildhood. In M. Bornstein (Ed.) Handbook of parenting: Children and parenting (pp.65-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. 70 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROSS, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1017/S0048577201393198/pdf>> Acesso em: 23 de mar. de 2020

HABILIDADE SOCIOEMOCIONAIS, IMPACTOS, AVALIAÇÃO E RESULTADO. Disponível em <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/GELP/HABILIDADES-SOCIOEMOCIONAIS-IMPACTO-E-AVALIA%C3%87%C3%83O.pdf>> Acesso em: 25 de mar. de 2020

LOPES, I., & Matos, J. (1998). As disposições afetivo-emocionais na aprendizagem da Matemática.

Disponível em:

<http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1998/1998_05_ICLopes.pdf>. Acesso em: 29 de mar.de 2020

MARUJO, A., Neto, M. & Perloiro, F. (1999). Educar para o otimismo. (16^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

NONES, Estela Laiz. Educação que transforma: projeto ensina crianças a lidarem com as próprias emoções.

Disponível em: <https://ocp.news/especiais/educacao-que-transforma-projeto-ensina-criancas-a-lidarem-com-as-proprias-emocoas> Acesso em: 30 de mar. de 2020

SAARNI, C. (1999). The development of emotional competence. New York: The Guilford Press. Disponível em:

<https://books.google.pt/books/about/The_Development_of_Emotional_Competence.html?id=nHRqbmVgQK4C&redir_esc=y> Acesso em: 22 de mar.de 2020

SORDI, Regina Orgler. A Constituição da Inteligência: Uma Abordagem Analítica. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, vol.18, n.3, p.337 - 342, 2005.

SROUFE, A. (1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. New York: Cambridge University Press.

TEIXEIRA, M. (2010). Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico (Dissertação de

Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto

Disponível

em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1463/1/DM_MarciaTeixeira.pdf> Acesso em: 24 de mar. de 2020

VIGOSTSKI, S. (1998). O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes

ZEMAN, J. & Shipman, K. (1996). Display rules for anger, sadness and pain: it depends on who is watching. Child development, 67(3), 957-973. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14678624.1996.tb01776.x/abstract;jsessionid=032D4BF4E9A7E22612939C7F1C916CE8.f03t01>> Acesso em: 29 de mar.2020

MACHADO DE ASSIS

Glaucia Barreto Riqueza

RESUMO

Machado de Assis foi um dos maiores cronistas, e suas crônicas são fonte histórica. Nos seus textos se descobre sobre o Brasil da segunda metade do século XIX: os costumes, o que faziam os governantes, como era a cidade do Rio de Janeiro. A abordagem crítica de Machado de Assis não deixava ninguém de lado. Machado de Assis foi um crítico ferrenho da elite de seu tempo, suas

obras abordam também a questão da exclusão e da segregação, como exemplos, há trechos que falam sobre a escravização e seus descendentes sempre relatados por Machado em suas obras, sobretudo com ironia.

Palavras- chaves: Ironia. Crônica. Rio de Janeiro.

ABSTRACT

Machado de Assis was one of the greatest chroniclers, and their chronicles are historical source. In his writings one finds over Brazil in the second half of the

nineteenth century: the costumes, which were the rulers, as was the city of Rio de Janeiro. The critical approach of Machado de Assis not let anyone aside. Machado de Assis was an outspoken critic of the elite of his time, his works also address the issue of exclusion and segregation, as examples, there are passages that talk about slavery and their descendants ever reported by Machado in his works, especially with irony.

Keywords: Irony. Chronicle. Rio de Janeiro.

DESENVOLVIMENTO

Machado de Assis foi sempre autodidata. Aos 16 anos iniciou sua carreira com aprendiz de tipógrafo na Imprensa Nacional, depois revisor da Livraria de Paulo Brito e no correio Mercantil, em 1860 torna-se redator do Diário do Rio de Janeiro. Aos trinta anos casa-se com Carolina Augusta de Novais. Machado de Assis ingressou no funcionalismo público ocupou cargos, tais como: Oficial de Gabinete do Ministério da Agricultura, diretor do Comércio da Secretaria de Estado da Agricultura Comércio e Obras Públicas e diretor-geral de contabilidade do Ministério de Aviação. Superou todas as dificuldades da época e tornou-se um grande escritor. Em 1897 é eleito o primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras.

