

Data de publicação: 20 de fevereiro de 2020



SL EDUCACIONAL

**ARTIGOS DE
PROFESSORES**

FEVEREIRO 2020 V.13 N.2



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 2

Feveireiro 2020

Publicação

Mensal (feveireiro)

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. 13, n. 2 (2020) - São Paulo: SL Editora, 2020 – Mensal

Acesso em: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/02/2020

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL	
Alecsandra Sabrina Ferreira da Silva Almeida.....	5
GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA	
Ana Paula Souza Galvão.....	23
A CULTURA AFRO-AFRICANA E BRASILEIRA NA LEI	
Carlos Eli Nascimento.....	40
RACISMO E O DEBATE SOBRE A CORRIDA 1890-1976	
Débora Comitre Batista De Souza.....	54
TDH NUMA PERSPECTIVA CIENTÍFICA	
Erika Donadio Vicentini.....	92
ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE É PRECISO SE IMPORTAR COM ISSO?	
Flávia Carvalho Portela de Sousa.....	110
INFORMÁTICA EDUCATIVA: A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES	
Grazielle Aline de Sousa Chinem.....	145
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Iara Soares da Silva.....	163
O KITSCH E A SEMIÓTICA	
Joice Aparecida de Lima Vanin.....	194
INSTITUTO NACIONAL DE CINEMA EDUCATIVO E O USO DO CINEMA NA ESCOLA	
Jonas Tadeu Amaral Pinto.....	228
MULHER CATÓLICA CONTEMPORÂNEA DA SOCIEDADE BRASILEIRA	
Livia Maria Avena Ferreira.....	249
AS ARTES VISUAIS COMO UMA LINGUAGEM	
Luzia Teodora Cardoso.....	309
ARTE MODERNA E OS PCNS	
Mara Rúbia Andrade Rios.....	340
A IMPORTÂNCIA DO ÁUDIO-VISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA	
Marcelo Roberto da Silva.....	351
AS TÉCNICAS LÚDICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Marli Marlei Damásio Altieri.....	377
OS PRINCIPAIS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL	
Ramon Bandeira Lopes.....	398
DANÇAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS	
Raquel da Rocha Batista.....	425
GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)	
Regiane Ribeiro Bet.....	468
FÉDON NO CONTEXTO DO DUALISMO PLATÔNICO	
Ronaldo João Basílio.....	508
A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Taceana Ferreira de Melo.....	539
ARTE CÊNICA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Talita Menezes dos Santos Duarte.....	569
AUTORITARISMO DAS RELAÇÕES E O MITO DA NÃO VIOLÊNCIA	
Tatiana Soares Pereira.....	594
ENTENDENDO A DISLEXIA A PARTIR DA FAMÍLIA	
Tatiane Sanches Silva Muradas.....	615
O CONSTRUTIVISMO E A PEDAGOGIA WALDORF: TEORIAS EDUCACIONAIS APLICADAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES	
Liliane Pimentel da Silva.....	631
FORMAÇÃO DE LEITORES NAS SÉRIES INICIAIS	
Shirley Martins de Freitas.....	679
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	
Simone Aparecida Capuano.....	703
PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS	

Mara Luiza Napolitano.....	723
CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO	
Maisa Cristina de Oliveira Meirelles.....	756
MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: A IMPORTÂNCIA DA SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rita de Cássia Souza Costa.....	789
E-LEARNING E O FUTURO DA EDUCAÇÃO	
Luiz Cesar Limonge.....	812
O GRAFISMO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM	
Regina Lúcia Queiroz de Freitas.....	823
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	
Wilza Maria Nery.....	855
IDENTIDADE E COMUNICAÇÃO DO SURDO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA LIBRAS ÀS COMUNICAÇÕES DIGITAIS	
Valdirene Poçani da Rocha.....	894
PRECEDENTES JUDICIAIS E A SEGURANÇA JURÍDICA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO	
Marcelo Fernandes e Silva, Bruno Cristian Gabriel e Francisco Benedito Fernandes.....	930
DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO DIREITO A UMA EXISTÊNCIA DIGITAL DIGNA	
<i>Leandro André Francisco Lima/ Alessandra Perin Farias.....</i>	987
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI	
Roberta Tavares.....	1043
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Paula Emília Gonçalves.....</i>	1076
DISLEXIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL	
<i>Marilucia Santos Oliveira Melo.....</i>	1106
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
<i>Simone Schroder da Silva.....</i>	1127
O GESTOR ESCOLAR NA CONTRUÇÃO DOS COLETIVOS	
<i>Valéria Oliveira Ferreira de Jesus.....</i>	1157
GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	
<i>Elisângela Santos Silva.....</i>	1181
O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA PRÁTICA	
<i>Zeni Luzia Geraldine Mestre.....</i>	1197
COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR	
<i>Kelli Merico da Silva Antunes.....</i>	1218
DESAFIOS EDUCACIONAIS DA SÍNDROME DE ASPERGER	
<i>Angélica dos Santos Benith Belo.....</i>	1234
ARTE ATRAVÉS DOS TEMPOS	
<i>Edneide da Silva Santos.....</i>	1272
CIDADANIA E DIREITOS FUNDAMENTAIS: HISTÓRIA E CONCEITUAÇÃO	
<i>Roberta Rodrigues da Silva.....</i>	1291
SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, “ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA” E A BUSCA DE CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL	
<i>Zenia Rosa de Souza Andrade.....</i>	1326
DESAFIO PROFISSIONAL: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO	
<i>João Novaes Neto.....</i>	1366

O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
Anderson Carlos do Nascimento.....	1391
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CICLO DA ÁGUA PARA ALUNOS AUTISTAS DO 3 ANO DO FUNDAMENTAL I	
Danielle de Oliveira Nonato.....	1426
O GESTOR ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO FUNDAMENTADA NO SOCIAL, NA DEMOCRACIA E NA ATUAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	
Adinalva Rodrigues Lima Santos.....	1449
METÁFORA E DESMETAFORIZAÇÃO	
Antonia Cidiane Braga Bernardino.....	1480
POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES	
Eliana Faria Cardoso dos Santos.....	1507
MUDANÇA DE PRÁTICA DOCENTE	
Hilda de Jesus dos Reis Neres.....	1545
PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR: EVOLUÇÃO E HUMANIZAÇÃO	
Renata Lima Durães.....	1568
O BRINCAR ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	
Tais Cristina de Assis Dada.....	1592
REFLEXOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR	
Camila Fernandes de Souza Baldíbia.....	1616
CONHECENDO MELHOR A ARTE CONTEMPORÂNEA	
Simone Gomes Valentim Dias.....	1638
SOCIABILIDADE E QUESTÃO SOCIAL	
Pamella Cristina da Silva Santos.....	1686
O GRUPO DE TEATRO DO CALC	
Lira Capelossi Alli.....	1709
PINTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Carla Aparecida de Souza Lopes.....	1728
A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	
Edvane Soares de Lima Camursa.....	1742
TRADIÇÕES CULTURAIS DA ÁFRICA	
Valdete Peixinho.....	1758
IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS	
Arline Cordeiro Dias.....	1773
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO	
Zilda Lima Barbosa da Silva.....	1799
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL	
Sara Monteiro de Souza Ghion.....	1813

Educação, Pobreza E Desigualdade Social

Alecsandra Sabrina Ferreira da Silva Almeida

1. Apresentação - Pobreza, Desigualdade e Educação

Desafios da Educação

Muitos são os desafios do professor em sala de aula, quando falamos deles, não nos referimos somente a questões pedagógicas, mas também as vivências e experiências que advém da escola, que podem ser positivas e negativas, pois não podemos negar que muitas situações externas acabam interferindo no aprendizado dos alunos, já que é impossível manter mundos paralelos de educação, com referências familiares, da sociedade e da escola. É por isso que as parcerias e transformações são conjuntas e o resgate muitas vezes não é apenas do aluno, mas da família toda.

Quando ensinamos determinados tipos de comportamentos aos nossos educandos tentamos levar a transformação para dentro da casa dele.

Há pouco tempo (uma vez que a educação para todos é algo recente em nosso país), a instituição escolar era totalmente excludente, existiam exames de admissão para ingresso no ensino fundamental II, os alunos que repetiam de série por inúmeras vezes acabavam desistindo da escola e o professor era o único possuidor inquestionável do saber, fazendo com que muitos daqueles que foram excluídos tivessem um visão de que a escola é um lugar para poucos. Por isso, as políticas públicas de educação têm a obrigação de melhorar a qualidade de ensino garantindo equidade e acesso para todos, mas para que isso aconteça os problemas sociais também precisam ser levados em consideração, rompendo com limitações.

2. Desenvolvimento - Reflexões sobre Pobreza e Cidadania

A pobreza em nosso país é histórica que se estende desde os tempos da colonização, afinal antes dela acontecer os índios que aqui se encontravam não eram ricos, viviam dos recursos naturais. Com a colonização muitos negros escravizados não tinham perspectivas de renda, pois pertenciam aos seus senhores, anos mais tarde com a Lei Áurea, tiveram acesso a liberdade, mas continuavam trabalhando em um regime de escravidão para conseguirem se sustentar. Os refugiados europeus também não tinham uma situação confortável, pois com o fim do regime de escravidão no Brasil, muitos deles acabavam indo trabalhar nas lavouras para conseguir manter-se e conquistar um pedaço de terra para começar uma nova vida em um local distante.

Apesar de vivermos em um país ainda muito jovem, (pois desde o seu “descobrimento” pelos europeus em 1.500 passaram-se apenas 519 anos) o desenvolvimento tardio em todas as áreas como científica, tecnológica e social associada à dependência econômica e outros problemas internos e externos (corrupção, dívida externa

elevada, aplicação de recursos financeiros em países que não cumpriram os acordos pré-estabelecidos, falta de investimentos básicos para educação, saúde, bem estar da população, etc.), foram determinantes para que permanecêssemos dentro de um patamar de país subdesenvolvido emergente que necessita de mudanças reais para começar a crescer e assim oferecer um pouco mais de dignidade para sua população que em sua maioria é considerada pobre ou extremamente pobre.

“Segundo um dado oficial do Ministério de Desenvolvimento de Combate à Fome datado de 2011, existiam no Brasil até esse ano cerca de 16,27 milhões de pessoas em condição de “extrema pobreza”, ou seja, com uma renda familiar mensal abaixo dos R\$70,00 por pessoa. Vale lembrar que ultrapassar esse valor não significa abandonar a pobreza por completo, mas somente a pobreza extrema.” Rodolfo F. Alves Pena em Geografia humana do Brasil.

Apesar de termos Estados brasileiros onde os recursos financeiros são aplicados com maior empenho devido às indústrias, comércio, retorno financeiro que oferecem, é preciso refletir que a pobreza encontra-se em todas as cidades do país onde a grande massa dessa população mora. É lá na periferia que os recursos sempre chegam por último, sem o mínimo de qualidade.

É preciso investimento com qualidade em todos os setores sociais, educação com qualidade (professores com formação adequada, merenda escolar, material escolar, estrutura predial, espaços para atividades extracurriculares, professores bem remunerados que não precisem se desdobrar em 3 escolas mantendo assim a assiduidade dos mesmos, currículo voltado para as realidades sociais, acesso as novas tecnologias – internet nas escolas da periferia não funcionam, etc.), saúde, lazer, salário mínimo compatível com os custos de sobrevivência da população, para que esta consiga ajudar o país a crescer e se desenvolver, pois com a redução da miséria e com o investimento no povo consequentemente a

diminuição de programas assistencialistas acontecerá naturalmente.

3. Coleta de dados e Análise - Roda de conversa: uma experiência dialógica

Esta atividade foi realizada em horário de estudo coletivo em uma EMEF localizada no extremo da Zona Norte de São Paulo, contando com a participação de sete docentes que assistiram ao curta metragem Informe sobre a desigualdade, do argentino Pablo Ninsenson, que relata a vida de duas jovens de diferentes classes sociais (Maria e Ângela). Uma pertencente à classe média alta, com pais que podem oferecer se não todos, quase todos os recursos necessários para que seu futuro seja promissor. A outra moradora de um bairro de periferia, não possui a figura paterna em seu lar, a mãe não possui qualquer nível de escolaridade, portanto não existe incentivo e influências dentro da residência, apesar de estar matriculada na escola regular. A mãe de uma das meninas fez todo o acompanhamento de pré natal, exames e

teve uma alimentação adequada durante o período gestacional, a mãe da outra só foi ao hospital no momento em que iria tê-la em seus braços.

A discussão em relação ao curta foi bem calorosa e ao mesmo tempo reflexiva, uma vez que o curta demonstra de maneira clara os impactos que a pobreza, a falta de recursos (financeiros e culturais) e que na maioria das vezes a estrutura familiar têm relação ao desenvolvimento intelectual do estudante.

Iniciamos o debate falando sobre as escolas particulares e públicas, o perfil social e financeiro dos estudantes, o comportamento dos pais em relação à instituição escolar, o comportamento do próprio estudante frente aos desafios que lhe são apresentados, o acompanhamento médico (com diferentes especialistas) que estes possuem ou não, ou seja, acesso à saúde, ao lazer, esporte, cultura e entretenimento.

Chegamos à conclusão que é incomparável o nível de ensino da educação pública com a particular (apesar de possuímos o mesmo currículo

conforme BNCC) e o motivo é simples, não conseguimos avançar com a turma, pois mesmo possuindo um currículo com uma base mínima a ser ministrada em determinado período e série, fatores externos impedem de conseguirmos avançarmos um pouco mais que a metade do conteúdo a cada período.

Todos os docentes são unânimes em dizer que alguns estudantes ficam para trás, pois quando se percebe que a maioria compreendeu o conteúdo avançamos um pouco mais, algo que na escola particular também acontece, porém a diferença esta nos recursos, que vão desde professores para recuperação paralela (com pouquíssimos alunos neste momento), quantidade de alunos matriculados em sala de aula, psicopedagogos, psicólogos e quando é o caso encaminhamento a outros especialistas. Sem contar, que a maioria dos alunos das escolas particulares possuem plano de saúde, logo qualquer encaminhamento é prontamente atendido, diferente da maioria dos estudantes de escolas públicas que utilizam o Sistema Único de Saúde e aguardam meses para

serem encaminhados para qualquer tipo de tratamento quando se faz necessário.

Comparamos então as escolas públicas entre si, a questão da localização da U.E, perfil dos alunos (dentro do nível de pobreza), vulnerabilidade e chegamos à conclusão que ainda há diferenças entre estas instituições quando nos referimos à qualidade.

Assim como nesta Unidade Escolar existem muitas outras nas quais os docentes tem medo de trabalhar, pois os alunos são agressivos (uma forma de autoproteção), os pais também possuem este tipo de comportamento (talvez por se sentirem excluídos e acreditarem que estão lutando para que seus filhos não passem pelas mesmas situações que estes já passaram), existe muita falta de docentes, os alunos não aprendem e uma situação acaba gerando outra. Neste caso, a responsabilidade é totalmente voltada para estes jovens e suas respectivas famílias. A questão neste caso não é apenas da pobreza, mas da desigualdade social. Não é porque o estudante é

pobre, que não possui desejos, sonhos, vontade de crescer, mas o meio social inserido tem influência, às vezes impedindo-o de fazer grandes avanços. Faltam políticas públicas que visem se não acabar ao menos diminuir os problemas que advém da escola. Investimentos em uma escola pública de qualidade (com recursos) aliada a outros setores como: alimentação, saúde, emprego (para os pais), lazer, cultura, esportes e entretenimento de fato mudariam muito a vida e o futuro desses estudantes que possuem pouquíssimas oportunidades de concluírem e até mesmo avançarem em seus estudos. E a educação pode ser um importante elemento para compreensão e enfrentamento da pobreza, por este motivo a instituição escolar deve lutar diariamente para que todos tenham iguais direitos de aprender, de conhecer e ser conhecido, de valorizar e ser valorizado, isso não é tarefa fácil, na verdade chega a ser utópica, mas se quisermos um mundo um pouco menos injusto, de saberes que dialogam, de heranças que se repartem, deve-se firmar este compromisso de luta e esperança, sem esmorecer

e deixar de acreditar, mostrando todos os desafios que temos pela frente e esclarecendo para aqueles que são atingidos que a exclusão social na qual estão inseridos parte de condições históricas e sociais que resultaram nesta desigualdade social vivenciada e que o estudo é o escudo para mudar esta situação.

“a educação na ordem do capital não pode ser responsabilizada pela erradicação da pobreza, dado que essa é um problema estrutural, no entanto, é fundamental continuar lutando pela garantia de acesso, condições de permanência e qualidade.”

Adir Valdemar Garcia, Silvia Cristina Yannoulas
Educação, pobreza e desigualdade social

Considerações finais e Conclusão

Ao longo dos estudos realizados pudemos perceber um pouco mais sobre como a pobreza e a desigualdade social afeta a vida de milhares de

brasileiros comprometendo com o presente e o futuro destes. Trazemos conosco uma herança de injustiça social que até hoje não consegue deixar de ser disseminada.

Vimos que quanto maior o nível de pobreza, de falta de recursos e acessos básicos para uma vida digna, menor será a chance das futuras gerações mudarem a situação na qual se encontram e isto não é falta de vontade ou de interesse, mas a falta de oportunidade uma vez que dificilmente sentimos falta daquilo que nunca tivemos. Isso não significa que não seja necessário, nem que não faça falta, na verdade o significado está na esperança de que algo aconteça ou alguém apareça para fazer a diferença e mudar aquele cenário.

E este é o papel da escola, o de oferecer esperança, transformar vidas, esclarecer direitos, direcionar crianças, adolescentes e suas respectivas famílias para mudanças reais. A educação escolar é fundamental para que as aprendizagens ocorram, além disso, é através dela que são realizadas ações para que o artigo 5 da

Constituição Federal seja cumprido: “ Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.”

Todos são portadores de direitos e deveres e se assim somos, a riqueza não deveria estar concentrada em apenas uma pequena parcela da população. Mas para que isso aconteça é necessário à compreensão e enfrentamento da pobreza, por este motivo a instituição escolar deve lutar diariamente para que todos tenham iguais direitos de aprender e isso se dá através do comprometimento de todos que ali estão presentes, a comunidade escolar tem um papel primordial de construir mudanças e garantir que elas aconteçam não sendo uma tarefa fácil, mas se quisermos um mundo um pouco menos injusto, de saberes que dialogam, de heranças que se repartem, deve-se firmar este compromisso de luta e esperança, sem esmorecer e deixar de acreditar, mostrando todos os desafios que temos pela frente

e esclarecendo para aqueles que são atingidos que a exclusão social na qual estão inseridos parte de condições históricas e sociais que resultaram nesta desigualdade social vivenciada e que o estudo é o escudo para mudar esta situação.

O artigo 205 da Constituição Federal diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Este artigo na minha interpretação fala de oportunidade, pois é através da educação que construiremos um cidadão que terá uma vida digna, irá exercer seu papel frente à sociedade e se qualificará para o mercado de trabalho.

No Brasil e em outros países do mundo a extrema pobreza tem sido vista com naturalidade, algo que comove momentaneamente mais que logo cai no esquecimento. Isso acaba fazendo com que muitas pessoas aceitem a condição vivenciada, pois não

conseguem encontrar meios para sair desta situação de vulnerabilidade. É por isso que os programas sociais são tão importantes, pois contribuem para que a família tenha uma contribuição para ajudar com as despesas. Auxílios como o programa Bolsa Família está longe de solucionar os problemas sociais que estas famílias enfrentam, mas contribui com o mínimo para que de alguma forma se organizem, como nos casos em que as crianças e adolescentes podem frequentar a escola ao invés de estarem trabalhando em subempregos para ajudarem na renda familiar. Se a educação fosse prioridade e oferecida com qualidade para estas famílias a situação de extrema pobreza tenderia a ser mudada.

A ONU alerta: a solução para esses problemas depende de um salto qualitativo na Educação. Ou seja, o Brasil precisa rever os sistemas de ensino e a gestão de todo o processo educacional. É preciso também que o governo dê mais atenção a questões que não estão diretamente relacionadas ao ensino, mas que efetivamente exercem influência na vida dos alunos, como a desigualdade social, a oferta de emprego para os pais e o combate ao trabalho infantil.

(<http://www.educacional.com.br/reportagens/8jeitos/educacao.a.sp>)

Não podemos negar que em periferias da cidade faltam investimentos em segurança, saúde, esporte, lazer, educação de qualidade, alimentação adequada, água potável, saneamento básico, cursos voltados para qualificação profissional com a intenção de inserir e oferecer oportunidades para que os pais destas crianças consigam uma oportunidade no mercado de trabalho (através de uma pesquisa realizada pela EMEF que foi citada neste artigo, feita pelos próprios alunos, percebemos que é alto o número de pais desempregados ou sem registro em carteira), local digno e seguro para moradia, pois muitos moram em barracos e cortiços que expõem muito a vida destas crianças, adolescentes e as famílias ali presentes.

É por isso que o planejamento e estratégias de ensino são tão importantes, pois a realidade social enfrentada já é bem difícil e se não houver sentido para estarem naquele espaço, se não conseguirem perceber os avanços e conquistas dificilmente

continuaram a resistir a esta luta, acabando por desistir e ficar pelo caminho.

Referências Bibliográficas

PENA, Rodolfo F. Alves. *A pobreza no Brasil*.
<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/a-pobreza-no-brasil.htm>

GARCIA, Adir Valdemar ; YANNOULAS, Silvia Cristina; *Educação, pobreza e desigualdade social* v.30, n.99, 2017
emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3262

PORTAL EDUCACIONAL

<http://www.educacional.com.br/reportagens/8jeitos/educacao.asp>

CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL.
Artigos 05 e 205.
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/

ARROYO, M. G. *Pobreza, Desigualdades e Educação*. Módulo Introdutório do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em:

<<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html>
>

PINZANI, A. REGO, W.L. *Pobreza E Cidadania*. Módulo I do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em:

<<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/index.html>>

MENDONÇA, E.F. *Pobreza, Direitos Humanos, Justiça E Educação*. Módulo II do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em:

<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-2/index.html>

LEITE, L.H.A. *Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza*. Módulo III do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Disponível em:

<<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-3/index.html>>

Gestão Democrática Participativa

Ana Paula Souza Galvão

A implantação de um projeto de gestão democrática implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

A proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão. Entre as décadas de 1960 à 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar, tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado.

Segundo Vianna (1986) nessa época, “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado a democratização da gestão foi muito debatido na

luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Na década de 1990, a gestão da escola e em especial o trabalho do gestor escolar também passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais. Os debates, embora não afinados a mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. As várias reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, em vários países, pretenderam “modernizar” os sistemas educativos.

O discurso da modernização das escolas não colocava em questão apenas sua eficácia; questionava de fato, os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático.

Segundo GADOTTI (2001) de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do

Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. Para este autor, o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e

delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos.

É com este olhar que procuramos compreender a ação pedagógica do gestor escolar, através do reconhecimento que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, mas que por si só, não leva uma

sociedade a se libertar dos mecanismos opressores que norteiam a sociedade em gestação. Para tanto, é necessário que o gestor

assuma uma postura de compromisso aderindo o desafio da diversidade a serviço da comunidade.

Assim, o estudo proposto possibilita compreender as ações e os desafios na busca da gestão democrática na escola pública, principalmente no contexto em que vivemos, onde a escola acaba se distanciando do sentido real da democracia. De acordo com Paro (2006,p.25),

“Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”. Nesse contexto, o trabalho aqui apresentado, configura-se na premissa de que existem grandes desafios em busca de uma gestão democrática. Porém, esses desafios são lançados para os profissionais da educação com o intuito de renovarem suas práticas educativas.

A proposta de uma renovação é complexa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com vontade política de mudar; e terceiro, porque os meios para

concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico.

Mesmo com tantos desafios devemos nos respaldarmos no pressuposto de que toda e qualquer mudança, requer uma compreensão crítica e reflexiva, principalmente nas discussões e debates pedagógicos que norteiam a democratização da gestão escolar.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Portanto, tendo mostrado as semelhanças e diferenças da organização do trabalho pedagógico em relação a outras instituições sociais, enfocamos os mecanismos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de gestão democrática na escola.

Nesse sentido, está posto no Plano Nacional de Educação que “a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação”.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar.

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além

da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Nesse sentido, para a efetivação da gestão democrática na escola, devem ser observados os seguintes pontos básicos: os mecanismos de participação da comunidade escolar e a garantia de financiamento das escolas pelo poder público.

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

A educação, tal como a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, é um direito social assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal

(CF), promulgada em 1988 (Art. 6º). O direito à educação se viabiliza através da escola. Embora existam manifestações e práticas educativas das mais diversas no seio da sociedade, no mundo inteiro esta é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento e do saber sistematizado.

“A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”. (Paulo Freire)

A preocupação nacional com a democratização da gestão escolar e a participação coletiva na construção de uma escola moderna estão presentes no Brasil desde a década de 30, haja vista que o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 enfatizava autonomia administrativa da escola em seus aspectos técnicos, administrativos e econômicos. Ao discutir autonomia escolar, Santos Filho (1998) relaciona aos movimentos estudantis do final da década de 60 o fortalecimento de ações contundentes em prol

da democratização da administração educacional em todo o mundo ocidental

A autonomia deverá ser um processo que procura democratizar a prática pedagógica, permitindo a participação de toda comunidade escolar; participação essa nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro, de caráter consultivo, deliberativo e normativo. Essa prática que, ao dinamizar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, num projeto totalizador e solidário, possa contribuir com o seu papel de força auxiliar na transformação histórica da escola e da sociedade.

A trajetória da autonomia escolar enquanto construção teórica e prática de uma determinada ótica prevalecte nas últimas décadas no Brasil, a possível relação entre o conceito e a prática de autonomia, como possibilidade de propiciar uma prática pedagógica que enseja a construção de um espaço democrático para uma maior intervenção das camadas populares; estas que usufruem os serviços da escola pública, estatal e gratuita.

A autonomia escolar entrou em pauta de discussão e ganhou espaço nos documentos oficiais do governo brasileiro em meados da década de 80, cujo processo de “democratização” torna-se presente nas instâncias política e civil. Presencia-se, então, a consolidação, na história da política brasileira, de conceitos como democracia participativa e representativa, e a possibilidade de a sociedade civil participar da elaboração e implementação de políticas públicas. De fato, a questão da autonomia escolar já vem sendo discutida desde as décadas de 70 e 80, quando, por ocasião, os profissionais de educação manifestavam.

Os debates e os estudos sobre autonomia, nesse período, eram sustentados em pesquisas realizadas no próprio Brasil e em outros países que já tinham fortalecido e ampliados o espaço de iniciativa autônomo da escola. Somente no final da década de 80 e início da década de 90 é que estes estudos passaram a consubstanciar-se em proposta central nas políticas educacionais em diferentes Estados.

A partir disso, houve uma série de reformas educacionais em alguns estados e municípios, cujo objetivo era transferir algumas responsabilidades, que estavam nos setores centrais e intermediários da educação, para a escola.

Em verdade, essas responsabilidades deveriam sinalizar uma “autonomia defendida por vários setores da comunidade educacional, a defesa de maior participação e controle social na gestão da educação” (PERONI, 2003, p. 103.). Mas, a dubiedade do conceito autonomia nos documentos oficiais levou a entender que a autonomia administrativa fosse apenas a desconcentração de obrigações, e não a descentralização de poder. Da mesma forma, concernente a parte financeira, compreendia-se, dentro da ótica neoliberal, autonomia como privatização.

Nos anos 70, as políticas educacionais, voltadas para a descentralização, foram fadadas ao fracasso por não terem, também, colocado a escola como núcleo importante de decisão e de

atuação. Apenas nas décadas de 80 e 90 é que a autonomia escolar fez parte de algumas e poucas iniciativas de municipalização de ensino, predominando, em quase todas essas iniciativas, o projeto neoliberal de autonomia.

Logo, alguns instrumentos de organização foram criados para impulsionar a participação da comunidade escolar, como: colegiados ou conselhos deliberativos, normativos e consultivos, com representação de todas as categorias existentes na escola – diretor, professores, funcionários técnico-pedagógicos, pais, alunos –; e a eleição direta para diretor(a). Passa-se a transferir recursos para as instituições escolares para a sua manutenção e reformas.

Com essa concepção predominante de autonomia escolar, a saber, a lógica gerencia lista do neoliberalismo, a política de descentralização continuou muito restrita, pois a estrutura do sistema de ensino se manteve inalterada em sua essência e demasiadamente centralizada, ou seja, permaneceu a homogeneização de regras e de

normas para todas as escolas e os recursos mantiveram-se escassos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.33-56.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90. Brasília: MEC,2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- MUNHÕES, Maria Luiza Puglisi. Educação e família: uma visão psicopedagógica sistêmica. In: Psicopedagogia: contribuições para a educação

pós-moderna. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp,2005.

- MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. Os pais e a vida escolar dos filhos.258 p. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,2000.
- TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática,2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,2001.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez,2001.
- FONSECA, João Pedro da; et al. Planejamento Educacional Participativo. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun.1995
- PARO,Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática,2006

- PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã,2003.
- OLIVEIRA, Claisy Maria Marinho-Araujo, Cynthia Bisinoto Evangelistade
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n110/n110a06.pdf>
- CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. Família e a Aprendizagem escolar. Porto Alegre,2007.
- OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.
- PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.
- http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf
- <http://acervo.novaescola.org.br/gestao-escolar/espera-se-muito-professor-onde-vai-nossa-responsabilidade-comeca-pais-678989.shtml>

- <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/familia-escola-educacao-502577.shtml>
- <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26226/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/>
- A relação família escola: intersecções e desafios.

A CULTURA AFRO-AFRICANA E BRASILEIRA NA LEI

Carlos Eli Nascimento

INTRODUÇÃO

O preconceito racial no Brasil é uma realidade a ser enfrentada, há os que admitem a existência e afirmam que nos deparamos diariamente com atitudes racistas, por outro lado há os que não admitem existência do preconceito e fundamentam o pensamento na ideia de que o Brasil é um país de mestiços e que o preconceito refere-se à classe social e não à cor da pele.

O preconceito existe e é visível em todos os segmentos da nossa sociedade como na educação, mercado de trabalho e em atitudes simples do cotidiano que demonstram o segregacionismo brasileiro, que apesar de não evidente como em outros países, ele existe, mas não menos cruel, por

isso é necessário seu reconhecimento para que se lute pelo seu fim.

A identidade do negro atravessa primeiramente o corpo, e depois estende para a cultura, história, religião, etc. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os campos culturais, mentais, morais, psicológicas; pois o corpo constitui a sede material de todas as características da identidade.

Com base nos aspectos ideológicos estabelecidos por uma parcela dominante da sociedade é possível observar que a inferioridade do negro, é uma construção social que comungavam da mesma cor de pele. O movimento negro com muita luta busca sempre modos e ações que possam fazer valer direitos que estão previstos nas leis e constituições.

DESENVOLVIMENTO

O racismo é definido, segundo o dicionário de Aurélio (2009, p. 1586) como "doutrina que sustenta a superioridade de certas raças". Portanto, trata-se de uma crença sustentada pela ideia de que uma raça é superior à outra e que, assim o sendo, resulta na marginalização, e separação de uma raça em detrimento de outra, por declarar-se superior. O racismo é tratado na Constituição da República, em leis federais, estaduais e municipais. "Busca-se na legislação a punição de tais práticas e prevenir para que não aconteçam". (SILVA Jr, 2000, p.95).

Na Constituição, há vários dispositivos impeditivos da prática do racismo, que merecem atenção especial:

Art. 5º, XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável. e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei.

De acordo com o Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito,

à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. A Constituição se mostra amplamente desrespeitada quanto aos dados acima e que nos permite concluir que a aplicabilidade da legislação se nas práticas sociais, e que é inadmissível para a concretização do Estado Democrático de Direito e seu ideal de cidadania.

"A Constituição é lei e Lei é feita para se aplicar, para se respeitar, para se cumprir, imponha ela uma abstenção ou um comportamento comissivo do Estado ou mesmo de outra pessoa. Constituição não sugere, determina e o que ela ordena é para se cumprir mais ainda no que se refere às condutas das quais dependam a viabilidade do exercício de direitos fundamentais por ela declarados e assegurados." (ROCHA,2006,p.42).

O racismo é repudiado pela República Federativa do Brasil nas suas relações internacionais, conforme o art. 4º, VIII, ou seja, é inadmissível que esta forma de discriminação ainda exista na sociedade brasileira. A Lei Nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989, visa à igualdade racial, descrevendo punições para crimes

que configurem racismo: "Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia; religião ou procedência nacional." "Nesta lei estão previstos vários crimes e penas ao racismo". (SILVA Jr, 2000,p.98).

A Lei nº 9.459 de 15 de maio de 1997 corrige e modifica alguns artigos da lei acima citada.

Lei 8.081 e a Lei 8.082 de 03 de junho de 1994, que introduziram no Artigo 140 do Código Penal o parágrafo § 3º: "Artigo 140 - Injuriar alguém, ofendendo a dignidade ou decoro. Pena: detenção de.1 (um) a 6 (seis) meses, ou multa.

"Parágrafo 3º - Se a injúria consiste da utilização de elementos relacionados raça, cor, etnia, religião ou origem: Pena: reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa."

Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que obriga à temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na Rede de Ensino.

Lei nº 10.678 de 23 de maio de 2003, que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.

O Brasil é signatário do tratado internacional da “Convenção sobre a eliminação de toda forma de discriminação racial”, de 1968, que segundo a Constituição da República deve ser aplicado: Art. 5-§2º "Os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou ainda, de tratados internacionais nos quais a República Federativa do Brasil faz parte". (BRASIL, 1988).

A Lei 10.639/03

No dia 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03 alterando a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e têm como obrigatoriedade a inclusão no currículo oficial da rede de ensino o tema . "História e Cultura Afro-brasileira". A redação da Lei

10.639/03 determina o que foi anteriormente estabelecido pela LDB de 1996, conforme segue:

"Art. 1 ° A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26- A, 79- A e 79- B".

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira". 1° O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

§ 2° Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, e, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literaturas Brasileiras. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o

dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.'

O Conselho Nacional de Educação, a partir da Lei 10.639/03, visa atender os propósitos e regulamentar as alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9.394/06), pela Lei 10.639/03 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

De acordo com o ter o aprovado todas as instituições de ensino busca atender o estabelecido na Constituição Federal nos Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como os artigos 26 A, 79 A e 79 B da LDB - 9.394/96, os quais determinam obrigatório nos estabelecimentos de ensino público quanto privado, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito de todo o território nacional. Em 10 de março de 2008, a Lei 10.639/03 foi ampliada sendo também aprovada à nova Lei 11.645/08 que acrescenta no currículo escolar obrigatório o ensino, além da Cultura: Afro-

Brasileira e Afrodescendentes, também a Cultura Indígena buscando resgatar a omissão histórica em relação à contribuição cultural desses povos.

Com a sanção da Lei 10.639/03, ficou estabelecida a inclusão no currículo oficial, o estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas do Brasil. Nessa perspectiva, em 2009, vários Ministérios e Secretarias elaboraram o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacional para Educação das relações Ético-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com objetivo de promover mecanismos mais eficazes para a uma prática mais abrangente da Lei. (ROCHA, 2006, P 14).

Segundo Gomes (2009) não se pode reduzir a diversidade étnico-racial a uma questão educacional. A problemática das relações raciais acontece dentro das instituições de ensino, mas não só dentro delas. Considerando a negação histórica,

da educação formal ao negro e que o caráter elitista da educação brasileira tem uma longa tradição, Gomes (2009) afirma ser fundamental entender:

Com avanços e Limites a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. [...] São políticas de ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra. (GOMES, 2009, p. 40).

Além das salas de aula, essas políticas afetam o cotidiano social “com a democracia racial, com a ideologia do branqueamento da população, com a naturalização”. Das relações raciais, acima do espaço físico das instituições educacionais'. (BERNARDINO, 2002, p.263).

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana “são um caminho institucionalizado para repensar através da educação aquilo que foi institucionalmente também silenciado, escondido e sem extinção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos”. Gomes (2009, p.97).

Não se pode afirmar que a instituição de políticas públicas irá cessar com toda essa problemática da questão racial no Brasil, entretanto, são elas que representam a inadiável reparação histórica e podem servir de instrumentos de luta por um avanço significativo para reescrever a história da população negra diferente da forma como a conhecemos E principalmente reescrever a história de lutas e conquistas da população em que, atualmente, somos protagonistas.

CONCLUSÃO

Após todas as implicações de políticas para mudança no quadro racial', os velhos questionamentos sobre a mestiçagem do povo brasileiro ainda permanecem. Percebe-se que as noções de progresso e desenvolvimento não se associam às das noções de étnica. Contudo, surge a necessidade de construção da identidade nacional, composta por mestiços e de acordo com a lei 10.639/03 contribui de forma positiva para ultrapassar o quadro da desigualdade racial presente no Brasil.

No entanto não podemos nos valer da inocente crença de que delegando a responsabilidade para a instituição escolar o racismo seja superado. Não é apenas a escola que forma o indivíduo, há outras formas de convivência e sociabilidade que devem ser ponderadas. Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais. Partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva. Dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática da diversidade étnico-racial, igualdade e a equidade.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO.** Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial** no Brasil. Rio de Janeiro, v. 24', n. 2, p. 247-273. 2002. <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 09/07/2017.
- BRASIL.** **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n. 9.394/96. Brasília. 1996.

BRASIL. Lei 10.639/03. Ministério de Educação.
Brasília. 2003

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº11.645, de 10 de março de 2018.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz - corpo e cabelo como símbolos da identidade negra: 3º ed.
Belo Horizonte: autêntica, 2009.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Universidade Federal do. Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SANTOS, Hélio. Discriminação racial no Brasil In: SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hélio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RACISMO NO BRASIL E O DEBATE SOBRE A CORRIDA: 1890-1976

Débora Comitre Batista De Souza

A ideologia “assimilacionista” de “branqueamento” para o século passado permeou a retórica de políticos, filósofos sociais e mandarins literários. Também tem sido moeda comum entre os cientistas sociais. Ele atingiu o seu apogeu nos escritos de Oliveira amplamente lido Vianna, o historiador jurista que produziu uma apologia estendida para o papel supostamente superior da “ariana” na história brasileira (Vianna 1922). Ele foi ecoado nas palavras de Fernando de Azevedo, decano dos sociólogos brasileiros, que em seu prefácio ao censo de 1940 descreto futuro do Brasil assim:

Se admitirmos que os negros e índios continuam a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco e no constante processo de seleção biológica e social, e que a imigração, especialmente a de origem

mediterrânea, não está parado, o branco o homem não só não disponível no Brasil Seu maior campo de vida e cultura nos trópicos, mas ser confiável para tomar a partir velha Europa- fortaleza da raça branca-antes de passar para outras mãos, a tocha da civilização ocidental a que os brasileiros dar uma luz que nova e intensa da atmosfera de sua própria civilização (Azevedo 1950: 40-41).

Contra estes profetas de um Brasil branqueamento surgiu um bando de (branco) dissidentes articulam na era 1900-1930. Em face do enorme prestígio do Atlântico Norte racismo científico, esses dissidentes tiveram a coragem de denunciar a doutrina da superioridade branca, bem como a supremacia branca (tendo este último um anátema longo já esteve no Brasil). Escritores como Manoel Bomfim e Alberto Torres diretamente desafiou a doutrina racista (Skidmore, 1974). Na medida em que Defenderam Brasil contra a acusação de degeneração racial, foram recebidos. Mas eles tiveram pouco efeito em minar a fé no

clareamento elite subjacente. Mesmo o antropólogo pioneiro Edgar Roquette Pinto, que lutou para promover o conceito de "cultura" ambientalista na refutação do racismo científico prevalecente, fez pouco em endosso subjacente do mundo acadêmico de clareamento.

A voz mais interessante no diálogo foi esta de Gilberto Freyre, um sociólogo e historiador-escritor que produziu a excelência apologia para as virtudes da miscigenação. Ele argumentou com eloquência, muitas vezes em resposta a Oliveira Vianna, para os efeitos benéficos e criativos da mistura do colonizador Português com o indiano e Africano. Em 1930 e 1940 eu apliquei com grande habilidade os preceitos de seu mentor antirracistas, o antropólogo da Universidade de Columbia Franz Boa (com quem ele tinha estudado), para refutar as reivindicações agora minguentes do racismo científico. Mas no final, a eloquência de Freyre serviu principalmente para reforçar o clareamento perfeita, mostrando como a elite

predominantemente branca tinha ativos de valor cultural adquirido a partir de sua mistura íntima com o não europeu, especialmente o Africano. Para os brasileiros e não brasileiros, Freyre Tornou-se o sumo sacerdote de assimilação racial no mundo de língua Portuguesa. I permanece até hoje o talismã intelectual para quem quer a volta da elite brasileira, refutando qualquer sugestão quanto a ser uma sociedade racista.

Deve ficar claro porque a ideologia do branqueamento levou políticos e acadêmicos tanto para acreditar que raça mereceu pouca atenção quer na recolha de dados ou em discussões formais sobre a sua sociedade. Na verdade, pode-se perguntar a sua vontade de ignorar se a raça pôde ter mascarado o medo de enfrentar uma dúvida óbvia: com grande população não branca do Brasil (56% no censo de 1890) como eles poderiam ser tão certos seria claro? Não poderia ir à direção oposta? Em qualquer caso, para verificar a coleta de dados

foi verificar o conhecimento da sociedade sobre si mesma. Isso, por sua vez, significou o controle da agenda política pública do país.

A indiferença à raça como variáveis forças adquiridas também antirracistas cientistas sociais da OMS explicitamente concluiu, com base na sua (principalmente antropológico) campo de pesquisa, de que raça, uma vez que opera no contexto norte-americano, não teve papel semelhante no Brasil. Um dos primeiros foi o sociólogo EUA Donald Pierson, cuja pesquisa na década de 1940 na região fortemente afro-brasileira de Salvador, Bahia, o levou a sublinhar a fluidez das linhas de cor e a mobilidade do mulato (Pierson 1942). O mais franco dos pesquisadores foi o antropólogo Marvin Harris EUA, que no início dos anos 1960. Argumentou que os brasileiros eram tão inconsistentes em sua aplicação das categorias raciais que poderiam ser nenhum padrão significativo estabelecido (Harris 1964). Esta foi uma extrema cética de que foi muito além do conceito mais acadêmica respeitável de "raça

social", que eu e Charles Wagley tínhamos elaborado no início de 1950 em sua explicação da realidade brasileira (Wagley ed. 1952).

Mas, em sua hipérbole Harris caducado na desculpa padrão Meramente Brasileiro de Eliminação de raça do censo: a falta de acordo sobre a definição de categorias raciais. Essa racionalização tem-se repetidamente invocado para justificar o abandono qualquer esforço de mapear as complexidades das relações raciais brasileiras. Foi a explicação oficial para a omissão da raça no censo de 1970, uma decisão, sem dúvida, influenciado pela aversão do atual governo militar a qualquer crítica muitas vezes expressa da do Brasil "democracia racial".

Esta mentalidade morre difícil no Brasil. Na preparação para 1980 Autoridades censo tentados Mais uma vez, apesar da flexibilização do regime militar, omitir raça da contagem oficial. Apenas um protesto vigoroso de demógrafos, acadêmicos (um novo estado de espírito e uma nova geração tinha emergido, como explicado abaixo), militantes afro-

brasileiros, e elementos da imprensa forçado uma reconsideração. Funcionários voltou atrás, permitindo a inclusão no 1980 censo de duas Perguntas coloridas cerca de 25% da amostra.

Em 1983, pesquisadores do Censo no instituto do governo central (IBGE) produziu uma análise altamente revelador dos dados do ESTA, nos primeiros recolhidos a raça como variável na força de trabalho (Oliveira et al., 1985). Os resultados mostraram um claro padrão de discriminação contra afro-brasileiros.

O presidente do IBGE recusou-se a permitir a publicação do estudo. Ele não apareceu até dois anos depois, sobre a decisão de um novo presidente (Veja 1985).

Esta mentalidade criação compartilhada por praticamente todos os políticos, maioria dos tecnocratas, e muitos acadêmicos provocaram três linhas principais de dissidência: (1) a "escola paulista", liderado pelo professor de antropologia Florestan Fernandes; (2) os militantes afro-brasileiros; e uma nova geração

de (praticamente todos brancos) cientistas sociais, os demógrafos Especialmente.

A "escola de São Paulo" foi o rótulo para o antropólogo Paulista Dado Florenstan Fernandes e seus alunos e colegas pesquisadores, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Lanni. Seu trabalho cresceu a partir de um projeto de pesquisa patrocinado pela UNESCO foram à primeira sistemática essa análise em grande escala dos dias modernos relações raciais brasileiras. O projeto incluiu a Bahia também antropólogo Thales de Azevedo e tais brasilianistas estrangeiros como Charles Wagley de os EUA e Roger Bastide da França.

O projeto começou com o objetivo de investigar as realidades do que o mundo exterior percebido (geralmente através de escritos de Gilberto Freyre) como do Brasil "democracia racial". Os resultados da pesquisa foram misturados. Wagley, e seus alunos Marvin Harris e Harry Hutchinson, produzido monografias Esse conceito de fundamentada Sua "raça social", que era perfeitamente

consistente com a ideologia “assimilacionista”. O retrato de Thales de Azevedo da Bahia (1953), o maior estado do Nordeste e a área de maior influência Africano do Brasil, enfatizou o papel mediador do mulato naquela sociedade ainda altamente tradicional. Foram Fernandes e seus alunos crítica do mito estabelecido de "democracia racial". Isso, em parte, resultado da sua formação intelectual mais radical. Ambos Fernandes e Lanni começou a partir de premissas marxistas, enquanto Cardoso, se simpático à análise marxista, assumiu a abordagem mais weberiano.

Dentro da "escola paulista" Fernandes (principal cujo livro foi co-autoria neste projeto com o de Roger Bastide) Foi mais distante em contestar o dogma “assimilacionista”. O trabalho destes Investigadores começou com a suposição de que "preconceito de cor" não existia no Brasil. No entanto, a maior parte da pesquisa foi histórica, principalmente concentrando-se em escravidão ou a década imediatamente a seguir. Mesmo quando eles

pareciam mais criticamente atentos relutantes em mudar o seu olhar do quadro pintado por Gilberto Freyre olhar extensivamente no século XX. Em 1951, por exemplo, Fernandes e Bastide publicou um "projeto de estudo" detalhado sobre "preconceito racial em São Paulo." Eles colocaram as orientações para uma pesquisa de revisão ambiciosa, mas que teve o cuidado de qualificar seu documento como em "um puramente abstrato nível "(Bastide e Fernandes, 1971: 271). Não há nenhum registro nunca foi o projeto realizado.

Fernandes passou a se tornar o crítico acadêmico brasileiro mais conhecido e influente do dogma da "democracia racial" do Brasil (Fernandes, 1989). E cunhou a frase memorável que os brasileiros apresentam "o preconceito de não ter preconceito" (Fernandes, 1969). I se tornou a voz mais autorizada argumentando brasileira que corrida foi uma significativa variação na Determinação oportunidades de vida de um brasileiro. No entanto, nem eu nem nenhum da escola São Paulo realizou uma

pesquisa empírica de documentar a mensagem para o qual tornar-se famoso.

O despedimento por motivos políticos de Fernandes, Cardoso e Lanni pela Universidade de São Paulo Seu ensino em 1968 impediu a continuação postos de investigação. E não pode haver dúvida de que a nuvem de repressão imposta pelos militares depois de 1968 fez pesquisa de campo sobre as relações raciais praticamente impossíveis. Não só foi corrido omitido do censo de 1970, mas a censura do governo impediu qualquer crítica nos meios de comunicação da imagem da do Brasil "democracia racial". Fundação Interamericana do governo dos EUA, que tinha feito doações para várias comunidades afro-brasileiras (para elevar a consciência e ativismo social), foi rudemente expulsa do país (Skidmore, 1985).

Curiosamente, grande parte da esquerda. Embora se contrapondo ao militar amargamente regime, também considerado como a questão da raça estritamente secundária. O que quer que possa aparecer como a discriminação racial

era, por esse ponto de vista, um resultado de estratificação socioeconômica. Um ataque revolucionário ao sistema capitalista era a chave para a justiça social alcançar e não brancos se beneficiariam mais ou menos a partir da adoção de políticas automaticamente mais igualitárias. Racismo, De acordo com este ponto de vista, simplesmente não foi uma variável independente.

Os portadores deste ponto de vista não eram ingênuos do mito Freyre, propriamente falando, mas sim Devotos de uma visão de mundo economicista. Injustiça econômica governa o mundo capitalista e atacá-lo iria levantar todos os barcos, independentemente da sua cor. Na verdade, esses intelectuais podem ter sido mais profundamente influenciados pelo mito da democracia racial do que gostariam de admitir. Mas a razão para a sua posição diferiu significativamente e deve ser visto como tal.

O segundo grupos para desafiar a doutrina estabelecimento de assimilação

através de "branqueamento" eram os militantes afro-brasileiros (Moura, 1959). Estes foram os brasileiros negros e mulatos não só quem a discriminação racial era generalizada, mas rejeitou liminarmente a superioridade branca Alegada Present que havia mudado o consenso "assimilacionista" disse. Eles argumentaram implicitamente que foram tradições africanas tão valioso quanto tradições européias.

Estas vozes eram pequenas em número. Sua poderia ser estirpes ouvido ocasionalmente no século XIX, e novamente em 1920 e 1930, um afro-brasileira

Quando prima e movimento político afro-brasileira se levantou, centrada em São Paulo Principalmente (Andrews 1991). Foi extinta durante o Estado Novo (1937-1945), mas reapareceu depois de 1945, na pessoa de seu melhor porta-voz conhecida, Abdias do Nascimento (1968, 1979). O retorno do autoritarismo em 1968 mais uma vez afro-brasileiro silenciou os militantes, a OMS

ressurgiu com a abertura política gradual da década de 1970 (Turner, 1985).

A relativa falta de militante protesto afro-brasileira no século XX no Brasil, em face da discriminação documentada agora, é um fenômeno digno de estudo. Como é que pode ser explicado? Uma razão é a ideologia do branqueamento, cooptar mulatos que operava. A segunda razão é um corolário do primeiro. Porque não havia segregação legal, se não houvesse instituições não brancas paralelas: tais como os EUA igrejas protestantes todos negros em nos EUA decorados que a maioria da liderança para o movimento dos direitos civis (Skidmore, 1972).

No final de 1970 uma nova geração de afro-brasileiros pequenos em número, mas franco na sua militância levantou-se para contestar de forma inédita o "mito" da democracia racial do Brasil. Em várias grandes cidades, principalmente no Sudeste industrializado, organizaram protestos contra a brutalidade policial e maus tratos nas mãos de

órgãos públicos, bem como a discriminação no mercado de trabalho e em locais públicos. O movimento teve uma enxurrada de publicidade no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 provocou maior interesse e acadêmicos estrangeiros do que entre seus pares brasileiros (Mitchell 1985). O movimento foi atormentado por partidarismo e uma barragem de animosidade do establishment político e cultural. Os Últimos denominaram um "brasileiro", "racista", e imitadores sem sentido de os EUA ativistas de direitos civis.

Não obstante as limitações do movimento político dos militantes foram significativas como um fenômeno social. Foi uma expressão de uma onda de consciência afro-brasileira mais forte do que nunca tinha aparecido no século XX o Brasil. Pode ser visto no derramamento da literatura afro-brasileira, em grande parte publicada em edições a expensas do autor modestas (Camargo, 1986; Cadernos Negros.). Pode ser visto nos grupos de ação altamente militantes afro-brasileiros

Dentro de uma confederação de trabalho nacional líder e Entre empregados domésticos em São Paulo. Pode ser visto no aumento crescente disposição de negros e mulatos proeminentes (especialmente nas artes e entretenimento) para falar acerca suas experiências de discriminação (Costa, 1982).

No entanto, seria imprudente para argumentar afro-brasileira que o protesto tem ADH qualquer impacto significativo sobre o prevalecente “assimilacionista” Qualquer um ou ideologia no comportamento social (o fato de que, apesar de nossos dados datam mais antigas, de 1976 Faz discussão das tendências documentadas impossíveis). É verdade que a Constituição de 1988 (a oitava desde 1824) pela primeira vez na história constitucional brasileira proibiu o racismo, declarando que "a prática do racismo constitui um crime que é inafiançável e sem estatuto de limitação e está sujeita a pena de prisão de acordo com a lei "(art. 5, XLI). Mas a lei permitindo que necessário, nunca foi aprovada, e os advogados brasileiros de direitos

civis estão encontrando dificuldades na prática, estabelecer uma base jurídica para as suas queixas-crime (Folha de São Paulo, 1991). Deve ser afro-brasileira que adicionado hoje consideram seus militantes de batalha como só em seus estágios preliminares. Um dos seus maiores desafios é o fato de a penetração da ideologia “assimilacionista”. Eles apropriaram do termo Português têm como rótulo preto Identificar um termo significado ao proclamar a unidade de preto e parda. Eles desafiam os não brancos "assumir" a sua verdadeira cor, dirigindo seu fogo acima de tudo, para aqueles que acreditam que podem "branquear" a si mesmos por atitudes "corretas" e comportamento. Estes últimos são desacreditados como a alma Branca negros ("negros de alma branca"), ou os não-brancos que caíram para o conceito de "raça social" articulada pelos antropólogos.

O grupo final dissidente da ideologia “assimilacionista” é a nova geração de (quase inteiramente branco) cientistas sociais, ativistas

sociais e intelectuais que se tornaram que a discriminação racial convencido é uma realidade generalizada no Brasil. Era inevitável que a iniciativa exigiria ESTA revisionista um ataque em grande escala sobre Gilberto Freyre, como o principal porta-voz do mito da "democracia racial". Ele foi entregue por um jovem historiador São Paulo (Mota, 1978). Estes novos dissidentes incluem demógrafos, jornalistas, assistentes sociais e ativistas sindicais e da igreja (CNBB, 1988) que tiveram a coragem de denunciar a discriminação racial Tanto à ideologia "assimilacionista" e discussão pública de seres que as relações raciais no Brasil. Eles, junto afro-brasileira com os militantes, formam a espinha dorsal do historicamente mais sério desafio para a prática de estabelecimento e ideologia.

1976: Alguns brasileiros descobriram um problema racial.

A PNAD de 1976 marcou a primeira vez que o governo brasileiro já havia coletado e publicou dados sobre o emprego e os

rendimentos por raça. Os resultados mostraram que a raça era inconfundivelmente uma variável independente na determinação dos resultados. De repente, todas as generalizações anteriores sobre as relações raciais de preparação se tornaram obsoletos. Os pesquisadores não podiam mais ficar citando anedóticas como provas. Agora não havia dados concretos. A classe raça “tinha sido posta à prova e achado em falta”. Quando a educação, idade e sexo foram controlados, a corrida acabou por ser a única explicação para variações significativas na renda (Tabela 2).

Na verdade, a disparidade cresceu com níveis de escolaridade. Estes dados pareciam refutar a hipótese de "raça social". Quanto mais os não brancos se aproximavam do que a elite brasileira assumida como sendo o marcador não hereditário final, ou seja, educação, maior a disparidade de renda de não branco. O padrão reapareceu nos dados do censo de 1980 e de 1982.

O que se poderia fechar-se comercial acerca destes resultados? Mais importante discriminação racial existia, apesar da ausência do Estado e descida apesar da ausência de segregação legal. Em suma, a ausência dos marcadores chave do racismo institucionalizado nos EUA não significa a ausência de discriminação sistemática. Em segundo lugar, mulatos saíram melhor do que os negros, em geral no resultado. Dentro de um padrão geral de discriminação, portanto, multirracialismo ainda operava. Exatamente como continua a ser explicado.

Tabela 2

Ganhos com os Não Brancos		
1976 PNAD	Pardos	Negros
Profissional	49.6	36.9
Semi Profissional	72.4	80.8
Fabrico	76.4	60.9
Construção	82.8	77.4
Comércio	82.8	51.0
Transporte	82.7	81.0
Serviços	66.2	64.6

Fonte: Oliveira. 1985

Qual tem sido o efeito destas revelações? Talvez não devêssemos esperar muito no curto prazo. Mas esses dados deram munção para os dissidentes os militantes afro-

brasileiros e os iconoclastas brancos e ativistas. Era muito mais no ar na Assembleia Constituinte que elaborou a Constituição de 1988 (Santos e Pimenta.). E é muito citado pelos ativistas que lutam pela mudança ao nível dos sindicatos, tribunais, empregadores e os meios de comunicação.

Os cientistas sociais dizem-nos que a base de dados sobre as relações raciais no Brasil ainda é muito fina. Há muito mais que precisamos saber sobre a saúde, habitação, educação, estrutura familiar, etc. Pouco disto é coberto nos ossos questionários nus dos dados do censo. De fato, os pesquisadores tiveram de lutar até mesmo para obter acesso aos dados já recolhidos. Grande parte da informação mais importante nunca foi publicada e está disponível apenas em fitas, que os censos Bureau recusaram a liberar durante anos e só então a um grande custo para os usuários. Políticas oficiais têm sido tão obstrucionistas que um grupo de pesquisadores organizou um grupo de pressão para forçar as autoridades do censo

para liberar dados futuros (o censo de 1990 ainda está para ser realizado!) em uma base oportuna e acessível. Ainda mais interessante, os ativistas organizaram uma campanha para convencer os afro-brasileiros para responder com precisão quando o agente recenseador pede sua raça. O objetivo é combater a ideologia "branqueamento", obtendo mestiços não se identificar como branca, que iria distorcer os dados do censo.

O fato da questão é que os novos fatos sobre a discriminação racial no Brasil ainda têm de se registrar qualquer impacto significativo sobre a elite, os políticos, ou a comunidade acadêmica. Em uma palavra, o estabelecimento brasileiro ainda não acredita que sua sociedade tem um problema racial. Gilberto Freyre, não Florestan Fernandes, ainda domina iluminado discussão pública brasileira. O artigo antirracista na Constituição de 1988, como a Lei Afonso Arinos, de 1951 (que proibiu a discriminação racial em acomodações públicas), é retórica, não um compromisso social. Os esforços de tais

governadores progressistas como Franco Montoro em São Paulo e Leonel Brizola no Rio de Janeiro (seu primeiro mandato) para mover contra a discriminação racial em grande parte abortada. Seus sucessores sabotaram suas iniciativas, às vezes descaradamente.

O que é mais interessante do ponto de vista deste trabalho é a falta de reação entre os acadêmicos. A ocasião do centenário da abolição, em 1988, foi um indicador importante. Isso teria parecia ser a oportunidade ideal para fazer um balanço dos progressos nas relações raciais no século desde o fim da escravidão. Em vez disso, houve uma enxurrada de autocongratulação como condizente com uma democracia racial que tinha alegadamente escapou ileso do trauma da escravidão. Brasil ainda presenciou a cena do herdeiro imperial de Princes Isabella, a benfeitora da "Lei Áurea" da abolição, recebendo graças obsequiosos de uma delegação de negros e mulatos brasileiros.

Militantes afro-brasileiros procurou fazer o seu caso contra o mito da democracia racial no

1988. Mas eles foram a grande parte abafada pelas cerimônias cívicas celebrando o gênio do Brasil em ter a escravidão liquidada sem esses traumas como a Guerra Civil EUA.

Nenhum cientista social subiu para o desafio de produzir um retrato em profundidade das relações raciais brasileiras contemporâneas. Estamos ainda sem qualquer visão abrangente, bem documentado com base nos dados de pós-1976. A comunidade acadêmica brasileira tem sido notavelmente lenta para assimilar, ou até mesmo a reconhecer, a nova realidade.

Nós começamos com algum marcos e instrumentos de pesquisa. Um deles é o guia bibliográfico para publicações em Português sobre a escravidão e relações raciais no Brasil (Centro de Estudos Afro-Asiáticos no prelo). A segunda é a guia de dois volumes de fontes de arquivamento no Brasil sobre a África, a escravidão eo afro-brasileira (Arquivo Nacional,

1988). A terceira é a coleção de origem documentando a observação Brasileira de 1988 centenários da abolição da escravatura no CIEC da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Maggie 1989).

Há também uma série de recentes pesquisas bibliográficas, das quais apenas uma amostra podem ser mencionados aqui: Carlos A. Hasenbalg, "Notas sobre Relações de Raça no Brasil e na América Latina" (Trabalho apresentado no I Encontro sobre Gênero e Raça, Fundação Memorial da América Latina, Centro Brasileiro de Estudos da América Latina, São Paulo, 13 a 15 de agosto de 1990); Hasenbalg, "A Pesquisa Sobre Migrações, Urbanização, Relações Raciais e Pobreza no Brasil: 1970-1990" (Trabalho apresentado no Seminário "Temas e Problemas de Investigação de Ciências Sociais: Brasil e América Latina", IDESP, Campos do Jordão, SP, 5 a 7 dezembro de 1990); e Ciro Flamarion S. Cardoso, "A Historiografia Brasileira Sobre a Abolição: Análise de Uma Seleção de Obras Publicadas

Entre 1979 e 1987." Uma visão geral recente e interessante por um não-brasileiro altamente crítico da opinião estabelecimento no Brasil é dada janeiro Fiola

(1990). A primeira grande visão geral a ser feito após a década de 1970 foi o volume de colaboração editado por Pierre-Michel Fontaine (1985).

Entre os volumes importantes de documentos produzidos para as recentes conferências no Brasil são Desigualdade Racial no Brasil (Lovell 1991), que contém uma riqueza de dados demográficos, e 100 Anos Depois: Perspectivas dos Discursos sobre "Raça" e "Diferença", que resultou de uma conferência de outubro de 1989, que o olhou para ambos raça e gênero.

No entanto, tem havido pouco desenho pesquisa em ciências sociais sobre os novos dados oficiais ou a tentativa de gerar quaisquer novos dados. Tome ciência política. Não há uma única monografia publicada sobre raça na política brasileira. Um artigo de Amaury de Souza (1971) permaneceu o único trabalho

acadêmico substancial até Glaucio Soares e Nelson do Valle Silva (1987) desmontou o mito do "socialismo moreno" ("mulato socialismo"), que tinha crescido em torno Rio de Janeiro Governador Leonel Brizola. Três mulatos ganharam governos estaduais em 1990, mas esperamos qualquer análise ciência política da raça papel pode ou não pode ter desempenhado na sua eleição (Jornal do Brasil de 1990; Veja 1990). Qual dos cinco deputados federais que se identificam como afro-brasileiros? Como é que eles organizaram para defender afro-brasileiros interesses no Congresso? O que especial os problemas que eles enfrentam em representar seus eleitores, brancos e não brancos? Estas e muitas outras perguntas aguardam investigação

Economia produziu menos ainda. Umhas buscas em vão por qualquer centro de economia acadêmica dedicando atenção à variável raça. É um não assunto para economistas. Pesquisadores em educação têm, pelo menos, teve um início. A instituição chave aqui tem sido

a Fundação Carlos Chagas, em São Paulo (Rosemberg, 1991).

Sociologia é a disciplina da ciência social que tem produzido pesquisa mais quantitativa sobre as relações raciais, praticamente toda ela por demógrafos. O trabalho fundamental com base em dados pré-1976 é de Carlos Hasenbalg (1979). Os únicos estudos livram de comprimento desenho em dados pós-1976 são, por Lúcia E. Garcia de Oliveira et al. (1985), Charles Wood e J. M. Carvalho (1988), Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988), o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE 1989) e P.A. Lovell (1991). O mais importante dos principais estudos comprimento Artigo- são por Nelson do Valle Silva (1981; 1985), Carlos Hasenbalg (1985), e Hasenbalg e Silva (1990). A maioria dos estudos mais técnicos por demógrafos encontram-se nos Anais das reuniões anuais da ABEP (Associação Brasileira de Estudos Populacionais), especialmente o VI

Encontro Nacional de Estudos Populacionais em Olinda, Pernambuco, de 1988.

História e antropologia são as duas disciplinas que produziram a mais extensa pesquisa sobre as relações raciais. A quantidade esmagadora da pesquisa histórica e publicação foram sobre a escravidão e a luta pela abolição. Esta tendência só foi reforçada pelo financiamento gerado para 1988 centenários da abolição. Pesquisa sobre escravidão e relações raciais antes de 1888 certamente tem sido enriquecida por trabalhos recentes, com seu foco sobre as grandes variações rural-urbanas em escravidão, a frequência de resistência escrava, os caminhos para a alforria, o destino dos escravos e cor livres (antes de 1888), a comparação da escravidão brasileira e as relações raciais pré-supressão com outras grandes regiões escravistas nas Américas (Lara, 1988; Luso-Brazilian Review 1988; Scott et al 1988).. A pesquisa histórica sobre as relações raciais pós-1888 é, no entanto, quase inexistente, embora

os primórdios da pesquisa são aparentes (Maciel, 1988). O primeiro grande estudo (em São Paulo, 1888-1988) é por uma estudiosa norte-americana (Reid Andrews 1991). A maior parte da sua documentação vem da pesquisa original, uma vez que a literatura secundária acadêmica anterior é tão escassa. Os principais centros de pesquisa histórica, como a Universidade de São Paulo, a Universidade de Campinas e da Universidade Federal Fluminense, continuar a focar pré-1888. Tais estudos históricos como é feito na maioria das vezes vêm de estudiosos de outras disciplinas, como a educação, demografia, ou a literatura.

Antropologia é a outra disciplina, juntamente com a história, que produziu a maior parte da pesquisa em estudos afro-brasileiros. Isto é o que seria de esperar, uma vez que a antropologia tem raça e etnia como temas centrais. Os antropólogos têm produzido uma literatura monográfica rico que se concentra na religião, folclore, linguagem, música, arte e dança (Carneiro, 1961; Braga 1988). Mas tem-

se concentrado principalmente no Africano "sobrevivências", os elementos do afro-Braziliã que mostram a influência contínua de algumas origens africanas "puras". O trabalho pioneiro de Roger Bastide (1978) sobre a religião afro-brasileira é o exemplo supremo deste gênero. Ele é duplicado no atual trabalho do grupo SECNEB (Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil) na Bahia. Para esses pesquisadores devemos o grande corpo de literatura sobre candomblé, macumba e capoeira, juntamente com o folclore afro-brasileiro, música, gastronomia e arte.

O problema com este tipo de bolsa, como acontece com o estudo da escravidão e relações raciais pré-1888, é que raramente se conecta a relações raciais contemporâneas. O efeito prático, embora longe de ser a intenção dos estudiosos, é produzir uma predominância cultural mentalidade bem capturado por Carlos Hasenbalg quando ele analisou um anúncio de revista liso patrocinado por uma empresa metalúrgica que mostrou "uma fotografia de um

negro mestre-sala e bandeira mulata porta (casal principal em um desfile de samba) apresentando-se ao “sambódromo” significa”. O anúncio sugeriu o contraste entre dois Brasis:

Uma delas é a eterna Brasil "abençoado e tropical, " representado por negros desfilando em sua escola de samba . O outro é o espectador, olhando de suas arquibancadas de aço fortes. O último é o novo Brasil, mudando e progressiva. Temos, assim, um contraponto entre a ideia de desenvolvimento, visto de forma positiva, e seu negativo: o meramente folclórico, representado pelos negros. O anúncio é um perfeito exemplo da apropriação da produção cultural Negro, apresentado como tipicamente brasileiro em sua forma mais folclorizadas e comercializado. (Hasenbalg e Valle Silva : 187)

A AGENDA DE INVESTIGAÇÃO

Não é difícil montar uma lista de tópicos promissores para pesquisa em estudos afro-brasileiros. Na medida em que os estudiosos aceitaram o fato de que a discriminação racial é uma realidade a ser investigada, as áreas de investigação tornam-se evidentes. O que se segue é apenas uma lista provisória (principalmente extraída das agendas sugeridas pelos principais pesquisadores como Carlos Hasenbalg, Luiz Felipe de Alencastro, e Elza Berquó) que os investigadores praticando poderia rapidamente se adaptar e rever:

- (1) a dinâmica da população básicas: o perfil demográfico por raça. O crescimento da população por raça, discriminadas por sexo, nível de renda, educação, localização, etc. Quais são os fatos por trás do "escurecimento" muito discutido do Brasil? O que explica esse fenômeno?
- (2) Quais são as mudanças recentes, especialmente durante a década de 1980, na estratificação socioeconômica de corrida? Por indicadores tais como renda, educação, ocupação e habitação?
- (3) méritos Educação atenção especial, uma vez que muitas vezes tem sido visto como o instrumento mais

pronto para a mobilidade social. Qual é a evidência para o acesso diferenciado à educação, especialmente a educação secundária e universitária, pela raça? Como isso varia por tipo de instituição (pública versus privada, etc.) e na região?

(4) Quais são as variações por raça no acesso a outros serviços sociais, como a saúde, a formação de emprego, pensões do governo, habitação subsidiada, tribunais do trabalho e da justiça civil e criminal?

(5) O que é o efeito da raça no mercado de trabalho? Como isso influencia o comportamento dos empregadores, sindicatos, Ministério do Trabalho e funcionários da Justiça do Trabalho, etc?

Refletindo sobre o tema

Deve-se ressaltar que ainda não há consenso entre a elite brasileira, ou mesmo entre os cientistas sociais brasileiros, que o Brasil sofre de discriminação racial significativa e sistemática. Entretanto, as evidências para provar que está rapidamente se acumulando. O que importa, porém, é como sociedade brasileira reage a essas informações. Isso, por sua vez, depende de dois fatores. A primeira é se os afro-brasileiros vêm para ver sua situação

de vida como sendo determinada a um grau significativo pela discriminação racial. Se assim for, eles vão traduzir essa consciência em ação coletiva? Ao fazer isso, eles poderiam se tornar politicamente poderoso, uma vez que eles são praticamente metade da população (e desde analfabetos, que são desproporcionalmente numerosos entre os afro-brasileiros, foi recentemente emancipado). O segundo fator é se os brancos brasileiros optar por aceitar os fatos sobre discriminação e estão preparados para tomar medidas corretivas. Em suma, eles honrarão o compromisso do seu país para a democracia, que nunca pode ser realizado sob condições de racismo? Finalmente, vai cientistas sociais brasileiros assumir a liderança em reconhecer e documentar os fatos sobre o comportamento racial no seu país? E como eles vão escolher para agir sobre esse conhecimento? Sua resposta terá muito a ver com o destino da democracia na maior e mais incompreendido sociedade multirracial da América Latina.

REFERÊNCIAS

Andrews, George Reid. 1991. **Negros e brancos em São Paulo**, Brasil: 1888-1988. Madison: The University of Wisconsin Press.

Arquivo Nacional. 1988. **Guia Brasileiro de Fontes Para a História da África**, da Escravidão Negra e do Negro na Sociedade Atual. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 2 vols.

Azevedo, Celia Maria Marinho de. 1987. **Onda Negra, Medo Branco: O Negro não Imaginário das Elites: Século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Azevedo, Fernando de. 1950. **Cultura Brasileira: Uma Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil.** New York: MacMillan.

Barbosa, Francisco de Assis. 1964. **A Vida de Lima Barreto.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira (. 3ª ed.).

Bastide, Roger. 1978. As religiões africanas o Brasil: Em direção a uma Sociologia da interpenetração das Civilizações. Baltimore: Johns Hopkins.

Bastide, Roger e Florestan Fernandes. 1959. Brancos e Negros em São Paulo. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Braga, Julio. 1988. O Jogo de Búzios: Um Estudo da Adivinhação não Candomblé. São Paulo: Brasiliense.

Camargo, Oswaldo de. 1986. A Razão da Chama: Antologia de Poetas Brasileiros Negros. São Paulo: Edições GRD.

Carneiro, Edison. 1961. Candomblés da Bahia. Rio de Janeiro: 1961.

Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Próximo.
Escravidão e Relações Raciais no Brasil:
Cadastro da Produção Intelectual, 1970-
1988. Rio de Janeiro: FAPERJ.

CIEC (Centro Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos) -UFRJ. Próximo. 100 “Anos Depois: Perspectivas dos Discursos sobre “Raça e” Diferença “.

CNBB (Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil). 1988. Ouvi o Clamor Deste Povo: Manual.Brasília: Centro de Pastoral Popular.

TDAH NUMA PERSPECTIVA CIENTÍFICA.

Erika Donadio Vicentini

O cérebro infantil tem maior capacidade de aprender do que um adulto. Contudo, para o seu bom funcionamento depende de vários fatores como as condições estruturais dos neurônios e o desenvolvimento do mesmo.

“A sintonia entre ambos é essencial para o bom andamento das conexões, entre as funções cerebrais e cognitivas”, lembra Clay Brites⁹, neuropsicóloga e pesquisadora do Laboratório de Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos de Atenção (Disapre na UNICAMP).

O cérebro de uma criança com TDAH e uma criança normal apresenta diferenças sutis e não tem nada haver com grau de inteligência.

A autora Luciana Vieira Caliman ³, alerta que “crianças com TDAH apresentam dificuldades nas funções executivas adotando um comportamento de desorganização, atenção, planejamento e execução de tarefas. Além disso,

no controle de suas emoções, pois seu córtex-frontal e os núcleos ligados ao mesmo estão prejudicados”.

O diagnóstico do TDAH é clínico. Tanto a prática quanto o diagnóstico não são tão simples. Na verdade, a criança deverá ser analisada de forma multidisciplinar: o médico, psicólogo, enfim, profissionais da saúde e da educação. Deverão analisar todos os aspectos e o impacto destes na vida dessa criança.

Segundo Clay,⁹ diz:

Ele deve ser multidisciplinar e se baseia na observação sistemática dos comportamentos apontados ao lado de relatos da escola e da família, com avaliação neuropsicológica e ponderação dos prejuízos sociais, afetivos e acadêmicos.

Há uma polêmica em torno do diagnóstico do TDAH, muitos especialistas dizem que há um processo de negociação que muitas vezes, são divergentes.

Como afirma Berrios¹⁰:

Os diagnósticos psicopatológicos são constructos cujas as fronteiras e limites dependem, em grande parte, da intenção de seus criadores e das pessoas neles enquadradas, mas entre os primeiros e os segundos nem sempre há acordos. Para os que lidam com o TDAH, os indivíduos diagnosticados, suas famílias ou os profissionais de sua clínica, a pergunta sobre a existência real do transtorno é um prisma composto de muitas partes e sentido. Muitos elementos entram em jogo na decisão sobre o que é real, o que não é real, o que é patológico, o que é normal.

Segundo Sylvia Flores¹¹, professora de psicologia o Centro Universitário Newton Paiva de Belo Horizonte, diz que quando a família tiver comprovadamente o diagnóstico de TDAH, deverá buscar auxílio com profissionais para aprender a lidar com a mesma. Dessa forma, aprender a lidar com os sintomas e a ensinar o próprio filho ou filha a se organizar, planejar e executar as tarefas.

Além disso, essa criança deverá passar por um tratamento multidisciplinar.

De acordo com Thiago Blanco Vieira¹², psiquiatra especialista em terapia cognitivo-

comportamental para crianças e adolescentes, o “acompanhamento deverá ser realizado por vários profissionais: psicólogo, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, educadores e outros, podem orientar os pais também a fim de que procurem ajuda médica e tratamento com medicamentos aliado às outras terapias, caso seja preciso”.

Outras medidas a serem tomadas são adaptações curriculares e do ambiente também, além de dar mais tempo para a realização das tarefas ou provas.

O TDAH é reconhecido internacionalmente e a medicação mais terapias podem efetivamente ajudar os indivíduos com esse transtorno.

“Os remédios utilizados são geralmente estimulante, que ativam os receptores ou bloqueiam a receptação para aumentar ou estabilizar os níveis sinápticos de dopamina e norepinefrina, responsáveis por evidenciar os sintomas do transtorno”, esclarece Marília Gurgel de Castro, psicóloga clínica, especialista em saúde da Família, mestranda em Psicologia do

Desenvolvimento na Universidade de Coimbra, em Portugal.

Segundo a psicóloga Marília Gurgel de Castro¹³, no Brasil o remédio mais usado é a Ritalina. Ela aponta vantagens da medicação como a melhoria do foco de atenção, a impulsividade; o planejamento e a memória de trabalho.

O psiquiatra Thiago Blanco Vieira¹² diz que se deve ter um rigoroso critério por parte desses profissionais ao indicar a medicação. Na Europa os médicos apenas receitam em casos graves. É importante que as crianças com TDAH participem de projetos que potencialize suas habilidades e amenize as suas dificuldades.

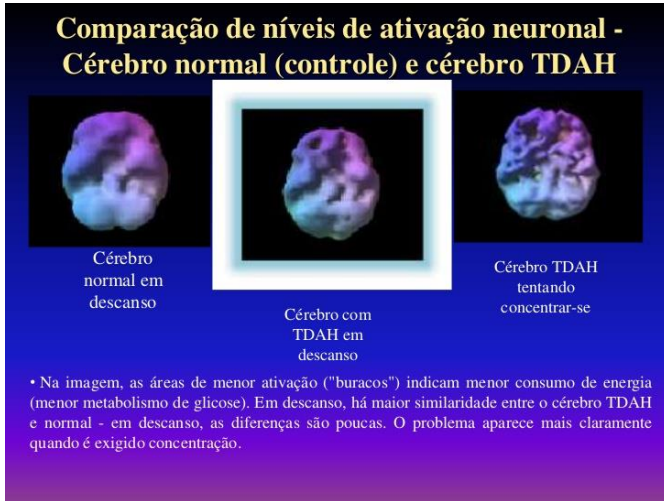
Concluindo, o TDAH é um transtorno que ocorre na infância e o tratamento requer uma abordagem multidisciplinar e psicofarmacológica dependendo do caso.

Segundo o DSM-V¹⁴ (APA, 2014), de 3% a 5% das crianças apresentam o TDAH. Os sintomas se caracterizam por desatenção, hiperatividade e impulsividade (Rohde et al ¹⁵). De acordo com o DSM-IV¹⁶ (APA, 1994), a principal característica é

desatenção e/ou hiperatividade frequente, onde a criança se destaca em relação às outras. Os sintomas devem ser apresentados pelo menos 6 meses e que interfira de forma negativa no dia a dia da pessoa. O DSM-IV¹⁶ (APA, 1995), para o diagnóstico de TDAH, enfatizou que a criança precisa apresentar no mínimo seis sintomas da lista que apresentou. Para saber mais sobre a lista poderá obter na Internet.

Para Rohde et al¹⁵, a desatenção, hiperatividade ou a impulsividade, quando ocorre de forma isolada, deve ser avaliada e verificar se há algum problema familiar, na escola ou com relação aos amigos. Não basta estar atento somente à listagem, é preciso olhar com cuidado a frequência desses sintomas e os lugares em que ocorrem.

Figura: 2 – Comparação de níveis de ativação neuronal



Fonte: pt.slideshare.net Acesso em 14 de abril

2.3 Funções executivas

As crianças com TDAH apresentam problemas com as funções relacionadas à memória de trabalho, atenção e outros componentes ligados às mesmas.

M.E.,Raichie¹⁷ comenta “que as funções executivas estão localizadas no lobo frontal e são

responsáveis pelo planejamento e execução de atividades, abrangendo a parte da memória de trabalho, a atenção e o controle do impulso”.

Segundo Welsh e Pennington¹⁸, as funções executivas são definidas como: “Capacidades de manter um conjunto de resolução de problemas de forma apropriada para a realização de um objetivo”.

A constelação da síndrome disexecutiva no TDAH pode apresentar uma variedade de manifestações. Entre elas, freqüentemente ocorre: (1) *procrastinação*, ou seja, o indivíduo tende a postergar tarefas, principalmente quando envolvem maior necessidade de atenção ou levam a uma recompensa não a curto, mas a longo prazo; (2) *alternância de tarefas*, deixando-as incompletas, em função de uma baixa capacidade de persistir em uma tarefa e uma alta necessidade de "variar"; (3) *labilidade motivacional*, apresentando interesse fugaz com necessidade de buscar novidades (o que se relaciona diretamente com a alternância de tarefas, descrita no item anterior); (4) *dificuldade de focalização e sustentação da atenção*, revelando maior sensibilidade à distração, com dificuldade para filtrar estímulos internos e externos.

Necessita de lembretes para manter uma tarefa habitual, apresentando inconstância e abandono precoce de tarefas; (5) *dificuldades de organização e hierarquização*, apresentando problemas para estabelecer prioridades e distinguir importâncias; (6) *menor velocidade de processamento*; (7) *manejo deficiente da frustração e da modulação do afeto*, apresentando baixa tolerância e limiar para frustração com baixa auto-estima, hipersensibilidade a críticas e irritabilidade; (8) *deficiência de memória de trabalho* com dificuldade de manipular informações verbais e não-verbais em curto espaço de tempo, e seguimento de seqüências; (9) *deficiência de memória prospectiva*, gerando esquecimentos de responsabilidades e objetivos estipulados (Assef, E.C.S¹⁹).

Miller e Cohen²⁰, as separam em componentes “frios” que abrange a parte cognitiva (fazer cálculos com a mente) e a parte “quente” (controle das emoções). Elas podem ser divididas em:

- Autocontrole: quando o indivíduo resiste à tentação para seguir o caminho certo; além disso, mantém a atenção e a concentração.

- Memória de trabalho: retém as informações e faz uso para as situações. Importantes para as atividades cognitivas como estabelecer relações entre temas desenvolvidos, cálculos mentais etc.
- Flexibilidade cognitiva: uso da criatividade e capacidade para se adaptar às situações.

Figura 3 – Habilidades de atenção



Fonte: neuropsicopedagogiasaladeaula.blogspot.com

Segundo Gathercole e Baddeley²¹, a memória de trabalho apresenta um processamento de informações por volta de 9 a 12 anos.

De acordo com Capovilla, S.G.A. e colaboradores²², “os processos inibitórios atingem um nível maior aos 6 anos de idade, pois é capaz de demonstrar autocontrole”.

Quando há um comprometimento mais visível nessas áreas sobretudo com o TDAH, os autores Dias Menezes e Seabra²³ dizem que: “ocorrem a distraibilidade, dificuldades na tomada de decisão, mau planejamento, acarretando problemas para o dia a dia da criança ou adulto”.

É importante, que desde pequenas, as crianças participem de um programa de treinamento das FE, dessa forma, terão mais sucesso em sua vida escolar e social. Além disso, pode trazer mudanças no circuito neural em crianças com TDAH. (Meltzer ²⁴)

Dessa forma, segundo Robert Bogdan e Sari Biklen²⁵ “o currículo poderia ter atividades mais estimulantes e desafiadoras para a autorregulação e autodisciplina como: jogos, brincadeiras simbólicas, música, judô, Karatê etc. Poderiam trabalhar mais em pequenos grupos e em tarefas onde propiciaria uma aprendizagem mais ativa”.

8. REFERÊNCIAS

1. Mietto, Vera L. de Siqueira. A importância da Neurociências na Educação: Ceitec, 2009 p.2.
2. Benczik, B.P. Edyleine. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000 p.30
3. Caliman, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. Psicol. Cienc. prof.[online]. 2010. 30 (1): 46-61. ISSN 1414-9893.
4. Cosenza, Ramon M.; Guerra, Leonor B.; Neurociências e Educação. Como o cérebro aprende. Artmed, 2011 p.50.
5. Barreto, Tatiana; Assis, Talita. Neuroeducação e inteligência: como artes e atividade física podem

contribuir para a melhoria cognitiva. Papyrus, 2014 p.25.

6. Ferreira, T. *A escrita da clínica, psicanálise como crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 p.46.

7. Chedid, Kátia. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. *Rev. Psicopedag.*. São Paulo, 2007.

8. Relvas, M.P.; *Neurociências e transtornos de aprendizagem: múltiplas eficiências para uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

9. Brites, Clay. Dos sinais ao diagnóstico. Ver. *Ler & Saber*, 2016 pp16-17.

10. Berrios, Ge. A história de sintomas mentais. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 86.

11. Flores, Sylvia. É hora de cuidar deles. **Rev. Ler & Saber**, 2016 p.18.

12. Vieira, Thiago Blanco. O papel da escola. *Rev. Ler & Saber*, 2016 p.24.

13. Castro, Marília Gurgel de. De dentro para fora. *Rev. Ler & Saber*, 2016 p.22.

14. American Psychiatric Association. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014,p.992.

15. Rohde, L. Augusto; Barbosa, Genário; Tramontina, Silza; Polanczyk, Guilherme. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Rev. Bras. Psiquiatria*.São Paulo Dec. 2000 p.15.

16. American Psychiatric Association. Manual de diagnóstico e estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV. São Paulo. Manole,1994.

17. Raichie, M.E. La Contradiccion de William James: Las relaciones entre atencion y emocion. *Rev. de la Psicologia*, 1999 pp.113-122.

18. Welsh, M. & Pennington, Bruce. Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Neuropsicologia do desenvolvimento*, 1998, pp.199-230.

19. Assef, E.C.S. Funções executivas e TDAH: um estudo de evidências de validade. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Strito-Sensu em Psicologia, Universidade de São Francisco. Itatiba, SP.

20. Miller, Ge; Cohen, S.; As intervenções psicológicas e do sistema imunológico: uma revisão meta-analítica e crítica. *Psychol saúde*, 2001 jan; 20 (1): 47-63.

21. Gathercole, Susan E; Baddeley, Alan D. Memória de Trabalho e Linguagem. Psychology Press, 1993.

22. Capovilla, S.G.Alessandra; Santos, C. Ellen; Assef", ; Cozza, P.F. Heitor.Avaliação das funções

executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. Aval. Psicol., Porto Alegre, 2008 p 3.

23. Dias, Natália M.; Menezes Amanda; Seabra, Alessandra G. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. Est. Inter. Psicol. Londrina, 2010, p.4.

24. Meltzer, Hy. Atualizar as drogas antipsicóticas típicas e atípicas. Annu Rev Med. 2013; 64: 393-406.

25. Bogdan, Robert; Biklen, Sari. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

26. Silva, G.L. de; Freitas, H.E. de M.; Andrade, L. de S.; Melo, M. F.; Caracterização das práticas pedagógicas como ferramenta para o aprendizado de crianças com TDAH. Pedagogia em ação, 2(2):1-117, nov. 2010-Semestral.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção- ABDA – Disponível em: < <http://www.tdah.org.br>

27. Silva, Ana Beatriz B. *Mentes Inquietas*, São Paulo: Ed. Gente, 2003.
28. Nava, Dra. Ana Luiza. *Políticas Públicas no Brasil ignoram crianças com TDAH e com Transtornos de aprendizagem*. Associação Brasileira de Déficit de Atenção e Hiperatividade, 2013.
29. Smith, C.; Strick, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre. Artmed, 2001 pp.50 a 55.
30. Russel A. Barkley. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade(TDAH)*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 253.
31. Freire, Paulo. *Pedagogia*. São Paulo, Terra, 1996, p.102.
32. Ghigiarelli, Denise Ferreira. *TDAH e o processo de aprendizagem*. ABDA,2014.
33. Cortez, M.; Coelho, Cleide D.; *Estudar... Aprender... Ensinar... Transformar-se: Um processo contínuo*. In: Barbara, Leila; Ramos,

Rosinda de Castro Guerra. *Reflexões e ações no ensino aprendizagem em línguas*. Campinas: Mercado de letras, 2003. p. 221-34.

34. Vasconcellos, Celso. O afeto transforma a educação. *Direcional Educador*, 2016, p.3
Disponível em: < <http://www.direcional.com.br>

ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR QUE É PRECISO SE IMPORTAR COM ISSO?

Flávia Carvalho Portela de Sousa

1 INTRODUÇÃO

A organização das atividades escolares com os alunos da Educação Infantil (EI) pode ser um trabalho um tanto complexo. E, as vezes a tarefa de manter os alunos concentrados e motivados com a rotina diária pode ser uma tarefa árdua, entretanto, é necessário fazer com que se adaptem a dinâmica escolar.

Neste contexto, a rotina escolar pode ser definida como a sequência de atividades desenvolvidas pelos alunos durante o período em que estão na escola. No primeiro momento pode parecer desnecessário planejar essa prossecução de maneira prévia, mas é essencial que seja pensada e projetada com eficácia. Pois esta ferramenta, quando bem organizada,

possibilita que os alunos completem seus afazeres e auxilia o professor no alcance de seus objetivos pedagógicos desejados.

Com o dia a dia estável e bem definido a criança sente mais segurança e passa a desenvolver sua autonomia, fato este que colabora para a qualidade e eficácia no andamento das atividades propostas pelo pedagogo levando à melhoria do ensino em sua totalidade. Ademais, é essencial que o planejamento do dia a dia escolar seja realizado por pedagogos, professores, coordenadores, gestores e psicólogos, porém necessário que seja dinâmica e flexível, com intuito de atrair a participação, o interesse dos alunos e a organização do espaço escolar.

A rotina busca organizar as crianças na concretização das atividades, proporcionando maior segurança ao educador por saber o que está desenvolvendo na sua prática pedagógica. Este recurso está relacionado ao tempo de trabalho pedagógico que se tem com as crianças, cujo deve conter aspectos lúdicos, cuidados e atividades que

possam desenvolver a aprendizagem orientada pelo professor. Além disso, a rotina educacional é um dos fatores responsáveis pela estrutura pedagógica de maneira que por meio desta se desenvolve o trabalho diário nas instituições de ensino.

Justifica-se a escolha do tema por considerar que a rotina não se trata de um fator negativo ou como se fosse algo regrado, que precisa ser seguido de maneira correta, mas de um recurso que tem por objetivo fazer a organização do tempo e do espaço da EI de maneira que auxilie nas atividades realizadas pelo professor com as crianças como: hora do banho, do sono, do descanso, da alimentação, das atividades lúdicas, etc. É importante discutir sobre este assunto, pois, a rotina serve para as crianças se habituarem no tempo e no espaço e se relacionarem com os demais alunos da EI.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral discutir sobre a importância da rotina nas instituições de EI. Para atender o objetivo principal tem-se os seguintes objetivos

específicos: Investigar sobre a EI; Compreender o papel e a importância da rotina para as crianças da EI e; Identificar a contribuição da rotina para o professor no contexto da EI.

A pesquisa em desenvolvimento trata-se de um estudo bibliográfico, ancorado em materiais que já se tornaram públicos em forma de imprensa escrita, publicações avulsas e artigos sistematizados por alguns autores de referência. As informações coletadas foram registradas por meio de escritas e, a partir de então se elaborou os relatórios, os quais foram divididos e separados por tópicos para um melhor entendimento e, assim, proporcionando algumas considerações sobre o tema.

O assunto discutido nesta pesquisa visa oferecer material para estudos futuros, assim como busca colaborar para esclarecer aos profissionais da EI e áreas correlatas sobre a importância da rotina escolar nos anos iniciais do ensino. E, assim contribuir para que seja iniciada reflexões sobre a relevância de discutir sobre a

rotina na EI a fim de formar cidadãos, pensantes, críticos e responsáveis.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

As etapas do desenvolvimento humano têm influência no processo de ensino e aprendizagem. Desenvolvimento esse que inicia-se ainda no ventre materno e continua ao longo da vida. Entretanto, muitas crianças apresentam dificuldade em relação ao processo de aprendizagem, sobretudo quando iniciam o processo de alfabetização (NEGRINE; NEGRINE, 2010).

A criança tem seu momento próprio para aprender e nesse momento a EI surge com um importante papel, pois nesse período a criança deverá ser estimulada e preparada para o processo de alfabetização. E, é nesse momento que poderá ser trabalhado os pré-requisitos no aspecto motor, efetivo, cognitivo e social. Deste modo, observa-se que a EI “é um tema que desperta cada vez mais o interesse de

educadores, psicólogos, médicos e de tantas outras áreas do conhecimento envolvidas com o desenvolvimento humano” (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 7).

A EI é uma importante fase que requer especial cuidado, o qual deve vir dos pais e responsáveis. Até o decênio de 1980, a expressão educação pré-escolar, usada no Brasil, expressava o entendimento de que a EI era uma etapa independente e de preparação que antecedia a escolarização que se iniciava com o Ensino Fundamental, portanto situava-se fora da educação formação (BRASIL, 2018).

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, o atendimento em pré-escola e creche para as crianças de 0 a 6 anos de idade se tornou dever do Estado. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a EI passou a integrar a Educação Básica, se situando no mesmo patamar do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). Em 2006, por meio das mudanças que antecipou o

acesso ao EF para 6 anos, a EI passou a atender as crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2018).

E, mesmo sendo reconhecida como um direito de todas as crianças e dever estatal, a EI, passou a ser obrigatória, para criança de 4 e 5 anos somente em 2009, com a Emenda Constitucional n° 59. Essa extensão de obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 36).

A LDB considera que a EI, primeira etapa da EB, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos psicológicos, físicos, social, intelectual, sendo um complemento para a ação da família e da comunidade. A EI deve ser oferecida em creches ou instituições equivalentes para crianças de até 3 anos e, em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 2018a).

Com a inclusão da EI na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais um passo importante é dado nesse histórico processo de integração ao conjunto da EB. Entretanto, como primeira etapa da EB, a EI é o ponto inicial e a base do processo educacional. A entrada na pré-escola ou na creche, na maior parte das vezes significa a primeira separação das crianças do bojo familiar para incorporar a uma situação estruturada de socialização (BRASIL, 2018).

Na EI vincula-se o conceito de educar e cuidar, entendo que o cuidado é algo indissociável do processo pedagógico. Nesta perspectiva as pré-escolas e creches, ao acolher os conhecimentos e as vivências construídas pelas crianças no cerne familiar, assim como no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas educacionais tem por finalidade ampliar o universo de habilidades, conhecimentos e experiências dessas crianças, buscando diversificar e consolidar novas aprendizagens, atuando de modo complementar ao processo de educação familiar, em especial

quando se trata da educação das crianças nos anos iniciais, envolvendo aprendizagens próximas ao contexto familiar e escolar, como autonomia, comunicação e socialização (BRASIL, 2018).

Neste contexto e com intuito de potencializar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, o compartilhamento de responsabilidades e a prática de diálogos entre as entidades de EI e a família são fundamentais. A escola precisa ter conhecimento e trabalhar as diferentes culturas, dialogando com a diversidade e a riqueza cultural das famílias, como também da comunidade (BRASIL, 2018).

O Ministério da Educação (MEC) vem empreendendo ações incisivas relacionadas a EI, tais como, a ampliação do acesso a mesma para tentar atender a expressiva demanda de matrículas, e uma perspectiva quantitativa, deixando de privilegiar a qualidade no ensino prestado. Entretanto, apesar do aumento do atendimento em pré-escolas e creches, este

ainda está além da demanda e da necessidade das famílias de sociais menos favorecidas (GOMES, 2018).

Neste contexto, é inegável o crescimento de escolas formais e não formais que atendem a EI. Entretanto, se faz necessário mapear e organizar esse sistema educacional a fim de regulamentar, avaliar e coordenar as entidades, sobretudo as de cunho popular, sejam estas com fins lucrativos ou filantrópicos para estejam em consonância com os padrões de qualidade da infância, das conquistas legais e dos movimentos sociais, com intuito de alcançar um atendimento à infância integral e digno (GOMES, 2018).

3 A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de rotina tem ganhado destaque na literatura educacional, e a partir deste conceito procura-se explicar sua importância na EI. Entretanto, ainda que a rotina se apresente como um elemento importante na literatura sobre a educação, não há um

consenso sobre o seu conceito, e conseqüentemente pode acarretar em problemas em sua compreensão analítica (MILAGRES, 2011).

Em grande maioria os estudos que abordam o assunto não elucidam o conceito empregado, assim como também existem outros que o fazem de modo abrangente tornando difícil a identificação do que está sendo analisado. O conceito de rotina está relacionado a padrões, ou seja, são “padrões repetitivos de comportamentos sujeitos a mudanças diante das variações de contexto” (MILAGRES, 2011, p. 164).

A rotina pode ser conceituada como algo repetitivo, ou ainda como um portfólio de possíveis comportamentos, ou seja é um conjunto de atividades, ações e verificações cotidianas, conduzidas com dedicação, cuidado, autonomia e prioridade. Estabelecer rotinas no contexto pedagógico, à primeira vista, segundo Lobato (2013) parece impor conformidades ao aluno, algo que não o incentivará ao novo o

tornando alienado as realidades que compõe o meio social.

A rotina na EI parece ser um elemento prejudicial, porém, segundo Lobato (2013, p. 73) além de fornecer a sequência de atividades diárias a rotina “utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção de materiais”. Quando planejada e executada com eficácia é extremamente positiva no processo pedagógico. Trata-se de um costume, um hábito, um caminho já trilhado ou prática constante, ou seja, uma sequência de ações observadas pela força do hábito.

O vocábulo rotina advém do francês *route*, com raízes na palavra *rupta* (rota) do latim, tendo os primeiros escritos na Idade Média, século XV. Os primeiros registros na língua portuguesa aparecem no final da primeira metade do século XIX, definida como uma noção de espaço associada a uma direção, o que também está atrelado a ideia de um caminho já conhecido.

Rotina é uma ação realizada diariamente de modo a organizar as atividades e situações do cotidiano (BARBOSA, 2008).

Rotina é a sequência temporal, são ações ou pensamentos irrefletidos e mecânicos, realizados diariamente do mesmo modo, um costume ou um modo habitual e repetitivo de trabalhar ou agir. Portanto, está ligada intimamente com as práticas, os rituais, os costumes de um determinado grupo social e são acontecimentos e práticas que fixam regularidades, embora se mantém abertas a possíveis e eventuais mudanças. Na EI, a repetição de certas ações, certos enquadres de determinadas práticas condicionam segurança e estabilidade as crianças. Pois saber que após determinada tarefa acontecerá outra, dá um certo sossego a estes pequenos, reduzindo a nível de ansiedade (BARBOSA, 2008).

A rotina tem fundamental relevância na EI, pois está ligada a inúmeras situações de aprendizagens, que relacionam de maneira clara e objetiva as necessidades vitais da criança.

Visto que este período pedagógico, cujo tempo, a exploração, a conquista e o controle dos movimentos são essenciais para do desenvolvimento motor. A criança, nesta fase, precisa de cuidados fundamentais para seu bem-estar, dentre estes, descansos, alimentação, higiene o que evidencia a necessidade de um planejamento eficaz das rotinas diárias (BARBOSA, 2008).

É um importante elemento para o dia a dia escolar na Educação Infantil, porém, é necessário trabalhar e planejar de modo que a rotina escolar não torne os alunos passivos e alienados. É preciso que a mesma considere a liberdade, o ritmo, o pensamento e a maneira de ser de cada criança e os inúmeros modos que os mesmos possuem de relacionamento com o mundo. Portanto, ao criar rotinas, é essencial deixar um leque amplo de movimento, ou o professor e gestores escolares poderão encontrar o terreno propício a alienação das crianças (BARBOSA, 2008).

A rotina é essencial para o desenvolvimento do aluno e, embora muitas

vezes seja considerada como algo maçante ou desinteressante, essa prática proporciona segurança aos professores, aos pais e principalmente para os alunos tendo em vista que novidade em exagero pode acarretar em desconforto e ansiedade. Além disso, a rotina também auxilia no desenvolvimento, na socialização, nas atividades de cooperação coletiva e proporciona o desenvolvimento da autonomia. O que evidencia com o passar dos dias, pois a rotina escolar possibilita ao aluno a previsão e a antecipação das atividades, possibilitando maior facilidade e independência para sua opinião e ação (ROSENAU, 2013).

Com o dia a dia estável e definido, o educando se sente mais seguro e consegue desenvolver sua autonomia o que corrobora para o eficaz andamento das atividades propostas pelos professores e levando ao melhoramento do ensino num todo. Além disso, é essencial que a tarefa de planejar o dia a dia escolar seja projetada por psicólogos, pedagogos, professores e coordenadores, buscando garantir que a rotina

escolar esteja adequada a idade de cada turma e proporcionar aos pais e responsáveis mecanismos para acompanhamento (ROSENAU, 2013).

3.1 A contribuição da rotina para o trabalho diário da educação infantil

Na EI a rotina está associada a situações de aprendizagens que se relacionam de maneira clara as necessidades das crianças, que compreendem a primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, a rotina pode ser vista como um processo estrutural que se desenvolve o trabalho diário nos espaços pedagógicos voltados ao atendimento das crianças (BARBOSA, 2008).

A rotina pode ser considerada uma categoria pedagógica que os responsáveis pela EI estruturam para o desenvolvimento do trabalho diário das escolas. Neste contexto, a rotina pode ser considerada como uma estrutura que gerencia o tempo e o espaço, obedecendo

a lógica institucional nos padrões da pedagogia escolar imposta as crianças e os adultos que passam grande período do dia nos espaços educacionais (BASSEDAS; HUGUET; SOLE,1999).

A rotina é uma categoria pedagógica que opera como a estrutura básica para organização da vida diária e coletiva em determinado espaço educacional. Segundo Lobato (2013) a rotina da EI é o tempo de trabalhado pedagógico que se tem com os alunos, no qual deve conter o cuidar, o brincar e atividades que desenvolvam a aprendizagem orientada por um professor.

A formação da rotina é dada pelas práticas pedagógicas recorrentes, cujas realizadas nos diferentes períodos do dia, contemplando desde as mais banais até as mais complexas ações do professor. Portanto, pode ser vista como uma estrutura básica e essencial para que as crianças possam situar-se, relacionar-se socialmente e habituar-se nos espaços educacionais infantis. Logo seu foco

principal é proporcionar a organização do tempo e do espaço (ARAGÃO, 2015).

A organização do tempo educacional apresenta uma dinâmica de multifacetada, portanto o professor deve perceber as inúmeras relações sociais entre a criança, assim como também os gostos, as necessidades e as limitações coletivas e individuais. O processo de rotina deve ser planejado, porém com flexibilidade devendo envolver o ensino, o cuidado e as necessidades e especificidades imaginativas dos alunos (PIRES; MORENO, 2015, p. 41655)

Segundo o RCNEI a rotina também representa a estrutura que será organizada o tempo didático, ou seja, “o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas” (BRASIL, 1998, p. 54). A organização do tempo no espaço pedagógico está diretamente ligada as atividades propostas para seu desenvolvimento, além do

suprimento de suprir as necessidades básicas das crianças (PROENÇA, 2004).

Portanto, cabe ao educador fazer uma reflexão deste planejamento, pois “a rotina é como uma âncora do dia a dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer” (PROENÇA, 2004, p. 13). A rotina orienta, norteia e organiza toda a comunidade escolar, além de reduzir a ansiedade sobre aspectos imprevisíveis e desconhecidos, otimizando o tempo ocioso dos profissionais (BARBOSA, 2008).

A construção da rotina é um exercício disciplinar que envolve prioridades, adequações as limitações e as necessidades, como também são capazes de dosar as atividades. Na EI as crianças já internalizaram as rotinas, pois “para merendar é preciso lavar as mãos, para ir ao pátio é preciso guardar todos os brinquedos ou materiais didáticos. Cada momento guarda uma ligação com o outro, principalmente como

sequência, e não, como seria interessante, como significado” (BARBOSA, 2008, é 151).

um importante elemento nesse período educacional, pois proporciona aos alunos sentimentos de segurança e estabilidade. Além de ser o alicerce da Educação Infantil, pois está formada por práticas pedagógicas recorrentes realizadas nos distintos momentos do dia, onde todas as atividades intencionais do professor compõem a rotina desde as mais banais, até as mais complexas (BARBOSA, 2008).

A rotina pode ser considerada como a estruturação básica e essencial para que as crianças possam se situar, se habituar e se relacionar socialmente nos cenários da EI. E, não precisa ser limitada e tampouco rígida, mas sim ser rica, prazerosa, alegre e flexível. Portanto, não é um fator negativo ou algo como se fosse regrado, que precisa ser seguido corretamente, mas sim recurso que tem como objetivo organizar o tempo e do espaço da EI, de

modo que auxilie nas atividades realizadas pelo professor com as crianças como: hora do banho, sono, descanso, alimentação, atividades lúdicas, etc. (BASSEDAS; HUGUET; SOLE, 1999).

Este recurso visa organizar tanto o professor como o aluno na elaboração e desenvolvimento das atividades. Portanto, por meio das rotinas o professor pode atuar com autonomia e segurança, considerando que a desorganização é algo negativo não apenas para os adultos mas também para as crianças, então uma rotina dinâmica, flexível e possível de adaptada com as situações do dia a dia, pode ser considerada como um planejamento adequado e um recurso indispensável para o dia a dia da EI (BASSEDAS; HUGUET; SOLE, 1999).

3.2 A importância da rotina na construção do tempo e do espaço pedagógico

O cotidiano das escolas de EI é dotado de ações organizadas por professores que de um modo ou de outro, lidam como tempo e o espaço a todo momento. Estes profissionais atuam na organização no tempo de brincar, higiene, alimentação e descanso das crianças de diferentes idades. Entretanto, estas tarefas diárias devem sempre levar em consideração o desenvolvimento dos pequenos.

Sendo assim, a rotina também representa a estrutura em que será organizada o tempo da ação pedagógico realizada com as crianças. A rotina deve envolver as brincadeiras, os cuidados e os momentos de aprendizagens orientadas. Na EI a rotina “pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser” (BRASIL, 1998a, p. 72).

O período de tempo que a criança permanece na escola, a amplitude dos cuidados necessários, o ritmo, as especificidades e as

diferenças individuais da ação educacional demandam um constante planejamento da rotina. A organização do tempo pedagógico deve prever a possibilidade de diversas atividades, como: “atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho” (BRASIL, 1998a, p. 73).

A rotina pode ser considerada como um recurso dinamizador da aprendizagem e facilitadora das percepções das crianças sobre o tempo e o espaço, portanto, uma rotina clara, objetiva e compreensível é um fator de segurança para as crianças. Além disso, a rotina pode orientar as atividades dos alunos, como também dos professores, proporcionando a antecipação das situações e atividades que irão acontecer durante o período na escola (BRASIL, 1998a).

A organização do dia a dia das crianças pressupõe pensar o estabelecimento de uma

sequência de ações diária. No tocante da organização das tarefas no tempo nas escolas são necessários vários momentos, distintos e organizados conforme as necessidades psicológicas, biológicas, históricas e sociais das crianças, considerando a faixa etária, a bagagem cultural e o estilo de vida de cada aluno (HORN, 2004).

Assim como o fator tempo, o espaço também precisa ser organizado considerando o objetivo pedagógico. Os espaços de EI possuem na organização do ambiente uma importante parte de sua proposta pedagógica, cuja traduz o conceito de educação, criança e aprendizagem. Portanto, todo professor possui um conceito pedagógico explicitado na maneira como planeja suas aulas, na forma como se relaciona com os alunos e no modo como organiza seu tempo e espaço em sala de aula (HORN, 2004)

O espaço, assim como a rotina, deve ser pensado tendo em vistas as distintas necessidades deste grupo etário, assim como também levando em conta as diferentes atividades e projetos que estão sendo desenvolvidos. Os

vários momentos do cotidiano que demandam mais espaço para movimentação do corpo ou cenários para aconchegos, para maior concentração ou até mesmo atividades de cuidado também implicam em planejamento, organização e constantes mudanças do espaço. Sendo assim, é importante “prever constantes momentos na rotina ou planejar projetos que integrem estes diferentes agrupamentos” (BRASIL, 1998a, p. 71).

A rotina r orienta a criança no tempo e espaço, assim como também o trabalho do docente, quando através da mediação das tarefas propostas avalia a aplicação daquilo que foi planejado e traduz em seu plano de ensino. Além disso, a rotina precisa ser flexível e aberta, com diferentes atividades trabalhadas em espaços e tempo diversificados, portanto, a elaboração do plano diário é fundamental, sendo este o alicerce para o processo de ensino e aprendizagem, cujo deve incluir as necessidades essenciais das crianças e estimular o pleno desenvolvimento (RAU, 2012).

3.3 A contribuição da rotina para os professores

A rotina, enquanto categoria pedagógica para auxiliar no trabalho do professor nas instituições de Educação Infantil, garante um atendimento de qualidade para as crianças. Além disso, a rotina é um meio de assegurar a tranquilidade do espaço, considerando que a repetição das tarefas diárias sinaliza as crianças as situações e atividades que serão desenvolvidas no dia (CARTAXO, 2013).

A repetição contínua de tarefas diárias dá segurança e estabilidade as crianças, pois saber que após o fim de uma atividade terá outra reduz a ansiedade dos pequenos. Nas escolas de Educação Infantil a rotina se torna um fator de segurança pois direciona e orienta as ações dos professores e das crianças prevenindo situações que possam acontecer (BILÓRIA; METZNER, 2013).

No tocante do Educação Infantil, a rotina é compreendida como aquela realizada todo dia,

entretanto, isso não significa que o professor deve transformar a planilha de rotina com atividades inflexíveis e rígidas, mas sim adequar as tarefas cotidianas ao ritmo das crianças, da escola e do professor. Portanto, a rotina escolar não só pode como deve sofrer mudanças e inovações quantas vezes forem necessárias no percurso do ano letivo (BARBOSA, 2008).

A rotina, enquanto categoria pedagógica, opera como um eixo basilar básico e organizador da vida diária nos espaços de EI, sendo assim, as situações de rotina de rotina devem entrelaçar e articular o educar, o cuidar e o brincar. A rotina, é a mola propulsora das instituições de ensino de EI (ALMEIDA, 2011).

Deste modo, é possível considerar que existem várias atividades que podem ser incluídas na rotina da EI. Cada atividade e tempo deve ser adequado ao trabalho desenvolvido pelo professor e a realidade da criança. Portanto, uma rotina que contemple o entrelaçamento das principais ações que configuram a Educação Infantil precisam de uma consciência crítica do professor em

compreender que este processo condiciona a organização e cumprimentos dos objetivos estabelecidos no cotidiano escolar, buscando principalmente o desenvolvimento integral do aluno (RAU, 2012).

As escolas que não possuem uma rotina eficaz e adequada dificultam o trabalho do docente, assim como também a autonomia e adaptação das crianças. Neste sentido Rau (2012, p. 87) deixa claro que “a rotina é uma etapa importante de planejamento e é por meio dela que o professor coloca em prática tudo o que foi previsto para ser desenvolvido diariamente”.

A proposta pedagógica para a EI inclui uma rotina diária planejada com tarefas envolvendo distintos espaços e materiais. O estabelecimento da rotina é necessário para que o aluno possa perceber a relação do espaço e tempo e assim possa criar suas previsões sobre o andamentos e funcionamento do horário durante o período escolar. Além de auxiliar no trabalho do professor cria-se um clima de estabilidade e segurança

essencial para o desenvolvimento das crianças (ALMEIDA, 2011).

A sucessão de atividades dentro de uma ordem cronológica estável permite que as crianças se apropriem de seu tempo dentro do ritmo de trabalho do grupo. A estabilidade e a segurança criada nesse ambiente proporcionam que a criança tenha maior confiabilidade no adulto, neste caso o professor, pois, ao manifestar seus anseio e desejos, a criança percebe que existe um tempo dedicado para cada acontecimento, o que é fundamental para o desenvolvimento de sua autonomia (CARTAXO, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a EI possa atender as propostas apresentadas nos documentos legais, a criança, ou seja, o aluno precisa ser respeitado e atendido nos seus distintos aspectos. Portanto, a rotina escolar se tornou um assunto de grande preocupação nos espaços pedagógicos com intuito de proporcionar aos pequenos um espaço

capaz de garantir nessa etapa da EB, o desenvolvimento integral do aluno.

A escola de EI, em síntese, é um ambiente em que a inserção de diferentes indivíduos em um único espaço compartilhando de diferentes necessidades e dos mesmos recursos. É neste ambiente que a ocorre os conhecimentos, as interações sociais, os aprendizados, as experiências e a socialização.

Assim cabe aos professores contribuir em cada tarefa diária, com diferentes métodos e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem. Pois, o desenvolvimento das capacidades infantis e o incentivo a conquistas da autonomia é o ponto de partida para exercer a cidadania e viver em sociedade. Além disso, compete ao professor responsabilidades na rotina escolar como valorização e respeito para que os pequenos possam estabelecer com as demais crianças e com os adultos uma relação de confiança, saudável e de valorização humana.

A rotina, de modo geral, é a consequência de determinadas tarefas, ou seja, é a repetição de uma atividade já estabelecida ou naturalizada. Portanto, a rotina da EI (o tempo do trabalho educativo que se tem com as crianças, cujo deve conter o brincar, o educar e o cuidar e pode ser vista como um dos fatores responsáveis pela estruturação do ensino, de maneira que a partir da mesma o trabalho diário possa ser desenvolvido.

Conclui-se que a rotina consiste em um importante recurso da EI, pois auxilia no andamento do trabalho do professor e proporciona sentimentos de segurança e estabilidade a criança. É o eixo basilar do dia a dia da EI, este recurso está formado pelas práticas pedagógicas recorrentes que são realizadas nos distintos momentos do dia. Portanto, a rotina na EI é a estrutura básica e essencial para que as crianças possam se situar, habituar e se relacionar na instituição de ensino de EI.

Conclui-se que a rotina não é algo negativo ou regrado, mas que precisa ser seguido de maneira correta. É um recurso que busca organizar o tempo e o espaço escolar de modo a auxiliar nas tarefas que o professor deve realizar com o aluno contemplando o cuidado, a educação e o lazer. A rotina é um importante recurso na EI, pois organiza e situa tanto o aluno como o professor na elaboração e realização das tarefas diárias, proporcionando ao professor o desenvolvimento de seu trabalho com segurança, autonomia e confiança, portanto, um rotina flexível e dinâmica é um recurso indispensável para o bom funcionamento da EI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isabel C. et al. Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: um projeto de formação e investigação. **In. Análise Psicológica**. v.29, n. 1. Lisboa. 2011.

ARAGÃO, Indira A. S. A importância da rotina na educação infantil como alicerce para o trabalho docente de qualidade. **In. Revista Colloquium**

Humanarum. v.12, edição especial. 2015. p. 1035 – 1043.

BARBOSA, Maria C S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, E; HUGUET, T; SOLÉ, I.
Aprender e ensinar na educação infantil.
Porto Alegre: ARTMED. 1999.

BILÓRIA, Jéssica F.; METZNER, Andréia C. A importância da rotina na Educação Infantil. In. **Revista Fabile.** v.6, n. 6. 2013. P. 1-7. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/1122013185355.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.** v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** 1. ed. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.** 2. ed. Brasília: MEC/Senado Federal, 2018a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução.**v.1. Brasília, DF. MEC/SEF. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018

BUENO, Francisco S. **Minidiocionário da língua portuguesa**. Ed. Verificada e atualizada por PEREIRA, Helena B C. SINGNER, Renã. São Paulo: Editora FTD: LIS. 1996.

CARTAXO, Simone R M. **Pressupostos da Educação Infantil**. 1 Edição. Curitiba: InterSaberes. 2013.

GOMES, Marineide O. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOBATO, Maria J S. Aspectos gerais da rotina escolar na pré escola. **In. Revista Saberes**. v. 1, n. 8. Natal, RN. 2013. p. 73-85.

MILAGRES, Rosiléia. Rotinas: uma revisão teórica. **In. Revista brasileira de inovação**. v. 10, n. 1. 2011. p. 161-196.

NEGRINE, Airton S.; NEGRINE, Cristiane S. **Educação Infantil: pensando, refletindo, propondo**. 1. ed. Caxias do Sul: Educus, 2010.

PIRES, Adriane R. S.; MORENO, Gilmara L. Rotina e escola infantil: organizando cotidiano de crianças de 0 a 5 anos. **In. Congresso**

nacional de Educação. PUCPR. 2015. p. 41653 – 61661.

PROENÇA, Maria A R. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **In. Revista Pátio Educação Infantil.** Porto Alegre, n. 4. 2004. p. 13-15

RAU, Maria C T D. **Educação Infantil:** práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. 1 Edição. Curitiba: InterSaber. 2012.

ROSENAU, Luciana S. **Diagnósticos do fazer docente na Educação Infantil.** 1 Edição. Curitiba: InterSaber. 2013.

INFORMÁTICA EDUCATIVA: A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

Grazielle Aline de Sousa Chinem

BREVE HISTÓRICO

Internet

De acordo com Tajra (2008), a internet surgiu em plena guerra fria, a era de uso restrito, apenas do governo norte americano. Na década de 1950 o mesmo governo criou o ARPA (ADVANCED RESEARCH PROJECTS AGENCY) com a missão de pesquisar e desenvolver alta tecnologia para as forças armadas. Mas foi só na década de 1960 que surgiu a ARPANET, o primeiro sinal do que seria a internet atual. O objetivo era interligar os principais centros militares americanos, tornando a comunicação mais rápida e que se algum ponto fosse atingido não seria destruído.

O autor ainda afirma que na década de 1970, as universidades começaram a se conectar nessa rede, mudando o objetivo militar, para o objetivo acadêmico, dessa maneira foi efetuada a primeira conexão entre Inglaterra, Noruega e Estados Unidos por meio de cabos, rádios e satélites. Desde então essa rede foi se desenvolvendo em 1974, 62 computadores já estavam conectados, mas era necessário aperfeiçoar o protocolo TCP/IP capaz de fazer a comunicação entre os diferentes tipos de computadores na internet e independente da plataforma utilizada é esse protocolo é usado até hoje.

O mesmo autor ressalta que essa rede só foi crescer mesmo em 1980 e principalmente em 1990, quando passou a ser comercializada por empresas e grandes corporações. No Brasil, a internet só foi chegar em 1992, por intermédio da rede nacional de pesquisas, interligando as principais universidades e centros de pesquisas do país além de algumas organizações não governamentais, e só em 1995 foi liberado o uso

comercial da internet no Brasil. Na educação desde 2007 a internet vem sendo utilizada com bastante intensidade no ensino fundamental com projetos que são publicados nos sites educacionais, interligando alunos de varias séries escolares.

Quanto aos sites educacionais a autora ainda revela: cada vez mais se percebe a utilização de sites para tornar os espaços escolares virtuais, criando-se ambientes para acompanhamento das notas, frequências e informações por parte dos pais, entre outros serviços. (TAJRA, 2008)

A mesma autora afirma que no ensino superior, várias instituições já utilizavam ambientes virtuais de aprendizagem para promover momentos de complementação pedagógica semipresenciais como uma forma de inclusão digital e social para seus alunos na Informática educativa.

Computador

Segundo Velloso (2007), a evolução do computador pertencente a 4^o geração é marcada pelo uso dos chips, agrupamento de vários componentes em um pedaço minúsculo de silício. Nele contém circuitos interligados onde a cada combinação dá-se um novo modelo de chip. Dessa forma eles foram se diversificando cada vez mais e a partir da década de 70, foram implantados em calculadoras. Com o crescimento do uso das calculadoras, cada uma com uma função específica surgiu a ideia do dispositivo lógico programável e a esse dispositivo deu-se o nome de microprocessador.

O autor ainda ressalta que com base nesses microprocessadores surgiram os computadores miniaturizados valendo-se de memórias interligadas, nascia assim o microcomputador

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

Para que a informática na educação obtenha sucesso é primordial que o professor se capacite de tal forma que perceba como deve efetuar a integração de ensino. A capacitação do professor deve envolver uma série de vivências e conceitos tais como conhecimentos básicos de informática, integração de tecnologia. Com as propostas pedagógicas; formas de gerenciamento da sala de aula com novos recursos tecnológicos, pois através desses conhecimentos passará assumir uma postura mais ativa em relação ao aprendizado de seus alunos.

É importante também que o professor aprenda os principais recursos do Windows, Word, Excel, Power point e passa a fazer a adequação de cada estilo de programa, percebendo o que mais se adapta às suas necessidades. (TAJRA, 2008).

A autora ainda afirma que além da capacitação do professor, é necessário que haja uma mudança também com os administradores das escolas, para que possa dar andamento à incorporação dessa tecnologia, pois o apoio aos

professores é de fundamental importância no início do processo. Deparamos com escolas cujas atividades administrativas dificultam até mesmo barram o desenvolvimento do uso dos computadores.