Na **fase romântica**, os personagens de suas obras possuem características românticas, crenças nos valores

da época, sendo o amor e os relacionamentos amorosos os principais temas neste período. Nesta fase podemos destacar as seguintes obras: Ressureição (1872), seu primeiro livro, A Mão e a Luva (1874), Helena (1876) e Iaiá Garcia (1878).

A segunda é a **fase realista** em que Machado de Assis abre espaços para a análise dos valores sociais e questões psicológicas dos personagens. Nesta fase Machado descobriu sua vocação: contar a essência do homem, em sua existência, quando faz uma análise profunda e realista do ser humano, destacando suas vontades, necessidades, defeitos e qualidades. Nesta fase destacam-se as seguintes obras: Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881), Quincas Borba (1892), Dom Casmurro (1900) e Memorial de Aires (1908).

De acordo com a Revista Piauí (2012), o memorando reproduzido a seguir é divertido, e acompanha um relatório de seis páginas com várias outras intervenções e anotações de Machado. Mas o mais interessante é o despacho final, endereçado em 17 de dezembro de 1890 ao General Francisco Glicério, chefe de Machado como titular da Secretaria, num momento em que a República recém havia completado seu primeiro ano.

D. de
 10 de Março de 1914

N.º 1491-690

271-C-90

Aprovo e com efeito
 renovo de Ministro
 Ruy Barbosa
 Glúcia

Faço subir estes papéis
 que baixaram do Gabinete
 para que na Diretoria se
 pudesse informar a
 Comp. Nacional de Forças e
 Batalhões. Informados os donos
 Companhia, subiram todos
 juntos, e baixaram hoje,
 dando V. Ex. este despacho:
 Arquivem-se, - e qual, pro-
 veniens, refere-se aos últi-
 mos. Os que ora sobem
 estão por ter de ser juntos
 ao decreto, que V. Ex. por
 seu despacho de 13, disse-
 estar suspenso por em quanto.
 17-12-90

Machado de Azevedo
 Sub-Secretário de Justiça
 no Gabinete. 15-12-90

o Capital de 1000000000 que
 pretende empregar na montan-
 gem da mesma fabrica.

Licença aos poderes publicos

Com ironia, Machado lembra ter feito subir os
 “papéis que baixaram do gabinete”, tê-los mandado em
 seguida subir “todos juntos”, menciona que “baixaram hoje”

e que finalmente manda-os subir “outra vez” para serem juntados a um decreto da Secretaria que soube “estar suspenso por enquanto”...

(Fonte: <http://revistapiaui.estadao.com.br>)

Por sua importância, a Academia Brasileira de Letras passou a ser chamada de Casa de Machado de Assis.

Dizem os críticos que Machado era urbano, aristocrata, reservado e cínico, ignorou questões sociais como a independência do Brasil e a abolição da escravatura. Não se aprofundou no nacionalismo, tendo suas histórias sempre no Rio.

Os tipos e personagens que criou mostram o autor como um mestre da observação psicológica.

Sua obra se divide em duas fases: uma romântica e outra parnasiano-realista, quando desenvolveu um estilo desiludido, sarcástico e amargo.

O domínio da linguagem é sutil e o estilo é preciso, reticente. O humor pessimista e a complexidade do pensamento, além da desconfiança na razão (no seu sentido cartesiano e iluminista), fazem com que se afaste de seus contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É legal ver como Machado de Assis, sem conhecer Freud, constrói no seu conto, um registro parecido como os de Freud, tendo intuição crítica que só virá anos depois.

Desta maneira, Machado conseguiu antecipar a revolução Freudiana, de que a loucura está na realidade, em todos os atos de razão.

Artigo V. 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.