Segundo Valente (1998), a informática na educação refere-se à inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de educação, o computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia, criticidade e criatividade do aluno. Mas para que isto aconteça é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador.

Em relação à formação do professor Almeida (1998, p. 02) afirma que:

Para que o professor tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que possam garantir esse movimento (contínuo de construção e reconstrução do conhecimento) é preciso reestruturar o processo de formação, o qual assume a característica de continuidade.

Há necessidade de que o professor seja preparado para desenvolver competências, tais como: estar aberto a aprender atuar a partir de temas emergentes no contexto e de interesse dos alunos, promover o desenvolvimento de projetos cooperativos, assumir atitude de investigador do conhecimento e da aprendizagem do aluno, propiciar a reflexão, a depuração e o pensar sobre o pensar, dominar recursos na prática pedagógica, desenvolver um processo de reflexão na prática e sobre a prática, reelaborando continuamente teorias que orientem sua atitude de mediação.

Segundo Valente (1998), a formação do professor deve promover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, e que ele entenda como integrar o computador na sua prática pedagógica. Devem-se criar condições para que o professor saiba contextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula.

O autor ainda ressalta que a tecnologia exige não apenas o domínio dos recursos, mas uma prática pedagógica reflexiva, que contemple o contexto de trabalho do professor, não acontece simplesmente colocando o aluno frente ao computador. A interação do aluno com o computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizagem através da construção do conhecimento.

As tecnologias na educação: um processo de mudança.

Para haver mudanças os professores precisam estar abertos para incorporar essa nova realidade. Sabemos que todo processo é doloroso, e somente após certo tempo nos sentimos mais seguros e conseguimos atingir mais uma etapa no desenvolvimento pessoal e profissional.

A agregação das novas tecnologias de comunicação e informação nos ambientes educacionais estimula um processo de mudança contínuo, não permitindo mais uma parada, visto que as mudanças ocorrem cada vez mais rapidamente e em curtíssimo espaço de tempo. (TAJRA, 2008)

Quanto a importância de o professor conhecer os recursos tecnológicos, Cody e Siqueira (2000, p. 73) ressaltam que:

É preciso que o professor conheça os recursos da tecnologia e os use como auxiliares na tarefa de ensinar. É preciso fazer uso da tecnologia educacional, refletindo sobre a aplicação da técnica à resolução de problemas educativos, hoje a informação está em primeiro do professor qualificação para a tarefa de ensinar.

Segundo Tajra (2008), a aprendizagem na área da informática educativa pode ser descrita em

três etapas: capacitação propriamente dita, exercitação e planejamento de novas ações.

Capacitação propriamente dita

São os momentos em que os professores assumem o papel do aluno e, por meio de um professor com conhecimentos em informática educativa, onde são repassados os conteúdos tecnológicos existentes entre tecnologia e as propostas pedagógicas.

A vantagem desse tipo de capacitação é a troca de informações e a motivação que ela causa. É interessante que o professor domine as noções básicas do sistema operacional e durante a própria capacitação, os professores mantêm planos para aula com o uso das ferramentas aprendidas, assim exercitação uma reflexão sobre os conteúdos assimilados.

Exercitação

É o momento em que o professor começa a ministrar suas aulas com o uso dos computadores. É o momento mais importante para o seu, aprendizado, pois ele coloca na prática tudo que aprendeu.

Planejamento de novas ações

Muitas vezes o início do processo de implantação de um projeto de informática educativa não ocorre por completo. Nessa fase o professor terá uma visão mais definida, sabendo planejar suas aulas de forma que incorpore a proposta pedagógica com as tecnologias disponíveis.

O autor ainda ressalta que em função da grande, rapidez da evolução na área da

informática, os professores terão uma necessidade constante de reciclagem, principalmente quanto as novidades em novas versões dos SOFTWARES e os novos equipamentos que surgem a todo o momento, isso implica que a aprendizagem deveser um processo contínuo, pois aprender significa romper constantemente, para que possamos nos posicionar como seres autônomos e transformadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. **Imprensa em transição:** o jornalismo brasileiro nos anos 50. Rio de Janeiro: Fgu, 2000.

AQUINO, R. **TV digital:** a chegada da TV com possibilidades de interação imediata com o conteúdo pode mudar a educação. São Paulo: p. 02-05, 2005. WWW.universia.com.br

ALMEIDA, M, E. **Novas tecnologias e formação dos professores reflexivos.** Anais do ix endipe: Águas de Lindóia, p.1-6, 1998.

BALEIRO, S. **Revista info exame classificado do infostore.** São Paulo: Abril, v.14, 1999.

BALDO, R. **O rádio no contexto da propaganda nacional.** São Paulo: Ativa, 1999.

BATISTA, R. A. **Mídia e educação: teorias do jornalismo em sala de aula.** Brasília: Thesaurus, 2007.

BRAGA, B.C, SANTOS, L. G. **O uso do computador na educação infantil:** um estudo de caso no distrito federal. Brasília: Universidade de Brasília, v.3, nº 2, p.15-19, 2000. www.ici.ufba.br

CANDAU, M, V. **Informática na educação:** um desafio. Rio de Janeiro: 20(98-99), p. 14-23, 1991.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede econômica e cultura.** Ed. 9 atualizada, v. 1, são Paulo: Paz e terra, 2006.

CYSNEIROS, G. P. **Professores e máquinas: uma concepção de informática na educação.** São Paulo: Cortez, 1998.
[http://www.grupoescolar.com/materia/uma
concepção de informática na educacao.html](http://www.grupoescolar.com/materia/uma_concepcao_de_informatica_na_educacao.html)

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias: aprender a ensinar com textos.** São Paulo: Cortez, v. 12, 2005.

CODY, F. SIQUEIRA, S. **O professor do terceiro milênio.** São Paulo: íbis, 2000.

FREIRE, P. M. F, PRADO, B. B. E. M, MARTINS, C. M, SIDERICOUDES, O. **A implantação da informática no espaço escolar: questões emergentes.** Revista brasileira da informática na educação, v. 23, nº 3, p. 27-30, 1998.
www.sbc.org.br/bibliotecadigital

GARDINE, S, L. **A cultura como noticia no jornalismo brasileiro.** São Paulo: Alfa, 2003.

JUAREZ, R. **Historia da imprensa brasileira.** São Paulo: Ática, 1990.

REYES, B, P. **As mídias analógicas e as mídias digitais na construção da dimensão pública no cotidiano da cidade.** Revista da comunicação, v. 05, nº 07, p.12-17, 2010.
WWW.versoereverso.unisino.br

LEPÍSCOPO, M. **Informática: a formação profissional do SENAC.** São Paulo: acesso: 2(3): p. 32-36, 1990.

MATTOS, S. **Origem e desenvolvimento histórico da televisão brasileira.** Rio de Janeiro: WWW.sergiomattos.com.br, 1995.

MACHADO, A. **A arte do vídeo.** São Paulo: Brasília, 1988.

MORIMOTO, E, C. **Hardware: o guia definitivo.** Porto Alegre: Sul editores, 2009.

MORIMOTO, E, C. **História do computador.** Revista guia de hardware, Ed. 1, 2007.

MORAN, J, M. **Leituras dos meios de comunicação.** São Paulo: Pancast, 1993.

MORAN, J, M. BERHRENS, M, A. MASETTO, M.
Novas tecnologias e mediação pedagógica.

São Paulo: Papiros, ed. 12, 2006.

NEVES, S, M, L. **A inserção do computador no contexto social e escolar.**

p.1,WWW.webartigos.com

OLIVEIRA, J, M, A. **Escrevendo com o computador em sala de aula.** São Paulo: Cortez, v. 129, 2006.

OLIVEIRA, J, A. **O microcomputador na educação:** análise deste meio a serviço de uma pedagogia emancipatória. Santa Maria: UFSM, 1989.

PEREIRA, S. **Informática educativa.** Disponível em WWW.tecnologianaeducacao.com.br junho, 2007.

PALMEIRAS, O. **Revista info exame** setembro de 1999 ed. 14, nº 27

RICHARDSON, J, R. et al. **Pesquisa social.** São Paulo: atlas, 3º ed. 1999.

SANTOS, R. M. **Educação e tecnologia: caminhando juntas.** Rio de Janeiro, 4^o Ed. 1996.

STRAUBHAAR, J. LAROSE, R. **Comunicação, mídia e tecnologia.** Estados Unidos: Thomson, 1^o Ed. 2004.

SODRÉ, N, W. **A luta pela cultura.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

SROUR, R. **Poder, cultura e ética nas organizações.** São Paulo: Campus, 1998.

TAHARA, M. **Contato imediato com a mídia.** São Paulo: global, Ed.2, 1986.

TAJRA, S, F. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** São Paulo: Érica, Ed. 8, 2008.

VALENTE, J, A. **Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do**

professor. Revista brasileira de informática na educação. Rio Grande do Sul, nº1, 1998.

VALENTE, A, J. **O computador como ferramenta educacional.** Disponível em WWW.nied.unicamp.br, 2002.

VELLOSO, C, F. **Informática: conceitos básicos.** Rio de Janeiro: Elsevier, Ed.7, 2007.

VEIGA , M, S. **Computador e educação?** Uma ótima combinação. Petrópolis: disponível em WWW.pedagogiaemfoco.pro.br , 2001.

GOODE, J, W. HATT, K, P. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: nacional, ed. 4, 1960.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Iara Soares da Silva

INTRODUÇÃO

Cultura afro-brasileira e indígena são conteúdos incluídos no sistema de ensino como obrigatórios e que devem ser trabalhados não somente por uma disciplina isolada, porém na lei é dado mais ênfase nas disciplinas de Arte, Literatura e História.

A obrigatoriedade se deve justamente à relevância do conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e indígena, contribuindo, no desenvolvimento deste processo de aprendizagem, a diminuir as discriminações raciais e sociais. Sendo uma área do conhecimento humano que trabalha com as questões estéticas e sensíveis, a arte se torna uma grande aliada na compreensão das diversidades e pluralidades de

culturas existentes na formação da(s) identidade(s) do povo brasileiro.

A lei existe, mas nos questionamos de que forma este conteúdo é trabalhado e qual a realidade dentro da sala de aula, se os profissionais da educação foram preparados para disseminação destes conhecimentos, como é trabalhado o fazer artístico e as linguagens das artes, enfim não faltam questionamentos sobre a prática docente neste processo de inclusão.

A lei 11.645/08 menciona que os conteúdos a serem trabalhados devem contemplar:

Diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena

brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
(BRASIL, 2008)

Assim sendo, a educação escolar deverá incluir os mais diversos aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas, resgatando as contribuições destas culturas e ajudando a diminuir a indiferença que a cultura nacional tem destinado na sua relação com essas populações.

Muitos educadores possuem dificuldades de abordar tal conteúdo fora das datas comemorativas, como o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra. Nessas datas, as escolas solicitam trabalhos de artes feitos pelos alunos para, na maioria das vezes, colocarem num mural e quase sempre de uma forma estereotipada.

DESENVOLVIMENTO

A reflexão sobre o ensino da Arte é necessária, pois é no ensino que se constrói o conhecimento e certa autonomia do desenvolvimento crítico, estético e cultural de nossos alunos. Entretanto, devemos considerar que, para ensinar é necessário aprender, para que exista de maneira democrática a disseminação dos conhecimentos.

Nesse sentido, a formação de professores de artes é de grande relevância para a qualidade da educação e contribui para a formação de um sujeito responsável por uma aprendizagem autônoma e continuada. Sendo que a arte sempre se fez presente na história da humanidade, é importante reconhecer os valores culturais que envolvem as produções artísticas: Desde

o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. (BRASIL, 1997, p.21)

A prática de ensino necessita de reflexões, sendo que a formação continuada do professor é produto de constantes buscas e pesquisas individuais destes profissionais.

Conforme Rosa e Schnetzler (2003), há três razões para a realização da formação continuada docente:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (ROSA e SCHNETZLER, 2003, p. 27)

Com este contínuo aprimoramento, teremos um ensino de Arte com mais qualidade e profissionais habilitados para preparar estes jovens para participar de uma sociedade tão complexa, onde a diversidade se faz presente em todos os meios sociais, se fazendo necessário conhecer os primórdios da história e a contribuição desta diversidade para formação da identidade cultural da população brasileira.

O ensino de artes possibilita as aprendizagens essenciais para a construção da identidade e formação do cidadão, encontrando fundamento nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, para o fortalecimento de identidades e de direitos, com ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino da arte deve contemplar estas quatro linguagens: Artes Visuais, música, dança e teatro

e deve também construir relações mais amplas. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. (BRASIL, 1997, p.19)

Podemos perceber que a legislação pondera a importância de se estabelecer relações culturais dentro das quatro linguagens da arte. A implementação consistente destas quatro linguagens, valorizando outras culturas e a diversidade, favorece uma consciência crítica e sensível, e que não hierarquize as culturas, promovendo o combate das desigualdades sociais.

A importância de se considerar a diversidade cultural nos currículos precisa estar presente na Proposta Curricular, pois nos processos artísticos, articulam-se relações que envolvem questões culturais, políticas, econômicas, sociais, étnicas que marcam e caracterizam as diversas formas dos seres humanos de fazer Arte, bem como a forma com a qual essa produção circula no meio social e cultural.

Essa perspectiva histórico-cultural precisa ser adotada na educação, pois está fortemente conectada a um esforço de multidisciplinaridade escolar, na busca de uma melhor compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem. Devido a deficiência do sistema educacional, que não contempla de forma adequada nossa rica herança cultural, faz-se necessário a criação de leis que amparam a valorização destas diversidades.

O sistema educacional brasileiro não contempla nossa

herança cultural, formada a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas. Os livros didáticos apresentam uma visão eurocêntrica da história de nosso país, perpetuando estereótipos e preconceitos. A aprovação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, substituída, em 2008, pela lei 11.645/08, que inclui também o ensino de história e cultura indígena, vem sanar uma dívida social e uma lacuna, a ausência em nossa história desta diversidade cultural. (BORGES, 2010, p.76)

Segundo Borges (2010), este período histórico, considera que trata-se de um momento

em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A lei 11.645/08, além de buscar sanar esta dívida social, contribui também para a valorização da diversidade cultural e é uma grande oportunidade para ampliar os conhecimentos artísticos sobre outras culturas, expandindo saberes, resgatando e preservando as múltiplas culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas.

Desta forma, é uma oportunidade para valorizar a contribuição de negros e indígenas na formação cultural da sociedade brasileira. Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, depois de várias manifestações do movimento negro no século XX, o que é relatado no documento:

[...] reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afrobrasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.
(BRASIL, 2004, p.9)

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.17).

Destacamos a importância de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.

A educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.
(BRASIL, 2004, p.20)

Este contexto cultural precisa contemplar o passado e a contemporaneidade, de maneira a contemplar a importância e influência destas culturas no passado e que ainda hoje continuam presentes e atuantes nos mais diversos meios culturais e políticos, valorizando assim suas raízes e as suas contribuições culturais.

CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A África é um continente com 54 países, além de algumas ilhas e territórios, com uma grande variedade de línguas. Como exemplo, podemos citar que, só na África do Sul, são falados dez idiomas ou dialetos, porém, os mais comuns são o árabe, inglês, espanhol, francês e português. África é o terceiro maior continente em extensão e o segundo mais populoso do

modo. (CONCEIÇÃO, 2006 p. 69)

Falar da cultura africana em sala de aula exige do professor um trabalho de pesquisa intenso, pois existe uma imensa diversidade cultural num território tão grande e tão múltiplo. Nas vestimentas, existe uma variedade de estampas com cores vibrantes, dando um contraste colorido. Na música, pode-se observar uma abundância de ritmos e instrumentos, acompanhados de muitos estilos de danças.

Os povos africanos também possuem uma culinária riquíssima em sabores e temperos. O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbaktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as

tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade.
(BRASIL, 2004, p.22)

O Egito, localizado no noroeste africano, é conhecido por sua arquitetura fantástica com esfinges históricas; eles desenvolveram vários conhecimentos matemáticos, com isso conseguiram construir obras que resistem até hoje. Grandes templos, palácios e pirâmides foram construídos em tributo aos deuses e aos faraós. Eram imponentes, pois deviam mostrar toda magnitude e poder dos faraós.

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade. (BRASIL, 2004, p.21-22)

A mídia evidencia uma África pobre e miserável, e seus animais selvagens, como leões e elefantes, em todos os lugares. É papel do

professor desconstruir este olhar, demonstrando que lá existem outras culturas, e que pobreza e riqueza estão presentes em todos os lugares do mundo, sendo que na África tem muita beleza a ser conhecida.

Os africanos que vieram para o Brasil logo depois da chegada dos portugueses, não vieram por vontade própria e sim como povos escravizados e vem daí esta visão depreciativa, marcada pelo racismo e o preconceito.

O escravo negro nos deu muito de sua cultura, em vários aspectos específicos, que hoje se fixam na vida brasileira. Em virtude desta situação de escravo, com sua cultura deturpada, é que se considerou o negro um elemento inferior; não somente uma etnia como também uma cultura inferior. Como raça inferior sempre foi olhada e encarada, negando-

Ihe, entretanto, a existência de condições sociais e culturais bem significativas. (DIÉGUES JUNIOR, 1980, p.105)

Assim, a herança cultural dos negros, como o samba, a religiosidade, a capoeira, os ritmos musicais e muitos outros, têm uma visão prejudicada pela escravidão, mas que, de alguma forma, resiste ao tempo como símbolo da resistência deste povo. Essas culturas sobreviveram não de forma tradicional, mas foram adquirindo outras formas com o tempo.

CULTURAS INDÍGENAS

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, existiam mais ou menos cinco milhões de índios. A princípio, eram vistos como primitivos, um povo sem cultura, como muitos povos

indígenas com os quais os europeus se depararam ao chegarem a outros continentes. Estes povos eram descritos pelas “ausências”, “sem moral, sem religião, sem lei, sem escrita, sem Estado, sem consciência, sem razão, sem objetivo, sem arte, sem passado, sem futuro.” (LAPLANTINE, 2003, p.28)

Milhares de indígenas foram capturados e mortos, e outros foram “colonizados”, ensinados a falar língua e se comportar de acordo com os costumes portugueses e até proibidos de falar em seus próprios idiomas. Quando falamos em cultura indígena do povo que habitava o Brasil na época do descobrimento ou dos povos indígenas que hoje habitam, devemos considerar que são vários povos com culturas distintas, idiomas, vestimentas, crenças.

Não há uma forma de igualar todas as culturas indígenas, existem mais de 200 tribos diferentes com peculiaridades distintas. Dessa generalização seria possível partirmos para o registro de uma enorme série de traços e complexos de cultura deixados pelos indígenas: tipos de construção, gêneros de alimentação, processos de caça e pesca, de agricultura, de tecelagem, de fabrico de cestas, de instrumentos de música, mitos, lendas, práticas religiosas e mágicas, receitas, atividades recreativas, música, palavras de linguagem corrente.

Esse legado indígena na pesca, hoje dita como artesanal, com anzol e linha, os índios já usavam na época da chegada dos portugueses, assim como a enxada com cabo de madeira usada na agricultura e a cerâmica marajoara. Estes mesmos povos indígenas, que foram tão discriminados e considerados como selvagens, sempre lutaram para manterem vivas suas crenças e tradições e foram conquistando novamente um espaço, que um dia lhes foram tirados. Ao contrário do senso comum, a população indígena vem

aumentando, e não se extinguindo, conforme dados do último Censo 2010.

Com a democratização do país, a partir de 1985, começou-se a ter uma nova visão sobre os indígenas. É quando o cacique Juruna é eleito para a Câmara dos Deputados, quando ocorre a delimitação das terras indígenas e em que é inscrito na Constituição o reconhecimento da diversidade cultural do país. Nesse período recente, ocorre alguma valorização do índio, mas em sua comunidade. Penso que essa valorização não tem sido maior porque, mais uma vez, o índio está distante no tempo e no espaço e porque não tem representatividade política, como ocorre com os afrodescendentes. (FUNARI, 2014, p. 58)

Nos últimos anos, com o apoio de alguns grupos políticos, FUNAI e outros órgãos não governamentais, os indígenas vêm buscando seus direitos, e estão cada vez mais atuantes nestes órgãos. Hoje, no Brasil, há vários indígenas em cursos superiores, pós-graduações, alguns com mestrado ou doutorado, e estão se organizando de forma a mostrar que são capazes, que têm hábitos e culturas diferentes, mas não menos importantes. Em algumas aldeias indígenas, atualmente tem escolas, com professores indígenas já formados e os livros didáticos são escritos nas línguas indígenas. As crianças aprendem em português e na sua língua materna indígena, não sendo mais necessário se deslocar até o centro urbano mais próximo para estudar, e o currículo deve contemplar as necessidades da tribo.

A arte indígena, que por muitos é vista como artesanato e não como arte, possui uma ampla

variedade de elementos naturais e um amplo universo de concepções. A palavra arte, assim como conhecemos no ocidente, não existe na língua indígena, assim como os conceitos de estética e de arte conceitual. Ainda assim, podemos identificar que as concepções sobre arte e estética se fazem presente nesses povos. Se objetos indígenas cristalizam ações, valores e idéias, como na arte conceitual, ou provocam apreciações valorativas da categoria dos tradicionais conceitos de beleza e perfeição formal, como entre nós, por que sustentar que conceitualmente esses povos desconhecem o que nós conhecemos como arte”? (LAGROU, 2009, p.2).

Dependendo da comunidade indígena, existem signos diversos em suas produções e todas têm algum significado espiritual, mitológico ou referente à identidade cultural de suas tribos. Os objetos são produzidos com técnicas passadas de geração a geração para o uso utilitário ou ritual.

A grande diferença reside na inexistência, entre os povos indígenas, de uma distinção entre artefato e arte, ou seja, entre objetos produzidos para serem usados e outros para serem somente contemplados, distinção esta que nem a arte conceitual chegou a questionar entre nós, por ser tão crucial à definição do próprio campo.
(LAGROU, 2009, p.3)

Os objetos confeccionados condensam dois tipos de potência: os poderes de sua matéria-prima e as habilidades e intenções de seus

fabricantes. Consequentemente, o processo de fabricação dos objetos tem uma importante dimensão religiosa. Durante os ritos de iniciação, os homens e mulheres jovens são sistematicamente treinados na confecção de artesanato, um treinamento que é a um só tempo intelectual, espiritual e técnico. Fazer artesanato é concomitantemente confeccionar a si mesmo e o mundo, numa forma de meditação que traz à tona as interconexões entre objetos, corpos, casas, e o universo.

CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, procuramos compreender como os professores de Arte estão inserindo as culturas afro-brasileira e indígenas em sala de aula, de forma a cumprir a lei 11.645/08. Sabemos que muitos professores estão inserindo estes conteúdos de forma descontextualizada e superficial. Embora reconheçam a importância,

muitos demonstram desconhecimento tanto do teor da lei em questão quanto dos conteúdos a serem trabalhados.

Sendo a universidade responsável para dar subsídios aos profissionais que estão sendo colocados no mercado de trabalho, fica evidenciada, que deveria ser revista a inclusão destes conteúdos em disciplinas sobre arte e cultura afro-brasileira e indígena, com uma conjuntura atualizada, visando minimizar os obstáculos encontrados pelos professores em sua prática pedagógica.

Mesmo percebendo o descaso do governo com a formação continuada dos professores, não há como ignorar a inércia destes profissionais quanto à leitura dos diversos materiais disponíveis para o seu aprimoramento nas páginas oficiais do Ministério da Educação. Os livros de Arte, disponibilizados pelo Ministério da Educação, muitas vezes não são analisados pelos professores. Muitos inclusive desconhecem estes livros, ou limitam-se a usar apenas as imagens, o

que demonstram a falta de leitura das páginas oficiais sobre educação.

Conteúdos referentes a negros e indígenas contemporâneos e atuantes na sociedade não são vistos e nem trabalhados em sala de aula. Muitos mencionam assuntos como o racismo, diversidades e igualdades empregando as imagens de indígenas e negros da época colonial do Brasil, representados por artistas brancos em suas produções artísticas, numa reflexão mais apurada, o que acaba por contribuir, de certa forma, para a continuidade da invisibilidade destes sujeitos.

É muito importante abordagens que impulsionem à reflexões sobre as práticas adotadas pelos professores, diante de culturas tão ricas, diversas e tão importantes na construção da nossa identidade cultural, é imprescindível rever com urgência os conteúdos ensinados no espaço escolar, não só para diminuir reações racistas, discriminatórias e preconceituosas, mas também para valorizar nossa herança cultural.

REFERÊNCIAS

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. *A Inclusão da História e da Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica*. Revista Mestrado em História. V.12, n. 1, jan./jun. Vassouras, 2010.

BRASIL. Lei Nº 11. 645, de 10 de Março de 2008. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria Especial Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONCEIÇÃO, José Maria Nunes Pereira. *África um novo olhar*. 1. ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. *Etnias e culturas no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. *A temática indígena na escola: Subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2014.

LAGROU, E. *Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas*. IN: Proa – Revista de Antropologia e Arte [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2018.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

MUNANGA, Kabengele. (Org). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

ROSA, Maria Inês de F. P. dos Santos; SCHNETZLER, Roseli P. *A Investigação ação na*

Formação Continuada de Professores de Ciências.

Revista Ciência e Educação. V. 9, n. 1, 2003.

O KITSCH E A SEMIÓTICA

Joice Aparecida de Lima Vanin

O contato com a semiótica peirceana, a quase necessária, ou formal, doutrina dos signos, abre caminho para reflexões em todos os campos das ciências e, por que não, das artes. Peirce deixa bem claro no desenvolvimento de sua teoria Semiótica que é impossível pensar sem signos. Se tudo é signo, a arte é signo. O kitsch, portanto, também o é. O autor define a Semiótica como uma doutrina do signo quasenecessária, porque através dela se pode chegar a conclusões sobre o que seria verdadeiro a respeito dos signos em todos os casos.

A Semiótica possibilita pensar cientificamente. Para Peirce, a inteligência científica é aquela capaz de aprender através da experiência. Kristeva diz de outro modo. Para ela, a semiótica é definida como uma produção

de modelos, que sempre volta sobre si mesma, por ser um tipo de pensamento, do qual a ciência se nutre como um processo sempre em curso. "A cada momento em que se produz a semiótica pensa seu objeto, seu instrumento e suas relações; portanto, pensa-se e torna-se, nesse voltar se a si mesma, a teoria da ciência que ela é" (KRISTEVA, 1974, p. 30).

A semiótica, assim, na avaliação de Kristeva, prepara modelos que servem para explicar estruturas sociais complicadas. A autora também se serviu em seus estudos da semiótica peirceana, passando antes por Saussure e todos os autores que trataram do signo. A autora não cita as tríades peirceanas, mas ao afirmar que a semiótica pensa o objeto, o instrumento e as relações, estão consequentemente estabelecendo as três categorias. Para Kristeva (1974), a dificuldade de compreensão da semiótica está justamente nesse voltar-se a si mesma. A semiótica serve, por isso mesmo, a todas as ciências e à

produção de análises em todas as áreas, inclusive da arte e, portanto, do kitsch.

Uma das muitas definições que Peirce faz do signo em toda a sua obra é a de que o signo é aquilo que, sob certo aspecto, representa algo para alguém. Cria na mente da pessoa um signo equivalente, o interpretante. Por isso, é impossível pensar sem signos. O signo representa seu objeto. Um signo dá origem a outro signo e, especialmente, um pensamento acarreta outro pensamento, num processo que se denomina de simbiose ilimitada. Isso quer dizer que os signos são justapostos a signos, ou seja, um signo pode pertencer, em seu exterior imediato, a uma das três classes, que Peirce denomina de categorias.

Na semiótica peirceana, o signo tem uma arquitetura própria e está sempre em relação triádica: intérprete, interpretante e interpretação. O autor define, então, três classes

ou categorias de signo. A nomenclatura da tríade do signo mais conhecida em comunicação é ícone, índice e símbolo.

A partir da definição de Peirce (1999), o signo é um ícone quando sua virtude significante se deve apenas a sua qualidade. Ou seja, ele é um signo que deixa seu objeto ser aquilo que ele pode ser. O autor exemplifica que um retrato é um ícone, na medida em que apenas com base no que nele se vê, se é levado a formar uma ideia da pessoa que o retrato representa. Mas, diz ainda, que o retrato é um efeito materializado pelo artista, causado pelo aspecto original da pessoa retratada. O próprio Peirce admite (1999, p.28) que os retratos têm apenas a mais leve semelhança com o original, a não ser sob certos aspectos convencionais e segundo uma escala também convencional de valores.

É um índice quando a significação de seu objeto deve-se à uma relação genuína com aquele objeto, sem se levar em consideração o

Interpretante. Um índice é um signo que indica o que seu objeto denota. No exemplo do retrato, é quando alguém reconhece no retrato a pessoa retratada. O retrato, ou a pessoa retratada, passa a ter significado para esse alguém.

Quando a virtude significante do signo se deve a um caráter que só pode ser compreendido com a ajuda de seu interpretante, ele é um símbolo. "As palavras apenas representam, e significam as qualidades que significam, porque vão determinadamente do ouvinte, signos correspondentes" (PEIRCE, 1999, p.29). Um símbolo é um signo que representa o interpretante, uma conclusão que ele deve determinar. De alguma maneira, um símbolo pode também pertencer a uma tríade. Todas as categorias criadas pelo autor se desdobram em tríades horizontal e verticalmente. Ao propor uma divisão do signo em relações triádicas, Peirce formula, então, uma tricotomia dos signos, que, por sua vez,

estão em relações triádicas. Para uma melhor compreensão da arquitetura da tríade deve-se

O primeiro nível é o que Peirce denomina de primeiridade. "Seria algo que é aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda força e de toda razão" (1999, p. 24). O signo provoca na mente, apenas a captação sensível de sua qualidade. O mundo está cheio desse elemento de originalidade irresponsável, livre. A secundidade, outro nível descrito, é aquilo que difere da primeiridade, um elemento tomado em conexão com a primeiridade, "faz de uma coisa aquilo que uma outra a obriga a ser". O signo provoca na mente uma reação.

A terceiridade, por sua vez, é a mediação, a modificação da primeiridade e da secundidade pela terceiridade. Nessa categoria, o signo provoca na mente o reconhecimento das

normas estabelecidas pelo uso comum desenvolvido por convenção e hábito.

Nesse ponto, é fundamental apresentar uma das definições de signo para Peirce. “Um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente, dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido” (1999, p.46).

Essa definição pode ser explicada, em certo sentido, no diagrama da divisão dos signos. O signo mais desenvolvido de que Peirce fala pode ser interpretado como a categoria do símbolo, que está no nível da terceiridade, pois o conjunto de relações a que ele proporciona está em um mais elevado nível de interpretação. É o signo com uma carga maior de semioticidade; permite fazer abstrações, baseadas naquilo que é uma lei, uma convenção. O próprio autor explica que "um

signo é parte de um signo" (p. 46), pois o signo pode ter mais de um Objeto.

Pode-se, portanto, inferir que a obra de arte esteja no nível do símbolo, da terceiridade, porque expressa signos mais desenvolvidos, que permitem um maior nível de abstrações sem, contudo, deixar de pertencer às outras categorias descritas por Peirce. Um signo em terceiridade contém em sua essência as demais categorias. Uma obra de arte pode ser analisada em nível sintático: o objeto pelo objeto, a primeiridade.

Mas, é também secundidade, ou seja, um índice, pelo contexto e relações estéticas e técnicas com que se apresenta. Refere-se a algum tipo de ideia, com conteúdo similar a uma ideia que já está criada na mente e possui um significado.

Na terceiridade, está a arte como símbolo, que em um nível maior de semioticidade, permite um processo de

simbioses ilimitadas. A arte, pela lei ou pela norma, faz ver o universo, o mundo vivido possível. A essa categoria Peirce denomina retórica pura, ou lógica pura. "Seu objetivo é o de determinar as leis pelas quais, em toda inteligência científica, um signo dá origem a outro signo e, especialmente, um pensamento acarreta outro" (idem, p. 46). Para facilitar a compreensão, ainda que a linguagem utilizada por Peirce seja de difícil interpretação, pois os estudos e inferências do autor contém um alto grau de complexidade dada a natureza da matéria (teoria), ele mesmo explica que tentou considerar o signo como tendo apenas um Objeto, com a finalidade de se dividirem as dificuldades de estudo. Propôs, assim, uma divisão dos signos.

Se um signo é algo distinto de seu Objeto, deve haver no pensamento ou na expressão, alguma explicação, argumento ou outro contexto que mostre como, segundo que sistema ou por qual razão, o Signo representa o Objeto ou conjunto de Objetos que representa. Ora, o Signo e a Explicação

em conjunto formam outro Signo, e dado que a explicação será um Signo, ela provavelmente exigirá uma explicação adicional quem em conjunto com o já ampliado Signo, formará um Signo ainda mais amplo, e procedendo da mesma forma deveremos, ou deveríamos chegar a um Signo de si mesmo contendo sua própria explicação e as de todas as suas partes significantes; e, de acordo com esta explicação, cada uma dessas partes tem alguma outra parte como seu Objeto (1999, p. 47).

Peirce argumenta que todo signo tem real ou virtualmente, um preceito de explicação, algo que dele emana, ou que emana de seu Objeto. Ao representar um objeto, seja um objeto material ou não, para ser signo deve proporcionar familiaridade ou reconhecimento para que possa veicular alguma informação sobre algo. Se assim não ocorrer, se não veicular informação para alguém, não pode ser chamado de signo. É um não signo. É a partir dessas formulações que se propõe uma análise do kitsch à luz da segunda tricotomia peirceana, estabelecido o signo em ícone, índice e símbolo,

que também está em nível de primeiridade, secundidade e terceiridade, respectivamente.

Ao formular as tricotomias dos signos, Peirce já havia desenvolvido ou clareado um pouco mais a sua teoria semiótica. Nessa fase da obra, define o ícone como a qualidade do signo. Um existente individual é ícone de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo. O objeto pelo objeto. É a primeiridade.

Um índice é um signo afetado pelo seu objeto e tem ele alguma qualidade em comum com o objeto. O índice envolve uma espécie de ícone, mas não uma mera semelhança e sim sua efetiva modificação pelo objeto. É a secundidade.

Um símbolo é um signo que denota uma virtude de uma lei, uma associação de idéias que faz com que um signo seja interpretado como algo existente. O signo assim construído

está afetado pelo índice e pelo ícone, ou seja, o símbolo não perde seu caráter icônico nem indicial. É a terceiridade.

Assim, um signo em primeiridade é uma imagem de seu objeto, real ou virtual. Para Peirce, qualquer imagem material, como uma pintura, é um ícone, pois está ligada a um objeto. É a sua sintaxe como um objeto existente. O índice em secundidade não é um mero ícone, pois está em conexão real com o objeto que representa, com seu valor de representâmen. No exemplo da pintura, é o próprio objeto entendido como obra de um determinado autor e o que ela significa como objeto no mundo. Está em nível semântico. O símbolo está em terceiridade, quando seu caráter representativo consiste em ser uma regra que determina seu interpretante. “Um símbolo é um signo naturalmente adequado a declarar que o conjunto de objetos que é denotado por qualquer conjunto de índices que possa, sob certos aspectos, a ele estar ligado, é representado por

um ícone com ele associado" (1999, p. 72). A pintura faz expressar leis, idéias que são automaticamente lembradas pela mente, mesmo que a pessoa nem se dê conta, pois já está internalizada como experiência vivida.

A primeiridade está relacionada à capacidade de todo ser humano de inferir algo a partir de um objeto, conjunto de conhecimentos que é potencial em todo o ser humano, à medida que aprende uma linguagem. Do mesmo modo, tudo o que é atual e está a ocorrer numa teia de relações é secundidade. Por outro lado, na medida em que o homem acumulou experiências e conhecimento da natureza e de si próprio, tudo o que ocorre pode tornar-se previsível. Ao se deparar com determinadas situações, o homem reconhece modelos já previstos e previsíveis. Está, portanto, em nível de terceiridade.

É uma qualidade que, de algum modo, emana do objeto. O ícone, em Peirce, constitui uma prova da existência do objeto, uma

primeiridade. Mas, supor que esse objeto existe, enquanto tal, na secundidade, é preciso já entender que ele surge envolvido numa atualidade, em relação com outras coisas (objetos) a afetá-lo. Mais distante ainda é supor que o objeto leve a juízos e modelos já estabelecidos na mente, em terceiridade.

Em primeiridade, a primeira categoria, o signo é aquilo que é, sem relação, ou independente de uma coisa, com nenhuma outra coisa, qualquer qualidade de sensação, que Peirce denomina também de presentidade. A segunda categoria, secundidade, é denominada também de conflito, em *Conferência sobre Pragmatismo*.

Está ligada a uma ação e uma reação equivalentes. Assim acontece, segundo o autor, quando algo atinge os sentidos. Possibilita relações. A terceira categoria, a terceiridade, é a ideia entre um segundo e seu primeiro. É a

representação como um elemento do fenômeno, uma experiência, segundo costumes e hábitos.

Com isso, pode-se inferir que a arte está, em certo sentido, na categoria de terceiridade, pois produz efeitos que transcendem as circunstâncias. Enquanto signo consiste num símbolo que justifica outro símbolo, cuja inferência é deliberada e controlada por uma representação, uma experiência já adquirida.

Em suas conferências, Peirce faz uma incursão pela estética ao se referir aos juízos normativos, que, para ele, é a Lógica, a Moral e a Estética. Ao se referir à Estética, o autor faz distinção entre Bom e Mau Estético. Diz ele que essa distinção é dualística, mesmo admitindo-se um perfeito ignorante em estética, e pertence à categoria da secundidade, sustentada pela sensação estética, a qual pertence à categoria de primeiridade. Isso porque, segundo Peirce,

decidir entre Bom e Mau entra na categoria do Segundo, o conflito.

A ideia de que a arte pode ser classificada na categoria da terceiridade, deve-se ao fato de que a arte leva a reflexões a partir de relações efetuadas na mente, que se sobrepõem a todo e qualquer sentimento e emoção. O próprio Peirce revela que ele tem boa capacidade para gozar o artístico e que é nele que se atinge uma totalidade de sentimentos.

O que especialmente ocorre é uma espécie de simpatia intelectual, sentir que ali na obra contemplada existe um Sentimento que se pode compreender, um Sentimento razoável. Não uma Consciência que pertence à categoria da Representação, embora representando algo na Categoria da Qualidade de Sensação (PEIRCE, 1980, p.33).

Mais adiante, ao comentar sobre os juízos perceptivos, o autor volta a se referir à arte como um argumento, o nível de maior

semioticidade do signo, na medida em que cada símbolo, um argumento, deve ter ligado a si seu índice de reações e ícones de qualidades. "Um belo argumento é sempre um poema, uma sinfonia - da mesma forma que o verdadeiro poema é sempre um argumento significativo", revela Peirce (1980, p. 34).

Na obra de arte, como um possível processo criativo, onde não existe gramática (ela por ela mesma é primeiridade), estão contidos ícones e índices, qualidades e reações, que produzem versões de mundo. Mesmo que longe do alcance visual, podem-se apreciar as qualidades que resultam das partes no todo. Assim colocada, a arte tem, portanto, um status de terceiridade. A expressividade e a veracidade é a lógica da arte. As obras possibilitam impregnar conteúdos embutidos por trás dos símbolos. Os artistas constroem versões de mundo (Goodman) através de sistemas de símbolos, nível mais perfeito da semiótica, onde o conteúdo é expulso para apenas expressar. Por expressar, ao contemplar uma obra de arte

cada pessoa pode realizar uma inferência, um juízo, segundo sua versão de mundo; ou sentir uma emoção, de acordo com uma experiência vivida.

E o kitsch em qual categoria está situado, segundo a semiótica peirceana? Como cópia, imitação da arte, é puro ícone, sem conteúdo. Está no nível da primeiridade. Como um signo que apenas representa o objeto sem se referir a ele, sem proporcionar familiaridade ou reconhecimento desse objeto, pode-se inferir que o kitsch é um signo, mas isento de informação?

De acordo com Peirce (1998), se o objeto não está introduzido no campo de conhecimento de uma pessoa, há um estranhamento em relação a esse objeto, e, portanto, não se pode classificar esse objeto como um signo. Por essa ótica, em certo sentido, o kitsch não pode ser classificado como signo. Ele é um não signo. Talvez seja um exagerado radicalismo colocá-lo desse modo.

Admitindo-se que o kitsch seja um signo, ele apenas o será porque está introduzido numa relação de moda, de uso, de status social, como produto da indústria cultural, que o reproduz e o veicula. Nesse caso, o conteúdo do objeto (o kitsch) como signo é expulso. Permanece apenas como objeto em nível sintático.

Exemplificando, se uma obra de arte reproduzida é estampada em uma vestimenta e o comprador ou usuário daquela peça não identifica a decoração como uma cópia de uma obra de arte, se ela não está em seu campo de conhecimento, que é o que geralmente acontece, não pode, portanto, ser considerada como um signo numa relação triádica.

Não há um processo de simbiose, pois a série é interrompida, o signo, nesse caso, não corresponde ao caráter significante perfeito (p.28). Para ser signo, a estampa apenas representa um objeto, uma qualidade do signo, objeto que a sociedade adota como uma moda. O kitsch será um signo, portanto, em

primeiridade, porque não leva a um processo *ad infinitum*. Ele é cópia, não expressa, num conjunto de relações que eleve o pensamento. É estático, nada significa.

Assim se pode também entender o kitsch: é um efeito, segundo uma convenção de que é cópia de um original - portanto, através do kitsch não se tem uma ideia exata e verdadeira da obra original. Já a expressão simbólica da arte é um valor que se aspira desfrutar. Ela é considerada como um sistema significante estruturado como uma linguagem, permitindo o processo de simbiose.

No nível sintático aparece o objeto apenas com o seu conteúdo bruto, signo massificado e sem alma, ao sair como produto da "esteira da fábrica" para o consumo.

Esse caráter sintático do kitsch está na relação que se produz entre o signo e o objeto quando esse passa a fazer parte do próprio signo. Não se distingue o objeto do signo; o objeto transforma-se em signo. A obra de arte,

enquanto símbolo, signo em terceiridade, ao ser transformado em kitsch, em cópia, perde esta caracterização, dessacraliza-se, deixa de informar e expressar e passa pertencer à categoria de primeiridade.

A equivalência semântica significativa do kitsch está permeada ao ser assumido, e consumido, como "objeto de desejo" para aquele que o vai obter por um alto valor comercial, como se fora uma obra de arte. Em certo sentido, a característica semântica é definida pela indústria cultural, pela publicidade, pelos sistemas tecnológicos de comunicação de massa.

O kitsch (re) encontra-se nesse nível com os estilos de vida de quem está disposto a consumir. Desmascarado de propriedades significantes, através da apreensão fragmentada da realidade, o objeto rompe o conteúdo. O significado não está mais no que se reconhece, mas no como se reconhece o objeto. Segundo essa visão, o kitsch não assume funções de conhecimento, como acusa Eco.

"Intervém apenas para reforçar o estímulo sentimental, e a inserção episódica passa, definitivamente, a ser norma" (1998, p. 73).

Para o consumidor do kitsch, ele é signo de uma comunicação que se pretende artística, que não expressa valores culturais e nem transcendentais. Não possui aura, nem está imbuído da função de iluminação e descoberta. Ele está apenas sujeito à assimilação de efeitos primários, que não resistem a uma análise de conteúdos, como é o caso da obra da arte. O sentido prático do kitsch apaga o sentido abstrato da arte, pois esta nunca é sentida como produto, mas como gênese para ser contemplada e admirada como valor absoluto, independentemente do objeto representado.

Eco tem razão quando diz que o kitsch é uma "ciência da imitação da arte e confirma a falsidade de uma situação onde tudo está verdadeiramente já dito" (1998, p.127). Enquanto na arte, cria-se uma sintaxe que gera uma semântica própria. A partir dessa

construção de funções sintáticas e semânticas, está a possibilidade do espectador experimentar uma vivência, suscitar pensamentos e sentimentos, a apreender a realidade e compreender o mundo, de acordo com o seu quadro de referências, através de uma metalinguagem que só a arte é capaz de propiciar.

Assim acontece com as técnicas de reprodução, o jornal, a fotografia, o rádio, a televisão, o cinema, e hoje a internet, nos quais o meio é a mensagem. O meio passa a ter uma linguagem própria, como no ícone peirceano. Caminha-se da arte como expressão para a arte como mensagem. O kitsch não é fruição como na arte, mas utilização, consumo, posse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a arte expressa, em nível de terceiridade, o kitsch, apenas implica um uso. Está, portanto, em primeiridade, segundo a semiótica peirceana. Se na arte o imaginário é reabilitado, no kitsch é simulacro, é uma

impostura, é crise de valores, de sentido, de história. O kitsch implica um outro mundo, que muda o mundo da expressão que a arte subsume.

O artista, através de sua obra, se propõe a atravessar o cotidiano para tocar o miraculoso, a aura. O kitsch faz o caminho contrário. Estabelece uma suposta arte como espetáculo, baseado num empilhamento que não tem expressão, que é o engodo da arte.

O kitsch coloca a arte em contato com o impossível, ajudada pela mídia que vive e se nutre de aparências, de efeitos, ou simulações de efeitos. É a liberdade (a arte) em contato com a banalidade (o kitsch). Parafraseando Barthes, o kitsch é o grau zero do signo, não informa nem forma.

A indústria cultural, através dos meios de comunicação, colocam a arte, outrora objeto de culto, como mercadoria, que não é fruível, mas consumível. A preocupação com a beleza

e com a ética da arte passa para a preocupação econômica.

Os meios de comunicação dissolvem o valor ritual da arte como exemplar único e sacralizado, como resultado de momentos de inspiração geniais do artista, e criam a banalidade, a imitação, o falso, o profano, o produto, o kitsch.

De um lado, a reprodutibilidade da obra reduz a distância entre o receptor e o objeto, facilita o acesso, o que pode ser uma vantagem. De outro, porém, estabelece uma relação de consumo, na qual a obra não está vinculada à qualidade, mas à quantidade. Castra a possibilidade de descoberta inerente e subjacente a toda arte.

Diante do meio, não há necessidade de pensar, pois tudo é redundante, tudo é igual, tudo está pronto e preparado para persuadir pela aparência. Na arte há uma alta taxa de informação, enquanto no kitsch acontece o

contrário, a taxa de informação é baixa e, por vezes, inexistente.

No kitsch falta o poder de significação que o sistema sintático confere à autêntica obra de arte. As reproduções, ou o kitsch, como criação de ícones, são imagens representativas de ritos e credos, que os meios de comunicação lhes conferem.

Não são imagens simbólicas que o homem compreende através da história, mas ícones que o homem compreende através desses meios. Neles, as imagens vão sendo individualmente transitórias, constituem um status icônico graças à enorme circulação que permite. As imagens icônicas falam por si mesmas. Não estão associadas, muitas vezes, com objetos em contextos simbólicos completos, mas específicos, fragmentados.

A televisão e o cinema, por exemplo, permitem a iconização da experiência humana. Produzem ícones efêmeros, que podem assumir a condição de mitos, porque se fazem em

espetáculo. No entanto, não são mitos verdadeiros. Filmes e novelas, ou mesmo livros e quadros, são feitos para serem premiados e caírem no gosto popular.

Portanto, são artes passageiras, modismo, sem historicidade. Sua ideologia é o consumo por ele mesmo. Há uma exaltação ambígua, não genuína, lacrimosa, sentimentalista ou retórica de uma emoção no kitsch. Grandes obras de pintores são convertidas em kitsch, porque não são conhecidas por seus valores autênticos, mas pelo equivalente sentimental e técnico. Nesse caso, ocorre a descontextualização de um signo como meio de aumentar a eficiência da mensagem. Introduzidas em um novo contexto, as obras são desmistificadas para cair na fetichização, na criação de novos mitos, mitos de consumo.

Como diz Dorfles, o kitsch se insere como um corpo estranho no sistema global da arte, ou se coloca junto a esta, sem fazer parte.

Mesmo com a dificuldade que, por vezes, se tem de fazer a distinção entre arte e não arte, os meios de comunicação, ou as técnicas de reprodução, conforme expressa Benjamin, introduzem uma aventura revolucionária nas relações entre povos e transformam paradigmas há muito incorporados na sociedade. Vale citar Baudrillard:

..tudo se move, tudo muda a olhos vistos, tudo se transforma, e contudo nada muda. Uma sociedade desse tipo, lançada no progresso tecnológico, realiza todas as revoluções possíveis, mas não revoluções sobre si mesma. Sua produtividade crescente não leva a qualquer modificação estrutural (1997, p.163).

Ainda assim, não se pode mais pensar o mundo sem esses meios. O que se pode fazer é descobrir formas de colocá-los a serviço do

homem, a promover essa revolução estrutural posta por Baudrillard, e não colocar o homem a seu serviço, como se tem visto até aqui. A tecnologia abre gigantescas possibilidades de transmissão de conhecimentos. A internet está aí para mostrar isso. No entanto, por enquanto, ela revoluciona a maneira com que se manuseiam, ou consomem, ou até manipulam as informações. O que se precisa é refletir sobre essa ditadura dos meios de comunicação para que não se tornem eternamente instrumentos de poder e de dominação, mas um movimento entre a emoção, a vida e natureza.

O grande desafio da humanidade é se valer dos meios poderosos e eficazes que a tecnologia oferece para um fim cultural em que muitos possam ter acesso.

Dorfles adverte sobre os perigos, os equívocos, as armadilhas que espreitam a arte cada vez que os setores da cultura e da indústria se enfrentam. A mania reprodutiva não deve servir para empobrecer a cultura. Atento ao

esfacelamento e ao mosaico produzido pelas técnicas de reprodução, Benjamin faz um apelo para que se retorne à própria coisa, para a necessidade de contemplação e de se apreender com a multiplicidade de sentidos de um mesmo objeto. Também Maffesoli pede que se dê importância à aparência das coisas.

Para ele, o horizonte da comunicação serve de pano de fundo à valorização da aparência das coisas. No entanto, diz que "o que é preciso reter dela é o que ela faz ver" (1999, p.134).

A questão é saber tirar dela as consequências para o engrandecimento intelectual, o que Nietzsche chama de "prazer e sabedoria da aparência".

Vale dizer que a realização deste ensaio foi tentar encontrar pistas para a interpretação dos produtos culturais colocados pela indústria cultural. Foi provocar um raciocínio necessário, peirceanamente falando, para chegar a um método analítico que se pretende coerente

suficiente em argumentos para uma semiótica do kitsch. Como toda pesquisa, entretanto, está sujeita a possíveis réplicas ou novas pesquisas e inferências.

Até porque, o assunto é empolgante e quanto mais se estuda, mais provocações se revelam, tão abrangente se mostra, mesmo para quem, como essa pesquisadora, nada entenda de arte. Talvez, de tudo o que foi pesquisado, tenha apreendido, pelo menos, alguma coisa sobre o kitsch, ou, até mesmo, confirmar um pouco mais o poder da mídia de transformar a arte em kitsch. Assim, o kitsch se faz um transgressor da arte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte da época de suas técnicas de reprodução. In. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Sobre alguns temas em Baudelaire. In. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 1997.

BROCH, Hermann. Notas sobre el problema del kitsch. In: Gillo Dorfles. **El kitsch**. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

DORFLES, Gillo. **El Kitsch**. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. GIESZ, Ludwig. El hombre-kitsch como turista. In: Gillo Dorfles. **El kitsch**. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

GOODMAN, Nelson. **Modos de fazer mundos**.
Portugal : Asa, 1995.

GRENBERG, Clement. Vanguardia y kitsch. In:
Gillo Dorfles. **El kitsch**. Barcelona : Editorial
Lumen, 1973.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria
crítica. In. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo:
Abril Cultural, 1983.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo :
Perspectiva, 1974. MAFFESOLI, Michel. **No fundo das
aparências**. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999. MOLES,
Abrahan. **O kitsch**. 4. ed. São Paulo : Perspectiva,
1994.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você
chamamos arte**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Pawek Karl. El kitsch cristiano. In: Gillo Dorfles.
El kitsch. Barcelona : Editorial Lumen, 1973.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3. ed. São
Paulo : Perspectiva, 1999.

_____. Escritos coligidos. In. **Os pensadores**.
São Paulo: Abril Cultural, 1980.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. 2. ed. Rio
de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Instituto Nacional de Cinema Educativo e o uso do cinema na escola

Jonas Tadeu Amaral Pinto¹

Resumo

Esse artigo tem como objetivo colocar em discussão os problemas ocasionados pela concepção de cinema educativo que nasce no Brasil ainda nos anos 1930 e que ainda hoje se fazem presentes em diversas propostas pedagógicas e ações que se propõe a utilizar o cinema em sala de aula. Com esse intuito buscamos como referência o historiador Eduardo Morettin e o pedagogo André Chervel para dar sustentação a nossa argumentação.

Cinema Educativo no Brasil

“A Verdadeira arte não embala os adormecidos. Desperta-os” Sergio Vaz²

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP – 2019 - Pós Graduando em Cinema e Produção Audiovisual na Educação – Faculdade Casa Branca turma 2019-2020;

²Sérgio Vaz – Poeta e articulador cultural da periferia sul da cidade de São Paulo – fundador e idealizador do Sarau da Cooperifa

A discussão sobre as formas como o cinema poderia estar presente na escola nascem praticamente junto com o próprio invento, ainda na onda de otimismo do fim do séc. XIX com o progresso das ciências.

As inovações tecnológicas já eram vistas como formas de melhorar ou facilitar a aprendizagem dos jovens e das crianças.

No Brasil, essas discussões foram sistematizadas a partir dos anos 1920-30 com a publicação das obras Cinema e Educação de Jonathas Serrano e Venâncio Filho, em 1930, e Cinema contra Cinema de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, em 1931, textos que foram importantes para a formação de práticas escolares, acerca do lugar do cinema na escola.

O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social (MORETTIN,1995 p.13) foi amplamente defendido nas revistas pedagógicas oficiais da época e também por revistas de cinema, como Cinearte, que via no apoio dos educadores oportunidade do cinema se legitimar com seriedade junto à sociedade. A mobilização dos pensadores da Educação os leva a participar da elaboração de um Plano Nacional de Educação, que integrava a Educação ao conceito de progresso e modernização hegemônicos no período do governo provisório de Getúlio Vargas e posteriormente no Estado Novo. (MOUGADOURO, 2011, p. 70)

A concepção de um cinema educativo está fortemente ligada a esse conceito de educação vinculado às ideias de progresso e modernização. O cinema é entendido, portanto, como instrumento auxiliar do professor em sua tarefa de trazer *o progresso e a ciência* para a população.

Aqui retomamos a epigrafe e o debate sobre o papel da arte nos processos de ensino e na sociedade. O debate inicial sobre o uso do cinema na escola está ligado a uma concepção de que o cinema poderia embalar e anestesiá-los aos alunos com uma carga de imagens em movimento que facilitariam sua compreensão sobre determinado tema.

Para a pesquisadora Anita Simis, a inserção do cinema no ambiente escolar faz parte de um projeto mais amplo, com o qual os pensadores da escola nova no Brasil identificavam-se: “O cinema foi incluído no projeto de integração nacional e desenvolvimento industrial ao ser incorporado como instrumento pedagógico, devendo auxiliar na

ação cultural educativa e formativa.” (SIMIS, 2005a, p.3)

Em meio à ascensão de Vargas e de um projeto nacionalista, centralizador e de caráter autoritário, que os pensadores escolanovistas situam seu pensamento sobre o cinema, sobretudo, sobre seu caráter educativo. Portanto o termo educativo aqui retoma a ideia de moldar, controlar formas de ver e pensar. O cinema está distante da compreensão de arte que desperta que provoca sentimentos e afetos, que desestabiliza e coloca em pauta dissensos, que permite leituras múltiplas e formas diversas de afetação.

Não é por acaso que o cinema educativo está vinculado, ao debate sobre o próprio uso do cinema na escola e concentrou-se, nesses primeiros anos, na vigilância

moral dos filmes, o “bom” cinema contra o “mal” cinema. Morettin (1995), ao analisar esse período, indica como o movimento desses pedagogos escolanovistas resultou na instauração do serviço de censura no país, inicialmente, vinculado ao

Ministério da Educação e Saúde Pública até se tornar, ainda no Estado Novo, um departamento independente: o Departamento de Imprensa e propaganda – DIP.

A disciplinarização deveria ser imposta, pois somente assim seria possível o cinema educativo incutir nas crianças o “valor” do trabalho e da “solidariedade”. Obviamente, o aluno aqui é visto como um receptáculo vazio, pronto para receber os “bons” ensinamentos e amoldar-se àquilo que a “sociedade” dele espera. (MORETTIN, 1995, p.15)

O paradoxo é que esses pensadores buscavam exercer formas de controle sobre o cinema e demais artes, mas também acreditavam que o cinema era uma ótima “ferramenta” de instrução da população. Por isso, investiram na produção e difusão do chamado cinema educativo.

O movimento da Escola Nova, ao adotar os métodos ativos de ensino, levava em consideração a predisposição dos alunos para aprender. Dessa

forma, o cinema seria uma forma de tornar os conteúdos mais atrativos. Tais ideologias estão presentes em várias práticas pedagógicas atuais de diversas escolas e redes de ensino.

O objetivo do movimento não levava em consideração o cinema como fonte ou documento histórico ou uma discussão sobre a natureza de sua linguagem e materialidade, não buscava realizar uma análise da “obra”, nem como “obra de arte”, tampouco como objeto histórico.

Interessante notar que, nesse sentido, a “pedagogia Nova” baseada no pensamento do filósofo John Dewey (1859-1952) não se diferenciava muito da pedagogia considerada tradicional, adotada pelos colégios católicos, e grande rival dos pensadores do movimento.

Entre as diversas reações conservadoras geradas por essa crescente relevância social [do cinema], a mais importante, no terreno da produção, deu origem nos EUA a um acordo de auto-

regulamentação dos grandes estúdios, o Código de Produção ou Código Hays, assim batizado informalmente por ter sido criado no Hays Office, secretaria da Motion Picture Producers and Distributors of America (MPPDA) que recebeu o nome de seu primeiro presidente, Will Hays (1879-1954). Encomendado em 1930 a um padre jesuíta e a um editor católico, o código tinha a função de controlar o conteúdo dos filmes, e a equipe encarregada de zelar por seu cumprimento agia nas esferas de pré-produção (trabalhando sobre o roteiro de cada filme) e de pós-produção (avaliando o corte final) (SCHATZ, 1991, p. 177. APUD. RIZZO, 2011 p. 26-27).

O professor Sergio Alberto Rizzo Junior em sua tese Educação Audiovisual: Uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e médio no Brasil, demonstra como o cinema, no início do século XX, causou uma série de reações e estranhamentos, além de apresentar como os grupos mais conservadores tentaram controlar a produção cinematográfica por meio da censura.

As duas correntes pedagógicas, cada uma à sua maneira, constroem a dicotomia entre o “bom cinema” e o “mal cinema”.

[...] O cinema identificado com o mal é o cine-drama. Este tipo de cinema corresponderia a uma fase, presente desde sua criação, que seria substituída pelo cinema educativo. Para os autores, a grande maioria das produções de então provocam o "riso" e "arranhões" na moral. O alvo de sua crítica é a maioria das comédias, dramas e filmes policiais, com raríssimas exceções. (MORETTIN, 1995, p. 14-15)

O “mal cinema” era o cinema não necessariamente do grande público, mas o cinema que rompe com a rigidez imposta aos alunos nas propostas pedagógicas. Era o cinema que permitia o riso, o estranhamento, o medo, que afetava os alunos através de formas que a escola não valorizava porque não se identificava diretamente com o conteúdo curricular.

O movimento escolanovista ganha poder ao longo dos anos 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas, como podemos perceber pela participação de muitos intelectuais que assinaram o manifesto dos pioneiros da educação no governo de Vargas.

Edgard Roquette Pinto

Edgard Roquette Pinto é um exemplo relevante, pois atuou no Ministério da Educação e Saúde Pública, na comissão de censura e depois viria a assumir a cadeira de presidente do recém-criado Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936.

Roquette Pinto era médico, antropólogo cultural e etnógrafo, e ainda que refuta-se o darwinismo social a sua concepção de cultura e processo educativo não se separava do que muitos educadores, intelectuais, médicos, cientistas sociais do período

acreditavam, isto é, que a educação poderia promover a “eugenia social”³: “Dotados da "incumbência de forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado à brancura, esses educadores construíram escolas em que quase toda ação e prática estabelecia normas racializadas e concedia ou negava recompensas com base nelas" (D'ÁVILA, 2006, p. 25). A brancura simbolizava virtudes almejadas de cultura, educação, saúde, ciência e modernidade.

“Levar cultura” a toda população, como apregoava as propostas do INCE, era, portanto, parte de um projeto de uma elite branca para o país, onde o cinema era uma ferramenta na ação de “transformação cultural” com a finalidade de promover um branqueamento cultural da população.

3 Jerry D'Ávila define no livro *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945* o conceito de eugenia da seguinte forma: “O termo "eugenia" – eu: boa; genus: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Noção popular por toda a Europa e América

no período entre guerras, a eugenia foi uma tentativa de "aperfeiçoar" a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários. Uma eugenia "pesada", baseada na eliminação do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio, foi implementada na Alemanha nazista, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Grande parte da América Latina assimilou uma eugenia "leve", que preconizava "que o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene pública, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população" (p. 31).

A consequência foi que "essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua justiça inerente" (D'ÁVILA, 2006, p. 22).

Na cadeira da presidência do INCE, Roquette Pinto ajudou a construir uma das marcas da relação do cinema com a educação. Pois, o instituto não apenas produziu filmes para as escolas, como fomentou a sua utilização em sala de aula,

oferecendo equipamentos, por exemplo, projetores e películas para escolas, bem como cursos aos professores. Também desenvolveu uma produção cinematográfica própria e de larga escala para abastecer as escolas e outros espaços de exibição. A termo de comparação, Carvalho (2008, p.79) afirma que enquanto a produção cinematográfica no Brasil dos anos 1930 e 40 era incipiente, o órgão produzia cerca de 30 filmes por ano com recursos próprios, com a participação do importante cineasta brasileiro Humberto Mauro.

Schwarzman (2004, p. 303) dividiu a história do INCE em duas fases. A primeira é referente aos 10 primeiros anos, quando Roquette Pinto foi seu diretor e

Humberto Mauro diretor das produções do referido instituto. De acordo com a autora, os filmes produzidos nessa época tinham o objetivo de reinventar o Brasil, “mostrando a natureza exuberante e o homem primitivo como marcas de nossa nacionalidade, descobertas científicas,

biografias de heróis da nação, riquezas da natureza, da cultura e ensinamentos técnicos” (SCHVARZMAN, 2004 APUD CARVALHAL 2008, p.72).

A segunda ocorreu após a aposentadoria de Roquette Pinto em 1947, estendendo-se até 1966 quando foi dirigido por Pedro Gouvêa (até 1961) e Flavio Tambellini (1961-1966), com uma produção mais reduzida de Humberto Mauro. O cineasta busca um olhar mais plural para as manifestações culturais do país considerando os muitos “Brasis” existentes. Nesse período, ganhou destaque a produção sobre a cultura popular e interiorana.

A ampla produção do instituto em seus diversos períodos aponta sua importância para entender a relação entre cinema e educação em uma época em que os desafios técnicos eram muito maiores do que os atuais. Porém, o desafio maior do instituto estava em superar a síntese apresentada por Roquette Pinto quando de sua nomeação:

No entanto, é curioso notar que o chamado cinema educativo, em geral não passa de simples cinema de instrução. Porque o verdadeiro educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral. Educação é, principalmente, ginástica do sentimento, aquisição de hábitos e costumes de moralidade, de higiene, de sociabilidade, de trabalho e até mesmo de vadiagem... Tem de resultar do atrito diário da personalidade com a família e com o povo. A instrução dirige-se principalmente à inteligência. O indivíduo pode instruir-se sozinho; mas não se pode educar senão em sociedade (RIBEIRO, 1944, p. 4. APUD. FRANCO, 2004, p.26).

Síntese que pode dialogar com o pensamento de André Chervel sobre instrução e educação:

(...)A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e

instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução, mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. (CHERVEL, 1990, p.188)

A questão que Roquette Pinto colocava, na época, era o chamado cinema educativo. Em geral, não passa de simples cinema de instrução, um cinema de conteúdo ou explicativo. Apesar de o discurso do fundador do instituto em sua posse, o que

percebe-se a partir das produções do INCE que esse nunca conseguiu romper um caráter de cinema de instrução.

De acordo com Mougadouro, “a produção do INCE é considerada uma experiência de frustração e subaproveitamento, justamente porque se manteve distante do paradigma defendido por Roquette-Pinto” (2011, p.77). Contudo a autora não atenta-se para o fato de que é justamente a perspectiva eugênica de Roquette Pinto que provoca o afastamento da produção do instituto de uma perspectiva educativa e o aproxima de um cinema de instrução.

“O erro cometido na tentativa de criar o cinema educativo foi, exatamente, querer "limpar" a linguagem audiovisual dessa sua vocação de liberdade ante a lógica do tempo e do espaço.” (FRANCO, 1993, p. 23). Na prática, o INCE, durante a gestão de Roquette Pinto, prezou pela produção de filmes com alto valor instrutivo, documental, científico, com pouca ou nenhuma margem para a relação afetiva entre público e filme.

Sobre o filme *Os Bandeirantes* de 1940 do diretor Humberto Mauro, produzido pelo INCE, Morettin, 1995, afirma que há problemas na produção do cinema educativo. Afinal, por um lado não fere a “moral e os bons costumes” e preza pela “fidelidade científica”, mas por outro não consegue agradar ao público.

No entanto, é aí que reside um dos principais motivos do fracasso deste projeto, o filme não consegue edificar uma imagem grandiosa da ação bandeirante. Entre outras coisas, é arrastado, lento e sem dinamismo, feito de acordo com as expectativas do que seria um bom cinema do ponto de vista destes intelectuais, mas não do aluno. (MORETIN, 1995, p. 19)

Apesar do filme seguir as linhas do que seria um “bom filme” para esses intelectuais, a referida obra não consegue cumprir sua missão: construir “uma imagem grandiosa da ação bandeirante” para os alunos, ou seja, aquilo que foi contado aos alunos de que os bandeirantes eram desbravadores, aventureiros, corajosos e pioneiros não era

representado com as devidas imagens em movimento, possibilitadas pelo cinema. Abordou-se um viés historiográfico e documental do período, o que confere um ritmo “arrastado, lento e sem dinamismo” à representação fílmica.

Esse modo “documental” (e não “documentário”) de cinema tinha de fato limites ideológicos, políticos e técnicos para se apropriar das imagens para recriar a

ação dos sujeitos históricos, ainda que essa narração pudesse ser “edificante” e sem questionar os mitos sobre o bandeirantismo paulista.

Conclusões

Não se trata apenas de uma questão técnica ou de uma forma de filmar, mas da concepção que se deu nessa forma de filmar baseada numa ideia de informar, de ilustrar o povo, por meio da ideia de superação da mestiçagem e de sua glória por uma ideia positiva de democracia racial que, no limite,

repetia de forma amenizada o contínuo branqueamento da população, mas sem conflitos sociais e raciais a serem superados. Essa foi uma política pública deliberada do governo Vargas: instituir práticas discursivas de democracia racial (no cinema, na educação, nas escolas, nos esportes, na medicina, etc.) para positivar o que antes era apenas um discurso sobre a “teoria das três raças” advindo do século XIX.

A produção de filmes pelo INCE não supera o paradoxo do cinema educativo como um cinema de instrução. Como legado desse processo se forjou a busca por produções de filmes históricos com característica de reconstituição dos fatos, de caráter informativo, exemplar e gloriosa da nação que dispensava a problematização de documentos e fontes, dando centralidade a narrativa e ao roteiro.

Além disso, na escola se construiu uma concepção muito forte do cinema como ilustração de conteúdos e fatos, que poderiam ser aprendidos pelos alunos apenas a partir da exibição de um

filme. Tal visão vem sendo combatida a pelo menos três décadas na história da educação, ainda se faz presente no cotidiano escolar e demonstra a força dessa visão do cinema na escola.

Referências Bibliográficas

CARVALHAL, Fernanda Caroline de Almeida. LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar, Tese de Mestrado, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Teoria & Educação, n.º 2, 1990.

D’ÁVILA, J. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945, São Paulo: UNESP, 2006

FRANCO, Marília. Cinema educativo é chato.. Escola E Vídeo, SÃO PAULO, v. 0, 1991.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I.N.C.E? In: A Cultura da Mídia na Escola – Ensaios sobre Cinema e Educação. São Paulo: Annablume, 2004.

MOGADOURO, Cláudia de Almeida, Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e propostas) / Cláudia de Almeida Mogadouro; Orientador Prof. Dr. Ismar de Oliveira Soares – São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

MORETTIN, Eduardo. Cinema Educativo: uma abordagem histórica, Revista Comunicação & Educação (4), set/dez/1995 – Moderna, CCA-ECA-USP: São Paulo, 1995.

RIZZO Junior, Sergio Alberto, Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil - São Paulo, 2011

SCHVARZMAN, Sheila. Humberto Mauro e o documentário. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (org.). Documentário no Brasil: tradição e transformação. São Paulo, Summus, 2004.

SIMIS, A. . Cinema e Política Cultural durante a ditadura e a democracia. In: V ENLEPICC - Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura, 2005, Salvador. V ENLEPICC, 2005a.

MULHER CATÓLICA CONTEMPORÂNEA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Lívia Maria Avena Ferreira

Aspectos gerais

A Educação

Quando falamos de educação aparentemente pensamos que não existe discriminação no que diz respeito à questão homem e mulher, mas percebemos que na verdade a escola tem um papel determinante na perpetuação dos papéis sociais: do sexo feminino e do sexo masculino. Analisando todos os níveis da educação escolar, veremos o quanto a mulher é preterida desde criança, para que, como suas antepassadas, ela também tenha atitudes passivas ao longo de sua vida, e essa está explícita na

carreira do educador. Olhando para educação infantil e para a primeira parte do ensino fundamental veremos que existe certa ausência da figura masculina, pois nessa fase, as crianças têm como educadoras apenas professoras e quando existe a figura do homem, ele está ocupando o cargo de diretor, supervisor ou coordenador, cargo que supostamente exige mais responsabilidade.

No livro *Mulher e Homem: o Mito da Desigualdade*, a autora, Dulce Whitaker¹, citou que, “a Escola não está Inocente²”, os livros didáticos vêm reduzindo o papel da mulher na história a um papel insignificante. Iniciando pelo chamado “Descobrimento do Brasil”, quem chegou por aqui no dia 22 de abril de 1500, foram homens. Mas e a possível presença feminina, durante esse episódio ou mesmo durante o período colonial? Existiram figuras femininas de destaque, ao longo da história do nosso país, mas e elas aparecem de

¹ Dulce Whitaker doutora em sociologia pela universidade de São Paulo. Professora de sociologia na UNESP e Autora do Livro *Mulher e o Homem: O mito da desigualdade*

² Dulce WHITAKER, Livro *Mulher e o Homem: O mito da desigualdade*, p.57.

forma reduzida nos livros didáticos. Essas famosas personagens da nossa história, quando são lembradas, o são mais pelas características negativas, do que por seus feitos. Entre as personagens femininas presentes nos livros didáticos da História do Brasil estão Chica da Silva, Anita Garibaldi, Carlota Joaquina, Imperatriz Leopoldina e a Princesa Isabel e muitas delas foram retratadas de forma negativa ou polêmica. Os contos de fadas, que mães e avós nos contam durante a infância, também colaboram para perpetuação dos papéis pré estabelecidos: feminino e masculino. No livro de *Mariazinha a Maria*, Marta Suplicy³ relata como a postura considerada mais adequada, para meninos e meninas são sutilmente inseridas nessas historinhas infantis, na estória da Branca de Neve, ela representa a figura da “Rainha do Lar”, por passar parte do conto arrumando a casa dos sete

³ Marta Teresa Smith de Vasconcelos Suplicy nascida na cidade de São Paulo no dia 18 de março de 1945, psicóloga e política brasileira, autora de diversos livros entre os quais de *Marianinha a Maria*, escrito em 1987.

anões, em troca de proteção contra as maldades da bruxa má. Vale lembrar que a figura dos anões, está representando a figura do homem, senhor e dono da casa.

No início do século XX, até a década de 60, umas das poucas formações para o mundo do trabalho possível para as jovens, era a de professora primária. Mary Del Priore⁴ escreveu em seu livro a *História das Mulheres no Brasil*, que o magistério sempre foi visto como uma extensão da maternidade, ou seja, a docência, até hoje, é considerada uma atividade de “amor” e “doação”. A justificativa utilizada, por cientistas da primeira metade do século XX, consistia em afirmar que a mulher seria “pré disposta” a cuidar e a educar as pessoas, por isso a profissão de professora seria perfeita para o sexo feminino, mas o magistério não deveria atrapalhar a sua verdadeira “vocação”: o casamento e a maternidade, sendo assim, o magistério só poderia ser exercido por moças

⁴ Mary Lucy Murray Del Priore nascida na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1952, professora de história e historiadora, autora do livro *História das Mulheres no Brasil*, escrito no ano de 1997.

solteiras, até o momento do casamento, ou por mulheres “solteironas” e viúvas. Ao tratar o magistério como vocação, automaticamente a carreira de professor passou a ser desqualificada enquanto profissão. Com isso, os homens começaram a abandonar o magistério para dedicar-se as carreiras que lhe trariam mais prestígio e uma melhor remuneração, pois ser professora era apenas uma fase passageira, enquanto a jovem não tornava-se esposa e mãe. A profissionalização do ensino, segundo Del Priore aconteceu por dois motivos: o primeiro foi o surgimento da figura da especialista que detêm o conhecimento das etapas do desenvolvimento da criança, conseguindo detectar e solucionar, problemas durante o processo de aprendizagem de seus alunos; o segundo motivo foi o cenário político vivido pelo Brasil, nas décadas de 60 e 70. A rígida política da ditadura militar, criou normas de controle das atividades de vários setores, entre eles o setor da educação, mudando assim a prática pedagógica e a postura das professoras dentro de sala de aula; antes a figura, da professora

lembrava a figura da mãe e no período da ditadura a professora deveria ser vista como a autoridade da sala de aula.

Com a urbanização e a industrialização, acabaram surgindo novos postos de trabalho. No final da década de 40, início da década de 50, as mulheres começam a entrar lentamente no mercado de trabalho. No início, a atuação feminina foi restrita, às linhas de produção e alguns cargos nos escritórios das fábricas, mas, apesar da restrição, tornava-se necessário uma maior qualificação por parte delas para ocupar o cargo. Com isso, as escolas viram-se obrigadas a abrir vagas, para moças que desejassem fazer outros cursos, que não, o curso normal. Porém, a entrada das mulheres em massa nas universidades, só aconteceria, durante as décadas de 60 e 70, pois o movimento feminista defendia que só a através de uma educação mais igualitária, para ambos os sexos, o machismo começaria a ser superado na sociedade contemporânea, como descrevem as

autoras Branca Moreira Alves⁵ e Jacqueline Pitanguy⁶, no livro *O que é Feminismo*.

Nas décadas seguintes, o número de mulheres que chegava ao ensino superior começou a aumentar consideravelmente. Segundo a pesquisa de 13 de fevereiro de 2006, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira⁷, a porcentagem de pessoas que ingressam, nas universidades brasileiras, era de 48,7 % do sexo masculino contra 43,6% do sexo feminino, mas ao comparar o número de concluintes, a porcentagem de homens cai para 37,4%, enquanto a porcentagem de mulheres sobe para 62,6%. Entre as entrevistas realizadas nesta

⁵ Branca Moreira Alves historiadora e Advogada brasileira, Militante do Movimento Feminista desde 1972, co-autora junto com Jacqueline Pitanguy do livro *O que é Feminismo?*, do ano 1981.

⁶ Jacqueline Pitanguy socióloga brasileira, Militante do Movimento Feminista desde 1974, co-autora junto com Branca Moreira Alves do livro *O que é Feminismo?*, do ano de 1981

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, criado em 1937, com o objetivo de pesquisar e avaliar o sistema educacional brasileiro conhecido pela sigla INEP.

pesquisa, oito têm o ensino superior completo e três concluíram até o 2º grau, revelando nessa amostra, o elevado grau de escolaridade das mulheres católicas da paróquia Matriz Sagrada Família. Outro dado levantado nas entrevistas, é em relação à área de formação, das oito mulheres com ensino superior: seis formaram-se em cursos da área de humanas e duas graduaram-se em cursos da área de biológicas. Das seis da área de humanas, três são professoras, uma é administradora de empresas, outra advogada e a última tradutora e interprete. Das duas da área de biológicas, uma é biomédica e a outra é enfermeira. O fato de não haver nenhuma das entrevistadas da área de exatas, comprova a afirmação da socióloga Dulce Whitaker que escreveu no capítulo “Educação e Trabalho” em seu livro *Mulher e Homem: o Mito Desigualdade*, sobre profissões consideradas femininas e profissões consideradas masculinas. O fato de vivermos em uma sociedade industrial, exigindo mais profissões voltadas para a área de tecnologia com os cargos sendo melhores remunerados,

transformam a área de exatas, em uma área, quase que exclusiva para os homens, deixando a área de humanas, que tem uma menor remuneração, para as mulheres.

O século XX foi fundamental para a formação profissional das mulheres, que iniciaram o século como professoras primárias e, com o desenrolar das décadas, foram entrando para o mercado de trabalho, apesar de terem sido incorporadas para vagas em áreas, consideradas femininas. As mulheres passaram a ter acesso ao sistema educacional⁸, mesmo que no início sua formação fosse básica, apenas para capacitá-la, a ocupar determinadas funções. As mulheres eram minoria nas universidades, na década de 60, em

⁸ No ano de 1971 é instituída a LDB numero 5.692 tendo como objetivo a formação educacional voltada para o ensino profissionalizante. Em 1996 foi sancionada a LDB numero 9.493 baseada no princípio do direito universal à educação para todos, reformulando a primeira etapa da educação básica.

2006 estavam ocupando metade das vagas nas instituições, de ensino superior⁹.

Carreira

A industrialização e a urbanização do país, no início do século XX, fez surgir a necessidade de mão de obra, abrindo o mercado de trabalho para as mulheres, mas essa abertura aconteceu com algumas restrições. No Brasil, o período de maior contingência do trabalho feminino se deu entre 1900 a 1950. Com o surgimento das primeiras fábricas, o mercado precisava de trabalhadores de baixa remuneração e a população operaria era quase que exclusivamente feminina, salvo os cargos de chefia das fábricas como: capatazes, supervisores, gerentes, que eram ocupados por

⁹ Dados retirados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira no dia 13 de fevereiro de 2006.

homens. Mary Del Priore no livro *A História das Mulheres no Brasil*, citou que.

“Apesar do elevado número de trabalhadoras presentes nos primeiros estabelecimentos fabris brasileiros, não se deve supor que elas foram progressivamente substituindo os homens e conquistando o mercado de trabalho fabril. Ao contrário, as mulheres vão sendo progressivamente expulsas das fábricas, na medida em que avançam a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina.”¹⁰

Para pressionar a retirada feminina do mercado de trabalho, surgiram teorias que

¹⁰ Mary DEL PRIORE, *A História das Mulheres no Brasil*, P. 581

afirmam: o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, por isso ela deveria ficar restrita ao seu “espaço natural”, ou seja, o seu domicílio. Entre os teóricos estava Augusto Comte¹¹ e Césare Lombroso¹², que descreviam a natureza feminina como inferior, e constituída para servir. Para Comte e Lombroso, a mulher tinha a necessidade de cuidar dos outros, então atendendo um anseio de sua natureza, ela deveria permanecer em casa cuidando dos filhos e do marido.

As mulheres não saíram do mercado de trabalho, mas acabaram sendo restringidas a carreiras que implicavam em prestação de serviço, em cargos subalternos, e em profissões que

¹¹ Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, filósofo francês fundador da Sociologia e da teoria do positivismo, nasceu no dia 19 de janeiro de 1798 e faleceu no dia 5 de setembro de 1857, autor de diversos entre os quais: *Discurso sobre o espírito positivo* de 1848, *Catecismo positivista* de 1852, *Apelo aos conservadores* de 1855.

¹² Césare Lombroso foi um médico cirurgião e pesquisador italiano nasceu 6 de novembro de 1835 e faleceu no dia 19 de outubro de 1909, adepto do pensamento positivismo.

tenham como principal função cuidar dos outros. Dulce Whitaker no capítulo “Educação e Trabalho”, do seu livro *Mulher e Homem: o Mito da Desigualdade*, reafirma que a idéia, de que a “mulher nasceram para servir” também projetou-se no mercado de trabalho, com isso nasceu as chamadas “profissões femininas” e as “profissões masculinas”. A área de exatas transformou-se em uma área masculina e a participação feminina nessa área é reduzida e dificilmente uma mulher chega ao posto de chefia. Na área de humanas a predominância é feminina, mas os cargos de chefia, dessa área, frequentemente ficam nas mãos dos homens. Whitaker explicou em seu livro que a idéia de que a mulher conquistou completamente o mercado de trabalho é ilusória, essa conquista foi apenas parcial. Mas as mulheres estão começando a exercer cargos de responsabilidade e ter visibilidade dentro das empresas como a entrevistada Jussara Maria Perreira Marques, consultora financeira, que, em 2005, viajou a trabalho para a Ásia, representando a empresa para a qual trabalha.

Mary Del Priore e Dulce Whitaker ressaltaram em seus livros que o maior dilema das mulheres, mães e trabalhadoras, é em relação a como equilibrar-se entre a carreira e a maternidade. Como no caso de Dorvalina Conceição Belati Gonçalves, professora aposentada, casada e mãe de dois filhos. Contou que formou-se no antigo curso de magistério, ainda solteira, na cidade de Fernandópolis, onde morava com a família, depois que casou-se no ano 1970, mudou-se para São Caetano do Sul, cidade onde passou a morar com seu marido. Como professora, primeiro ela foi substituta efetiva, para somente no ano seguinte ser professora titular em Mauá, município da região do ABC paulistano, pois na cidade onde residia não havia vagas para professoras recém efetivadas, como era o seu caso, antes de conseguir remoção para o Senador Flaquer escola que ficava em frente a sua casa. Ela ainda trabalhou no município de São Paulo, no início dos anos 80, para só depois ser definitivamente removida para São Caetano, primeiro para a escola Ângelo Vaqueiro e

finalmente para o Senador Flaquer, onde terminou sua carreira em 1996. Dorvalina, não abandonou a profissão, quando os filhos nasceram, diferentemente das mulheres de sua geração que, após o casamento, deixavam de trabalhar fora e passavam a dedicar-se exclusivamente aos filhos e a casa. Quando perguntada como fazia para cuidar dos filhos e também trabalhar fora, ela respondeu:

“Para ir trabalhar, no início, eu tinha uma empregada que cuidava dos meus filhos, depois ficaram com a minha sogra, também teve uma vizinha. Até uma menina, que estudava no Senador, ela estudava de manhã, e eu trabalhava na escola a tarde, ela vinha da escola para ficar em casa olhando o Paulo André. (...)Quando eu tava em São Paulo, em 80 o Paulo André não tinha 8 anos, ele pegava o Fernando pequenininho, e ia para escola, que era o Senador, atravessava a rua, pois nós morávamos em frente da escola .”

Dorvalina fez questão de afirmar em seu depoimento que, apesar de ter trabalhado fora, enquanto os filhos eram pequenos, nunca

descuidou da educação deles, tanto que dedicou especial atenção a educação religiosa, educando – os dentro da doutrina católica. Ainda completou dizendo que, ambos os rapazes, continuam a frequentar a Igreja Católica, com suas esposas. Isto reforça a discussão, realizada por Mary Del Priore e Dulce Wiltaker, de que há entre as mulheres e aqui em especial a católica em equilibrar carreira profissional e maternidade.

No fim dos anos 60, início dos anos 70, mulheres casadas e com filhos eram minoria no mercado de trabalho. Hoje, em pleno século XXI, o cenário mudou e as mulheres já ocupam metade do mercado. Apesar disso, existem mulheres que continuam abandonando seus empregos depois do nascimento dos filhos, acreditando que dedicando mais da metade do seu tempo à profissão, acabam negligenciando a educação da prole. Este é o caso da entrevistada Gabriela Okuma Ducati Fernandes, que formou-se em tradução e intérprete da língua inglesa e nunca chegou a exercer a profissão, pois antes de iniciar a faculdade trabalhava na área de vendas de

produtos em atacados, e mesmo depois de formada tradutora, permaneceu trabalhando com vendas. Gabriela acabou deixando o emprego para dedicar-se em tempo integral aos cuidados da filha, Mariana de 1 ano e 5 meses, tempo que ela considerou fundamental durante o processo educacional de sua filha, como explicou na entrevista.

“Eu trabalhava, hoje eu parei em função da Mariana. É uma opção que eu fiz, eu tava trabalhando, pedi para sair, para poder passar mais tempo com ela, como é um tempo muito rápido, acho que vale a pena. Dar um tempo no trabalho, para me dedicar mais a minha filha.”

Gabriela Fernandes não é a única a abandonar o emprego por causa da prole. Entre as entrevistadas, das oito que são mães, apenas duas

continuaram trabalhando fora, após o nascimento dos filhos. Essa opção das mulheres entrevistadas segue uma demanda do documento Concílio Vaticano II¹³, que reconhece o trabalho na vida das mulheres, desde que elas não tenham filhos pequenos. O abandono da carreira em detrimento da maternidade sempre foi incentivado por teorias como o positivismo, que explicava, que toda a constituição biológica da mulher é voltada para ser mãe, esposa e dona de casa. O espaço do mercado de trabalho foi ideologicamente moldado para ser um espaço exclusivamente masculino, onde a mulher participa apenas por opção como “assistente” do homem, auxiliando-o no desempenho de sua função.

¹³ Concílio Vaticano II: Concílio Ecumênico da Igreja Católica, ocorreu de 11 de outubro de 1962 a 8 de dezembro de 1965. O documento foi redigido com o objetivo de discutir a ação da Igreja nos tempos “atuais”, renovar os costumes do povo católico e adaptar a disciplina eclesiástica às condições do nosso tempo e do mundo contemporâneo.

Casamento e Família

Quando o Movimento Feminista surgiu, em meados dos anos 60, o papel social da mulher foi colocado em evidência, pois até aquele momento elas eram educadas, por suas mães e avós, para a vida doméstica. Mary Del Priore escreveu em seu livro a *História das Mulheres no Brasil*, no capítulo “Anos Dourados”, que a idéia de que a mulher nasceu para o casamento é antiga, mas constantemente perpetuada de geração em geração. As revistas femininas¹⁴ da época ajudavam a reforçar esse pensamento escrevendo artigos que afirmavam que o papel “natural” da mulher era o de dona de casa, esposa e mãe. Foram criados pelas revistas, dois modelos de moças: o primeiro modelo era a chamada “moça de família”. Estas tinham um comportamento exemplar, ou seja, se mantinham virgens até o

¹⁴ Revistas Femininas da época: *Jornal das Moças*, *Revista Cláudia*, *Revista Querida*

casamento, assegurando assim a possibilidade de encontrar um bom marido e constituir família; o outro modelo era o das “moças levianas”, que se comportavam de forma mais liberal, saindo com vários rapazes e inclusive mantendo relações sexuais, e as revistas faziam questão de enfatizar bem, que a possível, punição que essas moças receberiam por seu mau comportamento, seria a de não conseguirem casar. Del Priore ainda inseriu a gravura de uma propaganda de famosa marca de creme dental¹⁵, que refletia os “temores” das jovens daquele tempo, o de ficar solteira. O apelo da propaganda é bem claro, ao insinuar, para as moças solteiras, que se elas utilizassem o produto, conseguiriam um marido. Não era somente modelos de jovens solteiras que eram descritos nas páginas das revistas, mas também o modelo ideal da mulher casada, que deveria apenas se preocupar com o seu lar, com os cuidados da prole e acima de tudo ser uma boa

¹⁵ Del Priore utilizou a propaganda do creme dental da marca *Colgate*.

esposa, mesmo quando seu marido arrumava uma amante. Segundo as revistas, a mulher legítima devia ter paciência e esperar que o caso com a outra fosse passageiro. As publicações femininas diziam, às casadas, que aventuras extraconjugais eram normais, faziam parte da “natureza” do homem e, justamente por isso, a esposa deveria ser compreensiva e manter o lar sempre harmonioso e feliz, para que o marido sentisse vontade de voltar para sua família como no trecho do *Jornal das Moças*¹⁶, que autora usou em seu livro.

*“No terreno do amor
conjugal, a mulher deve
sempre suportar com*

¹⁶ *Jornal das Moças* era uma revista escrita no Rio de Janeiro e distribuído para as capitais dos estados brasileiros e algumas cidade do interior entre os anos de 1914 a 1965. Tinha como publico alvo moças solteiras e mulheres casadas, trazendo artigos sobre moda, conselhos domésticos, divulgação de contos, poemas e notícias de cinema.

paciência que dá o amor verdadeiro, deixando que ele [o marido] encontre no lar tudo que deseja, dando-lhe, então, motivos pára que sozinho, veja os erros cometidos fora de casa. Cabe à mulher manter no homem a vontade de voltar para junto dos seus, no lugar reservado para ele, onde encontrará a felicidade esperando-o de braços aberto.¹⁷

Mary Del Priore explica que algumas das idéias cultivadas naquela época, aos poucos, foram superadas, mas ela afirma que muitos desse valores permaneceram enraizados na sociedade e podem facilmente ser encontrados nos dias de hoje. Atualmente, as mulheres já são bastante

¹⁷ Mary DEL PRIORE, *A História das Mulheres no Brasil*, P. 632.

emancipadas, trabalham fora e se sustentam sozinhas, a grande maioria das mulheres casadas continuam no mercado de trabalho, após o casamento. Mas por que em pleno século XXI, algumas mulheres continuam a sonhar com o casamento e com os papéis de dona de casa, esposa e mãe? No livro *Mulher e Homem: o mito da desigualdade*, a autora Dulce Whitaker, coloca a mulher em uma nova posição, no jogo social, para ela, a mulher não é um ser, submisso, dominado por natureza, mas sim uma criatura dominadora, que se sente segura no ambiente doméstico e essa segurança vem justamente do fato da mulher ter passado sua infância e adolescência sendo preparada para o casamento e para as tarefas domésticas que virão juntas no pacote. Outro fator é que, em casa, a dona de casa não precisa de chefe. Muito pelo contrário, dentro de seu lar, é ela quem manda, tanto que para algumas mulheres é inconcebível ter que dividir as tarefas cotidianas da casa com o marido, em vez disso, prefere reclamar que ele não a ajuda, com isso ela não se afasta do comando da família. No

trecho do capítulo “O Poder da Mulher”, a autora Dulce Whitaker, explica parte da relação entre marido, esposa, filho e filha.

“A mulher que se encontra na situação descrita sobrecarregar-se-á estoicamente com os afazeres domésticos, dividindo-os evidentemente com a filha, à qual deve transmitir os modelos. Dividir com o marido ou os filhos, nunca. Deixar a eles execução de certas tarefas seria perder o poder¹⁸”

Ao utilizar a visão de Whitaker, a intenção não é “culpar”¹⁹ o gênero feminino pela posição de

¹⁸ Dulce WHITAKER, Livro *Mulher e o Homem: O mito da desigualdade*, p.79.

¹⁹ Não cabe ao historiador “julgar” ou “culpar”. Para além de visões bipolares: culpados ou inocentes, para isso é necessário resgatar resistências sociais.

“inferioridade”, que vem ocupando ao longo a história, mas abrir a análise de modo mais amplo e tentar mostrar a temática pelos dois lados em questão, pois não devemos limitar uma pesquisa apenas pelo ângulo do vencedor e do vencido. Retratar a mulher como uma criatura que se deixa induzir e ser levada a ocupar o seu papel social de forma passiva, é não levar em consideração que a mulher também é um agente ativo, capaz de contribuir para a formação estrutural da sociedade.

No âmbito da Igreja, os papéis da mulher também foram tratados. O Papa João Paulo II²⁰ proclama o ano de 1994²¹, o ano da família na Igreja Católica e escreve uma Carta do Papa João

²⁰ Papa João Paulo II, nascido Karol Józef Wojtyła no dia 18 de maio de 1920 faleceu no dia 2 de abril de 2005 depois de quase 27 anos de pontificado (de 16 de outubro de 1978 ate o dia de sua morte)

²¹ A ONU proclamou no ano de 1994, o ano da família, tendo como tema: “Família, Capacidades e Responsabilidades num Mundo em transformações” e classificou a família como “A pequena democracia no coração da sociedade”. Diante da iniciativa da Organizações das Nações Unidas, o Papa João Paulo II também declara 1994 o ano da família na Igreja Católica.

Paulo II às Famílias, em que ele relembra aos seguidores da doutrina católica, o quanto as famílias são importante para a Igreja e para a sociedade, explicando que a família está vinculada com a sociedade a qual pertence, através da cultura e da tradição, de seu grupo. Então, a identidade que cada família tem, depende diretamente do contexto social, em que ela está inserida. O Papa descreve a família como sendo uma comunidade e essa comunidade pode ser de dois tipos: a nuclear onde pais e filhos dividem espaço físico e a família estendida onde diversas gerações da família convivem no mesmo espaço. Em ambos os casos, a família não deve ser encarada apenas como uma “soma matemática” de pessoas que moram na mesma casa, mas deve ser vista como a relação de pessoas, que estão ligadas por laços da consangüinidade ou afetivos, se relacionam de forma intensa, respeitando a privacidade individual. A cerimônia de casamento religiosa tem um significado especial, na vida das pessoas que praticam o catolicismo. Na carta, João Paulo II explica que o primeiro passo para um casal

de noivos católicos constituir uma nova família é receber o sacramento do matrimônio. Através de fragmentos dos depoimentos de duas mulheres, uma já casada e outra ainda noiva, encontraremos elementos da carta do Papa João Paulo, na vida cotidiana das mulheres católicas.

A entrevistada Camila Garcia Gonçalves, fez a seguinte afirmação, a respeito do seu estado civil: *“Sou solteira, por enquanto, pois estou noiva.”* Ao falar qual havia sido a sua primeira providencia em relação aos preparativos do seu casamento, ela afirmou:

“Já marcamos o casamento na Matriz, que vai ser dia 5 de agosto, do ano que vem. Nós só marcamos a data.”

Gabriela Okuma Ducati Fernandes é casada e descreveu o que sente em relação ao casamento.

“A gente também casou na Sagrada Família, é difícil falar, mas é a melhor experiência, que nós tivemos. Um completa o outro, então é muito bom!”

Como Mary Del Priore escreveu em seu livro *A História da Mulher no Brasil*, que o papel da mulher como esposa e rainha do lar é constantemente reforçado, ainda nos dias de hoje, a mulher, por sua vez, vislumbra o casamento como seu porto seguro afetivo e material como relatou Dulce Whitaker, em seu livro *Mulher e Homem: o mito da desigualdade*. Ao analisar o estado civil das doze mulheres entrevistadas, notamos que sete são casadas, duas são viúvas e

três são solteiras, entre as quais, uma das solteiras, afirma estar noiva, esse panorama reflete a sociedade atual, em especial a católica de São Caetano do Sul onde as mulheres, continuam optando pelo casamento.

Sexualidade Feminina

A Revolução Sexual aconteceu durante a década de 60, tendo como “bandeira” a luta pela aceitação de outros tipos de relacionamentos sexuais, sem ser o modelo tradicional, heterossexual e monogâmico. Para as mulheres, essa liberação sexual só foi possível, depois que as pílulas anticoncepcionais passaram a ser comercializadas, primeiro nos EUA em maio de 1960, e em 62 no Brasil. Com a possibilidade de se evitar uma gravidez indesejada, as mulheres puderam fazer novas descobertas relacionadas ao sexo e a sua sexualidade, sem ter que esperar o

casamento para isso e ainda variar de parceiro ao longo da vida.

No artigo *A revolução sexual na visão de grandes especialistas*, Ednardo Bezerra²² utiliza a seguinte afirmação: “*A verdadeira revolução sexual ainda está por vir*” da sexóloga e feminista francesa Elisabeth Daibleu²³, para explicar porque as mulheres ainda não vivem a sua sexualidade totalmente liberada, pois a pouca liberdade conquistada é muito mais ilusória, do que real. Para o autor, não adianta nada conscientizar as mulheres sobre sua sexualidade e não conscientizar os homens sobre a nova mentalidade sexual das mulheres. Isso fica claro ao olhar os dados da pesquisa que a *Revista Época*²⁴ encomendou para a reportagem, *Quem são e o*

²² Ednardo Bezerra formou –se em filosofia na Unisul - universidade do sul de Santa Catarina, autor do livro *Coração Libertário*.

²³ Elisabeth Daibleu sexóloga e psicóloga francesa, estudiosa da temática: “Revolução Sexual”.

²⁴ Quem são e o que querem as mulheres de vinte, reportagem da seção sociedade da *Revista Época*, edição 642 do dia 3 de setembro de 2010

que querem as mulheres de vinte. Os resultados revelam que as mulheres brasileiras têm um comportamento bastante casto, pois das 3.100 mulheres entrevistadas, apenas 28% afirmou fazer sexo casual e ao comparar os resultados coletados nas pesquisas da antropóloga Mirian Goldenberg²⁵, onde das 835 entrevistadas disseram ter tido de três a cinco parceiros sexuais entre seus 18 a 60 anos de idade, e da psiquiatra Carmita Abdo²⁶ que entrevistou mulheres das seguintes faixas etárias dos 18 aos 25 anos e dos 26 aos 40 anos, como resultado obteve na primeira

²⁵ Mirian Goldenberg antropóloga brasileira autora dos livros: *A Outra, Toda mulher é meio Leila Diniz, A arte de pesquisar, Os novos desejos, Nu & Vestido, De perto ninguém é normal, Infiel: notas de uma antropóloga, O corpo como capital, Coroas: corpo, envelhecimento, casamento e infidelidade, Noites de Insônia: cartas de uma antropóloga a um jovem pesquisador, Por que homens e mulheres traem?*

²⁶ Carmita Helena Najjar Abdo psicóloga e socióloga autora dos livros: *Armadilhas da comunicação, Sexualidade humana e seus transtornos, Estudo da vida sexual do brasileiro, Descobrimto sexual do Brasil, Depressão e sexualidade, Sexo pode ser: menos mito e mais verdade, Da depressão à disfunção sexual - e vice-versa.*

faixa a média de 1,4 parceiros e na segunda faixa media foi de 1,6 parceiros sexuais. A reportagem conclui que o comportamento das brasileiras reflete o pensamento machista ainda presente na sociedade contemporânea. Na crônica, que o jornalista Ivan Martins²⁷, editor executivo da revista, fez sobre a reportagem e com a seguinte afirmação inicial: *“As mulheres nem sempre dizem a verdade”*, ele discute o panorama social onde as mulheres estão inseridas, que as “obriga” a mentir a quantidade de parceiros, mesmo que for para uma pesquisa onde a sua identidade será mantida em sigilo. Martins faz a seguinte afirmação:

“Espera-se que o homem se apresente maduro e vivido diante das suas companheiras de sexo. Das mulheres, muitas vezes, se espera o contrário. O resultado

²⁷ Ivan Martins jornalista brasileiro editor – executivo da *Revista Época*.

dessas expectativas contraditórias é a mentira. O homem finge que sabe mais do que realmente sabe. A mulher esconde o que já fez.²⁸

Essa afirmação vai ao encontro com o que Marta Suplicy escreveu, em meados dos anos 80, no seu livro *De Mariazinha a Maria*.

“O engraçado e trágico é que todos esperam que depois desse aprendizado de negação da sexualidade e vergonha por esses sentimentos, a moça assine o papel do casamento e, como mágica, tenha prazer.²⁹”

²⁸ Trecho extraído da coluna, do jornalista Ivan Martins, no dia 8 de setembro de 2010

²⁹ Martha SUPLICY, *De Mariazinha a Maria*, pp 237-8.

Ao analisar a afirmação que Martha Suplicy fez em seu livro, não podemos esquecer do contexto social e histórico do período, em que o livro foi escrito. O Brasil começava a respirar os ares da liberdade depois de 20 anos vivendo uma ditadura militar, tendo a censura que impedia as pessoas de falarem abertamente sobre vários assuntos, entre os quais: a temática sexualidade. Nos anos 80, a Revolução Sexual já havia acontecido há duas décadas e a mulher começava a compreender, que ela tinha o mesmo direito de sentir prazer que os homens, mas o que a autora reforça no livro, é a necessidade da mulher perder a vergonha de falar sobre sua sexualidade e que somente através do acesso a informação, muitos tabus sobre a temática seriam quebrados e as mulheres conseguiram realmente se libertar, para conseguir vivenciar novas e diferentes experiências sexuais. Vinte anos depois do livro *De Mariazinha a Maria* ter sido escrito, para certo sentimento de “otimismo” na sociedade, em relação à sexualidade feminina, em que as pessoas acreditam que as mulheres já vivem e

falam sobre suas experiências sexuais, de forma livre. Mas, ao ler a crônica de Ivan Martins, fica claro que muitos tabus ainda existem, em nossa sociedade. Esses tabus estão sobretudo na cabeça das mulheres que ainda se deixam levar pelo pensamento machista, tentando mascarar a realidade vivida, para passar uma imagem considerada socialmente aceita. As mulheres vivem a euforia de já vivermos a liberdade total, mas ainda permanecem presas por algemas invisíveis, que as impedem de mostrar abertamente para a sociedade, quem realmente são de fato. Mary Del Piore, no livro *A História das Mulheres no Brasil*, mostra que as mulheres eram divididas em dois grupos na sociedade dos anos 50, “As que eram para se casar” e “As que eram para se ter uma aventura”. Hoje, são elas próprias que dividem-se nesses dois grupos, mas com uma diferença; colocam-se nesses grupos, de acordo com o momento que estão vivendo. Segundo a reportagem da *Época*, as jovens de hoje, primeiro buscam estabilidade na carreira, para depois pensarem em casamento e filhos, então, enquanto

essa estabilidade profissional não chega, elas se permitem viver algumas aventuras amorosas e sexuais, sem grandes consequências, mas quando decidem que chegou a hora de casar-se passam a investir em uma imagem de moças recatadas para adequar-se às expectativas que os homens têm com relação a mulher ideal para se casar e constituir família.

A Igreja Católica prega o sexo somente no casamento³⁰, por acreditar que a relação sexual vai muito além do prazer, e que o ato sexual, trás muitas consequências, não somente as prazerosas para a vida do individuo. Até o início dos anos 60, a principal finalidade de uma relação sexual era a procriação, mas depois que os anticoncepcionais passaram a ser comercializados a função da procriação ficou em segundo plano, mas ao analisarmos a revolução sexual, não podemos só levar em consideração que ela trouxe a liberação

³⁰ Segundo a doutrina da Igreja Católica a sexualidade só deve ser desenvolvida na vida do casal , somente depois de receber o Sacramento do Matrimônio.

do prazer de mulheres e jovens, mas também devemos considerar que com o aumento do número de parceiros ao longo da vida, as mulheres tornam-se mais vulneráveis a contrair doenças sexuais.

Segundo dados da Agencia de Noticias da Aids³¹, a porcentagem de mulheres que contraíram, o vírus, subiu 13%, nos últimos 25 anos, em 1985 eram 35% da população feminina infectada e em 2010 já são 48%. A contaminação, entre as mulheres que estejam na faixa etária de 15 a 24 anos, é de 60%. Outro dado levantado pela pesquisa é que as mulheres tem 1,6 vezes mais probabilidades de contrair a doença, que os homens.

Levando os dados acima em conta, o discurso da Igreja ganha um novo ângulo, que não seja o ângulo do pecado. Ao pregar a importância da monogamia na sociedade contemporânea, a Igreja Católica está particularmente preocupada

³¹ Dados da Agencia de Noticias da Aids de junho de 2009.

com o aumento das doenças sexualmente transmissíveis pelo mundo, tanto que o Papa Bento XVI³², em seu discurso do dia 22 de novembro de 2010, reconheceu que o uso do preservativo se faz necessário nos casos onde o ato sexual represente perigo para os indivíduos que o praticam, e ressaltou que a utilização do método é para diminuir o risco de contágio, mas reafirmou que o objetivo da Igreja é pela conscientização da humanização da sexualidade, sendo o ato sexual um ato de responsabilidade e não um ato momentâneo e inconsequente. Relembrou ainda que a doutrina católica prega a monogamia. E, somente através da monogamia, os casos de contágio realmente diminuíram.

Em pleno século XXI, mais do que pregar a castidade e a monogamia a Igreja tenta conscientizar a população masculina que a castidade e a monogamia, também aplica-se a eles e não somente às mulheres, que, muitas vezes, se

³² Papa Bento XVI, nascido Joseph Alois Ratzinger no dia 16 de abril de 1927, atual Papa da Igreja Católica desde o dia 19 de abril de 2005.

contaminam, por “acreditar na fidelidade do parceiro”, que provavelmente contaminou-se em uma relação extraconjugal. O catolicismo não modernizou a sua doutrina, o que mudou foi a forma de ensinar as pessoas, sobre a Religião Católica. Na entrevista de Silvia Maria Gueiros Moreira, que começou a frequentar os encontros de jovens com 17 anos, vindo a conhecer o seu marido, no grupo Movimento Despertar, descreve a experiência da castidade, da seguinte forma:

“Por que é importante a castidade no namoro? Porque é o momento que você vai aprender a amar a pessoa como ser humano, como um todo. Você não vai aprender a amar uma pessoa numa relação sexual, num momento de prazer.”

A sexualidade feminina só vai ser realmente livre, quando além de poder ter novas experiências, a mulher conseguir ver a sua sexualidade sendo respeitada pela sociedade, principalmente pelos homens. (que ainda, nos dias de hoje, encaram a mulher como um objeto, que tem uma única finalidade: lhe dar prazer), enfim quando passarem a ser encaradas como companheira, tendo no ato sexual um momento para trocar-se experiências. Diferentemente das gerações passadas, onde a mulher era “proibida” tanto de pensar, quanto de falar no tema: sexo, a mulher do novo milênio, além de pensar e fazer, vai poder falar abertamente sobre as experiências vivenciadas, sem os habituais preconceitos sociais.

Maternidade e a educação dos filhos na literatura

Falar sobre maternidade é falar do papel que a mulher exerce na sociedade, como educadora de sua prole, transmitindo a cultura e as tradições familiares, passadas de geração em geração. A forma como esse o “papel” foi sendo construído socialmente é relatado no capítulo “Mulher e a Família Burguesa”, por Mary del Priore, ao afirmar que a primeira vez que, o chamado “sentimento materno” apareceu na literatura brasileira, foi em 1848, no livro *Os dois amores* de autoria de Joaquim Manoel de Macedo³³. O personagem principal, um jovem órfão chamado Candido, que fora criado pela madrasta, por quem nutre apenas o sentimento de gratidão, pois o amor filial ele dedicara a mãe, que não conhecera. A ênfase que o autor dá aos laços consanguíneos que o jovem Candido tem com sua mãe, durante o decorrer da história, em detrimento à afinidade, que a personagem, construiu ao longo de sua vida

³³ Joaquim Manoel de Macedo escritor e médico brasileiro, nasceu no dia 24 de junho de 1820 faleceu no dia 11 de abril de 1882, autor de diversas obras entre as quais estão; *A Moreninha*(1844), *O Moço Loiro*(1845), *Dois Amores*(1848), *Rosa*(1849) e *Vicentina*(1853)

com a madrasta, vai deixando claro como a maternidade foi exposta de forma romanceada pela literatura ao longo de quase dois séculos. Com essa abordagem, o autor salienta que o papel da mulher na sociedade é o de ser mãe. A sutil construção do sentimento materno, no decorrer da história, torna-se clara durante o desfecho, quando os motivos que levaram a mãe de Candido a abandoná-lo, são finalmente revelados, mostrando que o real motivo não foi o de uma mãe extremosa que, não tendo condições de criá-lo, o deixa aos cuidados do pai e de sua nova esposa, mas sim a vontade de uma mulher apaixonada, que para viver ao lado do homem amado, abre mão da guarda do filho. Del Priore quis mostrar que justamente, pela forma como a maternidade foi exaltada, primeiro pela literatura, depois por filmes e novelas, as mulheres passaram a “sentir” mais vontade de serem mães. Sua afirmação é complementada pela autora Dulce Whitaker, que no capítulo “O Poder da Mulher”, analisa a postura feminina diante da maternidade, revelando que as mulheres acreditam tanto, no dom sublime de ser mãe, que

preferem manter os maridos afastados o máximo de tempo possível da criação dos filhos, principalmente enquanto eles ainda são bebês.

Ao utilizar a visão das autoras Mary Del Priore e Dulce Whitaker, não afirmo que a maternidade foi um sentimento inventado, que as mulheres que são mães, não amam realmente seus filhos, mas a questão levantada é em relação à necessidade que a sociedade contemporânea teve em idealizar a maternidade como um sentimento sublime. A partir da segunda metade do século passado as mulheres passaram a conviver com um novo papel, o papel de mulher trabalhadora, e, com a utilização de métodos contraceptivos pela população feminina, podendo escolher a hora mais propícia para tornar-se mães, ou até mesmo optando por não terem filhos, faz com que a sociedade sinta um certo “medo” dessa nova mulher, pois cabe a ela gerar a próxima geração. Sem o seu desejo pela maternidade, o futuro da sociedade, como um todo, estaria sendo comprometido e como reação a essa possibilidade, criou-se o sentimento materno.

Para a Igreja Católica, o papel da mulher enquanto mãe vai além do simples ato de gerar e dar à luz a uma criança, ela tem o papel de educadora e como educadora, sua missão é transmitir a doutrina católica, à próxima geração. A respeito do papel da mulher como mãe e educadora o Papa João Paulo II escreveu em sua *Carta para as Famílias*, as seguintes palavras: “*Os pais são os primeiros educadores dos próprios filhos.*” Ou seja, tanto o pai quanto a mãe têm a obrigação de educar seus filhos e dentro dessa educação, também está inserida a educação religiosa, que nada mais é do que transmitir aos filhos os preceitos da religião que os pais escolheram seguir. O Papa fala que a responsabilidade de educar as crianças conforme a doutrina de cada religião, é dos pais, mas por que a maior parte dessa educação fica a cargo da mãe? A explicação para essa pergunta é encontrada dentro do pensamento enraizado em nossa sociedade, que acredita que religião é coisa de mulher. Na literatura encontramos esse tipo de

pensamento, inclusive Jorge Amado³⁴ considerado um autor progressista, utilizou esse tipo de fala em seu livro *Gabriela, Cravo e Canela* ao escrever que os coronéis preocupados com a falta de chuvas, com medos que suas plantações não vingassem naquele ano, foram todos a procissão em homenagem a São Jorge. O autor explica que normalmente os coronéis não iam a igreja para que os padres não pedissem dinheiro para obras assistências, e ele termina escrevendo, que para os homens poderosos da Bahia, igreja era coisa de mulher. Ainda hoje esse tipo de pensamento esta presente na sociedade ocidental, em seu livro *Uma história que não é contada*, o Professor Felipe Aquino³⁵: afirmou, do total de pessoas, que

³⁴ Jorge Leal Amado de Faria escritor brasileiro, nasceu no dia 10 de agosto de 1912 e faleceu no dia 6 de agosto de 2001, autor de diversos livros, entre eles: *O País do Carnaval*(1930), *Cacau*(1933), *Suor*(1934), *Jubiabá*(1935), *Mar Morto*(1936), *Capitais de Areia*(1937), *Gabriela, Cravo e Canela*(1958).

³⁵ Professor Felipe Aquino, leigo que escreve livros de diversos temas relacionados à Igreja Católica, entre os títulos estão: *Namoro, Educar pela conquista e pela fé, Por que sou católico, A moral católica*.

declaram-se católicas 70%³⁶ são mulher e justamente por isso, elas são as maiores responsáveis por ensinarem a religião as crianças. Sobre o fato de a sociedade e a igreja sobrecarregarem as mulheres com a educação da prole, o Papa João Paulo explicou, em sua carta que as mulheres são as primeiras a saberem da existência do filho em seu ventre, com isso é natural que ela tenha maior preocupação, com os cuidados e com a educação da prole. O Papa ainda afirma que para o jovem ser capaz de se auto-educar em sua vida adulta, ele precisa de uma base familiar bastante sólida, pois não devemos esperar que os jovens consigam fazer a sua auto-educação sozinhos. Então a mãe é encarregada pela sociedade da educação dos seus filhos durante a infância e de todo o suporte necessário, que a prole necessitar, a partir da fase juvenil de sua vida.

³⁶ Professor Felipe AQUINO, Uma História que Não é Contada, p 220.

Doze mulheres foram entrevistadas, sendo que oito são mães e quatro que não têm filhos. Silvia, que já é casada, fez a seguinte afirmação na entrevistas sobre o compromisso assumido, no dia de seu casamento, em relação à educação dos filhos: *“Mas eu quero educar, eu assumi esse compromisso no altar, que eu iria educar meus filhos, na fé católica cristã.”* A fala da entrevistada mostra como a mulher católica praticante vê o seu papel de mãe, enquanto educadora na fé. Outra entrevistada Elaine Cristina F. Michelin faz a seguinte afirmação sobre o papel que sua mãe teve em sua formação religiosa: *“Me tornei católica por causa da minha mãe. (...) A perseverança dela minha mãe foi tudo.”* Hoje, Elaine é mãe de quatro meninas e revelou, durante a sua entrevista, como ela e seu marido educam as filhas, dentro da religião católica:

“Acostumamos as crianças a rezar na hora do almoço, a noite antes de dormi a gente reza juntos, às vezes, o João acaba dormindo. (...)Uma coisa que eu acho que funciona muito, é quando vou levá-las a

escola coloco CD da Igreja, mas eu pego CD infantil para elas.”

As falas de Elaine Cristina complementam, o que o Papa João Paulo escreveu na Carta as famílias de 1994, em relação à religião ser passada, de geração em geração, através da educação que os pais dão para seus filhos. Elaine disse que tornou-se católica por causa da sua mãe, agora ela, enquanto mãe, faz a mesma transmissão para suas filhas. Com a afirmação feita pela entrevistada, fica claro o quanto a religião católica faz parte da cultura da sociedade ocidental, sendo tradicionalmente passada a cada nova geração. Maria de Fátima Monteiro Patrão de Castro também afirmou em sua entrevista ter nascido em uma família católica, recebendo toda a sua educação religiosa através de sua mãe. Ela educou as duas filhas, que agora já são adolescentes e seguem seus passos, da mesma forma. Diferente das filhas de Maria de Fátima que

continuam frequentando a Igreja mesmo na fase juvenil de suas vidas, a filha de outra entrevistada Rosangela Toledo, agora que entrou na adolescência, não tem frequentado mais a igreja como sua mãe gostaria, apesar da constante insistência de Rosangela para que a filha participe, mais ativamente, da Igreja Católica.

É comum nos dias de hoje os jovens que, na infância receberam uma educação baseada na doutrina católica, a questionem na adolescência. Em sua carta, o Papa afirma que esse questionamento, faz parte do processo, classificado por ele como o da auto-educação, pois o questionamento faz parte da natureza juvenil. Segundo João Paulo II, o jovem só vai compreender que ele faz parte de uma sociedade com tradição e cultura própria, ao questionar a educação recebida dos pais, descobrindo que ele identifica-se com a sociedade em que está inserido por causa do tipo de educação, que recebera de seus pais. Como no caso de Nadir de Oliveira Domingues, mãe de três filhos, educou-os de acordo com os preceitos da Igreja Católica; na

entrevista Nadir revelou que dos três, dois, ao chegarem à vida adulta, deixaram de praticar a religião, mas não deixaram de identificar-se com a religião católica, e sobre a filha caçula, Luciana, Nadir explicou que agora a filha está voltando a praticar a religião. Luciana Oliveira Domingues também foi entrevistada e explicou os motivos que a levaram a deixar de praticar a religião e ainda revelou os questionamentos que ela fez, em relação ao catolicismo.

“Chega uma idade que você questiona alguns valores, o que é meu, porque eu acredito? ou é meu porque veio da educação que eu recebi, por fatores culturas e tradicionais? Tive muita crise por conta disso, eu queria ter uma religião, uma idéia que fosse realmente minha, que eu acreditasse. Apesar de ter sido péssimo na época, hoje foi muito bom ter dado essa parada e questionado tudo isso, para saber em que eu acredito realmente. Não é sempre que você vai questionar e vai mudar!”

A fala de Luciana complementa o que o Papa disse em sua carta, em relação à auto-educação ser necessária durante a adolescência e início da vida adulta. A última fala da entrevistada mostra que o fato de ela ter questionado a religião não quer dizer necessariamente, um abandono de suas crenças.

Na carta, o Papa também escreve que faz parte da auto – educação, a busca em conhecer a doutrina da Igreja para poder praticar a religião, Nila Renata Bertin Moreira iniciou a sua auto-educação, durante sua vida adulta. Já era casada e mãe de três filhos, quando o seu filho mais velho, Eduardo que tinha 4 anos, um dia antes do almoço perguntou: a mãe se eles não iriam rezar primeiro, porque na escola pré-primária que ele estudava, as professoras rezavam com as crianças na hora do lanche. Como resposta da mãe, Eduardo ouviu que ela não sabia, pois Nila não tinha o hábito de freqüentar a igreja, como ela mesma afirmou em

seu depoimento, ainda completando que, na época, acreditava mais por tradição, por ter vindo de uma família católica. A entrevistada também contou que pouco tempo antes do episódio, ela e o marido haviam sido convidados a fazer, o Encontro de Casais com Cristo. Nila explicou que sempre foi uma mãe bastante preocupada com a educação de seus filhos, e ela e o marido decidiram fazer o encontro para tentar “descobrir” uma forma de sanar uma necessidade educacional, do filho mais velho. Com isso, acabaram identificando-se com a prática religiosa e começaram a freqüentar a Matriz Sagrada Família, como ela relembrou durante a entrevista:

“A gente foi convidado para fazer o Encontro de Casais com Cristo, aqui da Sagrada Família. Eu falei, eu não sei o que é, mas vamos lá vê, para pelo menos saber como começar. Então a gente veio e isso já fazem 28 anos, então eu cheguei,

nessa paróquia, com três filhos um com 4, um com 3 e um com 8 meses, porque o Bruno, aquele que toca, ainda mamava, no peito.”

Enquanto Nila Moreira passou a se auto – educar, na doutrina da Igreja, para poder ensinar seus filhos sobre o catolicismo, Maria Santa de Oliveira contou em seu depoimento, que foi por causa da educação religiosa que ela como mãe deveria dar a sua filha, que acabou aprofundando, mais os seus conhecimentos, em relação a doutrina católica.

“Eu acho que aprendi muito na igreja, por causa da minha filha, foi muito importante, ter levado ela na catequese e na Crisma. Foi importante porque, através dela, eu me envolvi mais com a igreja.”

Mary Del Priore explicou em seu livro, *A História das Mulheres no Brasil*, que a maternidade foi sendo mostrada nos livros, revistas, jornais, televisão e cinema, como o principal papel na vida de uma mulher, como forma de assegurar que as mulheres, não deixariam a vida profissional tomar conta do espaço da maternidade em suas vidas. A autora Dulce Whitaker, relatou em seu livro *Mulher e Homem: o mito da desigualdade*, que a mulher sabe muito bem o peso de seu papel, dentro da sociedade, tanto que não quer dividi-lo com o homem, pois o papel do homem é outro, o de prover o sustendo da família. Para o Papa João Paulo II, o papel da mulher, enquanto mãe, não é só o dar a luz a uma criança, mas como mãe cabe a ela educar a prole, conforme os costumes e tradições da cultura a qual pertence, sendo que a religião está inserida dentro dessas tradições, então a mulher acaba tornando-se a maior responsável em ensinar a doutrina da Igreja Católica para os filhos. A própria sociedade também já elegeu a igreja como um lugar quase

que exclusivo para mulheres. Os depoimentos das entrevistadas ajudam a compreendermos que a mulher não enxerga a maternidade como um papel socialmente imposto a elas, mas como um papel cultural, que elas gostam de exercer dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS.

MACHADO; Helena L. Rios (organizadora). *RCC: Uma Graça para a Igreja*. Porto Alegre: Editora RCC Brasil, 1ª ed. 2009.

ALVES; Branca Moreira. PINTANGUY, Jacqueline. *O que é Feminismo?*. São Paulo: Editora Brasilense, 1ª ed. 1981.

AMADO; Jorge. *Gabriela, Cravo e Canela*. Rio de Janeiro: Editora Record, 94ª ed. 2006.

AQUINO; Prof. Felipe. *Uma História que não é Contada*. Lorena: Editora Léofas, 1ª ed. 2008.

LE GOFF; Jacques. *História e Memória*.
Campinas: Editora da Universidade Estadual de
Campinas, 1ª ed. 1990.

SUPLICY; Marta. *De Mariazinha a Maria*.
Petrópolis: Editora Vozes, 1ª ed. 1985

CEARTEU; Michel. *A Invenção do Cotidiano*.
Petrópolis: Editora Vozes, 1ª ed. 1994.

WHITAKER; Dulce. *Mulher e Homem: O Mito da
Desigualdade*. São Paulo: Editora Moderna, 5ª ed.
1991.

DEL PRIORE; Mary. *A História da Mulher no
Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 4ª ed. 2002.

COLAVITTI, Fernanda. Quem são e o que querem as mulheres de 20. Revista Época 04/09/2010. Atualizado em 04/09/2010 - 16:53 <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI168934-15228,00-QUEM+SAO+E+O+QUE+QUEREM+AS+MULHERES+DE.html>>

MARTINS, Ivan. Quantos parceiros você teve?. Revista Época 08/09/2010. Atualizado em 08/09/2010 - 14:23 <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI169435-15230,00-QUANTOS+PARCEIROS+VOCE+TEVE.html>>

PINHEIRO, Marina Brito. As Comunidades Eclesiais de Base e a conscientização política de mulheres: notas iniciais de pesquisa. In: II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, Núcleo de Pesquisa

em Movimentos Sociais – NPMS, 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil, ISSN 1982-4602 Anais em <
http://www.sociologia.ufsc.br/npms/marina_brito.pdf>.

INEP. Participação de estudantes do sexo feminino é crescente desde o ensino fundamental até o médio. Informativo INEP ANO 4 Nº 127 - 13 FEV 2006
<http://www.inep.gov.br/informativo/2006/ed_127.htm>

JOÃO PAULO II. Carta do Papa João Paulo II às famílias. Dado em Roma, junto de S. Pedro, no dia 2 de Fevereiro, Festa da Apresentação do Senhor, do ano 1994, décimo sexto de Pontificado, 1994
<http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/letters/documents/hf_jp-ii_let_02021994_families_po.html>

JOÃO PAULO II. Documentos do Concílio Ecumênico VATICANO II. Roma 8 de dezembro, na festa da Imaculada Conceição da bem-aventurada Virgem Maria, de 1965, terceiro ano do nosso Pontificado Dado em, junto de São Pedro, sob o anel do pescador.

<http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_po.htm>

BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (Organizadores). INEP - Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB. Brasília, abril de 2008.

DAIBLEU, Elisabeth. Especialista diz que revolução sexual nem começou. Caderno R Mulher

<http://cadernor.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=339:especialista-

diz-que-revoluo-sexual-nem-
comeu&catid=28:mais-sexo&Itemid=66>

AS ARTES VISUAIS COMO UMA LINGUAGEM

Luzia Teodora Cardoso

As artes visuais podem ser consideradas uma linguagem e uma das formas importantes do indivíduo se comunicar, se expressar no mundo e na sociedade e ressaltando que a arte pode ser considerada um fator indispensável sobretudo na Educação infantil, pois desde o nascimento a criança se depara com Artes Visuais; nas cores, em quadros, nos brinquedos, figuras, em casa e em todos os lugares do nosso cotidiano.

A arte é um grande agente transformador que desenvolve a realização pessoal, o prazer, o equilíbrio, a identificação com o outro, onde leva o ser humano a ser um construtor de um mundo melhor e mais civilizado, valorizando tudo o que é eficaz e bom no nosso dia-a-dia e acrescentando mais um fator importante, temos a arte como instrumento do desenvolvimento integral que atingirá também o seu nível cultural e servirá de alicerce para uma vida estudantil plena e realizada.

O artista visual pode atuar como artista plástico junto ao mercado de arte formado por Galerias, Colecionadores, Museus e Instituições de Arte no Brasil e no exterior. Pode também atuar junto à indústria cultural, como ilustrador, desenhista, designer, fotógrafo, diretor de arte, cenógrafo, gestor cultural, crítico de Arte, curador, museólogo.

Ainda bem que as coisas mudaram um pouco, hoje já podemos ver o quanto é importante o ensino das artes na educação infantil, pois a arte não é um passatempo e sim um estudo que possibilita o desenvolvimento da criatividade e interpretação, e faz com que a criança conheça a sua história e desenvolva habilidades e valores sociais. Para que tudo isso possa torna realidade também é necessário, que haja profissionais qualificados e comprometidos com a valorização de cada criança, tornando as pessoas mais críticas e participativas na sociedade em que vive.

A arte desempenha um papel potencialmente vital da educação das crianças. Desenhar, pintar ou construir um processo compresso em que a criança para formar e reformar esses elementos. A criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura, proporciona parte de si próprio como pensa e como vê.

Ao pesquisar sobre a arte visual, eu tive um enorme prazer, pois tenho paixão pela arte, durante a pesquisa eu compreendi as inúmeras evoluções que o ensino da arte teve no Brasil, e o que há para si fazer pelo o ensino da arte, principalmente na educação infantil. E ao analisar a importância da arte visual na educação infantil e seus benefícios, eu pude entender que de suma importância para o desenvolvimento da criança, na vida escolar e social.

Os teóricos, Herbert Read e Viktor Lowenfeld, deram uma grande contribuição para a história da arte, pois em 1948 foi feito por eles uma proposta da educação pela arte. Mas só em 1971, com a lei 5692 que declara o ensino da arte obrigatória em todo o Brasil, mas porem não havia professores qualificados e nem escolas superiores, mas durou pouco, em decorrência desta mesma e neste mesmo período foi retirada as disciplinas de desenho geométrico e educação musical da grade curricular das escolas públicas.

Mas novamente no final desta mesma década foi repensado a importância da arte na escola e na vida social, sendo assim surgia então a arte-educação, mas só dez anos depois é que foi criado uma federação das

associações de arte educadores compostos por professores de todo o país, todos em busca da qualidade no ensino da arte.

Segundo Herbert Read lá em 1957, ele reafirma a ideia de Cassirer que: “A arte uma prioridade genética e histórica, reconhecendo que a imagem precede a ideia no desenvolvimento da consciência humana”.

Mesmo após toda a esta luta pelo o ensino da arte, em 1988 foi feita uma nova lei de diretrizes e bases da educação, por ora a exclusão da arte como disciplina obrigatória, mas após dois anos, voltou a se discutir a obrigatoriedade da arte como disciplina, e foi aprovado apenas em alguns níveis de ensino.

Muito tempo si passou até que em, 1998 a arte foi implantada na educação infantil, visando o desenvolvimento pessoal e social das crianças, e desde então a arte está sendo trabalhada em todas as escolas.

É como disse Ferraz o ensino da arte e o aprendizado, por meio da arte nas escolas de ensino regular contribuem, portanto para que a escola,

proporcione condições para que seus alunos se tornem sujeitos do seu conhecer, na interação com seu meio ambiente, para agir transformar continuamente sua realidade, pela sua inteligência. (FERRAZ, 1993, pag.10)

É fato que a história da arte passou por um longo processo, mas posso afirmar que esta história não acaba aqui, pois a muito a ser feito, principalmente na área de qualificação dos professores, para obter um melhor resultado para com os alunos. "A arte se ensina, Arte se aprende"(BUORO, 2000,p.39).

A arte visual é uma importante ferramenta de comunicação com o mundo em que vivemos hoje, e ela começa a ser trabalhada, na educação infantil, mas não só para as crianças, qualquer fase da vida, a arte é muito importante, para nos ajudar no nosso próprio conhecimento. Mas quanto mais cedo for vivenciada a arte na educação, fará com que as crianças, desenvolvam suas habilidades, seu potencial e principalmente a criatividade, dando a criança novas possibilidades dentro de umas sociedades cada vez mais exigentes.

A arte inserida na educação tem uma grande importância, pois para que a aprendizagem infantil ocorra com sucesso temos que acreditar no potencial de cada criança, incentivando as para que elas venham a usar sua imaginação, principalmente na escola, através de atividades como reciclagem, desenho, pintura e muito mais, nessa perspectiva também pode ser trabalhada a expressão dos sentimentos tais como o medo, frustração e o afeto dando a elas novos saberes.

Em (2002), Duarte afirmou que: “Arte não é básica, mais fundamental na educação de um pai que se desenvolve. Arte não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo a arte representa o melhor trabalho do ser humano”(DUARTE,2002, p.4).

A arte traz inúmeros benefícios para vida social das crianças, ela traz, alegria, confiança, criatividade, habilidades e autoconhecimento fazendo com que aumente as possibilidades de novas experiências, contribui para o desenvolvimento desta sociedade em que vive

Neste sentido, o ensino da Arte nas escolas tem o papel de sensibilizar as crianças, para que ela possa entender a realidade em que vive, de maneira lúcida e verdadeira.

A arte tem um grande poder no desenvolvimento das crianças, ela ajuda na linguagem, na expressão, na coordenação motora. De acordo com os PCN – Artes (1997, p.61) “tal aprendizagem pode favorecer compreensão que “toda obra de arte é um fenômeno dessa forma, podemos perceber na colocação de Amorin e Castanho (2007, p.04) que “a Arte pode educar o homem, pois o mesmo tem necessidade de beleza e por meio dessa necessidade desenvolver a sensibilidade”,

A arte é uma disciplina capaz de transformar o ser humano em pessoas mais desenvolvidas em diversas áreas da sua vida, fazendo com que a arte e a educação deem-se as mãos em busca de um objetivo que é desenvolver e sensibilizar o homem fazendo com que se preocupe com que lhe acontece ao redor, e assim transformar a sociedade em que vive.

E uns dos benefícios maiores que a arte pode trazer para a vida das crianças é a interação social, capaz de transformar tudo que está ao seu redor.

Segundo Duarte (2002) “A educação é um elemento importante na luta pelos direitos humanos. É o meio para ajudar os nossos filhos e as pessoas a redescobrir a sua identidade e assim aumentar o seu auto respeito. A educação é o nosso passaporte para o futuro, pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje.”

Com tudo o que foi dito eu entendo que a educação aliada com a arte tem muito a oferecer para as nossas crianças, e desta maneira conseguiremos transformar o nosso país.

O propósito desta pesquisa foi mostrar o quanto a arte é importante na vida do ser humano, e principalmente na vida das crianças. É eu pude constatar, que para a arte ser considerada uma disciplina obrigatória em todo o território nacional, ela passou por enumeras transformações por isso a arte deve ser muito valorizada e ser levada mais a sério pelas instituições de ensino.

Ao desenvolver esta pesquisa, eu passei entender o verdadeiro sentido da arte, que transformar vidas e desenvolver suas capacidades de maneira ampla e objetiva. Sem esquecer, para que a arte possa transformar vidas através da educação é preciso a aja profissionais qualificados e dispostos a vestir a camisa, colaborando para que a criança se desenvolva ainda mais.

Pimentel nos diz que “o conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção humana do tempo contemporâneo, que levou em conta as manifestações da arte que estamos vivendo do cotidiano social, cultural, individual de quem ensina e aprende”. (Pimentel, 1999, p.165).

Desta forma pensando em contribuir com um melhor entendimento das principais rupturas da história da arte organizamos conteúdos sobre os principais movimentos artísticos do século vinte. Tivemos como intuito desencadear pensamentos reflexivos dos alunos quanto aos conhecimentos artísticos da arte. Hernández nos lembra o seguinte “uma educação, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a

resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmos. (HERNÁNDEZ, 2007 p.15).

Se tomarmos como exemplo a arte do quadro referente ao artista Picasso (Guernica) nota-se que os elementos visuais compostos na obra sugerem que os mesmos devem ser observados com cuidado pelos leitores; pois o professor de artes ao propor tal análise aos alunos deve orientá-los de forma que estes deixem fluir seus pensamentos expresso pela imagem fazendo os descobrir os elementos que através deles passam agonia, desespero, dor e tristeza.

“Desta forma “as atividades artísticas têm essa pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla”, porém é de fundamental importância para um bom relacionamento em sala de aula”. Neste sentido, os professores bem como o aluno vivem momentos apaixonantes onde aproveitam as diferenças ao invés de tomá-las como problemas. (DUARTE, 2002).

Com a finalidade de investigar o papel do professor na aprendizagem do educando bem como a prática pedagógica, através de metodologias e estratégias utilizadas para atender os alunos do Ensino

Fundamental ao Ensino Médio em sala de aula e analisar com os alunos algumas obras importantes dos autores Portinari e Picasso.

Podemos relatar ainda que da escola através da equipe pedagógica vem cada vez mais buscando estratégias inovadas a fim de que as artes visuais sejam inseridas no processo ensino aprendizagem e contribuem na qualidade de formação do educando.

A dialética e experimental tomamos como ponto de partida a observação e análise coletiva desenvolvida juntamente com a professora de artes sobre as características mais importantes de obras dos artistas Picasso e Portinari proporcionando-lhes ainda a oportunidade de compreendê-las e também compará-las.

Além disto, os alunos situaram no passado relacionando-o com presente e perceberam “fatos históricos atuais podem ser diferentes ou iguais ao passado”. (Aluno do oitavo ano).

“Como exemplos, percebemos na obra Guernica (Picasso) retrata a Segunda Guerra Mundial no passado já na obra de Portinari (os Retirantes)

focaliza “os Retirantes” do Nordeste (Brasil) saindo em busca de sobrevivência”. (Aluno do nono ano). Nota-se que “tal cenário nordestino apesar de estarmos em pleno século vinte e um retrata a mesma situação do povo nordestino no passado”.

Podemos considerar desta forma que introduzir o trabalho com as artes visuais na sala de aula não é um “bicho de sete cabeças”. Valer-se das artes visuais de artistas importantes como práticas inovadoras na sala de aula muito contribui na formação de educandos pensantes, críticos, capazes de compreender os acontecimentos passados ou atuais da sociedade a qual se encontra inserido.

A arte visual é muito importante no processo ensino aprendizagem uma vez que entendida pelos educandos como processo que permite-lhes o conhecimento e interpretação do mundo.

Segundo afirma Domingues (2007, p.164): “A procura do novo a ruptura com o passado, a busca da expressão e a experimentação, que são características modernas, e mais as descobertas tecnológicas, impulsionaram a diversidade da arte”.

“Nesta perspectiva, podemos ressaltar que se modernidade possibilitou a diversidade visual a pós-modernidade buscou as imagens do passado para a constituição de uma nova narrativa visual.”

[...] De uma maneira ou outra, os paradigmas, históricos, visuais influenciaram as imagens, destinadas as crianças. Além disto, o próprio conceito de criança é alterado hoje ilustrações, e os textos visuais convocam as crianças a conhecê-los, a percorrê-los e racioná-los com uma realidade maior imaginada ou real. (DOMINGUES, 2007, p.164).

No olhar de Hernandez, “o professor é um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja cada vez mais um participante ativo nesta relação que visa a aprendizagem”. Neste sentido de acordo o mesmo autor “o professor é mais um “DJ” do que Um diretor da orquestra (HERNANDEZ, 2007)”.

O propósito desta pesquisa foi mostrar o quanto a arte é importante na vida do ser humano, e principalmente na vida das crianças. É eu pude constatar, que para a arte ser considerada uma disciplina obrigatória em todo o território nacional, ela

passou por inúmeras transformações por isso a arte deve ser muito valorizada e ser levada mais a sério pelas instituições de ensino.

“A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-lo”. É a formulação da chamada interior, da vida interior, que é possível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas de linguagem e de todos os seus derivativos. (DUARTE, 2002, p.84). Neste sentido podemos considerar que a escola, é um espaço provocador de possibilidades reflexivas e de conhecimentos tornando como recurso.

Se tomarmos como exemplo a arte do quadro referente ao artista Picasso (Guernica) nota-se que os elementos visuais compostos na obra sugerem que os mesmos devem ser observados com cuidado pelos leitores; pois o professor de artes ao propor tal análise aos alunos deve orientá-los de forma que estes deixem fluir seus pensamentos expressos pela imagem fazendo-os descobrir os elementos que através deles passam agonia, desespero, dor e tristeza.

“Desta forma “as atividades artísticas têm essa pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla”, porém é de fundamental importância para um bom relacionamento em sala de aula”. Neste sentido, os professores bem como o aluno vivem momentos apaixonantes onde aproveitam as diferenças ao invés de tomá-las como problemas. (DUARTE, 2002).

Com a finalidade de investigar o papel do professor na aprendizagem do educando bem como a prática pedagógica, através de metodologias e estratégias utilizadas para atender os alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em sala de aula e analisar com os alunos algumas obras importantes dos autores Portinari e Picasso.

Podemos relatar ainda que da escola através da equipe pedagógica vem cada vez mais buscando estratégias inovadas a fim de que as artes visuais sejam inseridas no processo ensino aprendizagem e contribuem na qualidade de formação do educando.

A dialética e experimental tomamos como ponto de partida a observação e análise coletiva desenvolvida juntamente com a professora de artes sobre as características mais importantes de obras dos

artistas Picasso e Portinari proporcionando-lhes ainda a oportunidade de compreendê-las e também compará-las.

Ao desenvolver esta pesquisa, eu passei entender o verdadeiro sentido da arte, que transformar vidas e desenvolver suas capacidades de maneira ampla e objetiva. Sem esquecer, para que a arte possa transformar vidas através da educação é preciso a aja profissionais qualificados e dispostos a vestir a camisa, colaborando para que a criança se desenvolva ainda mais.

Pimentel nos diz que “o conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção humana do tempo contemporâneo, que levou em conta as manifestações da arte que estamos vivendo do cotidiano social, cultural, individual de quem ensina e aprende”. (PIMENTEL, 1999, p.165).

Desta forma pensando em contribuir com um melhor entendimento das principais rupturas da história da arte organizamos conteúdos sobre os principais movimentos artísticos do século vinte.

Tivemos como intuito desencadear pensamentos reflexivos dos alunos quanto aos conhecimentos artísticos da arte. Hernández nos lembra o seguinte “uma educação, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem de suas relações com os outros e consigo mesmos. (HERNÁNDEZ, 2007 p.15).

Assim, a atuação das escolas de educação básica é o principal meio para promover o acesso da população a propostas de ensino que contemplem uma inserção significativa das artes visuais em diversos contextos. Reconhecendo o papel democrático das escolas no acesso à educação e o valor educativo particular às artes visuais, na sua forma singular de significar o mundo e a sociedade, acreditamos ser a escola pública o ambiente ideal para promover formas de ensino que propiciem a experimentação, vivência e o conhecimento efetivo das expressões artísticas e visuais. Afirma que “a Arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem

importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos”. (FERRAZ, 1999, p.16).

A educação estética tem como lugar privilegiado no ensino de Arte, entendendo por educação estética as várias formas de leitura, de fruição que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como de obras de arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas, das pesquisas dos artistas é poder conceber a Arte não só como um fazer mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte. (BARBOSA, 2002, p. 71/72).

É possível perceber que é muito variado o que se pensa em relação à arte. Ainda que muitos pensem, por exemplo, que arte é dom divino, muitos também pensam que é conhecimento, trabalho, sabedoria. Ainda que muitos pensem que arte é algo dado, natural, muitos pensam que ela é uma construção humana, uma área específica e importante da humanidade, histórica e culturalmente construída. Aqui venho concordando com Lucimar Bello Frange quando esta afirma que “arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões: não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois arte é

conhecimento a ser construído incessantemente” (BARBOSA, 2003, p. 47).

A arte emerge do ato criador, da dimensão lúdica e poética que se produz culturalmente, desvelando aspectos da condição humana que só são possíveis de materializar nas linguagens simbólicas da Arte. Por ser uma linguagem simbólica universal sua inserção nos espaços escolares se justifica, mas, mais do que isto é também uma forma simbólica de expressão cultural, que ao ser tematizada resulta em um tipo específico de conhecimento sobre o ser no mundo que é o homem. “Não obstante, é necessário entender que a arte não só é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e dos seus valores”. (BARBOSA, 2002, p. 48).

A criação artística se difere das outras modalidades de conhecimento humano, pela qualidade de comunicação que a obra de arte propicia entre os seres humanos, por uma utilização particular das formas de linguagem. O ensino da Arte deve promover situações em que diferentes aspectos culturais estejam implicados, o que chamamos de educação intercultural.

Observa Ivone Richter que: os educadores deveriam criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, e conduzam à compreensão genérica dos processos culturais básicos e ao reconhecimento do contexto macro cultural em que a escola e a família estão imersas. (BARBOSA, 2002, p.88).

Neste sentido, a arte na escola, sendo tratada sob a dimensão cognitiva, estética e artística, deve vir a ampliar também o repertório do educando, na qual além de vivência do fazer artístico e da leitura de imagens, seja capaz de compreendê-la no contexto. Portanto, deve ser tratada de forma contextualizada e contextualizadora. “A educação dos sentidos e da percepção ampliam o nosso conhecimento de mundo, o que vem reforçar a ideia de que a arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas.” (BARBOSA, 2002, p. 50).

A arte está constantemente nos provocando a refletir o que estamos fazendo com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Ela desenvolve a reflexão sobre assuntos expressos nas obras; expõe pessoas às diferentes opiniões que os artistas têm sobre as coisas.

Também tem a intenção de desenvolver nossa percepção estética e artística, junto com nossa sensibilidade isto é, a capacidade de ver, ouvir, sentir, perceber e conhecer melhor o mundo em que vivemos, e as artes, em especial, nos torna mais criativa: a criatividade é fator fundamental para as pessoas nos dias de hoje, tanto profissional quanto pessoal e coletivamente. A arte, ainda, desenvolve potencialmente a capacidade de interpretação e de raciocínio, expõe-nos à nossa própria criação e nossa própria opinião; pode nos tornar mais dinâmicos, mais confiantes e mais humanos, além de ser uma importante ação preventiva e potencializadora de bons valores e atitudes perante a vida.

O que torna legítimo o ensino da Arte é o que lhe justifica enquanto área ou campo de sentido e conhecimento. A legitimidade do ensino da Arte acontece quando a Arte é apresentada como componente curricular, com assuntos estruturados. “Na escola, os cursos de arte constituem-se em um espaço e tempo curriculares em que professores e alunos se dedicam metodicamente à busca e aquisição de novos saberes especificamente artísticos e estéticos”. (FERRAZ, 1993, p. 19).

A arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Ela é entendida não só como expressão, mas também como conhecimento, cognição que exige emoção e cultura, demandando uma alfabetização visual aliada à contextualização, no dizer de Barbosa. Aprender arte é estar em estado de investigação constante, onde o olhar tem fundamental importância, uma vez que seleciona, organiza, classifica, constrói. E é somente a ação inteligente e empática do professor que pode tornar a arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor da cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

O ensino da Arte, tal como está concebido nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte tem a compreensão de que a arte é conhecimento, que há um conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido, existindo diferentes possibilidades de aprendizagem. Com o objetivo de aproximar arte e aluno, as práticas pedagógicas atuais apontam estratégias tais como: propostas interdisciplinares, planejamentos integrados, temas transversais, trabalho por projetos ou a proposta

triangular, que integrando a riqueza das manifestações artísticas humanas, tem apontado caminhos para uma educação mais sedutora e contemporânea.

Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz - seus elementos, seus códigos- e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo (BARBOSA, 2002, p. 52)

A criança precisa conhecer e vivenciar a cultura na qual está inserida, para, a partir daí, poder fazer parte da construção cultural, que é dinâmica e, assim, está em constante transformação. As artes partem das manifestações culturais, desse modo, é importante que as crianças as vivenciem e produzam, pois, assim, podem reconhecer-se como também produtoras dessa cultura.

Porém, é necessário que a criança tenha oportunidades de desenvolver a criatividade e a

expressão livre, e que, neste processo, ela possa se conhecer e conhecer os outros, formando-se integralmente. As artes, em todas as suas modalidades, exploram, inevitavelmente, a expressão, a criatividade, a imaginação, a intuição e a sensibilidade de uma pessoa. Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma. Assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Para Amaral (2004), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos.

São estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução. Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora.

Em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos. Não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da auto-estima dos alunos.

Ao dissertar sobre a importância da arte na educação de crianças, é também necessário abordar sobre a atuação do professor neste contexto, sobre sua importância no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, assim como, sobre sua formação nesse processo. Para que possam realizar um trabalho de qualidade com as crianças, os professores precisam

estar em constante reciclagem teórica e metodológica, numa busca pelo aprimoramento da prática pedagógica.

O professor não é somente o produto, o resultado de um curso de licenciatura. A formação do professor não se constrói de uma só vez, mas é um processo constante, contínuo, que se dá ao longo da sua formação e da sua atuação como professor, da sua vivência na prática, assim como, nas relações e desafios que encontra em seu trabalho com as crianças, nas necessidades visíveis e não-visíveis que elas apresentam ou deixam transparecer em seus comportamentos, e na conscientização progressiva sobre o que é realmente importante que as crianças vivenciem, aprendam e construam como sujeitos da história e da cultura.

Para tanto, é necessário que o professor busque conhecer obras de arte, a vida dos artistas, o contexto em que essas obras foram criadas, suas características mais marcantes, assim como, é preciso conhecer as diversas técnicas utilizadas em pintura, desenho, escultura e, da mesma forma, na música, na dança e no teatro. Envolver a arte no processo educacional de crianças para buscar uma educação

significativa para elas, não se limita apenas em incluí-la em um currículo.

REFERENCIAS

AMARAL, Maria Adelaide. Tarsila. **Educação de Artes visuais**. Edição 1. São Paulo: Globo, 2004

ANALICE Dutra Pillar-Porto Alegre: mediação 2011 (6. Atual. Ortog.) **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**/Gema Paniagua; Jesús Palácios; tradução

AZEVEDO, Heloiza de Aquino. Tarsila do Amaral, a, **Primeira Dama da Arte Brasileira**. Edição 4, São Paulo, Educação & Cia, 2005.

BARBOSA, Ana Mae & SALES, Heloísa M, ORG. **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo, mac/USP, 1990.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.

_____. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2003. 2ª ed.

_____. **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1988.

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

DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século vinte e um: a humanização das tecnologias.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

DUARTE, Junior, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 8. Ed. Campinas. Papyrus, 2005.

_ **O Sentido dos Sentidos: a educação da sensível segunda** Ed. Curitiba: criar 2003.

FERRAZ, M H C. de T.; FUSARI, M.F de R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual mudanças educativas e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MURAD, Fátima. **Educação Artes Visuais** – Porto Alegre: Artmed, 2007.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**, 13. Ed. Porto Alegre; Mediação, 2003.

PIMENTEL, Lúcia Gouvea. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte; c/ Arte, 1990.

SILVA, Everson Melquiades Araújo e ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação**. GE: Educação e Arte / n.01. sd. 1997

ARTE MODERNA E OS PCNs

Mara Rúbia Andrade Rios¹

Baseado no artigo “As fontes da arte moderna²”, com a tradução de Rodrigo Naves - CEBRAP, nº 18, setembro 87, p. 49-56, e nos PCNs, o ensaio de Argan² trata da importância da arte moderna de 1960. Pensou-se que para ser moderna, deveria refletir as características do período em novas direções e perceber a finalidade dos trabalhos artísticos com o objetivo de demonstrar nas obras as sensações visuais, a liberdade de criação, condição esta que se contrapôs à convencional. Ressaltando nessa estrutura novas formas de espaço e de objetos para realizar a arte.

Argan² afirma que *“...uma obra é vista como obra de arte quando tem importância na história da arte e contribui na formação e desenvolvimento de uma cultura artística²”,* que *“...o juízo que reconhece a qualidade artística de uma obra, dela reconhece ao mesmo tempo a historicidade²”*.

Para ele, Argan, uma obra é reconhecida como tal, se historicamente está inserida, identificando-a *“não como um reflexo, mas como agente²”,* portanto sendo esta um processo contextualizado socialmente.

Observa-se que a arte tem a influência do seu tempo, assim, nesse contexto, pode-se conceber arte como início de uma política, de conceitos que deflagram as opiniões, os sentimentos, as supostas mudanças para um viver e conviver melhor em sociedade.

¹Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino
Graduação: História da Arte (Mozeartum) e
Ensino Superior (Famosp).

²Argan, Giulio Carl. Historiador e teórico italiano de arte e ex-prefeito de Roma. Nasceu em Turim - 1909 e morreu em Roma, 1992.

Ao ter a liberdade de criação, as experiências se ampliaram e surgiram outras formas de valorizar a estética. Rompeu-se a fronteira que impunha a arte europeia como universal e ao suplantando essa tradição, as portas foram abertas para ressaltar os trabalhos com temas abrangendo a nacionalidade brasileira.

A finalidade das dessas produções artísticas foi a pura arte, aquela indispensável ao homem, porque não apenas quis mostrar, mas educar. O artista criou com liberdade e não seguiu modelos, estéticas estudadas e padronizadas que perpetuavam na sociedade. A arte vinculou-se ao social. O artista exteriorizava as suas ideias, as sensações e as intenções e transmitia as emoções com transparência, tornando-se, portanto, atuante na arte e na vida social. Tarsila do Amaral³, pintora, desenhista, fez parte do movimento "Antropofagia", o mais radical de todos os movimentos modernistas. A sua obra "Abaporu" representa esse

movimento no Brasil com traços diferentes para a época, figura estranha e revolucionária. Atentando ao radicalismo, foi importante observar a transformação do antigo para o moderno na arte brasileira, representação esta que não existia culturalmente.

Os conteúdos são abrangentes e, por vezes, distanciam-se da compreensão dos alunos. Um dos agravantes é a falta de material compatível às modalidades artísticas trabalhadas em sala de aula. O uso de material adaptado aos conteúdos torna os trabalhos com pouca expressividade,

³Amaral, Tarsila do: Nasceu em 01/09/1886 à 17/01/1973 em São Paulo

Os professores de arte não tinham habilitação que explicitassem fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas e estes se viram com a responsabilidade de educar alunos em todas as linguagens artísticas.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação para formar profissionais com a finalidade de trabalhar arte com a educação formal e informal. Dessa maneira, permitiu a valorização do profissional, inserindo-os no contexto escolar de forma ampla. Com a Constituição Federal de 1988, arte passou a ser disciplina obrigatória na educação básica e chegou na década de 90 com a identificação curricular de Arte e não mais Educação Artística. O encaminhamento pedagógico-artístico passou a integrar a formação dos alunos.

Mesmo com essa concepção do ensino de Arte no Brasil, há *"muitas escolas que ainda se utiliza, por exemplo, o desenho mimeografado*

com formas estereotipadas para as crianças colorirem, ou se apresentam “musiquinhas” indicando ações para a rotina escolar⁴”.

Indicando que não basta alterar a identificação da disciplina no currículo. A consciência do encaminhamento pedagógico-artístico deve se fundamentar no conhecimento dos conteúdos específicos e reformular conceitos para alicerçar as ações pedagógicas com utilização de materiais adequados para suporte de aulas de qualidade.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 diz que *“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”* A LDB de 1996, em art. 26, Parágrafo 1, determina que *“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características*

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

A relação entre arte e história segue uma cronologia, revelando o sentimento da época, o significado da manifestação daquele momento. Essa linha cronológica representa o estudo de um período para o seguinte, percebendo em cada período a inquietação artística dotada de afetividade e ideologia. No decorrer dos tempos, a arte muda porque os sentimentos mudam. Os aspectos para representar uma identidade são substituídos de geração a geração em decorrência do progresso humano e da evolução e possibilidades de uso de novos materiais.

A arte é também um ato político, estimula a concepção do observar, do pensar, do despertar, tornando o indivíduo mais reflexivo e aberto a consciência cultural, quando, então, ocorre a interação no contexto social. Dessa forma, a marca artística transcende a

ponto de participar das mudanças do cotidiano.

Arte não é apenas uma reprodução técnica, não cabe mais cópias, é, sobretudo, ressaltar a criatividade e acentuar a obra de cada artista. Cada traço identifica o autor.

A metodologia deve ser pertinente aos conteúdos para que os objetivos sejam assimilados e alcançados. Mais do que identificar um período histórico, é observar a identidade da realidade brasileira. Afirmando, portanto, que não existe apenas uma forma de definir arte. Existem definições porque o homem não é imóvel, não está pronto. Ele se relaciona com o mundo e o surgimento da arte decorre dessa incomodação social que o homem produz ao longo da história.

A arte pode ser observada no papel do educador, na materialização ao desenvolver o conteúdo. A metodologia passou por transformações no decorrer da história.

Permeia pelo tradicional, tendo como foco as técnicas e habilidades manuais. A expressão livre que valoriza o processo. E o sociointeracionismo que considera o conhecimento do aluno, as suas experiências para produzir arte em diversas linguagens.

Conforme PCN, no Brasil em 1816, foi Criada a Academia Imperial de Belas Artes, ainda em moldes europeus. Em 1900 surgiu o desenho geométrico e os técnicos para utilização em fábricas. Em 1922 a Semana da Arte Moderna defendeu as tendências nacionalistas. Em 1930 houve a formação de corais. Em 1948 surgiu a Escolinha de Arte, onde desenvolveu a livre expressão e a prática no aluno. Em 1960, na música, surgiu o movimento da Bossa Nova. Em 1971 surgiu o currículo de Educação Artística. Em 1996, com a LDB, Arte passou a ser disciplina, incentivando a autonomia no aluno.

SIGLAS

CEBRAP - Centro
Brasileiro de Análise
e Planejamento DCN
- Diretrizes
Curriculares
Nacionais LDB - Lei
de Diretrizes e Bases
da Educação
Nacional PCN -
Parâmetros
Curriculares
Nacionais

FONTE

- Argan, Giulio Carl. *As fontes da arte moderna*,
https://www.trf3.jus.br/documentos/emag/Cursos/454_-_Historia_da_Arte_-_Modulo_III/1o_Encontro/ARGAN_Giulio_Carlo_-_As_fontes_da_arte_m.pdf
- Diretrizes Curriculares Nacionais⁶
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵
- Parâmetros Curriculares Nacionais⁴: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO AUDIO VISUAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Marcelo Roberto da Silva

RESUMO

Desde o final do século XX o uso da tecnologia na educação tem sido uma constante para a melhora no sistema de ensino e aprendizagem, mas o uso de recursos como filmes e documentários são anteriores a isso e sempre se mostrou uma ferramenta importante para a complementação do trabalho do professor em sala de aula. É claro que aliar os dois tende a melhorar ainda mais a compreensão do aluno e facilitar o trabalho do discente, ainda mais com essas novas plataformas como Netflix, Amazon Prime, Youtube Premium, entre outras, aliadas a uma boa infraestrutura de internet, trás uma gama de filmes e séries que facilitam esse trabalho. O presente artigo trás a importância dos recursos áudio visuais, sejam eles filmes, documentários ou outras formas de animação que possam auxiliar no ensino de geografia no nível fundamental II (do sexto ao

nono ano), mostrando alguns exemplos de filmes e documentários e em que ano aplicá-los.

INTRODUÇÃO

O ensino de geografia no estágio fundamental II está amparado nos documentos oficiais como a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), sendo na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e no PNE (Plano Nacional de Educação) as bases para estabelecer os conteúdos fundamentais a serem aprendidos por crianças e jovens durante a Educação Básica.

No ensino público da metrópole paulistana (Currículo da Cidade de São Paulo - p. 68) define a geografia, como saber dos povos e da ciência, que busca entender e explicar essas transformações do mundo atual em sua espacialidade, territorialidade e temporalidade;

portanto, o saber geográfico escolar tem a peculiaridade de selecionar o que é fundamental que os estudantes aprendam em suas vidas na urbe complexa de São Paulo em suas relações com a região metropolitana, o Estado de São Paulo, com o país e o mundo. Esta proposta, portanto, deve ser uma referência que pode ser recriada pelos professores de Geografia que assumem cotidianamente o desafio de desenvolver uma prática educativa que desperte nos estudantes o interesse pelo entendimento crítico do mundo vivido.

Para se compreender essa dinâmica do conhecimento geográfico é preciso buscar diversas ferramentas que possam ajudar os alunos a compreender melhor os conceitos trabalhados com o intuito de um sistema de aprendizagem completo.

Atualmente se fala muito no uso da tecnologia na educação e com isso acaba existindo uma melhora nos recursos áudios visuais para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem uma vez que muitos conceitos são abstratos para os

alunos e as imagens são ferramentas importantes para atingir esses objetivos.

De acordo com Carvalho (2017), o uso de vídeos e filmes em sala de aula surge como ferramentas que oportunizam a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento de diversos conhecimentos e habilidades. Destaca-se que é de fundamental importância traçar os objetivos e metas que deverão ser cumpridos na aula, bem como a importância do papel do professor, que deve atuar como mediador para que os estudantes compreendam o objetivo de tal escolha. O recurso áudio visual pode ser uma importante ferramenta, proporcionando o aprendizado por meio do lúdico, a fim de ampliar as metodologias e possibilidades de aprendizagem e ensino, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno, além da compreensão e assimilação dos conteúdos, de modo a motivá-lo e aproximá-lo da realidade.

Já na visão de Strohschoen e Reis (2018) são inúmeras as formas de uso de filmes em sala de aula. Nesse sentido, cabe ao professor

encontrar neles alguma forma de explorar o conteúdo que será estudado com os alunos; não se pode ficar atrelado à disciplina em si, pois se entende que o filme pode possibilitar melhoria na forma de lidar com os alunos, já que numa sala de aula não se ensina apenas conhecimentos científicos, mas valores sociais muito importantes que serão levados para fora da escola. Ele ressalta que “ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas 'naturalizantes' do senso comum”.

A partir de agora iremos fazer algumas indicações de filme e documentários para cada ano do ensino fundamental II. Entendemos que não podemos levar isso como uma receita de bolo, pronta para ser executada. Cada profissional precisa verificar a realidade que o cerca e verificar se é viável ou não trabalhar com esses recursos e até mesmo incluir vários outros que não foram citados no presente artigo.

SEXTO ANO

No sexto ano do ensino fundamental II os alunos estudam com maior precisão a cartografia que é entendida como a ciência da representação gráfica da superfície terrestre, tendo como produto final o mapa, ou seja, é a ciência que trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. O ponto de partida é a sua cidade e a interação entre seus moradores e o espaço geográfico. Então se trabalha os primeiros mapas para identificar pontos da vida do aluno como casa, escola, mercado, parque, entre outros.

Entre os conceitos trabalhados em cartografia nessa série de estudo destacamos:

* *História da cartografia*: a construção dos primeiros mapas e como o homem observava e imaginava ser nosso planeta e nossos continentes. Não há muitos filmes que tratam sobre o tema então o profissional de geografia deve se pautar

em documentários sobre o tema e buscar diversas imagens que auxiliem os alunos a interpretar os conceitos e conteúdos referentes a esse estudo: Uma boa sugestão é o documentário “*A grande história dos mapas*” feito pela TV Escola e encontra-se na plataforma do Youtube.

* *Projeções Cartográficas*: as diversas formas de como os cartógrafos constroem os mapas, que instrumentos utilizam e se essas representações (no plano) fazem muitas distorções sobre a realidade, uma vez que o planeta hora representado se trata de um geóide (tridimensional). Aqui também é fundamental o uso de diversas imagens para ajudar a abstrair esses conceitos e conteúdos. Existem diversos vídeos com as imagens disponíveis no Youtube.

* *Escala Cartográfica*: aqui está um dos mais difíceis trabalhos no ensino de geografia, principalmente nessa faixa etária entre 10 e 11 anos que depende muito de conceitos matemáticos sobre proporção, conhecimento esse que muitas vezes o educando ainda não domina

perfeitamente. Aqui, além das imagens para diferenciar as diversas formas de escala se faz necessário o uso de diversos cálculos até que os alunos consigam resolver e descobrir a escala referente a determinado mapa. Existem pequenos vídeos que tratam do tema e estão disponíveis no Youtube

* *Fusos horários*: Esse conceito pode ser trabalhado com o apoio de diversos documentários e vídeos disponíveis no Youtube, além de alguns filmes como, por exemplo, “*A volta ao mundo em 80 dias*”, baseado no livro de mesmo nome do autor Julio Verne. Nesse recurso áudio-visual é possível mostrar aos alunos como o personagem conseguiu completar seu percurso graças à presença da LID (linha Internacional da Data) retratada nos estudos sobre fusos horários. Ainda nesse tema temos diversas reportagens que podem ser usadas nas aulas uma vez que por décadas o Brasil adotou o horário de verão e a partir do governo do atual presidente, Jair Bolsonaro, não mais se utiliza.

Além da Cartografia, outra temática importante no sexto ano do ensino fundamental II é a noção de *espaço vivido*, ou seja, como são os modos de vida dos cidadãos no município, as rotinas de trabalho e a relação com o sítio geográfico. Aqui se trabalha mobilidade na cidade, deslocamentos entre os lugares, formas de trabalho, formas de transporte, relação com fenômenos da natureza. Nesse sentido é importante trabalhar documentários que mostram no caso da cidade de São Paulo, temas recorrentes como enchentes e deslizamentos de terra, porque são os mais pobres que sofrem com essas catástrofes, tentar mostrar ao aluno porque essas pessoas vivem ali. Já no caso de uma cidade no sertão de Pernambuco não há como trabalhar com o tema descrito anteriormente, mas outro pode ser trabalhado, como por exemplo, a escassez de chuva e a alteração do modo de vida de cada pessoa. Nesse sentido, o currículo deve ser flexível, de acordo com as características naturais de cada localidade. Independente da

localidade há diversos vídeos com reportagens e imagens sobre os temas no Youtube.

No sexto ano do ensino fundamental também se trabalha o conceito de *espaço urbano* e *espaço rural*. Existem diversos vídeos que encontramos sobre o tema no Youtube e entre os filmes que auxiliam nesse conteúdo é o desenho animado “*Os sem floresta*” que trata da história de alguns animais que “invadem” um condomínio atrás de alimento e os bichos se metem em diversos apuros. Aqui sutilmente o professor pode explorar como o aumento do espaço urbano vem alterando a natureza e destruindo habitats de diversos animais silvestres.

Outro grande eixo de estudos no sexto ano do ensino fundamental II é o do conceito de *Biosfera*. Aqui se pode fazer um trabalho conjunto com ciências e trabalhar as diversas formas de estudar a *Litosfera*, através dos movimentos internos e externos do relevo terrestre. Entre os filmes que trabalham essa temática destacamos “*O núcleo*”, “*Viagem ao centro da Terra*” e “*Terremoto*”:

A falha de San Andreas”, ficções que trazem discussões sobre a geologia terrestre, as placas tectônicas, vulcanismo entre outros. Ainda sobre a Biosfera, estuda-se a *Atmosfera* e como suas camadas influenciam na vida terrestre e nos fenômenos naturais ligados a ela. Filmes como “*No olho do furacão*” e documentários como os produzidos pela Discovery “*Caçadores de tempestades*” ajuda muito os alunos a compreender como esses fenômenos são criados e como influenciam nossas vidas. Por fim, o estudo da *Hidrosfera* onde o professor pode trabalhar a sua importância para a vida em filmes como “*Narradores de Javé*” que trata da construção de uma barragem que irá inundar uma cidade inteira, alterando drasticamente o meio ambiente e acabando com toda a cultura da região. Outro filme que os alunos gostam é o “*Waterworld: O Segredo das Águas*”. Nesse filme várias discussões podem surgir acerca do tema, como por exemplo, é possível a sociedade viver somente em águas? Existem ainda diversos documentários sobre a importância de se *preservar os mananciais de*

água, sobre como é caro o *Tratamento e Coleta de Esgoto* entre outros; fecha a temática da Biosfera e dá uma dimensão ao aluno de como é a *interação entre homem e natureza*, fundamental para se perceber a organização do espaço geográfico. Como o modo de vida do cidadão pode alterar o meio ambiente e que conseqüências isso acaba trazendo para a vida de todos que ali vivem. Aqui podemos ainda, dependendo do tempo, complementar os impactos ambientais trabalhando com documentários que falam sobre *aquecimento global, formação de ilhas de calor, desmatamento*, não tão aprofundado, pois isso irá ocorrer em séries seguintes, mas para dar uma noção ao aluno de que toda ação antrópica trás uma conseqüência.

SÉTIMO ANO

Já no sétimo ano do ensino fundamental II a geografia trabalha conceitos ligados à *formação*

territorial brasileira. É importante fazer um estudo interdisciplinar com história, pois conceitos como descobrimento, ciclos econômicos, capitanias hereditárias, entre outros, ajudam o aluno a compreender melhor essa gênese do território nacional. Filmes como “1492 – A conquista do paraíso” (1992) ajudam a compreendermos a chegada dos europeus na América e sua relação com os ameríndios, nativos que classificamos como povos pré-colombianos. Existem diversos documentários no Youtube que tratam do modo de vida dos índios brasileiros e como os portugueses alteram drasticamente o seu modo de vida. O filme de Alain Fresnot, “Desmundo” (2002) retrata bem essa relação entre o índio, o escravo africano e o português; além da relação da igreja católica no que tange os bons costumes.

Há diversos outros filmes que tratam da chegada do africano como imigrante forçado e todo o sofrimento que esse povo teve e tem até os dias de hoje. Um exemplo bom é o documentário feito pelo TV Escola “Caminhos da reportagem”, além de outros como “A história da escravidão em

ruínas” e *“Quilombo: A história do Quilombo de Palmares”*. É sempre bom ressaltar que as Leis 10639/03 e a 11645/08 tratam da obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e esses recursos áudios visuais ajudam a quebrar diversos paradigmas que por vários anos existiram na resistência de se trabalhar esses temas em sala de aula.

A *formação do povo brasileiro* está diretamente ligada à miscigenação dos povos nativos (indígenas), dos povos africanos, dos europeus e mais recentemente dos asiáticos. Sobre a imigração europeia nos séculos seguintes e seu modo de vida no Brasil (italianos, alemães, espanhóis, entre outros), podemos citar aqui filmes como *“O Quatrilho”*, *“Pra ficar na história”*, *“Sem palavras”*, entre outros. No Youtube existem diversos documentário que explicam diretamente como foi a imigração alemã, italiana e de outros países europeus para o Brasil. Sobre a imigração de asiáticos, destaque para o filme *“Gaijin – Caminhos da Liberdade”*, que retrata a imigração japonesa.

Nesse ano também se estuda a *relação dos diversos biomas brasileiros com suas populações*. Como o indígena se relaciona com o Cerrado e a Amazônia, como os povos nordestinos vivem na Caatinga, como o imigrante europeu (italianos e alemães principalmente) se relacionou com a terra no sudeste e no sul, seja em áreas de Araucárias, Campos ou Mata Atlântica. Aqui são muitos os documentários e filmes sobre a temática, mas destacamos “*Mata Atlântica e os ciclos da vida*”, “*Tainá – Uma aventura na Amazônia*”, “*Lampião - O rei do cangaço*”, “*A Araucária memória da extinção*”, entre outros.

Nessa série também se trabalha o tema da *regionalização do espaço brasileiro*, mostrando suas divisões econômicas, políticas e ambientais. O professor deve ensinar ao aluno como se desenvolve a economia das regiões, se são atividades agrícolas, comerciais, industriais ou de serviços. Podemos citar como filmes e documentários dessa temática “*DOC Brasil - Cultural nosso país*”, separado por regiões – Norte e Amazônia, Nordeste e Sudeste; “*Terra e*

Sustentabilidade”, *“Terra para Rose*”, *“Brasil Rico – Uma discussão sobre prosperidade e como alcançá-la*”, entre outros. No que tange a industrialização um filme de grande valia é *“Tempos modernos”* (cinema mudo) de Charles Chaplin (1930) que mostra uma produção industrial ligada ao fordismo-taylorismo dos EUA, que muito influenciou a industrialização brasileira que ocorrera com maior destaque no pós Segunda Guerra Mundial, principalmente no Governo de Juscelino Kubitschek que foi o grande incentivador da entrada da indústria automobilística no Brasil. Outro filme que trabalha o tema é *“Mauá – O imperador e o rei”*, que mostra a saga desse precursor da indústria no país.

Um panorama geral dos meios de transportes no Brasil também é trabalhado nessa série. Como o custo Brasil impacta na vida das pessoas, porque em algumas localidades é mais caro de se viver do que em outras. Destacamos o documentário *“Logística – Transporte e Movimentação”* e o desenho animado *“Carros”* que nos mostra como uma cidade pode crescer ou

simplesmente desaparecer caso uma rota de estrada seja desviada.

Os deslocamentos populacionais brasileiros, seus motivos, os processos de imigração, emigração e migração de modo geral é trabalhado nessa série. Sobre essa temática um bom filme é *“Que horas ela volta”* (2015) da diretora Anna Muylaert que retrata a vida de uma migrante Pernambucana que vive nas casas dos patrões em São Paulo. Nele vemos as desigualdades sociais e regionais existentes no nosso país. O documentário “Migrantes” da plataforma Youtube também é um bom instrumento de trabalho.

OITAVO ANO

No oitavo ano do ensino fundamental II o ensino de geografia se pauta nas discussões econômico-culturais, destacando se a cidade onde o educando vive, sua relação com o país e com o mundo.

A divisão norte e sul do mundo, levando em conta os aspectos econômicos, trabalha-se conceitos ligados à desigualdade social, tenta se compreender, por exemplo, porque algumas regiões são mais desenvolvidas e outras tão pobres. Entre os filmes que podemos tratar essa temática temos o documentário *“Ilha das Flores”* de Jorge Furtado (1999). Esse curta mostra a desigualdade em uma área periférica de Porto Alegre onde diversas famílias se alimentam de restos de alimentos conseguidos em um lixão. Outro filme para esse ano é *“Babel”* (2006) do diretor Alejandro González Iñárritu que retrata o preconceito com a pobreza, com os deficientes e que nos faz refletir sobre tudo o que há de desigual na humanidade

No oitavo ano também inicia a regionalização do espaço mundial, com destaque para os continentes americano e africano. Aqui temos documentários que tratam especificamente de cada um dos continentes, alguns explorando as questões mais sociais e econômicas, outros explorando as questões ambientais e naturais.

Há diversos filmes que podemos trabalhar com os alunos sobre o continente americano, com destaque para “*Diários de Motocicleta*”, documentários como “*Fahrenheit 911*” de Michael Morre. O primeiro traz uma visão ampla do que é a América Latina, mais especificamente os países sul americanos de origem hispânica. Já o segundo traz uma possibilidade de ataque das torres gêmeas com participação do próprio governo americano e não só fruto de um ataque terrorista.

Já sobre o continente africano, “*Hotel Ruanda*”, “*Invictus*”, “*Diamante de Sangue*”, “*O Jardineiro fiel*”, entre outros, mostram como o continente africano é explorado, possui uma gama de guerras civis e disputas por poder. Hotel Ruanda trabalha a saída da Bélgica do país em meio a uma grande guerra civil entre duas etnias do país. Invictus mostra a trajetória de luta de Nelson Mandela contra as atrocidades do Apartheid que ocorrera na África do Sul. Diamante de Sangue mostra as riquezas naturais do continente e a guerra que se faz por conta desses recursos. O Jardineiro Fiel mostra como a indústria

farmacêutica faz teste no continente africano antes de distribuir os remédios pelo mundo afora. São as grandes corporações mundiais ditando as regras de humanidade em um continente tão assolado pelas guerras, pela pobreza e pela falta de perspectiva.

NONO ANO

No último ano do ciclo fundamental II a geografia trabalha o conceito de globalização. O aluno precisa compreender como o local acaba se relacionando com o global e vice e versa. Aqui há um documentário reconhecido por diversos profissionais da área como sendo um dos mais completos: *“Encontro com Milton Santos (O mundo global visto do lado de cá)”*, um dos nomes mais expressivos da geografia, que fala sobre “As três Globalizações: Como fábula, como realidade e como possibilidade”. Esse é um filme de Silvio Tandler (2006). Ainda sobre esse tema um filme

excelente para tratar sobre o mercado financeiro e suas especulações, característica do Sistema Global é *“O lobo de Wall Street”* (2013) do diretor Martin Scorsese que retrata bem esse mundo de bancos, bolsas de valores, dando uma boa base para os alunos compreenderem bem a temática.

Nesse ano também se trabalha o período pós Segunda Guerra Mundial que se divide em: *Antiga e Nova Ordem Mundial*. Sobre o tema, a disputa de poder geopolítico entre a antiga URSS (socialista) e os EUA (capitalista). Filmes como *“Rocky IV”*, *“Adeus Lênin”* entre outros ajudam o aluno perceber como a Guerra Fria trazia tensões e disputas entre as duas grandes potências da época.

Nessa série a geografia também conceitua a Regionalização Mundial, só que dessa vez com ênfase nos Continentes da Europa, Ásia, Oceania e Antártida, com destaque maior no europeu e asiático e a relação desses com o Brasil.

Sobre o continente europeu temos alguns filmes como: *“O anjo de Auschwitz”* que retrata um

campo de concentração nazista e todo o sofrimento do povo judeu, *“O pianista”* e *“O menino do pijama listrado”* que também contemplam essa temática. Documentários em destaque: *“Suíça: um pedaço do paraíso”* e *“Cidades medievais da Europa”*.

Sobre a Ásia, podemos citar alguns filmes como: *“Quem quer ser um milionário”*. A vida na Índia (país pertencente aos BRICS, assim como o Brasil) de um menino pobre que em um programa de televisão fica milionário. Nele podemos ver um pouco do modo de vida indiano, comparar as paisagens naturais com as que aparecem no Brasil e muito mais. É um filme de 2008 e feito por Danny Boyle, uma produção indiana e britânica. Do ano de 1997 e dirigido pelo roteirista Becky Johnston, temos o filme *“Sete anos no Tibet”*, que retrata a vida nas Montanhas do Himalaia, todo o modo de vida de monges tibetanos e suas relações com a natureza.

Já sobre os continentes da Oceania e Antártida, são diversos os documentários

existentes na Plataforma do Youtube, destaque para *“Austrália – Viajando aos extremos”* e *“Antártida: Desbravando o continente gelado”*

Outra temática trabalhada no ano é a da economia dos principais países desses continentes e sua relação com o mundo globalizado. Aqui os professores podem utilizar pequenos documentários que tratam sobre a economia da Itália, Alemanha, Inglaterra, Japão, China entre outros. Destacamos aqui os documentários *“A China por dentro (A grande expansão da China)”*, *“Documentário Japão – Economia, cultura e tecnologia”*, *“Alemanha Oriental: história política e econômica”*, *“Revolução industrial na Inglaterra”* e *“A crise de 1929 – A grande depressão”*

Os recursos naturais nas diversas regiões do globo e sua relação com impactos ambientais e com a economia também são trabalhados nessa série. Aqui é dada ênfase na questão do Petróleo e como os países ocidentais têm interesses geopolíticos, principalmente no Oriente Médio, região da Ásia com as maiores produções e

reservas do mundo. Podemos destacar filmes como “*Lawrence da Arábia*”, “*Resgate implacável*”, além de documentários como “*A primavera árabe*” e “*Documentário Br – Guerras no Oriente Médio*”

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Ana Carolina de Souza. Importância da inserção de filmes e vídeos na prática docente do ensino fundamental I. TCC UFJF: disponível em:

<http://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/Import%C3%A2ncia-da-Inser%C3%A7%C3%A3o-de-filmes-e-v%C3%ADdeos-na-pr%C3%A1tica-docente-no-Ensino-Fundamental-I.pdf>

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2006

STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães e REIS, Erisnaldo Francisco. Filmes na sala de aula

como estratégia pedagógica para aprendizagem ativa in Revista Eletrônica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, publicação de julho/2018, Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/15/filmes-na-sala-de-aula-como-estratgia-pedaggica-para-aprendizagem-ativa>

DOCUMENTOS

Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);

Currículo da Cidade – PMSP (geografia) acessado em 14/01/2020 e disponível: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50634.pdf>

Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)

Parâmetros Curriculares Nacionais

AS TÉCNICAS LÚDICAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marli Marlei Damásio Altieri

Apesar de o jogo ser uma atividade espontânea nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela. Para isso, é preciso sintetizar algumas funções do educador frente ao lúdico. Providenciando um ambiente adequado para o jogo infantil, a criação de espaços e tempo para os jogos é uma das tarefas mais importantes para o professor. Cabe-lhe organizar espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogo, por exemplo, as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aqueles que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos.

Nesse sentido, destaca-se que enriquecer e valorizar os jogos realizados pelas crianças é outra função do educador, uma observação atenta pode indicar os professores que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida introduzindo novos personagens ou novas situações que torne o jogo mais rico e

interessante para as crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço.

Nesse sentido, a Revista Nova Escola (2011) apresenta algumas brincadeiras que podem ser utilizadas em turmas de Educação Infantil, entre elas: a toca do coelho; de onde vêm o cheiro?; Dentro e fora; arremesso; Pneus, entre outras.

Ao se referir a jogos, acrescenta: o jogo se apresenta para a criança como uma atividade dinâmica, no sentido de satisfazer uma necessidade. Assim, ao se observar o comportamento de uma criança jogando/brincando, pode-se perceber o quanto ela desenvolve sua capacidade de resolver os mais variados problemas, sem tirar o seu sentido lúdico.

É importante mencionar também que o brinquedo, enquanto uma técnica lúdica a ser utilizada na prática pedagógica da Educação Infantil, supõe uma relação íntima com a criança e a indeterminação de regras para sua utilização. A esse respeito, o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade.

Por meio dos brinquedos, as crianças vivenciam determinadas situações do cotidiano, construindo um conhecimento embasado em certas habilidades definidas pela estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras. Alguns exemplos de 21 brinquedos mais utilizados são: a boneca, monta-monta, quebra-cabeça, entre outros.

Portanto, em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Visa o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

A palavra jogo provém de jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um

divertimento, uma brincadeira, um passatempo, sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra. Não parece ser difícil concluir que todo jogo verdadeiro é uma metáfora da vida.

Na visão do autor, a responsabilidade do aprendizado não está somente a cargo do professor que ensina, mas sim dividida entre a ação facilitadora do professor e a busca do conhecimento do aluno que em conjunto irão construir o aprendizado.

A partir daí, o jogo passa a ser uma ferramenta ideal para a aprendizagem. Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual.

O ato de brincar vai evoluindo com o passar do tempo, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme a necessidade de cada criança e também com os valores da sociedade na qual está inserida.

Nessa perspectiva, o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. O ato de brincar é um ato característico da infância e afirmam que a infância não existe sem o brincar, o brincar é inato. A criança tem como objetivo a própria ação do brincar (fazer), não importando o resultado que este 22 fazer proporciona. O brincar é algo livre e, em função deste aspecto não há modos prontos de agir ou operar durante a brincadeira.

Além disso, o brincar é um espaço de aprendizagem onde a criança age além do seu comportamento humano. No brincar, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real. Embora aparentemente expresse apenas o que mais gosta, a criança quando brinca, aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói.

O brincar na sala de aula

Um ambiente de aprendizagem escolar é um ambiente em que um indivíduo está sujeito a oportunidades de aprendizagem. Muitas vezes o termo ambiente de aprendizagem é confundido com o espaço físico onde ocorrem práticas educativas. Um exemplo de ambiente de aprendizagem é o ambiente de aprendizagem escolar, que é um ambiente planejado, ou organizado, para que ocorram práticas educativas. Nesse ambiente, o professor tem um papel fundamental, que pode ser tanto na preparação, organização e sistematização da aprendizagem, como no direcionamento ou orientação do processo de aprendizagem.

Os ambientes de aprendizagem podem ser classificados a partir de vários critérios, pois há vários fatores que interferem num processo de aprendizagem, entre eles a sistematização e a autonomia do aprendiz. A sistematização é o que estrutura e valida o processo de aprendizagem, como avaliações, certificados e contratos entre os sujeitos que participam do processo. Já o nível de autonomia do aprendiz expressa o grau de controle que a organização do ambiente e os demais atores envolvidos imprimem nas interações do aprendiz com os diferentes objetos de aprendizagem. A

caracterização de um ambiente de aprendizagem pode ser realizada a partir de uma linha contínua em que quanto maior a sistematização e menor a autonomia, maior o caráter formal da aprendizagem.

Assim, podemos ter a dimensão do valor da ludicidade tendo o papel de permitir que você e seu aluno experimentem novas aventuras, novos aprendizados, porque está livre para descobrir uma nova janela para o saber. Os estímulos do meio externo entram provocando e respondendo aos interesses da educação permitindo avançar nos descobrimentos produzidos pelos diferentes caminhos do conhecimento e da convivência.

A ludicidade permite a liberdade emocional necessária para explorar e experimentar, para envolver-se emocionalmente numa criação e para permitir descobrimentos incentivados pela curiosidade.

A sala de aula pode se transformar também em lugar de brincadeiras, se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno, para tal, é necessário encontrar o equilíbrio entre o cumprimento de suas funções

pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo – na moldura do desempenho das funções sociais – , preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Reconstruir conceitos importantes sobre o ato de brincar e sua importância no contexto escolar é fundamental para a prática pedagógica do professor. Se ele busca a formação de indivíduos dinâmicos, criativos, reflexivos e capazes de enfrentar desafios, devem proporcionar condições para que as crianças brinquem de forma espontânea, dando a elas a oportunidade de ter momentos de prazer e alegria no ambiente escolar, tornando-se autoras de suas próprias criações. Mais uma vez remetendo a, quando não reprimidas, a espontaneidade e a criatividade agem no sentido de fazer as coisas, de brincar; conseqüentemente, as crianças alcançam a aprendizagem.

Mas o que seria, de fato, uma aula lúdica? Para Fortuna (2000, p. 9), “uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar”, ou seja, é uma aula

livre, criativa e imprevisível. É aquela que desafia o aluno e o professor, colocando-os como sujeitos do processo pedagógico. A presença da brincadeira na escola ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica, dando aos alunos a oportunidade de aprender sem perceber que o estão.

O brincar estimula a inteligência porque faz com que o indivíduo solte sua imaginação e desenvolva a criatividade, possibilitando o exercício da concentração, da atenção e do engajamento, proporcionando, assim, desafios e motivação.

Por meio dos jogos e das brincadeiras o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo ensino-aprendizagem e sua auto-estima, porém, o educador deve ter cuidado de como são colocados os jogos em seus fins pedagógicos, para que não se transformem em atividade dirigida e manipuladora. Se isso ocorrer o jogo deixará de ser jogo, pois não será caracterizado com liberdade e espontaneidade.

Sendo assim, o jogo deve ser visto como possibilidade de ser mediador de aprendizagens e propulsor de desenvolvimento no ensino formal, mas quando, a atividade se torna utilitária e se

subordina como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter de jogo. A partir do momento que a criança é obrigada a realizar um jogo, sem nenhum interesse ou motivação, o jogo perde toda a sua característica e acaba tornando-se mais uma atividade “séria” de sala de aula.

Há diferença entre o jogo e a brincadeira, dentro e fora da sala de aula. O jogo carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho. Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode ocasionar sentimento de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas. A brincadeira é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica.

Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo.

A importância do brincar e da criatividade

O lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano, e pode auxiliar na aquisição de novos conhecimentos, em sala de aula, facilitando muito no processo ensino-aprendizagem. É através de atividades lúdicas, que “o educando” explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua auto-estima.

O professor precisa apropriar-se do brincar, inserindo-o no universo escolar. O adulto é afetivamente importante para a criança, quando acolhe suas vivências lúdicas e abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade, ao desejo de saber. A criança tem no professor um parceiro nessa busca.

Explicita que o jogo educativo tem a vantagem de aliar contentamento e aprendizagem. Ele afirma

também que muitos autores, ao tratar dessa temática, tentam conciliar a tarefa de educar com a necessidade irresistível de brincar.

Nessa junção surge o jogo educativo, um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar.

O jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que garante à criança a fuga temporária da realidade. Tudo se transforma em lúdico para o aluno, mas o professor precisa trazer do lúdico a realidade, a verdade subentendida como conhecimento, especialmente o escolar.

Defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

É preciso, nesse aspecto, que o professor busque o equilíbrio entre ministrar aulas convencionais, em que recursos como lápis e caderno precisam fazer parte do cotidiano como forma de preparo para o mundo adulto, e aulas lúdicas. Por isso, o professor deve utilizar as

atividades criativo-lúdicas como suporte do desenvolvimento e da aprendizagem, por meio de seus procedimentos, e, nesta circunstância, criar situações e propor problemas, assumindo sua condição de parceiro na interação e sua responsabilidade no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial do aluno.

Ao buscar uma rotina que propicie o desenvolvimento pleno do ser humano, indo além de teorias e conceitos, nada melhor que explorar e experimentar. Assim, o lúdico se faz uma ferramenta enriquecedora, pois brincando o aluno expressa suas ideias e pensamentos sobre o mundo que o cerca. Dessa maneira, dá pistas ao professor de como complementar, no sentido de promover, outros conhecimentos, ampliando seu repertório e seu conhecimento de mundo.

Brincadeiras e as novas tecnologias

As brincadeiras despertam nas crianças várias ações ao concretizar as regras do jogo, sejam elas quais forem as mesmas procuram se envolver nessa brincadeira, e em relação ao lúdico os

brinquedos e as brincadeiras relacionam-se diretamente com a criança, porém, não se confundem com o jogo, que aparece com significações opostas e contraditórias, visto que a brincadeira se destaca como uma ação livre e sendo supervisionada pelo adulto.

Brinquedos e brincadeiras aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista como uma ação livre, já o brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para as brincadeiras livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares.

Para a autora esses elementos que constituem o brinquedo e a brincadeira são definidas como regras preestabelecidas que exigem certas habilidades das crianças. Entretanto, a brincadeira é uma ação que não exige um objeto-brinquedo para acontecer, é jogando que elas constroem conhecimentos que ajudará no seu desempenho escolar. Ao brincar a criança faz uma releitura do seu contexto sociocultural, em que a mesma amplia, modifica, cria e recria por meio dos papéis que irão representar.

Portanto, é fundamental a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo ensino pedagógico, diante dos conteúdos que podem ser ensinados por intermédio de atividades lúdicas em que a criança fica em contato com diferentes atividades, manipulando vários materiais, tais como jogos educativos, os didáticos, os jogos de construção e os apoios de expressão.

Considerando esses fatores, o desenvolvimento da diversidade de materiais obriga a necessidade de adequar os mesmos, quanto ao espaço da brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral, sem que se perca a característica do brincar como ação livre, iniciada e mantida pela criança.

A importância do espaço lúdico na construção do conhecimento é oportunizar a criança a observar o mundo imaginado por ela, e quando ela vê esta realidade de maneira muito distorcida, procuramos conversar com a mesma, esclarecendo as coisas, fazendo com que a criança fique mais perto da nossa realidade.

Esta é uma das formas de brincar mais saudáveis para o desenvolvimento da criança, razão pelo qual

o “faz-de-conta” infantil deve ser tratado e subsidiado com seriedade, atribuindo o papel relevante no ato de brincar e na constituição do pensamento infantil. É brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo.

O espaço lúdico não precisa ficar restrito a quatro paredes, ao contrário, deve fluir por todo o ambiente, dentro e fora das classes. Um dos objetivos desse espaço é favorecer o encontro de crianças, para brincar, jogar, fazer amigos, propiciar a convivência alegre e descontraída dos frequentadores.

Seguindo o pensamento da autora, nesse espaço a criança interage com o meio físico, com outras crianças e com adultos, construindo assim, regras de convivência e competência, treina suas habilidades e capacidades de ganhar ou perder, saber respeitar suas diferenças dos outros, aprender a lutar por seus direitos, defender seu espaço, mas respeitar o do amigo. Parecem coisas tão simples e tão óbvias, mas são muito difíceis de fazer na prática.

Essas atividades lúdicas têm objetivos diversos, usadas para divertir, outras vezes para socializar, promover a união de grupos e, num enfoque pedagógico, serve como instrumento para transmitir conhecimentos. É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança. Ela influenciou particularmente na cultura ludicidade.

Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Ela está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. A cultura retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto, é preciso que se pense na importância da imitação na brincadeira. A mesma incorpora, também, elementos presentes na televisão, fornecedora generosa de imagens variadas.

Pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, por meio das brincadeiras, em personagens vistos na televisão. De qualquer modo, a televisão tornou-se uma

fornecedora essencial, senão exclusiva, dos suportes de brincadeira, o que só pode reforçar sua presença junto à criança.

Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação. A mesma não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada, reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão.

A televisão tem influência sobre a imagem do brinquedo e sobre seu uso e, é claro, estimula o consumo de alguns deles. Seja diretamente, por intermédio das emissões dos programas, ou indiretamente, através dos brinquedos que se adaptaram à sua lógica, a televisão intervém muito profundamente na brincadeira da criança, na sua cultura lúdica.

Quando o aluno se volta para a sociedade atual, por meio da informática, não está apenas frente a um novo instrumento de consumo ou brinquedo. O computador estrutura um novo recorte da

realidade. Um recorte que possibilita ao usuário recriar uma parte da realidade. Este fato nunca antes tinha acontecido nas dimensões atuais.

Entretanto, com o desenvolvimento das sociedades e das transformações tecnológicas tudo isso se altera. As produções gradativamente se tornaram mais sofisticadas intelectualmente. O capitalismo criou um novo modelo de saber, onde a tecnologia assume uma dinâmica cada vez maior.

Com a criação da rede de computadores, e principalmente da internet, não basta apenas o sujeito aprender a lidar com as informações mais gerais. É preciso aprofundá-las, decodificando-as em toda a sua complexidade. Isto porque agora o sujeito está sozinho frente ao processo de transmissão e produção/reprodução das informações.

A base de informações maiores não virá dos professores, mas dos próprios computadores que poderão ser acionados nos lares, nas bibliotecas ou na própria escola. O professor se tornará então um orientador de formas de estudo mais adaptadas as necessidades dos alunos.

Cabe aos professores, se quiserem participar deste processo de transformação social, uma constante reciclagem. Um professor atualizado é aquele que tem olhos no futuro e a ação no presente, para não perder as possibilidades que o momento atual continuamente lhe apresenta.

Referências

AGUIAR, J. S. Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola. Campinas: Papirus, 1998.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2006.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DHOME, Vânia. Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1. ed. Jogo,

brinquedo, brincadeira e educação. 7. ed. São Paulo:Vozes. 2001.

KISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

_____. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 1. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000

WALLON, HENRI. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Cortez, 1945.

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

OS PRINCIPAIS DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA SOCIAL NO BRASIL

Ramon Bandeira Lopes

Para se refletir sobre a formulação das políticas sociais no cenário brasileiro é necessário primeiramente lembrar que o desenvolvimento do capitalismo e das relações sociais ligadas a ele e decorrentes dele se deram de uma forma diferente que nos países de economia central. A princípio, sempre nos subordinamos aos reflexos dos fatos econômicos e sociais advindos das economias mais avançadas como todos os países de capitalismo periférico. Behring & Boschetti (2008) salientam algumas particularidades históricas que nos ajudarão a entender a evolução da intervenção do Estado na questão social e as ambiguidades e contradições presentes na luta de classes que caracterizaram nossa construção político-social.

Queremos caracterizar aqui algumas tendências que estão presentes na evolução da política social em seu processo de transição como resposta do capitalismo às expressões da questão

social dentro da realidade brasileira, sem perder de vista que o cenário de desigualdade nunca deixou de estar presente assumindo diferentes conformações como veremos a seguir.

Acompanhando a evolução histórica do capitalismo, ou seja: O capitalismo concorrencial (sec. XIX), o imperialismo clássico (fins do sec. XIX até a 2ª Grande Guerra Mundial) e o capitalismo tardio ou maduro (do pós-guerra até os dias de hoje) as políticas sociais se multiplicam lentamente num processo dialético com a própria formação dos contornos da vida econômica brasileira.

Depreende-se, portanto que essa primeira fase do capitalismo brasileiro é marcado pela consolidação conservadora da dominação burguesa no Brasil, especialmente se se observa a imposição desta sobre a classe operária, marcada pela repressão ou pela cooptação no contexto do difícil capitalismo dependente, o horizonte histórico da burguesia brasileira dificilmente seria/será suficientemente amplo, no sentido da realização de uma revolução nacional e democrática”. Não é nosso objetivo neste momento aprofundar as mudanças históricas significativas ocorridas a partir da década de 1930 até

meados de 1964, importa salientar que nesse período o capitalismo alcançou sua fase madura marcado por forte expansão, com taxas de lucro muito altas e o implemento de políticas sociais para os trabalhadores. Behring e Boschetti (2008) ainda completam que é nesse momento que se ergue o Estado social e os anos gloriosos nos diferentes formatos históricos que adquiriu e que só a partir dos anos 1960 é que experimenta os primeiros sinais de esgotamento.

São bastante significativos do ponto de vista histórico os acontecimentos políticos e sociais entre os anos 1930 e 1946. Foi nessa época que o Estado brasileiro sob a direção de Vargas tomou algumas iniciativas no campo da assistência social. Foram criados o CNSS (Conselho Nacional de Serviço Social) e a LBA (Legião Brasileira de Assistência) para regular o cuidado com os pobres, tidos até o momento como incapazes de afirmar seus próprios interesses e de se organizar politicamente, encargo até então executado pelas instituições filantrópicas e religiosas, como já discutido no tópico sobre esta temática. De positivo no período foram as conquistas via movimento grevista operário: as férias, segurança e higiene do trabalho, o trabalho feminino e dos menores e a carteira profissional, que via de regra era

o passaporte para a cidadania por causa da regulamentação de algumas profissões.

Do ponto de vista das políticas sociais o período pós-64 sob a ditadura militar foi o período de reedição da modernização conservadora como “via de aprofundamento das relações sociais capitalistas no Brasil, agora de natureza claramente monopolista” (NETTO, 1991), “reconfigurando nesse processo a questão social, que passa a ser enfrentada num movimento de repressão e assistência, tendo em vista manter sob controle as forças do trabalho que despontavam” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.136). O regime busca adesão e legitimação através da expansão e modernização de ações iniciadas no período varguista, houve forte incremento da política social brasileira com a centralização da previdência social no INPS (Instituto Nacional de Previdência Social), criado em 1966. Em 1974 foi criada a Renda Mensal Vitalícia para os idosos pobres, no mesmo ano o Ministério da Previdência e Assistência Social com todo o aparato logístico administrativo implementado a seguir: o Dataprev (Centro de Processamento de Dados da Previdência Social), o SINPAS (Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social), o INAMPS (Instituto Nacional de

Assistência Médica da Previdência Social) e o IAPAS (Instituto de Aposentadorias e Previdência da Assistência Social) (IDEM, p. 137).

Faleiros (2000) apud Behring e Boschetti (2008) salienta que,

[...] no momento de perda das liberdades democráticas, de censura, prisão e tortura para as vozes dissonantes, o bloco militar-tecnocrático-empresarial buscou adesão e legitimidade por meio da expansão e modernização de políticas sociais. A unificação, uniformização e centralização da previdência social no INPS, retiram definitivamente os trabalhadores da gestão da previdência social, que passa a ser tratada como questão técnica e atuarial. (2008, p. 136)

Assim, enquanto no plano internacional inicia-se a reação burguesa à crise iniciada em 1960, no

Brasil vivia-se a expansão do chamado “Milagre Brasileiro” atraindo o investimento maciço de capital estrangeiro.

A economia desenvolvimentista do “milagre econômico” não se sustentou chegando à década de 1980 com um endividamento estatal que chegou à cifra de 70% da dívida externa brasileira. O Brasil saltou de uma inflação anual de 91,2% em 1981 para 217,9% em 1985, certamente os efeitos desses índices de inflação e uma taxa de crescimento de 1% na indústria reforçaram a fragmentação dos investimentos em políticas sociais destinadas ao enfrentamento do desemprego e da pobreza extrema.

Com toda essa adversidade, a principal atitude do Estado frente a sua necessidade de desoneração do alto compromisso assumido no campo da economia foi a diminuição do investimento social e o corte dos gastos públicos com políticas na área social de acordo com as orientações do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial. Couto (2010) completa a discussão, indicando que a partir de 1985 o país experimenta mudanças políticas marcantes que vão do fim da ditadura civil-militar, eleições diretas, Constituição Federal de 1988, mas

também a intensificação do ideário neoliberal devido à crise que se alastrou por toda a América Latina.

Ressaltamos que durante o período da promulgação da Constituição Federal de 1988 e das discussões em torno da ampliação das suas conquistas na área social são colocadas novas bases para o atual Sistema de Proteção Social brasileiro com o reconhecimento de direitos sociais, não só para classe trabalhadora, mas num esforço de universalização dos direitos. Paradoxalmente, no mesmo período o Brasil se tornou membro signatário do acordo firmado com os órgãos de financiamento mundiais como o Banco Mundial e o FMI que ficou conhecido como Consenso de Washington. Couto (2010, p. 145) ressalta ainda que no conjunto das exigências dos referidos órgãos tendo como base o “receituário teórico neoliberal” na década de 1980 estão “a indicação para a desestruturação dos sistemas de proteção social vinculados às estruturas estatais e a orientação para que os mesmos passassem a ser transferidos e gestados pela iniciativa privada”.

A Constituição Federal de 1988 forneceu do ponto de vista legal, um resgate da priorização de

políticas sociais para o enfrentamento da extrema pobreza e do acesso aos serviços sócio assistenciais, mas paralelamente também transferiu grande parte da operacionalização das políticas sociais para o chamado terceiro setor e para lá foram deslocados grandes recursos do orçamento público.

Alguns avanços notáveis no texto constitucional são a redefinição do que seja a seguridade social concebendo a assistência social como política que integra a seguridade social de responsabilidade do Estado e direito do cidadão (art. 203 e 204) traçando seus objetivos no tripé saúde, previdência e assistência social. No campo jurídico rompeu com a concepção de assistência como favor e dos destinatários como tutelados.

A SEGURIDADE SOCIAL NO BRASIL PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Neste ponto salientamos a discussão de Boschetti (2009) sobre a seguridade social brasileira e seus modelos nesse período, onde,

Enquanto os benefícios assegurados pelo modelo bismarckiano se destinam a manter a renda dos trabalhadores em momentos de risco social decorrentes da ausência de trabalho, o modelo beveridgeano tem como principal objetivo a luta contra a pobreza. (BEVERIDGE, 1943 apud BOSCHETTI, 2009, p.325).

A diferença entre os dois modelos produziu o surgimento de diferentes modelos de seguridade social determinados pelas relações entre o Estado e as classes sociais nos países onde foram implementados. No Brasil, conforme Boschetti (2009, p.325) “os princípios do modelo bismarckiano prevalecem na previdência social, e os do modelo beveridgeano dominam o atual sistema de saúde pública e de assistência social, o que coloca a seguridade social brasileira entre o seguro e a assistência social”.

A autora aponta a contradição presente na lógica dos modelos de gestão da saúde, previdência e assistência social no modelo adotado pelo Brasil

antes e depois da Constituição de 1988. Dessa forma, “um dos pilares que sustentam a estruturação da seguridade social é sua base na lógica do seguro social”. O princípio dessa lógica é “garantir proteção, às vezes exclusivamente, a às vezes prioritariamente, ao trabalhador e à sua família. É um tipo de proteção limitada, que garante direitos apenas àquele trabalhador que está inserido no mercado de trabalho ou que contribui mensalmente como autônomo ou segurado especial à seguridade social” (BOSCHETTI, 2009, p.326). Assim, “essa lógica impõe um limite estrutural para a universalização da seguridade social”. O acesso a seguridade social pelo trabalho só se efetiva “em situação de pleno emprego” (IDEM, 2009).

Portanto, esse padrão de seguridade social só se efetiva e universaliza direitos se universalizar também o direito ao trabalho. Um exemplo citado pela autora é o de um trabalhador que não contribuiu para a seguridade social, chega aos 65 anos e não tem direito à aposentadoria. Assim, “aqueles que não contribuem, que não estão inseridos em uma relação de trabalho estável e que não têm direito ao benefício contributivo, tornam-se potenciais demandantes da lógica social, do benefício não contributivo”.

(BOSCHETTI, 2009, p. 327).

Obviamente, nos países em que foi possível a implementação do “quase pleno emprego”, a expansão de direitos e políticas sociais com o objetivo de reduzir as desigualdades “não significou sua extinção”. Para tanto

Reconhecer o direito à assistência social no âmbito da seguridade social significa defender ou desejar que essa política seja a referência para assegurar o bem-estar ou satisfazer às necessidades sociais no capitalismo, pois adotar essa opção seria ter como horizonte uma sociedade de assistidos. BOSCHETTI (2009 p.328)

Nos marcos da Constituição Federal de 1988 é que as políticas de previdência, saúde e assistência social foram reestruturadas com novas diretrizes e passaram a compor o sistema de seguridade social brasileiro, que acabou se caracterizando “como um sistema que conjuga direitos dependentes do trabalho (previdência) com direitos de caráter universal

(saúde) e direitos seletivos (assistência)”. Boschetti (2009) menciona os avanços no texto constitucional, mas que

aquelas diretrizes constitucionais, como universalidade na cobertura, uniformidade e equivalência dos benefícios, seletividade e distributividade nos benefícios, irredutividade do valor dos benefícios, equidade no custeio, diversidade do financiamento e caráter democrático e descentralizado da administração, conforme Artigo 194, não foram totalmente materializadas e outras orientaram as políticas sociais de forma bastante diferenciada, de modo que não se instituiu um padrão de seguridade social homogêneo, integrado e articulado. (BOSCHETTI, 2009, p. 330)

A autora reconhece as conquistas da Constituição em seu caráter inovador e ter a intenção de compor um sistema abrangente de seguridade social, mas que acabou na prática conjugando um sistema “híbrido” como mencionado no parágrafo

anterior. Ela analisa ainda que a seguridade social brasileira não avançou no sentido de fortalecer a lógica social e que

Essa imbricação histórica entre elementos próprios à assistência e elemento próprios ao seguro social poderia ter provocado a instituição de uma ousada seguridade social, de caráter universal, redistributiva, pública, com direitos amplos fundados na cidadania. Não foi, entretanto, o que ocorreu, e a seguridade social brasileira, ao incorporar uma tendência de separação entre a lógica do seguro (bismarckiana) e a lógica da assistência (beveridgiana), e não de reforço à clássica justaposição existente, acabou materializando políticas com características próprias e específicas que mais se excluem do que se complementam, fazendo com que, na prática, o conceito de seguridade fique no meio do caminho, entre o seguro e a assistência. (BOSCHETTI, 2009, p.331)

Partindo do pressuposto que os princípios

constitucionais assegurados na Constituição de 1988 estão sendo desconsiderados, a autora salienta que gradualmente estão sendo diluídos em sucessivas contrarreformas ou em medidas tidas como técnicas, “a universalidade dos direitos, a uniformidade e equivalência dos direitos, a diversidade de financiamento no sentido de transferir recursos do capital para o trabalho e gestão democrática e descentralizada”. Apenas, prossegue Boschetti (2009) “o princípio de seletividade e distributividade é o único que não está sendo derruído, ao contrário, está sendo colocado em prática com bastante rigor”.

Assistência Social em 2005 o SUAS (Sistema Único de Assistência Social) que inaugurou a gestão da assistência social instrumentalizada na NOB-SUAS (Norma Operacional Básica) que define competências e responsabilidades na relação entre as entidades sociais. Com a criação do Plano Nacional de Assistência Social que por sua vez instituiu o SUAS dois patamares de proteção social foram definidos: a proteção social básica e a proteção social especial que vieram a garantir a segurança de sobrevivência (de rendimento e autonomia), de acolhida e convívio ou vivência familiar. Mota (2008) citando (MDS, 2044, p.27-30) assevera que no

primeiro caso

Como exposto na PNAS, são considerados serviços de proteção básica aqueles que têm a família como unidade de referência, ofertando um conjunto de serviços locais que visam à convivência, à socialização e ao acolhimento de famílias cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos; assim como a promoção da sua integração ao mercado de trabalho.

No segundo caso, continua a autora, o da proteção social especial “são considerados dois níveis de complexidade, a média e a alta. De acordo com os documentos oficiais, ambas estão direcionadas ao atendimento às famílias e indivíduos em situação de direitos violados; mas o que diferencia os níveis é a existência de vínculos familiares e comunitários...” (MOTA, 2008, p.190)

Até a implementação do PNAS e do SUAS estas intervenções eram feitas de maneira fragmentada e dispersa e não havia garantia de direitos, nem atendimento especializado;

Neste sentido, a criação do SUAS pode viabilizar uma normatização, organização (no sentido de romper com a sobreposição de papéis), racionalização e padronização dos serviços prestados, inclusive considerando as particularidades regionais e locais. (COUTO, 2008, p.190)

Entre as mudanças operadas depois do SUAS, que são considerados avanços importantes e significativos no quadro de políticas sociais no Brasil, a autora destaca dois aspectos contemplados com sua implementação “a possibilidade de superar a histórica cultura assistencialista brasileira, levada a efeito pelo patrimonialismo da classe dominante, cujos traços principais são a ideologia do favor, da ajuda, da dádiva, [...] a outra refere-se à superação da ideologia da caridade e do *primeiro-damismo* [...] como dão indícios as competências requeridas para a implementação da proposta. (MOTA, 2008, p.191).

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Assumimos como metodologia de discussão o método social crítico em Marx que proporciona uma análise estrutural dos condicionantes históricos que acompanham as múltiplas expressões da questão social e a partir dessa análise obter plena compreensão de que intervenções pontuais ou mudanças focalizadas não são suficientes para mudar o quadro de sobrevivência das classes subalternizadas. O caráter compensatório das políticas sociais assumidos historicamente e pactuados pelo capital e pelo Estado tem demonstrado o seu claro objetivo na adoção de elementos paliativos para amenizar os momentos de crise e compensar a balança do fluxo dos lucros da economia.

Pontuamos a categoria do trabalho, tendo em mente a sua centralidade como motor das relações sociais e do processo de humanização do indivíduo, como elemento para sua reprodução e produtor de riqueza gerada pelo seu esforço físico e sua teleologia. Tal definição só poderia ser entendida à luz das expressões históricas da “questão social”

presentes no processo de acumulação da riqueza socialmente produzida, nas novas configurações das relações do trabalho e no quadro de desemprego estrutural na modernidade.

A categoria pobreza, como expressão concreta das desigualdades sociais, aparece no corpo da nossa discussão para ser entendida como um fenômeno complexo apropriado pelo ideário liberal como natural e inerente ao processo civilizatório, no que Yasbek (2010) também salienta que as desigualdades sempre estiveram presentes na história das sociedades, portanto o que se discute aqui são o caráter excludente da sociedade capitalista e a intervenção do Estado como mediador nos interesses do capital em detrimento da exploração da classe trabalhadora. As políticas públicas de transferência de renda são, em última análise, uma compensação monetária de caráter focalizado para combate à extrema pobreza, que conceitualmente tem o objetivo de interromper a cadeia intergeracional da pobreza. Pressupõe ação do Estado articulando diferenciadas intervenções com programas estruturantes, conforme Silva *et al* (2007) discute amplamente.

A transferência monetária para famílias pobres, a partir das políticas de combate à fome complementa a renda permitindo o seu acesso a outros níveis de consumo, melhorando, sem dúvida, alguns índices associados à alimentação, conforme a orientação dos organismos internacionais a partir do ideário neoliberal. Outra constatação, de caráter contraditório, é que os critérios de inclusão e concessão dos benefícios monetários dos programas de transferência de renda e as condicionalidades para a sua manutenção reproduzem o caráter excludente das políticas sociais focalizadas com programas seletivos que qualificam a polarização entre o 'extremamente pobre' do cidadão sujeito de direitos sócio-assistenciais. Entendemos que tal focalização é insuficiente para a superação das desigualdades no contexto social brasileiro.

No Brasil, com um quadro de desigualdade e necessidades extremas, as políticas sociais de perfil neoliberal assumem um papel de relevância quando contribui na soma com outras ações no sistema de proteção social na redução da fome e da desnutrição infantil. Contudo fica claro que essa complementação de renda satisfaz parcialmente as necessidades básicas da população carente, garante apenas o que

é necessário à sobrevivência. É enganoso pensar que essas ações são suficientes para a superação da pobreza, pois ainda estão ausentes do conjunto a satisfação de outras necessidades sociais, indispensáveis ao pleno exercício da cidadania e que estão além das necessidades de sobrevivência.

Compreendemos que, dentro do debate a partir do referencial marxista de totalidade, o tratamento das necessidades segue a orientação do receituário neoliberal em que o claro objetivo é a redução da pobreza e não das desigualdades sociais.

Concluindo, a reprodução das orientações dos programas de transferência de renda com condicionalidades praticados pelo Estado em todos os programas relacionados, com a particularidade de se propor a preparar seus usuários para o mercado de trabalho não encontra sua concretização na realidade local. Entendemos que à luz das mudanças impostas pelo processo de globalização da economia na nova configuração das relações do trabalho e sua consequente mercantilização e informalidade, que são impostos limites que impedem a plena reprodução social. É indiscutível que a transferência de recursos financeiros às famílias como forma de

compensar os efeitos desses limites pode amenizar algumas carências imediatas, contudo, a realidade aponta para a continuação e ampliação da necessidade da intervenção pública nas determinações dinâmicas das condições de vida a nível local.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images acesso em 25/01/2013.

BARROCO, M.L.S. *Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos – 8ª Ed.* São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história – 5ª Ed.* – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: *Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais*, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323-338.

CAMPOS, A.C. *Transferência de Renda com condicionalidades. Tese de doutorado.* FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário.* Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. *A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. *Escritos sobre a Comuna de Paris.* São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível? - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em <www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/02/2018.

HOBBSAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBBSAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação

Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania,

Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastrounico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortezeditora.com.br, acesso em 05/04/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaio sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaio sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008. Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/11/2008.

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O

Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124-145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001.

MDS, Programa Bolsa Família, Atuação das Instâncias de Controle Social, 2010, Brasília.

DANÇAS DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Raquel da Rocha Batista

RESUMO

A cultura afro-brasileira é o conjunto de manifestações culturais do Brasil, trazida da África pelos escravos desde os tempos do Brasil colônia. Na viagem ao Brasil por volta dos anos de 1500, os negros eram impedidos de trazer seus pertences, mas trouxeram consigo as lembranças da família e a cultura de seu povo. Os negros eram constantemente castigados e obrigados a trabalhar para a construção da nação brasileira. Mesmo sendo imposto pelos senhores de engenho a seguir a religião católica e adotar a língua portuguesa, ainda assim não deixaram a cultura africana se apagar. As revoltas dos escravos contra os fazendeiros eram comuns e fugiam em grupos para as florestas formando os famosos quilombos. Entre esses grupos o mais famoso foi

Quilombo dos Palmares. Comandado por Zumbi dos Palmares, este que se tornou símbolo de liderança dos negros fugitivos.

INTRODUÇÃO

O corpo negro não é somente a idealização de identidade-cultural, é, também, a afirmação dessa identidade individual e coletiva cultural de uma pessoa e, por conseguinte, é a primeira causa de sofrimento para o ser negro/a, porque é ele que evidencia os traços de sua/nossa pertença afrodescendente.

Sendo assim, o sujeito negro tornou-se e ainda é vítima de “ataque” e tentativa de supressão na história nacional por meio do discurso da miscigenação em nosso país. Miscigenação esta que é preferida e pretendida pelos/as brasileiros/as muito mais para o lado branco do que para o negro, confirmando o desejo do brasileiro de torna-se branco e negar-se como negro.

Em 09 de Janeiro de 2003, altera-se a Lei no 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" com a Lei 10.639/2003 e dá outras providências.

DANÇAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

No Brasil, a população negra sofre com o racismo, expresso e ostentado contra o corpo que se mostra negro em seus traços fisionômicos, cabelos afro e se afirmar como tal, contra o jeito com que se movimenta nas danças tradicionais, religiosas, nas gestualidades e nas suas configurações contemporâneas recriadas e dialogando com outras matrizes culturais e étnicas. Mas, sobretudo, não podemos esquecer como nos afirmou Beatriz do Nascimento (2006, p. 68) que, o corpo é também pontuado de significados.

De acordo com Vicentino (2010), Zumbi dos Palmares lutou a favor do seu grupo com o que haviam conseguido fugir, mas em 20 de novembro

de 1695 foi preso e morto. Essa data no Brasil atualmente é consagrada o Dia da Consciência Negra. Após a morte de Zumbi, muitos escravos ainda conseguiram comprar a carta de alforria. Mas a abolição da escravidão só aconteceu em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela princesa Izabel.

De acordo com Rigoni (2012) a cultura africana contribui para que o Brasil seja o Brasil de hoje. No nosso país atualmente existe muito da África, por isso é importante incluir nos projetos de trabalho conteúdos que envolvam essa cultura tão significativa para a formação do povo brasileiro.

É o corpo que ocupa os espaços e dele se apropria. Um lugar ou uma manifestação de maioria negra é “um lugar de negros” ou “uma festa de negros”. Não constituem apenas encontros corporais. Trata-se de reencontros de uma imagem com outras imagens no espelho: com negros, com brancos, com pessoas de outras cores e compleições físicas e com outras histórias. O corpo negro é simbólico. É histórico. É político. É social. É ancestral. Segundo Sabino & Lody (2011, p. 13),

precisamos entender o corpo na dança, como “um ensaio social do comportamento motor dos africanos. Corpo como referência mais próxima para ativar memórias – gesto documental versus idealização de identidade-étnico-cultural”.

Para Sabino & Lody (2011, p.13), “viver no corpo e pelo corpo as mais profundas relações de pertença com povos e culturas do continente africano”, reafirma o papel histórico do corpo negro como memória que guardou e se espalhou pelas diásporas negras como referências vivas de recriações dessas culturas.

Por certo, o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 ajuda os profissionais ligados à educação e à sociedade brasileira a despertar para a necessidade de estabelecer, como menciona Sabino & Lody (2011, p. 15):

um, profundo diálogo intracampo, em suas características psicofisiológicas e na forma como essas propriedades e esses limites falam como o que se espera ou se deseja de um corpo, que antes de tudo retrata um lugar, um tempo histórico, atividades, profissões, religiosidade, ludismo, rituais de

sociabilidade e formas de comunicação.

Os autores supracitados nos ajudam a compreender que o corpo negro se comunica de várias maneiras e é portador de inúmeros traços históricos, presentes em seus movimentos e materializados na variedade de danças de matrizes africanas no Brasil. Danças que, em minha opinião, enfatizam uma das mais profícuas possibilidades de afirmação do sujeito negro. Outrossim, na dança, o corpo negro atua de um modo que se coloca como documento histórico e assinatura de uma determinada identidade étnica.

Segundo Petronilha Beatriz (1997, p.41), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação da Lei nº 10.639/03, é necessário, sobretudo, que os sistemas de ensino

[...] reformulem sua estrutura, incluindo em sua organização perspectivas advindas da história e pensamentos dos afro-brasileiros. Ao levantar alguns pontos das vivências, iniciativas, propósitos, ideais negros, pretende colaborar com referências para uma educação democrática de todos os cidadãos brasileiros. Referências fundadas na experiência de ter um

corpo negro, de ser portador do legado africano para o Brasil, numa sociedade que se quer branca e valoriza especialmente raízes europeias de sua cultura.

. A mudança de perspectiva sobre o corpo como vitrine do ser negro/a é urgente. Para que seja desconstruído o pensamento histórico brasileiro que o colocou em exposição e à venda durante o longo período de escravidão, como um corpo pertencente ‘à tribo dos homens nus’, portanto, sujeito a condições brutais e violências de toda ordem que lhe negaram a condição de ser humano africano, como cantou o célebre poeta Castro Alves em sua odisseia intitulada Navio Negreiro.

A ação violenta que homens e mulheres africanos e seus descendentes sofreram na escravatura, que normatizava a venda da “peça” na tentativa simbólica de (des)humanizar o corpo negro, marcou sobre ele o estigma de exótico, feio e o relegou a condição de “coisa”, e como “coisa” qualquer pessoa poderia dele apoderar-se e usá-lo como desejasse.

A pele negra que veste mais da metade da população brasileira, segundo Petronilha Beatriz (1997, p. 41), não nos deixou esquecer que “é com o corpo, antes de mais nada, e não apenas com bons sentimentos e perfeitos raciocínios, que descobrimos o mundo, as outras pessoas e o que elas pensam de nós”. Ainda segundo a autora:

Os corpos negros põem à vista, no gingado, no gesto, na fala, nas indumentárias, o raciocínio, as emoções, as intuições, a história de diferentes grupos étnicos, de diferentes nações africanas, reunidos compulsoriamente no Brasil, nas Américas, como principal instrumento do sistema econômico-social escravagista. Ora sozinhos, ora aliados a seus grupos étnicos e de classe social, estes corpos vêm marcando, ao longo dos tempos, o ritmo que a sociedade lhes impõe, e deixam, nesta, a marca do ritmo de sua ação cordata, rebelde, consciente (SILVA, 199, p.41).

A diversidade de ritmos presentes na corporeidade afro-brasileira, além de materializar construtos socioculturais da diversidade étnica presente nos corpos de nosso povo, representa um amplo conjunto histórico-cultural de matrizes

africanas. Essa diversidade precisa adentrar, pela porta da frente, os ambientes sociais e educacionais e ter reconhecido o seu papel fundamental para a construção e desenvolvimento de nosso país.

No Brasil, ante ao pluralismo cultural aqui existente, o corpo se comunica por meio da dança. Fala por gestos que tocam imediatamente a sensibilidade dos espectadores. Nas danças de matrizes africanas, o corpo tem aspectos singulares, porque é por meio dele que nos religamos a nossa ancestralidade.

O corpo humano é moldado, modificado e pode ser ressignificado pela sociedade. Por isso, é um construto social e cultural, e para Le Breton (1953, p.10):

O corpo, lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes. Problemática coerente e até inevitável numa sociedade de tipo individualista que entra numa zona turbulenta, de confusão e de obscurecimento das referências incontestáveis e conhece, em consequência, um retorno maior à individualidade.

Para o ser negro e negra, o corpo significa ainda:

[...] a marca do indivíduo, a fronteira, o limite que, de alguma forma, o distingue dos outros. Na medida em que se ampliam os laços sociais e a teia simbólica, provedora de significações e valores, o corpo é o traço mais visível do ator- pessoa. (LE BRETON, p.11).

Acredito que se as danças de matrizes africanas brasileiras forem ensinadas nas escolas, valorizadas como áreas de conhecimento relevante que possibilita aos educandos o conhecimento de si e de suas raízes étnicas, vivas e pulsantes em todas as regiões brasileiras, formaremos seres humanos de maneira integral, com novos valores sociais, ideológicos e atitudinais, e sabendo que o “valor de uma pessoa” não se explicita primordialmente pela coloração da pele que reveste seu corpo. Para o autor Curt Sachs [S.n.t], “a dança é a mãe das artes.

Os padrões rítmicos dos movimentos, o sentido plástico do espaço, a representação de um

“mundo visto e imaginado são coisas que o homem cria, em seu próprio corpo”.

No que tange o corpo negro que educou-se ouvindo dizer que o seu corpo era feio e grosseiro, que não podia dançar clássico por ter o quadril largo e os pés chatos, além de sua cor ser incompatível para representar príncipes e princesas. Para ele ficou destinado o samba, o maculelê, a capoeira, [o marabaixo, o batuque, o reisado] ou seja, o folclore. Embora essas manifestações culturais ‘tenham sido incorporadas como parte legítima da cultura nacional’ os grupos folclóricos existentes [em todo Brasil] expressam-se para o público como quem faz ‘coisa de preto’ (HASENBALG, 1979, p. 253).

Acredito que a dança de matriz africana e afrodescendente, como área de conhecimento histórico, antropológico, sociológico, artístico, estético e educacional, ajudará na a formação integral dos educandos. Assim como auxiliará a comunidade escolar e a sociedade em geral a compreender e explicitar os sentidos, significados e a relação entre apreciação, contextualização e produção (Barbosa, 1975), e a valorizar e reconhecer esses patrimônios imateriais por meio

dos corpos que dançam, dentro e fora das escolas independentemente da quantidade de melanina que tenham na pele.

Ou seja, compreendo que as danças de base africana 'são coisas de todos nós brasileiros/as' e por isso, são portadoras de um continuum cultural amplo e irrestrito de nossa ancestralidade africana, que vem sendo paulatinamente reconhecida na sociedade brasileira como patrimônio imaterial nacional, como já aconteceu com o samba, o frevo, o tambor de crioula, o jongo, entre outros.

Defendo que as danças de base africana podem contribuir para a elevação da autoestima da pessoa negra com reflexos diretos no desempenho educacional, relação interpessoal e vida social desses sujeitos.

O trabalho com a cultura de base africana na escola coloca a necessidade de alternativas pedagógicas e novos projetos educativos que valorizem as experiências dos estudantes, com vistas à compreensão de que a sociedade não é um todo homogêneo, e sim formada por sujeitos

múltiplos em todos os aspectos e características fisionômicas e culturais, os quais trabalham para superar o modelo de sociedade racista, homofóbico e sexista no qual vivemos.

Não restam dúvidas sobre a relevância da educação formal para a concretização dessa mudança de paradigma no Brasil. Para tanto, a escola precisa desenvolver estratégias de construção de uma identidade negra positiva, para educar sujeitos sociais numa sociedade que discrimina, que ensina crianças negras, desde cedo, a negar-se, e as crianças não negras a se afirmarem como portadoras de todas as benesses, como herança de seus ancestrais.

Para corrigir esses equívocos é fundamental que os professores compreendam as particularidades e necessidades dos educandos e desenvolvam ações que possibilitem que as crianças e jovens tenham plena consciência e orgulho de sua pertença étnica. Nessa perspectiva, apresento neste artigo uma proposta pedagógica na área de dança de matriz africana; quiçá ajude a compreender o lugar da cultura na (re)construção

da identidade étnica dos afrodescendentes tomando o corpo como elemento importante no conhecimento de si e do outro. Para Oliveira (2007, p. 141):

O corpo, na qualidade de objeto, está sujeito a atuar de acordo com os padrões impostos como verdadeiros pelo modelo cultural dominante, o que pode desencadear um processo de representação de si mesmo desfocado, já que tais padrões impossibilitam que a identidade se forje tendo como base aspectos culturais e históricos, além de desconsiderar a própria história de vida do sujeito, aspectos estes constitutivos da identidade.

Diante desse quadro, a autora propõe uma dialética da resistência em que seja possível a construção de um contra corpo afrodescendente que parta da história de vida desses sujeitos, produzida na vida em conjunto, mas que não desconsidere as experiências contraditórias vividas pelos corpos negros.

abordagem, faz-se necessário romper com os padrões impostos pelo modelo cultural dominante contribuindo para o reconhecimento e

valorização das raízes étnicas e do pertencimento racial dos estudantes negros. As danças de matrizes africanas e afro-brasileiras, nesse contexto, se apresentam como componente fecundo no redimensionamento da educação escolar.

Por meio da dança podemos ampliar a nossa compreensão sobre os valores culturais, as concepções de mundo, as expressões da cultura e da história africana e afrodescendente (Videira, 2009). Por intermédio dessa modalidade de patrimônio, abre-se a possibilidade de redescobrimos as nossas origens negras e resgatar a autoestima das crianças e jovens que frequentam as escolas brasileiras.

A esse respeito, o autor Rodney (1975, p. 51) ressalta a importância da dança e da música nas sociedades tradicionais africanas da região Sul do Saara e como estas desempenharam papéis fundamentais para a vida em comunidade: “Marcam a sua presença nos nascimentos, no nojo, na iniciação, no casamento e também nos momentos de puro divertimento. África é

continente dos tambores e da percussão”. A dança sempre esteve presente entre os povos africanos que vieram para o Brasil, exercendo uma função social e religiosa. Para Milan e Soerensen (2011, p. 12):

Dançar é unir-se com o divino. Todas as pessoas podem dançar, independentemente do seu credo, da sua cor, da sua raça, do seu sexo, da sua idade. Uma das maiores possibilidades de nos conhecer e ao nosso corpo/mente por meio da dança, e esta implica o movimento, o gesto inerente ao ser humano.

É importante esclarecer que quando falo de dança afro refiro-me a toda e qualquer prática de dança que esteja relacionada ao fenômeno da diáspora africana ao longo dos últimos cinco séculos, tal como colocado por Lima (2005, S/p):

A dança afro iniciada no Brasil com o grupo Brasileira e com Mercedes Baptista, buscou na tradição da dança folclórica, que se realiza sem exigências técnicas e espontaneamente, sua fonte de inspiração. Diferentemente da dança clássica, a dança afro no

Brasil lançou mão não de sua universalidade, mas de sua particularidade.

Procurou essencializar as suas origens culturais africanas e mais do que isso, a raça negra. A constituição do "mundo artístico" da dança afro vem se dando com um grau de complexidade crescente, já que os grupos recentes reivindicam outras alianças e identidades. No entanto, o que caracteriza a dança afro no Brasil é o seu pertencimento à tradição chamada de "cultura afro-brasileira".

Essas danças são realizadas prioritariamente em comunidades negras rurais e urbanas, estão presentes nas comunidades religiosas e de terreiro, fazem parte da herança africana ancestral que foi recriada e ressignificada no contexto brasileiro. São também danças que se mesclaram numa gama de variedades de movimentos dançados no Brasil, como o lundu, que descende dos batuques africanos, o samba, o sapateado, a dança do jongo, o pagode, o rap, o hip-hop, as congadas, o maracatu, os

Moçambique, reisados, cocos de roda, mar abaixo, sairé e muitas outras.

A dança negra é patrimônio da humanidade e como tal deve ser conhecida e vivenciada na escola para que as futuras gerações valorizem o conhecimento produzido por africanos e seus descendentes no Brasil. Não podemos esquecer que por meio da dança o povo negro transforma a experiência da exclusão social, da opressão, do preconceito e da discriminação racial em substrato cultural existencial vivido, voltado para a afirmação positiva e celebração da vida (Macedo, 2009).

Por meio da dança o povo negro expressa a sua etnicidade, sua história de vida e sua relação com uma memória ancestral. Segundo Keita Fodeba (1958, p.s/p):

A dança sempre fez parte da vida dos povos negros africanos, assim como a indumentária, a música e o canto. Para os africanos a transmissão do saber se dá também por meio da dança. Os nossos ancestrais negros dançavam para expressar todos os acontecimentos naturais da

organização da sua comunidade, dançavam para agradecer as colheitas, a fecundidade, o nascimento, a saúde, a vida e até a morte. Aprende-se a dançar e a cantar tudo como se aprende a falar.

é possível que por meio dessa expressão cultural, de danças de outras regiões do Brasil levar os educandos a perceberem a diversidade cultural do nosso país. Considero que a dança é uma forma de expressão, de comunicação com o mundo, que revela histórias de vida, por meio de uma linguagem extremamente criativa.

Portanto, a escola deve possibilitar que a criança vivencie a experiência da dança e por meio dela conheça a história de seus ancestrais, a sua própria e a da comunidade em que está inserida.

Na opinião de Videira (2009), a escola deve utilizar a dança como atividade de peso formativo, já que esta linguagem artística possibilita que os educandos tenham um melhor desempenho de suas funções psíquica, social, emocional, intelectual, cultural, religiosa e, sobretudo, de movimento.

A dança do Marabaixo é uma forma de pensamento e prática social. Para ser entendida como tal, recorri ao referencial teórico pautado na concepção de memória individual/coletiva de Maurice Halbwachs (1990), que trabalha a memória de forma diferenciada, ultrapassando os conceitos psicológicos e restritos ao indivíduo e defendendo a existência de uma memória coletiva, construída por meio das relações sociais.

O autor admite que exista uma memória pessoal autobiográfica, mas acrescenta que essa memória individual se apoia na memória histórica individual/coletiva, bem como na afro descendência, que é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana.

Esta etnia tem como base comum as diversas etnias e nações de origens africanas e o desenvolvimento histórico destas nos limites condicionantes do escravismo criminoso e do capitalismo racista.

Esta etnia não é única, é diversa, não se preocupa com graus de mesclagem interétnica no Brasil, mas sim com a história. O conceito de afro

descendência surge das controvérsias criadas sobre a existência ou não de uma identidade negra no Brasil (Cunha Jr., 1999).

Fundamenta-se também no conceito de dança comunitária, defendido por Sabino e Lody (2011, p.12), que é visto como “um sinal de pertencimento, construção e afirmação de referência étnica, desde tempos imemoriais”.

E, por fim, na territorialidade dos espaços urbanos considerados como um conjunto indissociável de que participam, recriam e são sujeitos autônomos afrodescendentes na sociedade brasileira em movimento, construindo seus próprios espaços (Santos, M. 1996).

Assim, de geração a geração, caminha a tradição nos passos da dança do Marabaixo (Cunha Jr, 2009,p.17) Inicialmente apresento-lhes o bairro, que não outro senão o Laguinho, parte da história dos modos de ser negro e negra em Macapá, território de muitas vivências, da vida e da cultura negra, lugar de muitas memórias, ao embalo da dança do Marabaixo (Cunha Jr, 2009).

A dança de base africana e afro - descendente, dança tradicional festivo/religiosa dentro da filosofia do catolicismo de preto, é coisa séria, é tradição. Sua organização dá-se pela união entre dança, fé, bebidas, folias e ladainhas, missas, fogos, cortejos, dramatizações e promessas.

Uma das características principais que torna as culturas negras, “negras” é o uso estratégico do corpo como elemento central do capital cultural possuído pelos escravos, por seus descendentes e pelos destituídos de um modo geral.

As centralidades da música e do estilo completam a caracterização das culturas negras (Hall, p. 96, 1996). Nesse contexto, situa-se a construção da corporalidade, que emerge a partir do significado e da identidade dessas culturas e danças negras: O termo corporalidade refere-se ao tratamento dado ao corpo como um conjunto de elementos simbólicos estruturados para um determinado fim.

No Candomblé, a corporalidade é construída a partir da união espiritual decorrente da intervenção primordial da divindade Yemanjá Ogunté, entidade que passou a existir na recriação coletiva das práticas do Candomblé. (Martins, S. p. 81, 2008). Assim, compõem esse universo: a forma de comunicação agregada, à referida estrutura significativamente constitutiva de símbolos, signos, por meio da dança de expressão negra; a música, a religião e a vida social.

No entanto, considerando esses diversos aspectos que caracterizam a dança negra, que têm, desde suas origens, uma forte relação de etnicidade com a civilização procedente do continente africano, e particularmente da África Negra, questões básicas emergem nas discussões entre dançarinos, em comunidades, ou mesmo na academia: o que realmente significa dança negra? Qual a concepção dessa forma de dança? Qual a sua dimensão? Que universo permeia essa categoria de dança? O que se compreende por dança negra? A terminologia Dança Negra surgiu nos Estados Unidos, entre as décadas de 50/60.

O desempenho da antropóloga, dançarina e coreógrafa Katherine Dunham foi fundamental para o avanço da profissionalização e a valorização da dança negra naquele país e no Brasil. Sua atuação nos palcos, nos anos 30 e 40, trouxe inovação ao que se conhecia a respeito de danças africanas e de descendentes.

Sua abordagem coreográfica perpassa pela antropologia, na proposta de aprofundar conhecimentos concernentes à ancestralidade e uma nova dança contemporânea, tomando como referencial a linguagem de matrizes religiosas oriundas do continente africano, afro-caribenhas e de elementos da cultura negra, em busca da identidade e estética negra coreográfica. Dunham elaborou um método denominado de Técnica Dunham, cujas bases estavam na estética corporal do negro norte americano. Além disso, suas produções coreográficas desenvolviam-se conectadas questões políticas e revelavam a identidade cultural negra.

Em 1950, ela e seu grupo de dança visitaram o Brasil, a convite do Teatro Experimental

do Negro (TEN), criado em 1944, por Abdias do Nascimento, como um projeto de ações de educação, arte e cultura, na consigna de luta pela valorização e cidadania do homem negro e da mulher negra. No entanto, foi na dramaturgia nacional que se consolidou, revelando diversos talentos como as atrizes Ruth de Souza e Léa Garcia. O convite para participar do 1º Congresso do Negro Brasileiro, feito a Dunham como representante de dança, teve o intuito de compartilhar os diálogos referentes às culturas negras americanas e brasileiras.

Os responsáveis pelo Congresso foram Abdias do Nascimento, Edison Carneiro e Guerreiro Ramos. A estada da convidada no país tornou-se fundamental, por revelar a existência de uma dança negra, sobretudo na construção de um fazer artístico com posicionamento político. Além disso, Katherine colaborou de modo a denunciar o racismo no Brasil, haja vista ter sido vítima do preconceito racial, ao ser impedida de se hospedar em um hotel cinco estrelas em São Paulo.

A partir desses fatos surge o convite à bailarina e coreógrafa Mercedes Baptista para estudar em Nova York, na escola de Katherine Dunham. A retornar ao Brasil, Mercedes, mobilizada pelos aprendizados, começa a desenvolver uma dança negra brasileira no Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que se une à militância do Ten.

Em seguida, cria o Balé folclórico Mercedes Baptista, formado por um corpo de bailarinos negros e bailarinas Negras, com o objetivo de pesquisar e divulgar a cultura negra e afro-brasileira, no que obteve excelente repercussão nacional e internacional. Somado a essas conquistas, elabora uma metodologia de dança afro a com base em observações sistemáticas das danças de Orixás do Candomblé e das manifestações populares.

Fazemos notar que Baptista foi a primeira bailarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Tudo isso, contribuiu assertivamente para o reconhecimento e a valorização da dança negra brasileira. A cultura negra ultrapassa a esfera

religiosa. Poderíamos considerar vários fatores do esporte, da música, da literatura, da dança e das artes em geral, da economia, da política das organizações populares, etc. (Oliveira E, p. 78, 2003).

Assim, a cultura negra não está limitada nem a questões religiosas de matrizes africanas, nem a dança de expressão negra. Criam-se diálogos, e em decorrência, com mais propriedade promovem-se reflexões e combate ao racismo, a discriminação racial, bem como o reconhecimento da identidade negra, do direito à cidadania, e a diversidade cultural; além do mais, possibilita ampliar a discussão a respeito do contexto sócio-político. Para Gomes:

“A produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros”. (Gomes, p. 16, 2003)

Desta forma, a Dança de Expressão Negra foca na valorização, como fator de resistência cultural, da construção da identidade e

da estética cultural negra, o que significa dizer, que a dança negra estava sendo revelada no Brasil como instrumento de luta e de afirmação da comunidade negra, na perspectiva de modernidade e do contexto histórico cultural da época.

Nessa abordagem, a identidade negra perpassa por um processo de construção, ou seja, vem a ser estabelecida desde quando passa a existir o diálogo com outras identidades. É durante o processo dos encontros com as diferenças que a identidade negra é revelada. O indivíduo não a constrói isoladamente, antes faz-se necessário o confronto com a diversidade cultural. “É a partir da diferença que se constroem as referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece” (Oliveira. p. 83, 2003).

Entre outros autores, citamos Stuart Hall (2003), que de modo instigante promove reflexões a respeito da diversidade cultural. Todavia, compreender as propostas aqui defendidas

depende de que o indivíduo permita o diálogo, de maneira a acontecer primeiramente consigo, para em seguida dar-se à relação com sua comunidade, com o grupo étnico a que pertence e o grupo social do qual faz parte. No decorrer do processo, a identidade buscada cai na encruzilhada, isto é, vai sendo transformada e aprofundada, diante das necessidades e permeabilidades que a vida apresenta. Neste caso, as situações de estar, ir ou cair na encruzilhada significam passar por um processo de transformação.

E é pela via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira, num processo vital móvel, identidade esta que pode ser pensada como um tecido e uma textura, nos quais as falas e gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformam-se e reatualizam-se, continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando a singularidade e alteridades negras. (Martins, L. p. 28, 1997).

A peculiaridade existente na dança de expressão negra em relação à estética corporal situa-se em medida semelhante à diversidade de aulas. Apesar do processo da prática ser desenvolvido em torno de questões afins, cada ministrante estabelece, dialoga e constrói também a seu modo, a relação com a cultura negra.

A abordagem das Africanidades no ambiente escolar requer o reconhecimento das possíveis diferenças entre as maneiras de ver o mundo e as relações humanas próprias dos povos descendentes de africanos e as estabelecidas no projeto de sociedade em que se insere a escola brasileira, que de acordo com Silva (2009, p.26), “estudar Africanidades Brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos”.

entanto, é frequentemente difundida e naturalizada no ambiente escolar a escassez de conteúdos que favoreçam o reconhecimento da diversidade étnica que constitui a nossa sociedade. Em consequência disso, tornam-se escassas

também as oportunidades de abordagem das relações etnicorraciais e das possibilidades de combater as perversas ideologias racistas e as práticas de discriminação reproduzidas pela escola, tão veladas quanto se apresentam em diferentes setores da sociedade.

De acordo com Silva (2003, p.28) entre os princípios propostos por uma pedagogia antirracista, que pode ser conduzida pela abordagem das africanidades na escola, está o estudo das diferentes matrizes culturais que constituem a cultura brasileira “que nos encontramos e desencontros de umas com as outras se refizeram e hoje não são mais Gegê, nagô, bantu, portuguesa, japonesa, italiana, alemã, mas brasileira de origem africana, europeia, asiática”.

A esse respeito Ribeiro (2002, p.150) afirma que “Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm o direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito” e questiona: “Que silêncio tão lamentável é esse, que torna invisível parte tão

importante da construção histórica e social do nosso povo, de nós mesmos?”.

Além de se apresentar como um meio de reconhecimento da identidade brasileira, a música e a dança africana podem sugerir um ambiente de afirmação das diferenças integrada a uma perspectiva de valorização da diversidade humana, em que ser diferente é, sobretudo, um direito de ser do humano, já que , como afirma Santos (2005), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. No entanto, essa possibilidade só se realiza ao passo que contextualizada, ou seja, a presença da música e da dança na escola, por si não garante a problematização da realidade em que se insere e não é capaz de sozinha trazer à tona as contribuições e influências da cultura e história africana no Brasil. Para que isso ocorra é necessário que educadoras e educadores se comprometam com a mudança de posturas e crenças difundidas no sistema escolar que

hierarquizem e desqualifiquem, sobretudo as culturas de matrizes africanas.

Presente nas culturas, a hierarquização é uma forma de ideologia que naturalizada nos dá sempre uma única resposta, produzida por alguém que tem vantagens e privilégios buscando ser dominante para mantê-los. Hierarquizar é fazer valer uma única voz, exaltando-a em detrimento das demais.

A partir do conceito de cultura proposto por Freire (1979), de que cultura é toda criação humana, cuja produção é resultado da ação de mulheres e homens em sua interação intencional com a natureza, compreendemos que a cultura pode ser representada pelo nosso jeito de ser e viver, ou seja, nossos modos de falar, vestir, brincar, cultivar a terra, se relacionar com as pessoas tanto quanto pelas nossas formas de fazer música, cantar e dançar.

Bosi (2012) reconhece a existência e convivência de diferentes culturas, suas intersecções, novas tecnologias e diferentes meios a seu acesso, considerando que são muitas as

interferências entre os modos de ser e de viver, costumes, hábitos, gostos, crenças do povo brasileiro. Para o autor, não existe cultura no singular, mas singularidades de culturas, consideradas as diferenças e particularidades de um povo. Nessa perspectiva, a proposta da música e dança africana na escola nos remete a uma superação da ideologia dominante e eurocêntrica que nos impõe um padrão historicamente monocultura.

Um projeto educador emancipatório deve conduzir mulheres e homens, a tomar consciência de si, do outro e da natureza, de modo a transpor a posição de refém para a de sujeito da própria vida. Em uma visão de mundo africana o corpo não está dissociado nem em si mesmo, nem em suas relações com a comunidade, ele está dentro do mundo. Altuna (1985, citado por Oliveira, 2004, p. 122) refere que nessa perspectiva de corporeidade, “o indivíduo, a comunidade e o universo não vivem em justaposição, mas definem-se como uma comunhão alimentada pelos incessantes intercâmbios da vida”.

Assim, apenas o coletivo é que pode atribuir significados para o “ser-no-mundo” dos indivíduos que compõem a comunidade. Para o pensamento africano toda a vida é interconectada e interdependente, em todos os seus aspectos, e toda a comunidade deve viver em harmonia possibilitando a existência do outro (Tedla, 1995). O corpo, entendido no pensamento africano em sua capacidade de comunicar suas experiências (oliveira, 2004) pode ser também o ponto de partida para observamos as diferenças entre as visões de mundo africanas e as que se estabelecem no sistema escolar brasileiro, sobretudo nos modos de relacionamento entre as pessoas. A atitude de comunhão frente ao mundo e ao outro, se dá por meio da sensibilidade que descobre o outro, na sua subjetividade, pela qual pode alcançar um elevado estágio de consciência. O corpo é uma totalidade.

O corpo se manifesta em gestos, posturas, sentimentos, inteligência, expressando e comunicando sua presença. Nas expressões da música e dança de matrizes africanas,

corporeidade, musicalidade, oralidade, circularidade e ancestralidade se manifestam conjuntamente como saberes herdados das culturas africanas, fundamentais para a compreensão do modo de ser e de viver dos povos africanos e afrodescendentes.

A música na África ultrapassa a ideia que temos no ocidente que é a de tocar um instrumento, porque o corpo de quem toca ultrapassa o corpo do instrumento. A riqueza da música e da dança africana está presente também na forma integrada de realizá-la, o que difere do fazer musical ocidental. Ainda hoje no Brasil, música e dança são, muitas vezes, ensinadas e aprendidas de maneira dicotomizada, em processos em que gestos e elementos musicais são geralmente abordados separadamente.

Os procedimentos metodológicos de ensino da música no ocidente, sobretudo nos conservatórios, além de fragmentados são geralmente baseados na execução instrumental e na leitura musical. Quando tratamos de estudos em aportes de africanidades não há espaço para a

presença de pensamentos dicotômicos como profano e sagrado, popular e erudito, passado e presente, interior e exterior, vida e morte ou música e dança. Dessa forma, a noção de corpo é a de um todo indivisível e não de um corpo biológico e fisiológico sujeito à consciência, já que o corpo não é servo da consciência.

Para Merleau-Ponty (1994) corpo e consciência não são partes isoladas, não há como atribuir determinada sabedoria à consciência ou ao corpo, já que ambos agem conjuntamente, e, a consciência ocupa espaço na dimensão do comportamento do corpo vivido e experimentado. Esse corpo do sujeito perceptivo é o corpo próprio ou corpo fenomenológico, que é o corpo da experiência do corpo.

A consciência é originariamente “eu posso” e não “eu penso”. O nosso corpo faz de si próprio o objeto que vai ao encontro das coisas, é “habitado por uma potência de objetivação que trabalha na constituição dessas coisas, tratando os dados sensíveis como representativos uns dos outros, animando e ordenando estes mesmos

dados, centrando-os numa pluralidade de coisas vividas e experimentadas num núcleo inteligível” (Martins, 2000, p. 28).

CONCLUSÃO

O Brasil é a nação com maior presença de população negra fora de África, e não temos como negar a nossa pertença e herança de todo esse legado imaterial e material afrodescendente, que a educadora Petronilha Beatriz nomeou de africanidades. A Lei nº 10.639/03 contribuirá para que a sociedade brasileira aprenda que as africanidades pulsam em todas as regiões do Brasil e se revelam nas danças tradicionais e afros que mostram uma rica variedade de ritmos, gestualidade, musicalidade, dramaticidade e composição estética e histórica, e que nos singularizam diante dos olhos do mundo.

Por isso, precisam ser reconhecidas na escola como área de estudo válida, juntamente com os corpos que as materializam, como portadores de memória (Nascimento, 2007), e

resultado de nossas heranças africanas e afrodescendentes. O escritor nigeriano Wole Soyinka, que recebeu o Prêmio Nobel de Literatura de 1986, o primeiro concedido a um homem de letras africano, nos afirma que “a África é um imenso continente, povoado por uma miríade de raças e culturas”.

Em se tratando de Brasil, nos constituímos, em todos os aspectos, de vários correspondentes culturais da África, e as diversas danças de matrizes africanas presentes em todas as regiões de nosso país clarificam essa ligação. A escrita desse texto, com ênfase na dança afro-brasileira, visa à retirada dessa linguagem de arte do lugar de entretenimento e Passa-Tempo, como tem sido introduzida na escola. Defendo que por meio da dança os professores podem abordar aspectos, históricos, sociais, geográficos, antropológicos, filosóficos, artísticos, estéticos e culturais pertinentes as nossas heranças étnicas.

A aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nas escolas também pode ser efetivada por meio das danças que são patrimônios imateriais nacionais,

que precisam ser entendidas pela comunidade educacional como um tipo de documento que permitirá a professores e estudantes o acesso a informações relevantes para o autoconhecimento e autovalorização de nossos ancestrais africanos e afrodescendentes e, por conseguinte, de nós mesmos.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. A. Coco de Zambê: **práticas de saberes da cultura negra**. In: OLIVEIRA, I.; SILVA, P. B. G. (Orgs.) Negro e educação: identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

BRASIL, **Senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília-DF, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico

raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira. Brasília – DF, 2004.

BRASIL, Plano Nacional de Educação. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003. Ministério da Educação. Brasília – DF, 2008.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix, 1975.

CUNHA JR., Henrique. **Africanidade, Afrodescendência e Educação**. Educação em Debate, Fortaleza, Ano 23, v. 2, nº 42, 2001.

_____. **Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes**. In: COSTA, I.; ROMÃO, J.; SILVEIRA, S. M. (Orgs.). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis: NEN, 1999.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1953.

MILAN, Joenir Antônio e SOERENSEN, Claudiana. **A dança negra/afro-brasileira como fator educacional**. In.: Revista África e Africanidades. Ano III. Nº. 12, fev. 2011.

NASCIMENTO, Abdias do. **Revista Quilombo (edição Fac-similar)**. Rio de Janeiro, nº.1 a 10, dez 1948 a julho 1950. São Paulo: Ed 34, 2003.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **O papel da consciência sociorracial na luta contra o racismo**. In.: SOUSA, Cynthia Pereira de. e CATANI, Denice Barbara. Multiplicidades culturais: projetos de formação e trabalho escolar. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **Dança Afro: sincretismo de movimentos**. Salvador: UFBA, 1991.

SANTOS, Petronilha Beatriz. **Vamos acertar os passos?**. In. As Ideias Racistas, os Negros e a Educação. Núcleo de Estudos Negros, 1997.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SABINO, Jorge & LODY, Raul. **Danças de matriz africana**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

TEDLA, Eleni. Sankofa, **african thought and education**. New York: Peter Lang, 1995.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Regiane Ribeiro Bet

RESUMO

A compreensão do papel do projeto político-pedagógico (PPP) na escola e do conceito de gestão democrática que baliza seu desempenho tem sido influenciada de forma significativa pelas políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais. O que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o PPP e a gestão democrática. Projeto da escola e gestão trazem a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade. A educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão. Impressão do papel do PPP na escola e do conceito de gestão democrática que baliza seu desempenho tem sido influenciada de forma significativa pelas políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais. O que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade,

tendo como sustentáculos o projeto político-pedagógico e a gestão democrática. Projeto político-pedagógico da escola e gestão democrática trazem intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade. Pensar os novos marcos da qualidade é o objetivo a ser atingido no pequeno espaço deste texto, estruturado em três ideias.

INTRODUÇÃO

Projeto político-pedagógico da escola e gestão democrática traz intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade.

Muitos autores têm escrito e discutido o tema da gestão democrática sob diversos enfoques no espaço do sistema escolar, na maioria das vezes sobre os sistemas públicos e seus desdobrar na organização do trabalho pedagógico. Para a compreensão da gestão democrática como direito de informação, precisamos antes, entender a escola como uma instituição social que, de acordo com a nossa legislação tem como

função primeira a concepção de cidadãos para participar conscientemente da sociedade em que vivem. Assim, para que a escola possa dar essa formação, ela precisa vivenciá-la no seu interior de forma concreta.

A partir do conceito de gestão como administração e organização, concordamos que gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um Projeto Político Pedagógico coletivo sem a efetivação de uma gestão democrática, ao contrário, é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo.

Essa construção passa, necessariamente, pela organização do espaço escolar, pelo trabalho diário efetivado por cada um dos sujeitos da comunidade escolar, considerando os aspectos de tempo, espaço, formação, legislação, administração, políticas educacionais, recursos financeiros e humanos. A complexidade do trabalho diário na escola, a falta de pessoal, a cultura do individualismo, entre outros problemas, demonstra que é preciso criar espaços para participação, bem como, a urgência de revitalizar os espaços já existentes.

Um dos problemas apontados é o de que as escolas, como estão organizadas hoje, estão invariavelmente destituídas de espaço grupal e democrático. Por essa razão, é necessário rever essa organização para permitir a prática da participação e da democracia. Parte do objetivo no presente artigo é defender o argumento de que as escolas necessitam mudar sua organização de trabalho, seu espaço de ação para a construção de um Projeto Político Pedagógico - PPP coletivo.

Mas como mudar a organização do trabalho na escola? A partir da reflexão sobre os problemas que tem dificultado ou impossibilitado uma gestão democrática, observando concomitantemente as normas do sistema, através da legislação vigente e das políticas educacionais, que postulam a participação como o caminho para a resolução dos problemas da escola. Nesse sentido, a busca por uma análise crítica a respeito da gestão democrática, da participação e do coletivo, revelou os dois lados de uma mesma situação.

As mudanças, atualmente refletidas no espaço escolar têm suas origens num processo mais amplo e complexo que antecede os anos 90. Destarte, para compreender o quadro atual, precisamos buscar na

história os elementos constitutivos do processo de mudança nos aspectos econômicos, sociais e políticos.

Falar de projetos em Educação nos leva a pensar no que queremos a curto, médio e longo prazo. Em longo prazo queremos formar um cidadão com capacidades éticas, estéticas, linguísticas, lógico- matemáticas, motoras, de interação e de inserção social.

Um projeto educativo, seja escolar, familiar, ou institucional, requer revisão e ajustes constantes. Um projeto educativo é permanente. Não existe um produto final, pronto e acabado. Um Projeto Político Pedagógico exige uma reflexão constante e permanente.

O que é projeto político-pedagógico? No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim Project, participio passado do verbo projicere, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA 1975, p. 1.144).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti: Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar constitui tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é arquitetado e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI 1983, p. 93).

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve

considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constitutiva. " (MARQUES 1990, p. 23).

Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação mútua entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (FREITAS 1991, p. 23).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, e a LDB nº 9.394/1996, no artigo, estabelecem os princípios da gestão democrática na Educação pública e a participação de seus profissionais e da comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática. Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita às normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. Princípios norteadores do projeto político pedagógico A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita: a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da

escola. O autor destaca: Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. (1982, p. 63) Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal: "(...) significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (1994, p. 14).

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Estão voltadas para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana" (DEMO 1994, p. 14).

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios. A escola de qualidade tem obrigação de evitar todas as maneiras possíveis à repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Qualidade para todos, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola.

Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo 1994, p. 19). O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que

intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar.

Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico. c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligada à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização.

A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (1990, p. 21).

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto político pedagógico e na sua gestão. d) Liberdade é outro

princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas. Para Rios (1982, p. 77):

A escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal.

Portanto, "somos livres com os outros, não, apesar dos outros" Rios (1982, p. 77). Pensaram-se na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação

destes com o contexto social mais amplo. Heller afirma que:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (1982, p. 155).

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente. e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida

socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a dissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada. O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa "valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica" (VEIGA e CARVALHO 1994, p. 51).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada

na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras. Veiga e Carvalho afirmam que: O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais. (VEIGA e CARVALHO 1994, p. 50).

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam "armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder" (Giroux 1986, p. 17).

Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade. Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas. Veiga acrescenta, ainda, que: A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no

currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (VEIGA e CARVALHO 1991, p. 82).

A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) estabelece uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

A proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização didática da aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (artigo 13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (diretor, conselho escolar, coordenador pedagógico, orientador educacional, etc) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido entre os profissionais por plano de ensino e plano de atividades técnico-administrativas.

É por essa trilha que vamos construindo o planejamento participativo e as estratégias de ação da escola. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Veiga (2004, p. 38) afirma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições,

buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Ao nos referirmos ao projeto político-pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais, mas que se torna “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que singularizam, envolvendo ações continuadas em prazos distintos” (Marques, 1990, p. 22).

É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. Com base nas reflexões anunciadas, cabe à escola explicitar os fundamentos teóricos metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação

da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.

Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação.

O processo de construção do projeto pedagógico da escola amplia a visão de tempo em duas dimensões: o tempo cronológico e o tempo pedagógico. O tempo cronológico é aquele em que a realidade é representada, na forma que ocorreu no passado. É o tempo marcado pelo relógio, pelo horário, pelas horas, minutos e segundos. Por tempo pedagógico entendemos aquele tempo da experiência vivida.

É o tempo predominante na sala de aula, onde o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, onde as decisões pedagógicas são tomadas, onde um conhecimento é construído, onde ocorre o diálogo, o compartilhamento, a solidariedade. Na prática pedagógica, enquanto planejamos uma aula,

detemos nossa atenção no tempo cronológico, pois refletimos a aula anterior e preparamos a aula que irá acontecer. Ao contrário, quando estamos em sala de aula, na relação professor-aluno, estamos imersos no tempo pedagógico.

A gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira.

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) define também normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo artigo 14: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo, a legislação definiu no artigo 15 a seguinte diretriz: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus

de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira observada às normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

A gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligada aos interesses e necessidades da população.

Compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo do trabalho pelos profissionais. Mais do que isso, afirma Veiga (2004, p. 19):

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a

prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. Nesta perspectiva, abrem-se conceitos importantes para serem trabalhados: poder e participação.

É tarefa imprescindível da escola democrática, portanto, ouvir a palavra de sua comunidade escolar. É bom lembrar que a educação de qualidade, democrática e emancipatória, que integra e partilha as diferenças, que responde aos interesses coletivos é o que Shor e Freire (1986) entendem como empoderamento. É o conceito atribuído ao processo de desconcentração de poder das mãos de alguns, de poucos sobre quase todos. Formar alunos empoeirados significa comprometimento com a luta do outro.

É necessário, portanto, que o empoderamento se efetive não apenas individualmente, mas coletivamente, para que ocorram de fato rupturas na organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, transformações educacionais. A

ideia de poder requer alguns questionamentos. À escola cabe perguntar: Qual é a sua função no contexto social? Quais as relações de poder que se estabelecem na escola? Há concentração de poder na escola? Como ele é distribuído? Qual é o papel das instâncias colegiadas? As possibilidades de empoderamento da comunidade envolvida são fundamentadas em dois pilares: democracia e participação.

A democracia é dinâmica e está em permanente construção e a participação torna óbvia a partilha do poder. A participação requer compromisso com o projeto político-pedagógico construído, executado e avaliado coletivamente. A participação é um mecanismo de representação e participação política. A participação mobiliza professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade vinculados a processos de socialização educativa na escola, na família, no bairro. Participar consiste em colaborar e,

[...] se funda no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre as pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas

competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação (GUTIERREZ e CATANI, 1998, p. 71).

Nesse sentido, participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades. Para tanto, a escola conta com instâncias colegiadas, entre elas, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe, etc. Portanto, participação requer o sentido da construção de algo que envolve todos os interessados e que tem a ver com educação de qualidade. Ela é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem a outra.

A gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola. A educação de qualidade O projeto político-pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, contempla em suas reflexões a questão da educação de qualidade, entendida aqui nas suas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica, a social e a política.

Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira coloca em evidência os instrumentos, métodos e técnicas. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a determinados conteúdos. Demo (1994, p. 14) afirma, com muita propriedade, que a qualidade formal “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento.”.

A qualidade social e política é condição imprescindível de participação democrática. Estão voltadas para os fins, os valores e os conteúdos; quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana.” (Ibid, p. 14). Mas, o que é qualidade? Etimologicamente o termo qualidade vem do latim *qualitate*. Significa propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras ou de lhes determinar a natureza. Numa escala de valores, qualidade que permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, acertar ou recusar qualquer crise. (FERREIRA, 2004).

A educação de qualidade é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão. Para tanto, há a necessidade de se fortalecer as condições de acesso, sucesso e permanência do aluno na escola, bem como o desenvolvimento de estratégias para a integração de diferentes instituições educativas da sociedade e investir, simultaneamente, na educação básica e na educação superior. Essa estratégia diz respeito à ação coordenadora do poder público, e entre este e a sociedade. A conquista da qualidade social e política da educação é uma tarefa conjunta dos gestores do sistema público de ensino, da organização, dos profissionais da educação, dos pesquisadores e especialistas, da comunidade escolar, enfim, de toda a sociedade envolvida no processo educacional.

A educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados. Para isso, é imprescindível a ruptura com a concepção conservadora de educação que incide na própria organização do trabalho pedagógico da escola, na vida escolar dos alunos, no que fazem e como fazem o que vivem e como vivem.

Por outro lado, a ruptura implica condições favoráveis que ofereçam recursos financeiros necessários, condições e processos para que se possa atingir a prática pedagógica em sua essência. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir em prol do processo de construção da educação de qualidade. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com seus próprios critérios e prioridades.

A escola, no processo de construção da educação de qualidade, deve transformar-se numa comunidade do diálogo coletivo. Nesta ótica, Pérez Gómez (2000, p. 26) afirma:

Quando se refere à função da escola: É preciso transformar a vida da aula e da escola de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação,

a crítica, a iniciativa e a criação... Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver, a sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências de coletividade.

Esta escola, de acordo com Pérez Gómez (2000), procura cumprir a função de socialização, sugerindo os mecanismos necessários à sua efetivação, tais como a seleção e organização dos conteúdos de cada disciplina; a forma e o sentido da organização das atividades escolares; o grau de participação dos alunos na configuração das formas de trabalho; a organização do tempo e espaço na sala de aula; os mecanismos e estratégias de valorização das atividades desenvolvidas pelos seus atores; e o clima de relações sociais, norteado por atitudes de colaboração e solidariedade.

Pensar gestão escolar nos remete a ideia da escola como um espaço social, de diversidade e de relacionamento humano. Compreender as formas de organizar a escola, bem como, o papel mobilizador da

gestão, articula um trabalho pedagógico que favorece a construção da escola democrática. Isso porque, a gestão escolar requer mobilização, sensibilização e envolvimento, que através do planejamento coletivo, da elaboração do projeto político pedagógico direciona a constituição de referenciais capazes de consolidar a escola desejada.

Tais questões são complexas e dependem de um conjunto intrincado de ações que ao serem refletidas através da gestão participativa, tendem a respeitar cada um como único, e por mais diversa que seja a escola, haverá características que sejam de unidade, dando assim uma identidade, algo que a faz singular. Eis o desafio da gestão democrática, participativa: Atitudes coletivas que fazem a diferença! O trabalho de gestão escolar a partir de um viés democrático, participativo auxilia na autonomia.

Segundo Zitzoski, “a autonomia se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo” (2010, p. 53).

Assim, a gestão participativa, parte do princípio de que todos exerçam seus papéis de

cidadãos, envolvendo-se ativamente nas decisões relacionados à escola, uma vez que, esta faz parte da vida de cada sujeito. A autonomia pessoal favorece a constituição da autonomia escolar.

Segundo Luck, autonomia no contexto da educação consiste na aplicação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino. Autonomia é característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com responsabilidade e competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento (LUCK 2000, p. 21).

CONCLUSÃO

Nessas reflexões, não podem ser esquecidas as especificidades do contexto local, em que está inserida a escola, ante às determinações do global. A gestão democrática deve ser compreendida não

apenas como um princípio, mas também como um objetivo a ser atingido, para configurar-se como uma prática educativa inserida no contexto da escola. Para que a escola assuma sua função social e, ao mesmo tempo, enfrente seus desafios atuais, a educação de qualidade deve ser a meta fundamental a ser atingida.

Escola, espaço de diversidade, de múltiplos saberes, convivência. Dentro deste espaço podem-se experimentar vivências riquíssimas, que contribuem para o desenvolvimento humano mais democrático, que busca uma sociedade mais justa. Acreditamos que isto é reflexo da gestão, pois quando se iniciam práticas democráticas na escola, na sala de aula, toda comunidade é estimulada ao exercício da cidadania, da participação. A gestão se faz com pessoas, com um coletivo, que pensa, age, planeja e exerce atividades. Assim, a gestão participativa, possibilita cada um ter sua identidade, contribuindo para construção de um ambiente coletivo democrático, participativo, em que se propõem mudanças, melhorias, pensando num bem comum.

A instituição escolar precisa ser redimensionada, tanto no ponto de vista da administração, com a democratização da gestão, como

descentralizando as ações e oportunizando a participação de toda comunidade educativa na tomada de decisões, sendo mecanismos facilitadores do processo a implantação do Colegiado Escolar, Grêmios Estudantis e Associações de Pais.

Fazem-se necessárias, também, alterações pedagógicas, mudando os paradigmas que fundamentam a prática educativa. Importante é rever as concepções de educação, reconstruir os currículos para atender a multiplicidade cultural da comunidade educativa, através de princípios e valores que se fundamentem numa prática inclusiva e democrática, onde todos se sintam acolhidos em suas diferenças.

A participação ou não dos professores, na elaboração e implementação do PPP, influencia diretamente na efetivação do instrumento. Os sujeitos pesquisados demonstraram que, apesar de considerarem importante a elaboração do PPP e de estarem insatisfeitos com a realidade educacional, permanecem cada um dentro do seu espaço, reproduzindo a situação vigente. Implica em afirmar que mudança educacional como processo social, político, ideológico e cultural está associada ao contexto histórico do qual se serve.

Pensar na mudança dentro das instituições educacionais significa buscar conhecer, a marca pessoal de cada escola, com seus traços, cultura peculiar, definição do seu modo de trabalhar, representado nas concepções dos professores e demais profissionais envolvidos no interior da escola e que produzem sentido ao trabalho desenvolvido no espaço escolar. Contextualizar o processo de mudança nas reais possibilidades de cada grupo. As escolas, em um exercício de autonomia e gestão democrática, devem construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para orientar suas intencionalidades educativas de acordo com as necessidades e expectativas da comunidade onde estão inseridas. Um PPP bem construído serve de parâmetro para as ações de diretores, professores, funcionários, alunos e famílias. O marco legal do PPP é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regula a elaboração de projetos diferenciados em cada instituição escolar. No entanto, as unidades produzem ou reproduzem PPPs burocraticamente, apenas para cumprir a normatização legal

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Brasília: MEC, 1996.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. **Projeto político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições**. In VEIGAS, Ilma (org). Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 3. Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. "**Organização do trabalho pedagógico**". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991.

_____. "**Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**". Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1994.

GUTIERREZ, Gustavo Luiz; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: **conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜCK. Heloísa (Org.) **A escola participativa: o trabalho do gestor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Heloísa. **A gestão participativa da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. MATTOS, Carmem Lucia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. UERJ, 2001.

MARQUES, Mário Osório. "**Projeto pedagógico: A marca da escola**". In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola n 2 18. Ijuí, Unijui, abr./jun. 1990.

SAVIANI, Demerval, **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. Ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma P.A. "**Escola, currículo e ensino**". Ira: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) Escola fundamental: Currículo e ensino. Campinas, Papyrus, 1991.

VEIGA, lima P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "**A formação de profissionais da educação**". In: MEC. Subsídios para unia proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

FÉDON NO CONTEXTO DO DUALISMO PLATÔNICO

Ronaldo João Basílio

O Fédon foi tomado como nossa principal referência por ser um dos diálogos que melhor evidencia o dualismo platônico. Nele está contida “a primeira projeção e demonstração racional da existência de uma realidade supra-sensível e transcendente”.³⁷ Sócrates, personagem principal deste diálogo, busca sensível e transcendente demonstrar a imortalidade e a pré-existência da alma em relação ao corpo, bem como a importância desta para se alcançar o mundo das ideias. É aqui que surge a "Segunda navegação" como passagem do plano físico ao plano metafísico das realidades suprassensíveis.

Contexto histórico

Fédon, juntamente com outros diálogos, surgiu num momento em que Platão sofria forte

³⁷ REALE, G., *Para uma nova interpretação de Platão*, 101,

influência do pitagorismo. Tais diálogos, considerados diálogos de transição, marcam “o progressivo desligamento das posições” originariamente socráticas e a formulação de uma filosofia própria, a partir da nova solução para o conhecimento, representada pela doutrina das ideias: formas incorpóreas e transcendentais que seriam os modelos dos objetos sensíveis.³⁸

"Depois de suas viagens, quando frequentou centros pitagóricos de pesquisa científica, Platão via na matemática a promessa de um caminho que ultrapassaria as aporias socráticas - as perguntas que Sócrates Eincia, mas afinal deixava sem resposta - e conduziria à certeza.”³⁹

O período destas produções deu-se após a fundação da Academia (escola de investigação científica e filosófica), período em que Platão dedicou-se ao magistério e à composição de suas obras.

³⁸ CORVISIERI, E., *Platão - Vida e Obra*, 13.

³⁹ CORVISIERI, E., *Platão - Vida e Obra*, 13.

Nos diálogos da plena maturidade intelectual de Platão - Parmênides, Teeteto, Sofista e Político - “as primeiras formulações da doutrina das ideias (como, por exemplo, apareciam em Hédon) começam a serem revistas e todo O pensamento platônico reestrutura-se a partir de bases epistemológicas mais exigentes e seguras”.⁴⁰

Mensagem e estrutura

O Fédon é um diálogo que se dá, em princípio, entre Equécrates e Fédon, mas que no seu desenrolar invoca a presença de outros personagens, tais como Sócrates, Apolodoro, Cebes, Símiás, Criton, Xantipa, mulher de Sócrates, e O servidor dos onze.

Inicialmente, é Equécrates que questiona Fédon acerca do julgamento e da condenação de Sócrates, buscando saber de que maneira isso se deu e quais foram as coisas que Sócrates disse antes de morrer -fato interessante foi a demora na execução da sentença em virtude do barco enviado todos os anos até Delos para enviar oferendas,

⁴⁰ CORVISIERI, E., Platão - Vida e Obra, 14-15.

conforme promessas feitas pelos atenienses a Apolo. Uma lei ordenava que toda a cidade fosse purificada e proibia a execução de qualquer condenado até que o barco tivesse chegado a Delos e voltado a Atenas. Foi por este motivo que Sócrates permaneceu tanto tempo na prisão, entre o dia da sentença e da morte. Após estas explicações preliminares, Fédon encarrega-se de reproduzir todo O discurso de Sócrates e as intervenções foi por seus interlocutores.

Diante daquela situação, Fédon afirma ter sentido uma extraordinária mistura de pesar e satisfação, pois ao mesmo tempo em que sentia a perda do amigo, Sócrates o convencia de que para onde ia, desfrutaria de uma felicidade que nunca ninguém desfrutara.

Uma das primeiras teses defendidas por Sócrates neste diálogo é justamente a de que "os verdadeiros filósofos trabalham durante toda sua vida na preparação sua morte e para estar mortos⁴¹, por este motivo, ele afirma que seria ridículo

⁴¹ PLATÃO, Fédon, 64a

recuar diante da morte após tê-la perseguido, sem descanso, como seu único fim.

A morte, para Sócrates, significa a separação da alma e do corpo. E O trabalho do filósofo consiste, justamente, em afastar a sua alma do contato com o corpo, pois só pela alma é possível encontrar a verdade e adquirir inteligência. O corpo, que se utiliza dos sentidos para conhecer, é considerado aqui um obstáculo para o conhecimento.

[...] enquanto tivermos corpo e nossa alma estiver absorvida nessa corrupção, jamais possuiremos o objeto de nossos desejos, isto é, a verdade. Porque o corpo nos oferece mil obstáculos pela necessidade que temos de sustentá-lo, e as enfermidades perturbam nossas investigações. Em primeiro lugar nos enche de amores, de desejos, de receios, de mil ilusões e de toda a classe de tolices, de modo que nada é mais certo do que aquilo que se diz correntemente: que o corpo nunca nos

conduz a algum pensamento
sensato...⁴²

Enquanto temos corpo, é impossível conhecer alguma coisa de forma pura. Para conhecer a verdade, é preciso purificar a alma separando-a do corpo e pabituando-a a recolher-se em si mesma. Assim, se esta separação da alma e do corpo é o que se denomina morte, é natural que o verdadeiro filósofo não receie a morte e nem se lamente diante dela, pois só depois dela é que a alma poderá contemplar o pensamento, objeto de suas paixões.

Apesar de todas estas afirmações, Sócrates ainda precisava demonstrar que a alma vive após a morte, pois quanto a isto havia muitas dúvidas. Para tanto, ele utilizou-se do princípio da geração, demonstrando que todas as coisas nascem das suas contrárias e, sendo assim, se a morte não fosse capaz de gerar O seu contrário, que é a vida, a natureza então não seria perfeita.

⁴² PLATÃO, Fédon, 66b.

A reminiscência, ou seja, a afirmação de que o nosso conhecimento é somente recordação, foi outra prova dada por Sócrates para demonstrar a imortalidade da alma. Segundo ele, aprender é apenas lembrar. O que entendemos por instruir-se seria apenas uma reconquista do conhecimento que já era nosso no tempo em que nossa alma, antes de vir habitar um corpo, contemplava o mundo das ideias.

Tais argumentos não seriam ainda suficientes para convencer Cebes e Símiás a respeito da pré-existência e da imortalidade da alma. Símiás receava que a alma, apesar de mais sublime que o corpo, morresse antes que ele, como acontece com a harmonia e, Cebes, mesmo considerando a alma mais duradoura que o corpo, afirmava não haver como assegurar que a alma, depois de ter habitado muitos corpos, não morreria ao deixar o último.

Considerando, como os próprios Símiás e Cebes consideraram, que aprender é apenas recordar, não seria difícil para Sócrates Para Símiás, a alma seria apenas à combinação das tensões é da

mesma forma que a harmonia seria apenas a combinação das notas produzidas por uma lira. A tal questão, Sócrates responde da seguinte maneira:

— [...] é necessário que mudes, meu caro tebano [...], se continuas nessa tua ideia de que a harmonia é uma coisa composta e que nossa alma, enquanto harmônica, é apenas a combinação das tensões que constituem o corpo. Porque tu mesmo não te acreditarias se te disseses que a harmonia existe antes que as coisas que a produzem. Acreditarias?

— Notas [...] que é precisamente isto que afirmas quando dizes que a alma existe antes de vir animar o corpo e que, por conseguinte, é composta de coisas que não existem ainda? Porque a alma não é como à harmonia a que a comparas, mas é evidente que a lira, as cordas, os sons, discordantes, são anteriores à harmonia, que é o resultado

dessas coisas e morre antes que elas...”⁴³

Para Cebes, mesmo que concordemos que a alma existe antes de nosso nascimento, nada impossibilita que a alma, subsistindo e renascendo muitas vezes para morrer de novo, ao ser muito utilizada por muitos corpos, como a roupa do homem, acabe por se consumir com todos esses nascimentos repetidos.

Diante desta questão, Sócrates propõem analisar a fundo a causa da geração e da corrupção e começa por se reportar aos filósofos naturalistas, em especial a Anaxágoras, que, em princípio, afirmava se regra de todos os seres, mas no final não dava razão alguma da ordem das coisas, substituindo esta inteligência (espírito) pelo ar, o éter, a água e outras coisas absurdas, como alguém que procura as causas das coisas nelas mesmas.

Com efeito, Anaxágoras tinha razão ao afirmar que a inteligência é a causa de tudo, mas não conseguiu dar à tal

⁴³ PLATÃO, Fédon, 92b-c.

afirmação um fundamento adequado e uma consistência necessária, porque o método de investigação dos naturalistas seguido por ele não o podia permitir. [...] Afirmar que a Inteligência ordena e causa todas as coisas significa afirmar que ela dispõe todas as coisas da melhor maneira possível. Isto significa que à "Inteligência" e o "Bem" são estruturalmente conexos, e que não se pode falar da primeira sem falar do segundo. Portanto, pôr a inteligência como causa implica [...] pôr o melhor (o Bem) como condição da geração, da corrupção e do ser das coisas. Anaxágoras, em vez de atribuir o papel de causa ao "melhor", continuou a atribuí-lo aos elementos físicos. Mas, se esses elementos físicos são necessários para produzir a constituição dos fenômenos do universo, não são a

verdadeira causa e não podem ser confundidos com ela.⁴⁴

É justamente neste ponto que Platão propõe a Segunda navegação como passagem do plano físico dos pré-socráticos ao plano metafísico das realidades suprassensíveis. "[..] Platão quer dar à sua narração, mostrando, mediante uma exemplificação concreta, qual seja a história ideal, isto é, qual seja o trajeto ideal que a mente humana deve realizar quando busca a verdade.⁴⁵

Para Platão, uma coisa são as e outra, as coisas que participam das essências. As essências são diferentes coisas, que apenas participam das é o frio. Da mesma forma acontece com o calor; O fogo: o fogo possui calor porque participa da essência do calor, mas O fogo não é o calor. A mesma coisa acontece com a ideia de ímpar e o número participa da essência do ímpar, mas ele em si não é ímpar; uma coisa é o número três, outra, a ideia de ímpar. O mesmo acontece com o par e com os números que desta

⁴⁴ REALE, História, 1, 106

⁴⁵ REALE, História, I, 102.

essência participam, como O , Que embora não sejam o par, cada um deles é sempre par.

Estes exemplos servem para demonstrar que não apenas os contrários não admitem seus contrários, como acontece com o par e o ímpar; também as outras coisas, mesmo não sendo contrárias entre si, não podem receber a essência contrária à que possuem; e quando esta essência aparece, elas desaparecem ou | morrem. O número três, por exemplo, não morrerá antes de se converter em ero par, embora seja três. Assim, as coisas não devem apenas reter à ideia de sua essência, é preciso que elas também não admitam a ideia da essência “contrária”. “[...] Existem certas coisas que, não sendo contrárias a outras, mesmo assim as excluem como se o fossem, como o três que, embora não seja O contrário ao número par, não o admite.”⁴⁶

Estendendo estes exemplos para o setor que interessa, fica fácil demonstrar a imortalidade da alma. A alma não é a vida, mas participa da essência da vida, pois se apoderando de uma

⁴⁶ PLATÃO, Fédon, 104

coisa, traz consigo vida para essa coisa. Desta forma, se a paeário da vida é a morte, a alma, participando da essência da vida, não pode admitir a morte, sendo, portanto, imortal.

Depois de respondida: questões colocadas por Cebes e Símiás, Sócrates apresentará no fim logo o mito do destino das almas com o intuito de finalizar sua demo altar a importância da purificação a que a alma deve sempre objetivo a sua imortalidade.

O MAPA METAFÍSICO DO FÉDON

É possível observar o desejo de Platão em demonstrar a existência de uma idade suprassensível em vários diálogos que, de modo geral, acabam por trazer este tema como pano de fundo. Mas é no Fédon, particularmente, que ele irá fazer isso de forma mais consistente, apontando a necessidade da Segunda navegação como um instrumento necessário para se atingir o mundo inteligível, o qual se encontram as Ideias e os primeiros Princípios, causas de toda a realidade.

Vamos, aqui, tentar demonstrar de que forma Platão elaborou este mapa, destacando a importância da Segunda navegação para aqueles que querem seguir este caminho.

Em primeiro lugar, é bom lembrar os problemas com os quais Platão se defrontou e seus objetivos eles. Já dissemos em outro momento que, antes de conhecer Sócrates, há sido discípulo de Crátilo. Este, sob a influência de Heráclito, " K ibilidade de qualquer conhecimento estável. Os dados dos sentidos validade instantânea e fugaz, o que tornava inútil e ilegítima qualquer iva sobre a realidade: quando se tentava exprimir algo, este algo j 4 dei de ser o que parecia no momento anterior "47 Considerando este movimento incessante das coisas, seria conhecimento seguro. Assim, Platão desenvolverá, na fase inicia hystooria Sofia, teses que tendem a sustentar a realidade no intemporal iço. Só posteriormente seu pensamento irá reabilitar e reabsorva mento e a transformação,

⁴⁷ CORVISIERI, E., Platão - Vida e Obra, 9.

tentando estabelecer a síntese é ré lática (que negava a racionalidade de qualquer mudança) e a heraclitiana (que afirmava o fluxo contínuo de todas as coisas).⁴⁸

As questões metafísicas que Platão se colocava eram as seguintes: por que as coisas se geram, por que se corrompem, por que são? Ao investigá-las, ele se deparou com filósofos também chamado físicos naturalistas que também buscavam na natureza a causa de todas as coisas. Seria um erro, porém, com os filósofos, também chamados físicos ou naturalistas, que acreditar que à natureza pudesse ser a causa dela mesma, pois nada pode ser causa de si mesmo. Era necessário buscar a causa das coisas em outros elementos, em princípios mais elevados e supremos, como tentou fazer Anaxágoras, que chegou bem perto, não fosse a insuficiência de seu método. Anaxágoras chegou à apontar a Inteligência como causa primeira, no entanto não conseguiu dar sustentação a ela e reportou-se novamente à natureza. Justamente neste ponto surge à teoria

⁴⁸ CORVISIERI, E., Platão - Vida e Obra, 10.

das Idéias como o postulado que admite realidades inteligíveis como verdadeiras causas.

Segunda navegação como via de acesso ao plano metafísico

A Segunda navegação consiste na superação desta primeira fase de investigação pertinente aos físicos naturalistas, que não conseguiram superar a natureza sensível em suas investigações. Ela corresponde a um novo tipo de método capaz de levar à esfera do suprassensível.

A Segunda navegação foi utilizada como uma metáfora retirada da linguagem dos marinheiros, que significa o esforço empreendido por alguém que, ao ficar sem ventos, navega com os remos. Enquanto a primeira navegação realiza-se ao sabor dos ventos, que simboliza os sentidos e as sensações, a segunda navegação exige muito mais esforço e sacrifício, visto que os remos são os raciocínios e os postulados. Vejamos o que Platão nos diz a respeito:

Sócrates então disse: Depois disso, como estivesse cansado de

investigar as coisas dessa maneira, pareceu-me que deveria ficar atento para que não me acontecesse o que acontece aos que contemplam e observam O sol durante um eclipse, pois alguns estragam a vista se não contemplam a sua imagem na água ou em algo semelhante. Pensei nisso e temi que também minha alma se tornasse completamente cega se olhasse as coisas com os olhos ou procurasse tocá-las com cada um dos outros sentidos. Pareceu-me então que deveria refugiar-me nos pensamentos e neles considerar a verdade das coisas.”⁴⁹

A passagem acima deixa claro que "o tipo de método dos naturalistas, fundado sobre Os sentidos, não esclarece, mas obscurece o conhecimento; O novo tipo de método, portanto,

⁴⁹ PLATÃO, Fédon, 99d.

deverá fundar-se sobre os /ogoi, e mediante eles
deverá tentar captar a verdade das coisas.”⁵⁰

Vejamos em que consiste essa verdade:

— E, no entanto, — € isse Sócrates, —
com isso não digo nada de novo, mas
digo as mesmas coisas que em outras
ocasiões e também no raciocínio
precedente, me canso de repetir.
Disponho-me, com efeito, a mostrar-te
qualseja o tipo de causa em torno do
qual apliquei meus esforços e, por isso
retornoà coisa já tão conhecidas e a
partir delas recomeço, estabelecendo
como gundamento que existe um Belo
em si e por si, um Bom em si, um
Grande em si e por si, e assim po
diante[...]"⁵¹

O que Platão busca aqui é introduzir uma
causa não-física para o mundo sensível, que é
cheio de contradições.

⁵⁰ REALE, História, II, 110.

⁵¹ PLATÃO, Fédon, 100b.

Consequentemente, as coisas belas serão explicadas não com elementos físicos (cor, figura, e semelhantes), mas em função da beleza-em-si; as coisas grandes e pequenas explicar-se-ão não por algumas partes das coisas físicas postas em confronto, mas em função da grandeza-em-si; explicar-se-á que o dez é mais que o oito não pelo dois, mas pela pluralidade, e os modos com que se obtêm o dois e o um serão explicados não mediante operações físicas de "divisão" e de "acréscimo", mas mediante a participação na dualidade e na unidade ⁵²

As duas etapas da Segunda navegação

A Segunda navegação possui duas etapas, que são respectivamente, a teoria das Idéias e a teoria dos Princípios primeiros e supremos. A teoria das ideias consiste em admitir as realidades inteligíveis como verdadeiras causas. Já, os Princípios primeiros e supremos, tudo o que se sabe a respeito é através da tradição indireta, pois sobre eles Platão preferiu não escrever. Apesar paradigma alternativo criado para a interpretação

⁵² REALE, História, II, 114

do pensamento “que são destes Princípios que as Idéias derivam. As Idéias nãoE estão no vértice de seu pensamento, como se pensava anteriormente. Acima | delas encontram-se os Princípios primeiros e supremos, do qual derivam todas as Idéias.

"O novo método conquistado com a Segunda navegação [...] funda-se sobre raciocínios e sobre a realidade que se capta só com raciocínios, e esta é, justamente, à realidade inteligível das Idéias”⁵³

As Idéias

As Idéias possuem seis características basilares: a inteligibilidade, a incorporeidade, o ser em sentido pleno, a imutabilidade, a perseidade e a unidade.

A inteligibilidade define a Idéia como aquilo que só pode ser captável pelo intelecto; a incorporeidade coloca a Idéia numa dimensão totalmente diferente do mundo sensível: o ser em sentido pleno define as Idéias como o ser - verdadeiramente é; a imutabilidade subtrai às Idéias qualquer forma de mudança; a perseidade

⁵³ REALE, Historia II 122.

faz com que as Idéias sejam em si e por si; a unidade faz com que as Idéias sejam, cada uma delas, uma unidade, unificadora da multiplicidade das coisas que delas participam

O incorpóreo, para Platão transcende não só as características dos corpos físicos, mas a própria fonte material dos corpos físicos. [...] O incorpóreo torna-se uma forma inteligível e, portanto, ser-determinado que age como causa determinante, ou seja, a causa verdadeira e real, [...] As ideias são repetidamente qualificadas por Platão com verdadeiro ser, ser em si, ser estável e eterno, ser que se põe num plano totalmente diferente do sensível.⁵⁴

Enquanto as Idéias são o verdadeiro ser, o mundo sensível é misto com o não-ser, estando sujeito ao devir. O devir, enquanto tal, não é ser, mas apenas participa do ser, que são as Idéias. Neste sentido, as Idéias devem ser também imutáveis, pois "a verdadeira causa que explica o que muda não pode, ela mesma, mudar, caso contrário não seria

⁵⁴ REALE, Historia, II , 126

a 'verdadeira causa', ou seja, não seria a razão última."⁵⁵

Desta forma, Platão consegue uma síntese entre o devir afirmado por Heráclito e a estabilidade de Parmênides. "Não todo ser é como queriam os heraclitianos, mas só o ser sensível; analogamente não todo ser é como queriam os ele atas, mas só o ser inteligível, as Idéias."⁵⁶

Platão, com as Idéias, descobriu o mundo inteligível como a dimensão incorpórea e metaempírica do ser. E esse mundo do inteligível incorpóreo transcende o sensível, não no sentido de uma absurda "separação", e sim no sentido da causa metaempírica (ou seja, da "causa verdadeira"); e portanto a verdadeira razão de ser do sensível.⁵⁷

"Com a teoria das Idéias, como já observamos, Platão quis dizer o seguinte: o sensível só se explica com a dimensão supra-sensível, o corruptível com o ser incorruptível, o móvel com o

⁵⁵ REALE, Historia, II, 133

⁵⁶ REALE, Historia, II 129

⁵⁷ REALE, Historia, II 143

imóvel, o relativo com o Absoluto, omúltiplo com o uno."⁵⁸

Vale lembrar que todo o esforço destas demonstrações feitas no Fédon éem vista de demonstrar a imortalidade da alma, "realidade estritamente afim com as Idéias, ou seja, realidade ideal."⁵⁹

Finalizando, Platão organiza as Idéias numa escala "hierárquica, que, procedendo de baixo para cima, sobe na direção de Idéias sempre mais gerais (assim como, procedendo de cima para baixo, desce na direção de Idéias sempre mais particulares)⁶⁰ A Idéia do Bem aparece no vértice. Platão "apresenta-a como acima-do-ser, e como causa do próprio ser e da essência das Idéias, mas sem explicar como deve ser interpretado esse tipo de causação, ou seja, sem explicar como e por que à Idéia do bem funda o ser, o conhecer e todos os valores morais.⁶¹

Os Princípios supremos

⁵⁸ REALE, Historia, II 145

⁵⁹ REALE, Historia, II 146

⁶⁰ REALE, Historia, II, 154

⁶¹ REALE, Historia, II, 154

Os Princípios supremos representam a segunda etapa da Segunda navegação. Para Platão eles representam as coisas de maior valor, reservadas à oralidade. Tudo o que sabemos a respeito, como já foi dito anteriormente, é através da tradição indireta, ou seja, através dos escritos de alguns discípulos de Platão.

Considerando que às Idéias cabia a unificação das coisas sensíveis, - "muitos homens sensíveis são unificados e explicados pela correspondente Idéia de homem, as muitas árvores pela Idéia de árvore, as muitas manifestações de belo pela Idéia de belo"- ⁶² resolvendo desta forma o problema da multiplicidade, iplicidade das Idéias ainda assim, permaneceria o problema da multiplicidade, ainda assim, permaneceria o problema da multiplicidade das ideias.

“É evidente que a teoria das Idéias não podia constituir o nível de explicação último. De fato, o “múltiplo” sensível se explica com Idéias, que são “unidade”, mas que, por sua vez. em conjunto,

⁶² REALE, Historia, II, 158

formam um “múltiplo” inteligível, portanto este, justamente enquanto “múltiplo”, exige uma explicação ulterior; conseqüentemente, se impõe a necessidade de subir a um segundo nível de fundamentação metafísica. Como a esfera do múltiplo sensível depende da esfera das idéias. assim, analogamente, a esfera da multiplicidade das Idéias depende de uma ulterior esfera de realidade, da qual derivam as próprias Idéias, e esta é a esfera suprema e primeira em sentido absoluto. Os Princípios supremos (ou seja, o que é absolutamente primeiro) são. segundo Platão, o Uno supremo, que é o princípio de determinação formal, e a Diade ou Dualidade indeterminada (indefinida ou infinita) de grande-e-pequeno, que é Princípio de variabilidade indefinida ⁶³

⁶³ REALE, Historia, II, 158-159

A Diade ou Dualidade indeterminada sena a maténa que serve de substrato ao mundo sensível. O Uno sena o Princípio de determinação que age sobre a Diade, dando forma e unidade à multiplicidade da Diade. Para Platão, o Uno seria a causa do Bem, enquanto a Diade sena a causa do mal.

A "Dualidade indeterminada" não é, obviamente, o número dois, assim como o Uno no sentido de princípio não é o número um. Esses dois Princípios têm estatura metafísica e, portanto, são metaempínicos. A "Dualidade indeterminada" [...] é Princípio e raiz da multiplicidade dos seres. Ela é concebida como Dualidade de grande-c-pequeno no sentido de que é infinita grandeza e infinita pequenez, enquanto tendência ao infinitamente grande e ao infinitamente pequeno. É justamente por essa duplicidade de direção (infinitamente grande e infinitamente pequeno) que ela é chamada "Diade

infinita” ou “indefinida” e consequentemente é também qualificada como Dualidade de muito e pouco de mais-e-menos, de maior-e-menor, e como estrutural desigualdade. [...]! "Podemos dizer que a Díade (nos seus graus mais elevados) é uma espécie de "matéria inteligível", enquanto no seu grau mais baixo é uma espécie de matéria sensível. [...] Ela é uma multiplicidade in-determinada, que, servindo de substrato para a ação do Uno, produz a multiplicidade das coisas em todas as suas formas; e, portanto, além do Princípio de pluralidade horizontal, é Princípio de gradação hierárquica do real. [...] A pluralidade, a diferença e a gradação dos entes nascem da ação do Uno, que determina o Princípio oposto da Díade, que é multiplicidade indeterminada. Os dois Princípios são, portanto, igualmente originários. O Uno não teria eficácia

produtiva sem a Díade, embora seja hierarquicamente superior à Díade.”⁶⁴

Nestes entremeios, o ser se coloca como síntese entre esses dois opostos.

Produto de dois princípios originários, [...] o ser é definido como o que é gerado a partir de dois Princípios mediante delimitação e determinação do princípio material por parte do princípio formal, sendo de certo modo um misto. [...] Os próprios princípios não são ser, mas, enquanto constitutivos de todo ser, são anteriores ao ser e, portanto, à unidade como princípio de determinação está acima do ser, o princípio material indeterminado como não-ser está abaixo do ser.⁶⁵

As Doutrinas não-escritas

⁶⁴ REALE, Historia, II, 163-164

⁶⁵ REALE, Historia, II, 165

Como sabemos, o que encontramos nos diálogos de Platão é só uma parte de seu pensamento, pois o principal de sua doutrina, ou seja, os discursos sobre os Princípios primeiros e supremos, ele reservou à oralidade.

As justificativas que Platão dá para isso são as seguintes: as verdades supremas se resumem em poucas proposições, de sorte que quem as compreendeu grava-as na própria alma e não as esquece nunca.

[...] se essas coisas devessem ser escritas ou ser ditas eu o faria da melhor maneira possível, e sentiria muito se fossem mal escritas. Se, ao contrário, acreditasse que se deveriam escrever e que se poderiam comunicar de modo adequado à maioria, que de coisa mais bela poderia eu fazer de minha vida do que escrever uma doutrina tão útil aos homens e trazer à luz aos olhos de todos a natureza das coisas? Mas, não creio que um tratado escrito e uma comunicação sobre esses temas seja

um benefício para os homens, a não ser para aqueles poucos capazes de encontrar a verdade sozinhos, com poucas indicações que lhes forem dadas, enquanto os outros se encheriam, alguns de desprezo injusto e inconveniente, outros, ao contrário, de uma presunção soberba e vazia, convencidos de ter aprendido coisas magníficas.⁶⁶

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE Raquel Gazolla, Platão “o cosmo, o homem, a cidade” (Petrópolis, Vozes, 1993).

BRANDÃO Junito de Souza, Mitologia Grega, I-II (Petrópolis, Vozes, 1991).

CORVISIERI Eurico, Platão – Vida e Obra (São Paulo, Nova Cultural, 1999).

⁶⁶ PLATÃO, Carta VII, 341. Citado por G. Reale em História da Filosofia Antiga, II, 19.

ELIADE Mircea, Mito e Realidade. Tradução de Pola Civelli. (São Paulo, Perspectiva, 1972).

PLATÃO, A República (São Paulo, Nova Cultural, 1999). [Os Pensadores]

PLATÃO, Fédon (São Paulo, Nova Cultural, 1999). [Os Pensadores]

REALE Giovanni, História da Filosofia Antiga, II. Platão e Aristóteles (São Paulo, Loyola, 1993). [Do original italiano: Storia della filosofia antica, in cinque volumi, 1992]

REALE Giovanni, Para uma nova interpretação de Platão (São Paulo, Loyola, 1996)

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Taceana Ferreira de Melo¹ .

INTRODUÇÃO

Atualmente é muito comum ouvir música, ela está presente em vários momentos e lugares ao mesmo tempo, por meio de aparelhos celulares, rádios, internet, na natureza, e no meio social, como os sons de carros, ruídos, máquinas etc., mas e a música como forma de aprendizado?

A música existe desde os princípios da humanidade, quando os homens primitivos começaram a observar e reproduzir sons, e foi evoluindo com o passar dos anos, sendo transmitida de geração em geração, isso acontece por meio de cantigas de rodas, canções e etc., ganhando assim espaço na

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré, São Paulo - SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: taceanafm@gmail.com.

educação, devido a sua permanência e importância.

Quando a música é inserida na educação infantil de forma correta, ela valoriza todas as habilidades e potencialidades, tais como coordenação motora, cognitiva, afetiva e social da criança, além de trazer momentos de prazer e alegria para o âmbito escolar, é um eficaz instrumento pedagógico alfabetizador. Com a educação musical, a criança consegue aprender com os impulsos e emoções vivenciadas em seu dia-a-dia.

Assim esse trabalho tem como objetivo buscar sobre o papel da música na educação infantil, qual a sua finalidade? Quais são seus benefícios? E compreender de que forma ela contribui para a transformação do indivíduo, e se é uma realidade atualmente.

DESENVOLVIMENTO

A HISTÓRIA DA MÚSICA

A música esteve presente desde a

antiguidade, sendo um dos principais elementos da nossa cultura. A palavra música é de origem grega na qual significa "arte das musas", se constitui basicamente de uma sucessão de sons, entremeado por curtos períodos de silêncio, organizada ao longo de um determinado tempo, sendo assim, uma combinação de elementos sonoros que são percebidos pela audição, com variações nas características do som, como duração, altura, intensidade e timbre, que resultam em diferentes ritmos, melodias ou harmonias. A evolução da história da música passou por diversas etapas, a seguir faremos uma breve explanação da história da música.

DESCOBERTA DA MÚSICA E SUA EVOLUÇÃO

A música é ancestral, universal e com importante aspecto em todas as culturas e épocas conhecidas, é um dos fatores da evolução humana. Iniciou-se na pré-história, quando não havia outra forma de se comunicar, os homens começaram a ouvir os sons emitidos pela natureza, com isso

descobriram que poderiam imitá-la e emitir sons.

As primeiras imitações sonoras do homem pré-histórico foram unicamente som dos movimentos corporais acompanhados de sons vocais. Por muito tempo eles acharam que os sons estavam relacionados à magia, com divindades e até mesmo com cosmos e o movimento dos planetas.

Com a existência de sítios arqueológicos, hoje conseguimos ver a música na evolução humana, um exemplo disso seriam as artes rupestres, que por diversas vezes retrata figuras do homem pré-histórico que parecem tocar instrumentos, cantar e até dançar.

Avançando um pouco mais na história, a cerca de 40.000 anos atrás, presenciamos a criação dos primeiros instrumentos musicais que eram utilizados para imitar os sons da natureza, como vento, trovão e até o rugido das feras. Os primeiros instrumentos a surgir foram chocalhos e apitos, feitos com materiais retirados da natureza, como por exemplo, ossos de animais, ou de seres humanos.

Foram produzidos com bambu e pele de animais os tambores, que por muitas vezes eram utilizados em rituais religiosos. Os instrumentos afináveis surgiram por volta de 9.000 anos atrás, no período Neolítico, foram criadas as harpas, liras, dentre outros instrumentos de cordas, descobertos a partir dos barulhos emitidos pelos arcos de caça ao roçarem nas cordas.

Por volta do século XIV, na Europa, surgiu o cravo, um instrumento que é considerado o avô do piano, na qual foi criado cerca de 400 anos depois, este instrumento era usado em bailes reais.

No século XX, surgiram os instrumentos elétricos como as guitarras, teclados, órgãos elétricos dentre outros, e assim a evolução musical foi seguindo e dando início a uma comunicação e a criação musical, que evoluiu até tornarem-se as canções que ouvimos hoje.

A música até então sempre existiu, não só como produção cultural, pois de acordo com estudos científicos, desde que o ser humano começou a se organizar em tribos primitivas pela África, a música era parte integrante do cotidiano

dessas pessoas. Até então a música era usada em rituais religiosos, como forma de entretenimento, e não como um método para lecionar.

A MÚSICA INDÍGENA

A música indígena teve um papel importante na integração da música na educação, já que foi assim que os padres portugueses catequizaram os índios. No período de colonização os indígenas já conheciam a “rabeça” – uma espécie de violino rudimentar, e tinham também um vasto acervo de instrumentos musicais feitos com ossos de crânios, cabaças, sementes e outros materiais retirados da natureza.

A facilidade dos índios aprenderem música e sua musicalidade natural foi algo que chamou a atenção dos padres jesuítas ao desembarcarem no Brasil. Um exemplo disso é a tribo guarani, cujo teve o primeiro contato com os portugueses, onde é costume ensinar música para as crianças, pois eles acreditam que as crianças se comunicam diretamente com as divindades, e apesar da colonização a tribo guarani conservou suas

tradições com o passar dos anos por meio da transmissão de geração para geração, e nos dias de hoje ainda conseguimos escutar as riquezas de suas melodias e cantos.

Algumas das principais características das canções indígenas são:

- O timbre de voz anasalado;
- Os instrumentos de sopro e percussão são mais utilizados;
- As melodias se repetem de forma cíclica durante muito tempo, gerando um estado de transe hipnótico nas cerimônias ritualísticas.

A MÚSICA PORTUGUESA

A música portuguesa, sendo uma das principais influências na cultura musical brasileira, possui uma vasta diversificação de gêneros e ritmos, tais como cantos de trabalho, cantiga de roda, modinhas, baladas, o tradicional fado, dentre outros, todos esses gêneros possuem um caráter marcante o uso dos adufes (pandeirões quadrados

para marcação rítmica de melodias).

Algumas de suas canções são baseadas em seus folclores, que posteriormente, servirão de inspiração para os brasileiros.

As principais características da música portuguesa são:

- Os instrumentos mais usados são os de cordas dedilhadas, como a viola, violão, cavaquinho, acompanhados por instrumentos de percussão como adufes e as caixas.
- As melodias possuem uma quadratura estrófica, ou seja, constituída por frases curtas e com rimas.

A MÚSICA AFRICANA

A música na África possui tanto uma forma popular, como folclórica, ela é parte integrante do seu cotidiano, social e religioso. Uma das principais diferenças entre a música ocidental para música africana é que em várias partes da música, não há

uma combinação harmoniosa, pois eles não buscam, assim como os ocidentais, combinar sons que agrade os ouvidos, mas sim expressar vida, em todos os aspectos, por meio do som.

É interessante sabermos que no idioma africano não havia uma palavra que significasse música, como é falado no Ocidente, no sentido de uma melodia cantada ou instrumental, porém com a influência da cultura Ocidental, os africanos incluíram a palavra em seu vocabulário.

A música africana consiste em padrões rítmicos complexos, geralmente envolvem um ritmo tocado contra o outro, criando assim a polirritmia. Tendo seu início no período de escravidão, atualmente possui uma ampla variedade musical sob todo o continente e, por mais que tenham seu estilo próprio, muitas músicas não são apresentadas com os ritmos marcantes de seu país, pois são adaptadas, sendo divulgadas no inglês e com estilos europeus.

Algumas características das músicas africanas são:

- Polirritmia – combinação de

diferentes ritmos executados simultaneamente;

- Fusão entre a música e a dança.
- Instrumentos de percussão são predominantes, tais como o berimbau, a kalimba e o orocongo.
- O costume de cantar em duas vozes, em terças ou quartas sobrepostas.

A MÚSICA BRASILEIRA

A música brasileira é composta por uma mistura de elementos europeus, africanos e indígenas, trazidos por colonizadores portugueses, escravos e padres jesuítas que a usavam em cultos religiosos e para atrair atenção à fé cristã.

Iniciou-se com músicas ao som de chocalhos, flautas e tambores, criados pelos índios, utilizados em danças onde eles cantavam e batiam os pés. No século XVII, com a imigração dos escravos vindos da África, esses ritmos foram juntados com os fortes ritmos de rituais de “candomblé”. Além disso os Portugueses com suas

bagagens, trouxeram da Europa um sistema harmônico tonal, o fundamento de toda a música Ocidental, e nos deram a quadratura estrófica, isto é, quadrinhas constituídas de frases curtas e rimadas. Em algumas de suas viagens ao Brasil, os lusitanos trouxeram alguns instrumentos como piano, flauta, violão, cavaquinho, dentre outros.

No Brasil, as primeiras manifestações musicais que se tem registros históricos são as dos padres jesuítas, que queriam mais fiéis para sua igreja do que propriamente promover a educação por meio de sua música

O coral Gregoriano mágico instrumento de conversão de que se utilizou o jesuíta José de Anchieta, aquela magnífica figura de evangelizador. E com ele os jesuítas Aspiciueta Navarro e Manuel de Nóbrega. Este dizia que: com a música e a harmonia, atrevo-me a atrair para mim todos os indígenas da América".

A Música no Brasil (FRANÇA, 1953, p.7).

A música brasileira pode ser dividida em dois períodos: Música Erudita e Música popular

urbana.

- Música erudita: é a demonstração artística estabelecida de forma escrita mediante combinação de sons em seus elementos primordiais como altura, duração, timbre e intensidade. Algumas criações do período erudita foram a Escola Mineira, o Classicismo, O Romantismo O Nacionalismo e As vanguardas Modernistas e sínteses contemporânea.
- Música Popular Urbana: é resultado do encontro da cultura de três etnias, o índio, o branco, e o negro de onde herdamos todo o instrumental, o sistema harmônico, os cantos e as danças. Ela surgiu no século XIX, nos principais centros do Brasil Colônia, onde era entoada por pessoas que cantavam

*Modinhas*² e *Lundus*³ ao violão, piano ou acompanhadas por bandas instrumentais, em saraus literário-musicais da elite da época e quanto nas ruas, tabernas dentre outros lugares. Posteriormente a fusão dessas etnias deu origem aos vários estilos musicais que vemos hoje como o samba, a música sertaneja, o baião, o forró, a lambada, entre tantos outros.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Quando o tema é Educação, pensamos imediatamente no contexto escolar, porém vai muito além disso, é o convívio em sociedade, é o conhecer do mundo, é o aluno como protagonista do seu próprio saber, e para que isso aconteça utilizamos de vários recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno tenha o melhor desenvolvimento intelectual e

² Canções de origem portuguesa.

³ Dança de origem africana.

social.

A música vem crescendo cada vez mais no meio educacional, pois ela possibilita a interação do indivíduo no meio social e auxilia em seu desenvolvimento, sendo um dos principais meios de persuasão que existe na sociedade, onde podemos transmitir não somente palavras, mas também, ideias, sentimentos e ideais, se forem bem direcionadas.

Alguns filósofos acreditavam que a música era uma forma de doutrinar e instruir as pessoas, influenciá-las por suas melodias, letras e pelas sensações que as músicas causavam.

Os filósofos, a partir do século V a.e.c., como Pitágoras, Platão, Aristóteles, acreditavam que a música tinha influência na alma e o poder de moldar o caráter humano por meio da identificação que o indivíduo tinha com o ethos⁴ de dada música.

Anderson e
Mathiesen (2016).

⁴ Conjunto de hábitos de um povo ou cultura

OS PRIMEIROS PASSOS DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A presença da educação musical nas escolas brasileiras é uma realidade desde os tempos de Brasil colônia. O padre José Mauricio Nunes Garcia, fundou um curso de música que durou cerca de 28 anos, sendo ele responsável pela formação de Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional Brasileiro, dentre outras figuras ilustres no rio de janeiro.

Com o surgimento das primeiras escolas, a educação musical foi direcionada ao aprendizado de um instrumento, ao canto, composição e formação de conjuntos musicais.

Preocupado com a quase inexistência de uma “consciência musical brasileira”, Villa-Lobos realizou em mais de sessenta cidades do interior de São Paulo as chamadas “caravanas artísticas”, com o objetivo de divulgar a música nacional a partir de apresentações e conferências.

Segundo o compositor, o objetivo da Superintendência de Educação Musical e Artística

– SEMA era *“planejar, orientar, cultivar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias, no ensino secundário e nos demais departamentos da municipalidade”* (VILLALOBOS, 1937, p. 4). O SEMA era responsável pela formação de professores de música nas escolas.

Logo após, a disciplina de educação musical foi substituída pela educação Artística (Artes). Muitos eram os obstáculos enfrentados pelos educadores de música, que por conta disto abandonaram suas profissões de professores de música.

Foram muitas dificuldades enfrentadas ao longo do tempo, quando finalmente a música na educação foi estabelecida como obrigatoriedade pela Lei Federal nº 11.769 de 19 de agosto de 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A música na educação traz muitos benefícios ao desenvolvimento do ser humano, tornando assim o aprendizado mais prazeroso, ela

estimula a criatividade imaginativa, facilita o aprendizado, não deixando que o conteúdo abordado seja de certa forma cansativa para o aluno.

A música ao longo da história, sempre *“desempenhou, um importante papel no desenvolvimento do ser humano, seja no aspecto religioso, moral e social, o que contribuiu para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis ao exercício de sua cidadania”* (LOUREIRO, 2011, p. 5).

O uso da música na aprendizagem, também valoriza o trabalho em equipe, por exemplo, para que uma orquestra tenha sucesso, todos os seus elementos precisam trabalhar em conjunto. A educação musical auxilia também no desenvolvimento de alunos com timidez, que são encorajados por essas atividades, se sentindo seguros ao demonstrar suas emoções e expressões corporais, por isso, a música também é de suma importância em sala de aula.

Assim, Maura Penna fundamenta que:

A arte de modo geral – e a música aí compreendida – é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas. E aqui o termo “forma” tem um sentido amplo: construção de formas sonoras, no caso da música; formas visuais, nas artes plásticas; e daí por diante.

Maura Penna (2014, p. 20, grifo da autora).

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo do último século, houve mudanças nas diretrizes da educação, e isso fez com que se iniciassem muitas pesquisas sobre o desenvolvimento abordando inovadoras propostas pedagógicas, incluindo a música na educação infantil.

A Lei de Diretrizes Bases da Educação⁵ de 20 de dezembro de 1996, artigo 29, diz que “A

⁵ Sigla LDB

educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.”, e isso evidencia a importância da música na educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança tem o contato com a música desde muito cedo, com as cantigas de ninar, nos primeiros movimentos de dança, dentre outras coisas, segundo Oliveira, Bernardes e Rodrigues (1998), as crianças mesmo antes de aprenderem a falar, já se expressam através de movimentos, sons e ritmos, e a convivência com diferentes sons e ruídos é muito importante, por meio disso que as crianças fazem suas descobertas.

A educação musical tem como objetivo, ser um instrumento facilitador e tornar o aluno um ouvinte sensível à música, para que ele aprenda de maneira ativa e refletida a ouvir, estimulando assim

o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, emocional, sensorial, físico, cognitivo, cultural e imaginário da criança, e com isso construir um conhecimento significativo tendo como base os 3 eixos da educação musical: Apreciar, Produzir e o Contextualizar.

- Apreciar: refere-se à audição (escutar), ela promove o desenvolvimento da escuta sonora.
- Produzir: refere-se à criação, interpretação e execução, ela busca desenvolver o senso musical, a sensibilidade, inserindo o aluno no mundo musical e sonoro.
- Contextualizar: refere-se à informações como contexto histórico, social e cultural da música.

A música é muito importante no processo de formação da criança, em muitos aspectos, o principal deles é a facilidade proporcionada para o desenvolvimento e processo de educação infantil.

Os trabalhos de musicalização precisam

ser significativos para a criança, então é aconselhado que o educador trabalhe um contexto musical que tenha algum sentido, por exemplo, ao contar uma história, o educador colocará as vozes dos animais de uma maneira sincronizada com a história, e assim as crianças irão compreender as informações contadas com facilidade, pois para o aluno, terá muito mais sentido.

Pode-se incorporar a educação musical como parte integrante da formação do indivíduo desde a infância, atendendo a vários propósitos, como a formação de hábitos atitudes e comportamentos: ao lavar as mãos antes do lanche, ao agradecer a “papai do céu” por mais um dia de estudo, ao escovar os dentes, na memorização de conteúdos, de números, de letras e etc.

(BUENO, 2012, p.55)

OS BENEFÍCIOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a

escola um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais crítico.

Penna enfatiza que:

A música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois o aluno aprende a ouvir de maneira ativa e refletida, já que quando for o exercício de sensibilidade para os sons, maior será a capacidade para o aluno desenvolver sua atenção e memória.

(PENNA,1990, p. 107).

Sendo assim, quando se opta por uma metodologia que introduz a música, a chance do aluno aprender é muito maior.

Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático, dentre outras coisas.

Por isso é preciso que os docentes explorem os sons, a fim de que as crianças ouçam com mais atenção e possam analisar e compará-los, pela sua capacidade auditiva, concentração, a

atenção e pela capacidade de análise e seleção de sons.

Para Skalsi (2010), *“a vivencia rítmica e musical beneficia uma participação ativa da criança durante o processo da aprendizagem, porque possibilita a criança ouvir, tocar, enfim favorece o desenvolvimento de todos os seus sentidos”*.

A arte de cantar também traz bons benefícios na aprendizagem da criança além de fazer uma descoberta de mundo, aprendem lidar com a agressividade.

É uma atividade que serve de estímulo para crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizado, pois a música torna o ambiente mais relaxante e agradável auxiliando assim a superar as dificuldades de aprendizado.

Snyder (2011) diz que:

A música torna o ambiente escolar mais alegre e favorável à aprendizagem por propiciar uma alegria que seja vivida no presente é dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e

recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente. Propiciando na atmosfera escolar mais receptiva para os alunos, dando um efeito mais calmante após a atividade física fazendo também que reduza atenção em momentos de avaliação, podendo utilizar músicas como recursos de aprendizado em diversas disciplinas. As atividades musicais realizadas na escola visam a vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de mais sensoriais, ampliando a cultura geral, facilitando a expressão de emoções e contribuindo para a formação integral do ser.

SNYDER (apud BARRETO;
CHIARELLI, 2011, p.5)

A MUSICALIZAÇÃO INFANTIL É UMA REALIDADE NOS DIAS DE HOJE?

A Lei, aprovada em 2008, que institui a obrigatoriedade da música na educação básica, já deveria ser realidade em todas as salas de aula do Brasil desde 2012 (ano em que a lei entrou em vigor), porém, não é preciso muito para identificar que isso não faz parte do cotidiano na maioria das escolas brasileiras, isso ocorre devido a muitos

fatores e dificuldades, que contribuem para que a lei não seja plenamente aplicada, e por mais que existam avanços, ainda há um longo caminho a se percorrer.

Mesmo com uma grande procura, devido ao sucesso da música como ferramenta de educação nas escolas, ainda há uma grande dificuldade em ter políticas públicas voltadas a realização do ensino de música nas escolas públicas. Onde as mesmas se encontram em precário estado de conservação, por falta de recursos públicos não repassados, o que ocasiona danos às instituições de ensino, para cumprir a Lei que obriga, a inserção da música nos currículos escolares.

Para que a música seja eficaz na educação, temos que ter em mente que governantes devem estar conscientes da importância da utilização dessa ferramenta, para a aprendizagem no ensino infantil, pensando nisso muitas escolas estão construindo os chamados “Parques Sonoros”, que consistem em instrumentos feitos com materiais recicláveis, com

essa prática educativa contribui na formação de uma consciência ecológica do educando.

Para Brito (2003) “a educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje”. Acreditamos que musicalizar é, antes de tudo, educar a escuta do mundo e de si próprio.

Infelizmente, nos dias de hoje ainda há escolas públicas que não despertam o interesse dos alunos, por que há a falta de profissionais qualificados principalmente na área da inclusão como, AVE (Auxiliar de Vida Escolar), auxiliares de sala, psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social, dentre outros, por falta interesse do governo no aumento da verba das escolas, ocasionando assim a falta de atenção e o baixo desempenho dos alunos, outro fator que dificulta a implementação da música na educação é a falta de instrumentos musicais necessários para a realização da atividade musical em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo podemos compreender a importância e a contribuição da música na educação ao longo do tempo, e no desenvolvimento integral na educação infantil.

A música é uma linguagem de fácil acesso e entendimento, mas ela sofreu muitas mudanças em seu processo de evolução no ambiente de ensino até que chegasse ao conceito que temos a respeito dela hoje,

Vimos que por meio da educação musical, podemos nos expressar emocionalmente, ela nos auxilia na integração social, na comunicação, na criatividade imaginativa da criança, e também a obter um ambiente escolar mais descontraído e agradável.

Mas em contrapartida, também vimos os desafios enfrentados na atuação pedagógica, como a falta de profissionais qualificados para exercer a função, e a falta de materiais necessários para a execução desta atividade.

Sabemos que existem dificuldades e empecilhos na integração da música na educação

infantil, porém não podemos deixar que isso empeça que essa forma de ensino seja levada adiante, sendo que ela é uma garantia de aprendizagem mais descontraída, dinâmica e agradável às crianças e até mesmo para os educadores, sendo assim um processo importante e que contribui no ensino-aprendizagem na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDAR, Laura. **História da Música**. Disponível em: <[https:// https://www.todamateria.com.br/historia-da-musica/](https://www.todamateria.com.br/historia-da-musica/)>. Acesso em: 14 de Agosto de 2019.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **Música - origem - Sons e instrumentos**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/musica---origem-sons-e-Instrumentos.htm>>. Acesso em: 14 de Agosto de 2019.

ARAUJO, Kenia Kerley Saraiva de. **A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**. Disponível em: <https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm#capitulo_9>. Acesso em: 05 de Setembro de 2019.

ARAUJO, Lindomar da Silva. **História da Música**.

Disponível em: <
<https://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica/>>. Acesso em: 16 de Agosto de 2019.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9396. Sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9394. Sancionada pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva em Brasília, 18 de agosto de 2008.

ESCOLAWEB. Musicalização infantil: qual é o papel da música na educação das crianças?.

Disponível em:
<<https://escolaweb.com.br/artigos/musicalizacao-infantil-qual-e-o-papel-da-musica-na-educacao-das-criancas/>>. Acesso em: 20 de Agosto de 2019.

FELICIANO, Sarynna Ziretta. **A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 68 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro Universitário Salesiano Auxilium, 2012.

GODOI, Luis Rodrigo. **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

LIMA, Cynthia da Silva. **A importância da música no processo de aprendizagem (The concept of music in learning process)**. Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José. Rio de Janeiro. v. 1, n. 1, fev./jun. 2013.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP:

Papirus, 2003.

MEDINA, Vilma. **Os benefícios da música para as crianças: Por que a música é importante ao desenvolvimento da criança.** Disponível em: <<https://br.guiainfantil.com/educacion-musical/140-os-beneficios-da-musica-para-as-criancas.html>>.

Acesso em: 05 de Setembro de 2019.

MOREIRA, A.C; SANTOS, H. **A MÚSICA NA SALA DE AULA – A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO.** Revista UNISANTA Humanitas. Santos. v. 3, n. 1, fev./jun. 2014.

SOUZA, Paula. **A História Da Música: Origem, Conceito E Tendências – Parte 1.** Disponível em: <

<https://universonerd.net/portal/diversao/musica/a-historia-da-musica-origem-conceito-e-tendencias-parte-1/>>. Acesso em: 15 de Agosto de 2019.

SOUZA, Paula. **A História Da Música: Tendências Musicais – Parte 2.** Disponível em: <<https://universonerd.net/portal/ensino/educacao/historia-da-musica-tendencias-musicais-parte-2/>>.

Acesso em: 16 de Agosto de 2019.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ARTE CÊNICA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Talita Menezes dos Santos Duarte

Arte Cênica

Segundo Regiani (2015) toda forma de expressão corporal apresentada ao público é considerada arte cênica, pois arte cênica só existe se houver público para contemplar. Segundo a autora arte cênica divide em cinco gêneros: comédia, drama, trágico, musical e dança.

Para Rodrigues (2011) apud Regiani (2015) a palavra teatro se origina dos verbos gregos “ver, enxergar” e significa “lugar onde se enxerga o outro”. Seguindo seus preceitos entendemos que teatro é um ambiente onde pode ver culturas variadas e lugares distintos sem se locomover, podendo viajar ao longo da história em diferentes épocas e países.

A arte cênica teve seu início na Grécia em homenagem ao deus Dionísio, através de rituais de dança e canto representado pelo povo. Com o tempo se aprimorou e passou a ser representado para um público cada vez maior. Coelho (1999) apud Regiani (2015) fundamenta que devido ao aumento do público os atores deram início ao uso de máscaras para evidenciar as expressões que os personagens queriam transmitir. Nessa mesma época surge o “coro” que relatava as histórias encenadas pelos atores. Segundo a autora o primeiro autor grego foi Téspis, que inovou o teatro ao subir no palco e dar início a um diálogo com o coro, dando origem ao primeiro diálogo. Com textos que criticavam a política local Aristóteles foi considerado o maior comediante da época. Ésquilo se destacou no gênero trágico, suas narrativas eram voltadas aos deuses e mitos. Neste gênero também se destacou Sófocles que tinha as figuras Reais em seus textos, Eurípedes se destacou no gênero dramático, este é considerado o “pai do drama Ocidental”.

Na Grécia os teatros eram construídos ao ar livre para concentrar o maior número de pessoas possíveis. O lugar da construção era estudado de forma que independente do lugar da plateia que individuo ocupasse conseguiria escutar a apresentação do espetáculo.

O teatro na Grécia era um acontecimento muito importante. A necessidade de se expressar e representar a humanidade eram muito importantes, deve ter sido por esse motivo que desde muitos séculos antes de nossa era até hoje, nunca deixou de existir: há algum impulso no homem, desde seus primórdios que necessita deste instrumento. (PEIXOTO, 1985, P. 9, apud REGIANI, 2015).

Arte Cênica é também denominada artes performáticas, sendo as formas desenvolvidas sobre um palco, sendo este fixo ou improvisado. Define-se o profissional das Artes Cênicas como Artista Cênico, o qual realiza a representação ou apresentação cênica.

Chamamos de artista cênico o ator, o dançarino, o mímico, o músico, o performer, ou seja, todo artista que traz em seu próprio corpo o resultado de sua arte. O corpo é para o artista cênico o veículo de comunicação entre a obra de arte e o público, é a ponte entre o palco e a plateia. Enquanto agente, o corpo é técnico; enquanto produto, ele é arte. (STRAZZACAPPA apud STRAZZACAPPA & MORANDI, 2006, p. 40).

A arte da cena ocorre em tempos e espaços limitados para um determinado público restrito ou exclusivo, são apresentações rápidas e diferentes de outras manifestações artísticas, como escultura, pintura entre tantas variedades que podem ser citadas, o artista faz uso do seu próprio corpo como instrumento de construção e tem como aliado no quesito expressão sua voz, seus movimentos seus motivos e suas emoções.

Arte Cênica no Âmbito Escolar

A Arte Cênica ganhou novas dimensões no âmbito escolar, conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases na Educação) no parágrafo 2º do artigo 26º. Conforme este documento, ensinar Arte é obrigatório nos variados níveis da Educação Básica, com intuito de desenvolvimento cultural dos alunos. A Arte Cênica na grade escolar é subsidiada pelos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais).

É possível notar que mesmo antes do início escolar a criança possui competências para a arte cênica, pois espontaneamente a criança exercita a teatralidade em sua vida por meio de jogos de faz de conta e outras brincadeiras. Gagliardi (1998) relata que a escola possui papel fundamental nessa primeira fase de vida relacionada ao teatro, ele fundamenta que só a instituição pedagógica:

[...] Pode desenvolver um trabalho de alfabetização artística e oferecer a oportunidade de uma aproximação com a experiência

teatral a todas as crianças, independentemente de suas diferenças socioculturais e econômicas, diferenças que, como se sabe, tem uma forte influência no espectador adulto nas salas de teatro (GAGLIARDI 1998, p. 68).

Para Garcia (1998) desde o seu nascer à criança é espectadora; espectadora de imagens e da qualidade de sua projeção, no entanto suas facilidades em decifrar induzem a uma atitude de aproveitamento superficial e abstraído. Diante desta concepção podemos dizer que “a educação do jovem espectador começa anteriormente a seu encontro efetivo com o espetáculo e que ela se inscreve em um contexto mais geral”.

Os PCN's frisam que é dever da escola continuar com a capacidade de seus alunos no que se diz respeito à arte cênica, visto que:

[...] O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e

construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, p. 57).

No entanto é notório observar que o ensino da Educação Artística, segue os parâmetros e as diretrizes dos PCN's no sistema de ensino privado ou público. Cunha (2009) fundamenta que apesar de todo apoio dos órgãos oficiais e com iniciativas entre escolas e professores, a arte cênica ainda precisa conquistar seu espaço na educação. O mesmo reforça esta opinião concluindo que:

Apesar de existirem educadores que acreditam na força que a arte de encenar tem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, ainda há um grande número de

escolas que não aceitam e não valorizam a atividade teatral no processo educativo. Isso pode se dar devido a enorme carga transdisciplinar que permeia o teatro, o qual gera algo novo, causando, assim, o risco da descoberta (CUNHA, 2009, P. 293).

Cunha (2009, P. 294) entende que ensinar Artes nas escolas brasileiras “ainda é contemplado sem a atenção necessária por parte de muitos professores, funcionários da educação, pais de alunos e estudantes, sendo considerado supérfluo”. No entanto é cabível mostrar que ao ganhar espaço no dia a dia escolar a Arte Cênica tendencialmente é vista como terapia grupal, ou possível de grandes espetáculos, ou ainda como reparador de dificuldades no aprendizado ou transtorno de comportamento.

Silveira (2006) acredita que a Arte Cênica na escola não pode ser considerada somente como treinamento para o palco, direcionado para formar artistas. Menos ainda com o intuito de socializar o aluno. O autor defende a tese de que os processos

de ensino da Arte Cênica devem ser reconhecidos com o propósito voltado para si mesmo e não como objeto para fins de outras essências.

Os professores e outros profissionais vinculados à educação devem ter como foco de ensino “estimular o treinamento técnico e individualista das pessoas que a praticam” (SILVEIRA 2006, P. 3). Assim se faz necessário que educadores que lecionam Arte Cênica devem ter vasto conhecimento, domínio teórico e metodológico teatral. Nas palavras de SILVEIRA (2006, P. 3) o professor de Arte Cênica “deve estar em permanente contato com as principais abordagens sobre o ensino do teatro, para que esta prática-pedagógica tenha objetivos claros e consistentes de aprendizagem”.

Arte Cênica como Veículo de Ensino

A Arte Cênica cada vez mais cai no esquecimento da população, poucos são os que se beneficiam com essa arte concedida de cultura e

conhecimentos. Ao incluir a Arte Cênica em sua grade pedagógica a escola traz benefícios plausíveis aos alunos e educadores. Os alunos por sua vez se beneficiam com o desenvolvimento de vários setores, como na memorização, na criatividade, na coordenação, na melhora no vocabulário e no convívio social. O educador, no entanto, pode conhecer e perceber traços no aluno que permitem um melhor desenvolvimento em seu trabalho educacional. O professor de Artes Cênicas pode atuar procedimentos variados no quesito teatro, tais como teatro de fantoches, teatro de máscaras, musical, dança, dramaturgia, dentre outros, que pode ser direcionado com assuntos derivados de outras áreas de ensino.

A criança ao fazer teatro tem a possibilidade de recriar sua própria realidade, enquanto representa a criança sonha e aflora emoções que estão contidas. O teatro proporciona a criança interação com o grupo, brincadeiras, interpretação de diversos personagens, possibilita vivenciar ricas experiências de alegrias e imaginação.

Trabalhar Arte Cênica com a criança não deve ser algo cansativo e enfadonho. Esse trabalho deve ser algo sem muitos círculos, algo dinâmico, de criação espontânea, sem abrir mão da felicidade, da alegria, do sonho e da criação da criança.

De acordo com Cruz (2009) ao longo da história o ensino de Arte passou por notáveis modificações. Segundo a autora as principais tendências que acarretaram essas transformações foram: a tradicional, a livre expressão, e a interacionista. A tradicional com seu foco no aprendizado e desenvolvimento de técnicas e habilidades manuais, precisão de movimento e coordenação motora, sua influência no ensino percorreu o final do século XIX até a década de 1950. A livre expressão que tinha como método romper com o modelo anterior, surgiu na década de 1960, com ideias modernizadoras valorizando a criação. A última tendência descrita pela autora é a sócio interacionista, sendo esta a atual e a mais indicada por especialistas. Seu foco é desenvolver

o aluno nas principais linguagens da arte, a música, a dança, artes visuais e o teatro.

Essa última tendência considera fator importante o conhecimento de mundo adquirido pelo aluno. O professor é considerado intermediário entre o conhecimento e o saber trazidos de fora para dentro da sala de aula. Segundo Barbosa (2002) o ensino sócio interacionista se baseia em reflexão, produção e apreciação sobre a arte.

Cunha (2009) defende a arte cênica na escola como primordial no desenvolvimento individual da capacidade do aluno e transformador da realidade sociocultural. Para o autor a dramaturgia concede a busca de si mesmo, onde pode aprofundar nos sonhos e superar obstáculos da vida, modificando o comportamento presente.

Utilizar o teatro aliado à educação, oportuniza-se aos educandos um conhecimento diversificado e lúdico, existindo um clima de liberdade onde o aluno libera as suas

potencialidades, expressando seus sentimentos, emoções, aflições e sensações, pois é um meio de expressão para o aluno. Quando o educando interpreta um personagem ou dramatiza uma situação, revela uma parte de si mesmo, mostrando como sente, pensa e vê o mundo. É uma atividade artística que permite ao aluno expressar-se, explorando todas as formas de comunicação humana. A atividade teatral amplia o horizonte dos alunos, melhora sua autoimagem e colabora para torná-los mais críticos e abertos ao mundo em que vive (CUNHA, 2009, P. 295).

Gagliardi (1998) aponta que ao ser inserir na grade escolar a arte teatral, a escola deve apresentar condições básicas que favoreça o desenvolvimento didático e a possibilidade de experiências alternativas entre fazer e ver numa densidade continua entre os dois eixos.

Seguindo os dados expostos, podemos considerar que a Arte Cênica possibilita a transformação do eu, e desse modo atua também

na transformação do social, pois o aluno ao atuar estará relacionado e conhecendo experiência em grupo. Para Mesti e Ochôa (2009, P. 9) “a participação do processo criativo do teatro na escola representa condições de ampliar a visão e o conhecimento o que contribuirá para realização da obra como um todo e para o reconhecimento individual do aluno na produção coletiva”. O autor ainda acrescenta que o aluno que se envolve em um processo de Arte Cênica, mesmo que não esteja à frente do palco, ele reconhece sua obra na iluminação, no cenário etc. No entanto é fato que o teatro não é uma arte individualista, e sim grupal, pois transforma o aluno e a sociedade em sua volta.

Com base no conhecimento do autor Paulo Freire (1921- 1997) a autora ressalta que é necessário:

[...] Olharmos para a prática com o teatro na escola como um espaço de pronúncia das palavras, a partir do lugar de onde viemos, do que sabemos e

somos. Um momento de aprendizado e construção coletiva de conhecimentos, onde sujeitos se assumem como agentes críticos e históricos, possíveis construtores dos novos “papéis” que precisamos assumir para a transformação desta sociedade (SILVEIRA, 2009, p. 5).

Arte Cênica na Educação Infantil

Os jogos de faz de conta são denominados grandes aliados para ministrar teatro na Educação Infantil. Brincadeiras dessa essência possibilitam as crianças expressar-se com o corpo e com a voz, integrando sentimentos e emoções a estas manifestações. No faz de conta às crianças incorporam personagens, assumem papéis, improvisam e interagem em grupo.

De acordo com Oliveira (2007) este desempenho se torna possível em asserção de dramatização, onde, no início se faz necessário organizar cenários com temas próximos do

cotidiano da criança, ou utilizar cenários de contos infantis.

Em uma creche, as crianças de 3, 4 e 5 anos gostavam de ficar por muito tempo em uma área onde foi montado um supermercado em miniatura, classificando elementos – no caso, produtos naturais (como frutas e vegetais) e produtos industrializados (de limpeza, de higiene, de alimentação)... Em outras duas áreas da creche foram organizadas casinhas, uma delas permitia que as crianças assumissem papéis de membros de uma família humana. Sendo elas os próprios personagens dos enredos, utilizavam-se do corpo, além da voz, como recurso expressivo-comunicativo. Na outra eram dramatizados episódios da vida fantástica de uma família de ursinhos. Nessas situações as crianças podiam manipular os bonecos-personagens, emprestando-lhes a voz (OLIVEIRA, 2007, p. 232).

Ambientes como estes as crianças apropriam de personagens com diferentes

personalidades, diferentes comportamentos e diferentes características. O enriquecimento das atividades se dá através de fantasias, vestimentas, maquiagens, entre outros acessórios que caracterizam os personagens no contexto da dramaturgia. O professor tem como papel dar apoio, supervisionar as dramatizações e dar condições evoluir nas interpretações. Contudo em outros casos:

[...] Supervisionam dramatizações realizadas pelas crianças para fazê-las avançar na construção de enredos mais longos, seja os criados por elas próprias, seja os tirados de histórias infantis ou contos de fada, levando-as a caracterizar de forma cada vez melhor os personagens com respeito a postura, voz, indumentárias, cenários e cenas. A intervenção do professor deve basear-se em uma análise das situações de jogo produzidas pelas crianças, em relação tanto a seu conteúdo (temas, personagens, clima emocional, etc.) como a seus aspectos externos ou formais (normas, uso dos

materiais, organização do espaço, modos de desempenhar os papéis como protagonistas ou não, e outros) (OLIVEIRA, 2007, p. 234).

Moreno e Paschoal (2008) indicam que deixe materiais disponíveis as crianças de modo que possam ser usadas para representação teatral ou para criação do enredo. Cria assim o espaço da fantasia contendo roupas e calçados diversos, podendo ser de adultos, fantasias de personagens dentre outros componentes necessários para o desenvolvimento da dramaturgia.

O teatro de fantoches possibilita a criação de personagens e é considerado um importante componente na atividade de representação. Através do manejo de bonecos se desenvolve as coordenações motoras e com a criação e aplicação das falas se exercita a oralidade. Os bonecos ou fantoches possibilitam que a criança produza textos orais e sincronize entre os movimentos e a fala. Nestas atividades também pode usar a música, as próprias crianças devem fazer a

construção do enredo. Assim as crianças ao contar as histórias através dos fantoches irão desenvolver seu potencial de improvisação, criação, expressão e invenção. (NOVA ESCOLA, 2006).

Para Moreno e Paschoal:

Uma caixa, uma sacola, ou mesmo uma mala, mais uma vez servem para estimular a criatividade e o faz-de-conta das crianças, quando nessas encontram-se vários bonecos que ganham vida em nossas mãos, isto é, os fantoches e marionetes, tão fascinantes aos olhos e nas mãos infantis (MORENO e PASCHOAL, 2008, P. 129).

Aliado à técnica de representação oral a manipulação de bonecos o teatro de fantoches é uma atividade que pode e deve ser trabalhada nas series iniciais. Segundo o artigo *Personagens na palma da mão* da revista Nova Escola Edição especial (NOVA ESCOLA, 2006). As atividades teatrais podem iniciar uma explicação do professor

sobre a necessidade de sincronizar a fala e os movimentos do corpo do fantoche e suas respectivas emoções. O estudante pode apresentar individualmente ou em dupla, uma cortina deve separar o público de seus manipuladores, os bonecos personagens devem ser fabricado em acordo como enredo é necessário que as crianças criem os personagens e encenem a história, assim estarão desenvolvendo a oralidade e a expressão através do teatro.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **O fetichismo na música e a regressão da audição**: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

ANDREA, Isabel. **História de Fantoques**. (2007). Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/1626672-história-dos-fantoques/>> Acesso em: 14 julho 2016.

ARAÚJO, Paulo. **Personagens na palma da mão**. (2009). Disponível em: <<http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/personagens-palma-mao-429709.shtml>> Acesso em: 14 julho 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação Contemporânea**. São Paulo. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**: 5°. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte/arte, 1998.

BLOIS, Marlene Montezi; DE BARROS, Maria Alice Santos Ferreira. **Teatro de Fantoques na Escola Dinâmica**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

BORBA FILHO, Hermilio. **Fisionomia e espírito do mamulengo**: (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Comp. Ed. Nacional: Ed. Univ. S. Paulo, 1966.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer n° 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

COUTINHO, I. **Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta**, in: Barbosa, A.M.T. (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. **O ensino de arte nas escolas**, São Paulo: Cultrix, 1983.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão, **A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil**; 2009; disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezica-da-Paixao-Cruz.pdf>> Acesso em: 08 julho de 2016.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. **Teatro na escola: proposta para a educação moderna**. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/monographia>. Acesso em: 11 de junho de 2016

DUARTE JR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia de ensino de arte**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. **Fantoche & Cia**. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. **Proposições para uma educação infantil cidadã**. In: GARCIA, Regina

Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOTERRADA, Marisa Trench de Oliveira: **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, F.C. **O Professor de Arte**: Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escola pública paulista, com alunos de 5ª a 8ª séries. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.

FRANZ, Terezinha Sueli. **Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna**. In: Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

GAGLIARDI, Maфра. **O teatro, a escola e o jovem espectador**. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural. Iniciação teorias e temas**. 8. Ed. Petrópolis, Vozes, 2001. Cap. XVI

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. **Um universo sonoro nos envolve**. In: FERREIRA, Sueli. *ensino das artes: construindo caminhos*.

Campinas. Ed. Papyrus. São Paulo, 2001. P. 79 – 114.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. **Quem quer brincar? “põe o dedo aqui, que já vai fechar”**. In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino & MESTI, Regina Lúcia. **Teatro na escola: Linguagens e produção de sentido**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf> Acesso em: 12 julho 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

REGIANI, Rosana Silvia Borba; **Arte Cênica na Educação Infantil**; Disponível em: <<http://www.artigos.com/artigos-academicos/19013-arte-cenica-na-educacao-infantil>> Acesso em: 11 de julho de 2016.

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

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**, III parte. Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SILVEIRA, Tejada da Silveira. **Teatro na escola**: Possibilidades de uma “prática educativa-crítica”. Acesso em: 20 de maio 2009.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. Tradução: Tatiana Belinky – São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Juliana Barbachã; **A criação e manipulação de bonecos no processo de aprendizagem teatral da criança**. (2014). Disponível em:
<http://wp.ufpel.edu.br/geppac/files/2014/02/TCC_JULIANA-BARBACH%C3%83-SOUZA.pdf>
Acesso em: 12 julho 2016.

Autoritarismo das relações e o Mito da Não Violência

Tatiana Soares Pereira

Resumo

As diversas formas como a violência é expressa na sociedade brasileira hoje demonstra que nossa sociedade, além de evitar legitimar o fato de que não somos violentos, ainda aponta responsáveis pela decadência da civilidade. Uma reflexão sobre o mito da não violência no Brasil, com base na expressão “Banalização do Mal” utilizada pela escritora e filósofa Hanna Arendt, da expressão “não violência” empregada pela filósofa Marilena Chauí e da análise das formas de dominação e punição ponderadas pelo filósofo Michel Foucault é que se propõe o texto. Conforme Chauí o mito da não violência se fortalece a medida que afirmamos que a sociedade não é violenta ao mesmo tempo em que quando acontecem atos violentos, são cometidos por indivíduos marginalizados que não fazem parte essencialmente da sociedade, pois a

nação em si é pacífica e ordeira, a sociedade civil julga-se superior. De acordo com Hanna Arendt o autoritarismo é inerente à estrutura das relações sociais e políticas e por isso não conseguimos perceber o quanto essas relações são violentas. Consoante às ponderações de Arendt, Foucault ratifica que o poder cria novas possibilidades de dominação dos indivíduos, o que faculta que as diferentes formas de dominação se expandam nas diversas relações. Assim sendo, o mito de que a sociedade brasileira não é violenta fortifica-se quando atestamos que a nação é ordeira e pacífica e ainda apontamos autores específicos culpados pelo esfacelamento da estrutura organizada e pacífica do país.

Introdução

Como entender o fenômeno da violência no Brasil, se quando um cidadão comum está parado no trânsito e um menino de rua o aborda com a intenção de vender alguma coisa ou pedir, imediatamente é ignorado ou oprimido pelo seu

ato. A violência sentida pelo oprimido não atinge ao sujeito que teve essa atitude, somente ao oprimido que na maioria das vezes, não percebe a violência do ato, pelo fato de vivenciar essas atitudes com grande freqüência.

Contrário a esta situação, casos como os de Suzane von Richtofen, que participou do assassinato dos pais; a morte da menina Isabelli cometida pela madrasta e pelo pai e o caso do garoto Helio que foi arrastado por quilômetros preso ao cinto de segurança do carro quando este foi roubado, chocam o país. Mobiliza as pessoas frente a delegacias e cemitérios, a televisão passa semanas mostrando imagens dos acusados; entrevistas mostram suposições ditas como veracidade de solução ao crime; revistas sensacionalistas colocam fotos, ora dos acusados, ora das vítimas, transformando a visão da imprensa como dados concretos sobre a verdade e a solução dos fatos.

Essa mesma violência quando ocorre com a morte de jovens e crianças pelo tráfico, crimes

passionais em periferia, policiais envolvidos com o crime organizado, violência contra a mulher, o assédio moral e psíquico das grandes empresas, entre outros, algumas das atitudes violentas que ocorrem dentro de uma sociedade e são tratadas de forma natural e até mesmo esquecidas por essa mesma sociedade que se mostra indignada com a morte de crianças como Isabelli.

A questão da violência no país é muito complexa, se debruçar sobre esse assunto é de certa forma se colocar na posição de quem assume a corresponsabilidade por sinalizar ou até apontar quem são os responsáveis pela desordem do país.

O que compete ao texto é discorrer como no Brasil lidamos com a violência nas diversas relações da sociedade, na subjetividade dos indivíduos existentes nela e nas formas como os indivíduos possuem atitudes violentas em dadas situações.

A Banalização do Mal

Acerca do texto: "Democracia e Autoritarismo: O mito da não-violência", é possível afirmar como no Brasil é tratado um assunto que está todos os dias em páginas da Internet, jornais, rádio e televisão. A questão da violência hoje é vulgarizada por meio da pluralidade existente no Brasil de expressões e imagens que formam as mais diversas maneiras de lidar com a violência, essa indistinção permite, como assevera Chauí: "A maneira como, no Brasil evitamos discutir em profundidade o fenômeno da violência"(CHAÚÍ, p.115).

Ao pensar a violência como banalizada e as várias maneiras como ela é expressa na sociedade: chacina, massacre, guerra civil tácita, crise ética, debilidade das instituições políticas e fraqueza da sociedade civil, é possível entender a banalização existente no Brasil, mistificada em todos os âmbitos das relações sociais e impotentes diante do poder coercitivo do Estado.

A dimensão assumida pela violência no Brasil, leva-nos a pensar sobre a expressão "banalização do mal" usada por Hanna Arendt, que

por meio de códigos aparentemente lógicos, corretos e sensatos, a hegemonia governamental ganha poder. Nas sociedades civilizadas existem diversas maneiras de lidar com a questão da violência, no Brasil a possibilidade de compreensão se dá por meio desta banalização e mistificação.

Uma Sociedade Autoritária

O autoritarismo, que está intrínseco à estrutura das relações sociais e políticas da sociedade, não nos permite perceber como são violentas. Essas relações são sempre hierarquizadas, considerando a construção histórica da sociedade brasileira, que conserva os traços da sociedade colonial escravista, as relações são de mando e obediência entre alguém visto como superior e alguém visto como inferior.

O pai que é visto como senhor da família e que em nenhum momento deve ter sua autoridade questionada; o professor que é dono do saber; o representante político que deveria ser o

representante da população, mas que ao contrário, torna-se mandante para que a população o represente, entre outras relações; existem atos de violência costumeira que não percebemos e que por isso podemos falar em nossa não-violência.

Como entender que no Brasil há essa relação tão análoga com a violência? Para entender como a violência foi construída desta forma, faz-se necessário entender o ponto no qual foi mistificado na sociedade o mito de que a nação brasileira não é violenta.

É contraditório dizer que o Brasil é um país pacífico e ordeiro (assim como é sustentado pelo mito da não-violência), que passamos por períodos de autoritarismo, referindo-se assim ao período ditatorial, esquecendo-se que o autoritarismo não é uma forma de governo e sim que está intrínseco na estrutura da sociedade brasileira, que não nos permite perceber as formas de relações sociais e políticas como violentas.

A Construção do Mito

Segundo Chauí (p.125), o mito da não-violência brasileira é elaborado pelo procedimento de exclusão e pelo procedimento de distinção entre o essencial e o acidental.

O procedimento de exclusão afirma que a nação não é violenta, que a violência é praticada por um indivíduo que não pertence à nação, que não faz parte dela, mesmo que nela viva ou tenha nascido, colocando-os na posição de "eles", que são violentos e estão a margem da nação.

O procedimento de distinção entre o essencial e o acidental afirma que a sociedade não é essencialmente violenta, que a violência é praticada em um momento de surto, acidental e passageiro.

Os procedimentos sob os quais o mito da não-violência é elaborado deixa claro que, a contradição do mito está em negar que a sociedade é violenta, ao mesmo tempo admite que a violência existe, porém está fora da essência da

sociedade. A violência é cometida por "eles" em determinados momentos de surto. Sendo assim, "nós" não somos violentos, a nação não é essencialmente violenta, preservando a imagem pacífica e ordeira da estrutura e organização do país.

O analfabetismo, a baixa qualidade dos serviços públicos, os homicídios e torturas cometidos a crianças e velhos, a falta de moradia, a prostituição infantil, as condições quase sub-humanas de trabalhadores bóias-frias, o desemprego de pessoas que migram de suas terras em busca de melhores condições de vida, não nos abala, nada disso nos espanta. Porém detesta-se e discrimina-se o analfabeto, a prostituta, o desempregado, o sem-terra, o migrante, que são vistos como culpados por sua condição. A sociedade civil julga-se superior, não respeitando direitos e sentimentos, justificando a não-violência em nome da ordem de um país pacífico.

O que consolida o Mito?

Segundo Chauí (p.128-129), o mito é bem-sucedido porque são vários os procedimentos que o sustenta. Procedimentos esses que são sustentados não só pelo Estado, mas também pelos micro-poderes que foram construídos pela própria cultura ocidental sócio-política.

A própria história do Brasil é contada por vencedores, ou seja, a elite. Os vencidos não têm voz nessa história e, ainda são levados a esquecer de acontecimentos nos quais foram vítimas, sofrendo assim, uma tríplice violência: a de manter-se calado, a de ser considerado como revoltoso violento e a própria violência da história que é apresentada como a vitória da justiça contra a injustiça.

A luta dos vencidos não é vista como luta contra violência e sim como violência, que precisa ser abolida para que se construa e se reforce a imagem de um país ordeiro e não-violento. A consolidação do mito da não-violência é reforçada

sob a afirmação da ordem e paz da História do Brasil, que sofre com surtos momentâneos por parte dos vencidos que "atrapalham" o bom andamento dessa história.

Existe na sociedade brasileira um conjunto de ações integradoras representadas por normas e leis. Culpa-se a globalização que, com a industrialização e avanços tecnológicos, excluem os indivíduos que não são capazes de respeitar as regras da sociedade contemporânea. Esses indivíduos excluídos (miseráveis e desempregados) e incapazes de se adaptar, tornam-se violentos. São o "eles", migrantes fora do lugar, que inspiram perigo.

A sociedade é progressiva e "eles" estão à margem do progresso, são "inimigos sociais desorganizados", que precisam ser punidos e educados ou até eliminados para bem maior.

O que não pode ser inegável para o mito é que a violência existe, esta fundamentação portanto, é interligada e justificada porque, toda

culpa tem um personagem: "eles" (flagelados, bandidos desordeiros, prostitutas) e homogeneamente a nação brasileira ("nós"), não é violenta, e sim organizada e preservada de sua integridade. O mito consolida a sociedade como organizada, democrática e pacífica, também utiliza procedimentos ideológicos para que o mito permaneça.

Um dos vetores para a consolidação da permanência do mito é o jurídico. Com base no entendimento da palavra, verifica-se como o mito se dá na sociedade brasileira e como é paradoxo o entendimento, pois a violência é entendida como transgressão às coisas e à vida, e, mesmo com Constituição de 1988 que passou a considerar crime a tortura, o espancamento, a discriminação racial e sexual como atos de violência, para a maioria da população isso ainda é ignorado, pois continuam associando como atos de violência os crimes de sangue, o ato do bandido e do delinqüente. Isso ocorre por uma negação em acreditar que existe violência nas relações sociais, essa separação entre atos violentos conserva a

mítica de "nós" brasileiros, ordeiros e "eles" os pobres, marginalizados e desordeiros. Os gestores transformadores desta opinião na sociedade se valem, conforme foi citado no início do texto, dos meios de comunicação para a propagação do mito.

Segundo Chauí (p. 134), para que se garanta a permanência do mito, faz se necessário o envolvimento de toda a sociedade. Mas como persuadir a sociedade a acreditar que não é violenta?

Reduzindo a violência a momentos históricos ou, à incapacidade de adaptação dos indivíduos às novas condições de vida ante a nova realidade da sociedade. Naturalizando as diversas formas de violência que permeiam a estrutura das relações sociais brasileira.

Apagando da mente da população a realidade das divisões sociais, das desigualdades econômicas, sociais e culturais; criando na mente da população uma imagem de um país uno, para que a violência de alguns possa ser considerada

como violência contra todos, ou seja, contra a nação.

Para isso a hegemonia dominante cria a:

“Ideologia otimista do desenvolvimento econômico”, entendido como modernização do capitalismo e como condição do bem estar social e da participação política (...) persuade a todos (os brasileiros) da necessidade de se engajar em uma luta comum pelo progresso econômico” (CHAUÍ, p. 134)

Fazendo todos acreditarem que o progresso econômico eliminará os surtos de violência e, uma vez excluídos, os violentos, deixam de fazer parte

do povo brasileiro.

Dominação e Punição

Na história da modernidade as formas de punição mudaram, se antes era o flagelo do corpo do condenado em público, para que fosse visto por

toda população agora, se faz necessário que a punição ocorra de outro modo: “Que o castigo, se assim posso exprimir, fira mais a alma do que o corpo” (MABLY, apud Foucault, p. 21)

Foucault nos alerta para o risco de pensar o poder somente inserido na esfera do estado, com seu poder coercitivo e repressivo; disciplinar o corpo e simultaneamente ter poder sobre ele, está difundido no interior das relações sociais. Desde a metade do século XVIII há o interesse de trabalhar o corpo detalhadamente, não mais somente o físico e sim exercer uma coerção constante, que mude seus gestos, atitudes e comportamento; ter controle sobre o mesmo em todos os seus processos de atividades, esse objetivo limitava-se antes aos quartéis, como por exemplo para se ter um soldado utilitário ao extremo, hoje pode-se dizer que esse controle está distribuído entre os indivíduos em seus diversos espaços, locais heterogêneos e fechados em determinados segmentos, como colégios, por exemplo, que ao mesmo tempo que disciplina as crianças, vigia os pais e se informa sobre sua maneira de viver.

Dessa forma o poder sempre cria novas possibilidades de dominação dos indivíduos, saindo da esfera desses espaços determinados e irradiando-se nas mais diversas relações.

Foucault nomeia essas diversas formas de dominação de micropoderes que estão espalhados nas diferentes instituições da vida social, em que uma imensa rede de pessoas interioriza e cumpre as normas estabelecidas pela disciplina social, tornando-se pequenos donos do poder, guardiões nessas estruturas veladas dos micropoderes.

Partindo da análise das formas de violência, que foram se transformando com o tempo, deixando de ser um suplício público e inserida em cadeias, sendo manipuladas por meio do tempo e atingindo na psique do condenado, cria imaginariamente a ilusão na sociedade de que não há mais condenação do corpo ao flagelo e sim um controle que levaria a redenção e culpabilidade do condenado de seus crimes cometidos. Esse distanciamento que faz parecer uma não condenação do corpo, dá impressão de que não há

mais suplício físico e sim uma reeducação do condenado, porém, o estado se abstém de sua responsabilidade diante de problemas ocorridos, deixando para “outros” o trabalho de punição, esses “outros” são os próprios condenados, que acabam por buscar uma forma de organização entre os seus dentro da mecânica do presídio, as “leis da cadeia estabelecem regras de comportamento bem definidas” (VARELLA, p.33).

Pensar o poder a partir dessas considerações e, como ele está intrínseco na sociedade, como entender essa dominação pelo prisma da democracia?

A democracia, saindo de sua esfera estatal com aspecto partidário parlamentar, diz respeito à divisão social das classes, está localizada em todos os âmbitos da vida social, entre dirigentes e dirigidos, interesses contrários aos de caráter universal de direitos, entre outros, tendo sempre uma relação entre dominantes e dominados; compreende-se assim a consolidação do mito na sociedade. Não é aceito pelos indivíduos que

existem essas relações de dominação na sociedade, deixa-se para o estado a questão da violência, pois essa é considerada inexistente na realidade social cotidiana.

Considerações Finais

Após a análise do texto acima, verificou-se que o mito da não-violência, que banaliza, mistifica, engana e se faz presente constantemente, implica fundamentalmente em um desejo, entendido muitas vezes por conquistado pelo Estado, mas que na verdade está intrínseco nas relações sociais: o poder. Poder este que destrói; construindo relações de dominadores e dominados, do traficante e do menor de idade, entre outros. Esta consolidação das formas de poder é que faz propagar o mito da não-violência; violência não sentida por todos, mas com a participação de todos.

Por outro lado, vemos que a modernidade, assim como afirma Hannah Arendt, leva-nos a perda da autoridade, para a autora a "autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou"(p.129) Que direito tem o pai de usar força física para garantir respeito em um lar? Se ele tem autoridade, não precisaria usar controle ou domínio.

Se precisa de argumentos ou forças externas, não há uso da autoridade e sim hierarquia nas relações. Tem-se na sociedade a tendência em ver as relações hierarquizadas, pois quando pensa-se em autoridade, já pensa-se em domínio sobre o outro. Essa necessidade de exercer poder e usar argumentos para se garantir respeito, vem com a perda da autoridade, que é consequência da diluição da tradição, sintoma esse presente nas relações existentes no mundo contemporâneo.

O mito da não-violência consolida-se assim, no pensamento da sociedade brasileira, em que para se ter autoridade faz-se necessário o uso da

força física ou mesmo de uma coerção indireta que muitas vezes nem é sentida, pois vem como uma forma de disciplina ou até mesmo domesticação. Tornando assim corpos dóceis e obedientes, criando uma imagem ilusória de ordem e paz.

Referência Bibliográfica

Arendt, Hannah. Que é Autoridade? In: Entre o Passado e Futuro, 6º ed, São Paulo, Perspectiva, 2007.

Chauí, Marilena. Democracia e Autoritarismo: O mito da não violência In: Simulacro e Poder: Uma análise da Mídia. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda, Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Foucault, Michel. Vigiar e Punir, 9º ed, Petrópolis, Vozes 1991.

Varella, Drauzio. Estão Carandiru, São Paulo: Companhia das Letras 2000.

ENTENDENDO A DISLEXIA A PARTIR DA FAMÍLIA

Tatiane Sanches Silva Muradas

RESUMO

A pesquisa pretende ressaltar a importância do conhecimento didático do professor sobre as características desse distúrbio de aprendizagem que é a dislexia, para que eles possam auxiliar e encaminhar estas crianças adequadamente. Após pesquisa realizada com alguns professores de educação infantil e ensino fundamental de escolas particulares e públicas pude confirmar a falta de informação por parte destes profissionais. Vários aspectos relativos à dislexia merecem ser objeto de pesquisas mais aprofundadas. A dislexia é genética e faz parte da realidade de muitas pessoas, a ausência de informação por parte da família e dos professores pode gerar julgamentos errôneos e precipitados,

comprometendo ainda mais o quadro da criança disléxica em suas dificuldades, causando também um comprometimento emocional. A criança com dificuldades na leitura, escrita, ortografia e matemática, precisa de uma equipe multidisciplinar para estar descartando ou comprovando o diagnóstico da dislexia. Com o auxílio desses profissionais, da família e da escola as crianças disléxicas, hoje, já podem tornar-se pessoas bem sucedidas.

1. DISLEXIA NA FAMÍLIA

1.1 Fatores que propiciam a dislexia

Os pais conhecem seus filhos melhor do que ninguém, portanto já na pré-escola eles já podem ficar alerta, caso seu filho comece a apresentar dificuldade na aprendizagem, tornando-se uma criança de “risco”. Os pais devem trocar informações com o professor para poder auxiliar esta criança tornando seu caminho escolar com muito mais sucesso.

A Criança na pré-escola apresenta as seguintes características (LANHEZ, Maria Eugênia / NICO, Maria Ângela, 2002, p. 97):

- “Fraco desenvolvimento da atenção;”
- “Imaturidade;”
- “Atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem;”
- “Atraso no desenvolvimento visual;”
- “Dificuldade em aprender rimas e canções;”
- “Falta da coordenação motora fina e/ou grossa;”
- “Dificuldade com quebra-cabeça;”
- “Falta de interesse por livros e impressos.”

Quando a criança começa a apresentar uma dessas características, é muito importante que a família seja paciente e procure conhecer melhor o que é a dislexia, pois a falta de esclarecimentos pode tornar esta família tão frustrada quanto à própria criança, que pode ter além das dificuldades, problemas de conduta como a baixa auto-estima, depressão e a ansiedade.

O papel dos pais é fundamental para o aprendizado da criança disléxica, ser pacientes, corajosos, afetuosos e principalmente motivadores, tudo feito com muito carinho, pois isso faz com que a criança disléxica veja a dificuldade como um desafio e não como um problema.

As crianças disléxicas podem apresentar muitas habilidades e talentos, em áreas diferentes da leitura e da escrita: (LANHEZ, Maria Eugênia / NICO, Maria Ângela, 2002, p. 101).

- “Facilidade para construir, ou consertar as coisas quebradas.”
- “Ser um ótimo amigo.”
- “Ter idéias criativas e achar soluções originais para os problemas.”
- “Desenhar e/ou pintar muito bem.”
- “Ter ótimo desempenho no esporte.”
- “Ter ótimo desempenho na música.”
- “Demonstrar grande afinidade com a matemática.”
- “Revelar-se bom contador de histórias.”

- “Sobressair-se como ator ou dançarino.”
- “Lembrar-se de detalhes.”

1.2 Dicas de atitudes para com filhos com dislexia.

A criança disléxica apresenta como uma de suas características a desorganização, os pais devem trabalhar a criança de maneira ordenada e construtiva, lembrando que a criança disléxica também tem dificuldade com sequências, então os pais podem ajudá-los concedendo um pouco mais de tempo e várias repetições nas diversas tarefas, sendo: (LANHEZ, Maria Eugênia / NICO, Maria Ângela, 2002, p. 98).

- “Divida trabalhos longos em partes menores.”
- “Determine um tempo para fazer as lições de casa.”
- “Tenha um lugar específico para fazer as lições de casa e outras atividades.”
- “Acostume-o a usar a agenda e calendários visíveis para tarefas que deverão ser feitas.”
- “Use planejamento diário para tarefas diárias.”

Melhorar a auto-estima dessa criança é um dos fatores principal para o êxito na vida, portanto os pais podem e devem: (LANHEZ, Maria Eugênia / NICO, Maria Ângela, 2002, p.100).

- “Focalizar sempre o que ele faz de melhor e encoraje-o a fazê-lo.”
- “Fazer elogios por ele tentar fazer algo que considera difícil e no o deixe desistir.”
- “Ressaltar sempre as respostas corretas e não as erradas, valorizando seus acertos.”
- “Tranquilizar sua criança; embora ela tenha dificuldades de aprendizagem, ela é inteligente e esperta.”
- “Não deixar a criança sentir que o seu valor como pessoa está relacionada ao seu desempenho escolar.”

A criança precisa ter autoconfiança, e os pais podem ajudá-las evitando situações que mostrem as suas dificuldades, falando sempre que todos nós somos únicos, cada um com suas limitações e facilidade para outras coisas, e sempre estimular e reconhecer o que ele faz de melhor.

Caso a família já tenha um diagnóstico da dislexia, procurar avisar todos os professores da criança para que juntos consigam fazer um trabalho para seu crescimento. É muito importante que a família procure uma instituição de ensino adequada conhecendo bem seu currículo e sua metodologia de ensino para ter a certeza que seu filho terá um crescimento pessoal e escolar significativo.

1.3 Vivências dos disléxicos

De acordo com Lasevicius (2006, *passim*), Geralmente a família, ou quem possui a dislexia já vivenciou experiências frustrantes.

O autor relata que: “Clarice, mãe de C., relembra como era sua postura quando ainda não conhecia a dislexia de seu filho:”

“Eu ficava nervosa, ficava irritada, até brava com ele (...). Eu colocava na lousa. Se eu lia o texto pra ele, dava a resposta rapidinho, e aí eu escrevia

na lousa e ele copiava. Mas para escrever ele mesmo, não conseguia”.

“Para o aluno V., atualmente com 15 anos, quando foi alfabetizado as letras na lousa eram vários rabiscos sem sentido, mas ele tinha que entender o que estava escrito ali.”

“Mas esse tipo de experiência não marca apenas durante a fase de alfabetização. As marcas da dislexia perduram durante toda a vida. Um exemplo disso é o relato de M., com 56 anos:”

“Quando eu escrevo alguma coisa, por exemplo, uma palavra, para mim está uma frase inteira, e na realidade é só uma palavrinha. (...) Às vezes eu escrevo uma frase e para mim está perfeito, mas para quem lê não tem sentido nenhum.”

Porém mesmo com tal dificuldade o M. é um exemplo de superação. Mesmo quando foi orientado a fazer apenas um curso técnico, pois seria o máximo que conseguiria, ultrapassou barreiras e concluiu uma faculdade. Mas não parou por aí. Continuou a estudar, concluindo o mestrado, doutorado, dá aula em várias faculdades

e tem vários livros publicados. Com isso, a leitura se tornou sua principal atividade de lazer.

A solução não está em mascarar o problema ou fingir que ele não existe, e sim tentar superá-lo. As dificuldades não podem ser abolidas, afinal já se sabe que a dislexia não tem cura. Mas elas podem ser enfrentadas com sucesso.

Ter a plena consciência da dislexia deve ser trabalhado desde pequeno. Um exemplo disso é o relato de C., de 9 anos, ao se comparar com seus colegas de classe:

“Eu tenho um probleminha, mas isso não me faz muito diferente deles por causa do probleminha. Eu sou meio diferente deles, mas não sou muito diferente né...”

Se o indivíduo dislético for bem orientado, com o tempo ele mesmo cria seus próprios atalhos para melhorar suas tarefas.

Trabalhar com um aluno dislético não é tarefa simples. Necessita muita compreensão e paciência. O ponto inicial para que isso aconteça é aceitar a diversidade em sala de aula.

O professor e a escola devem fazer com que o aluno tenha uma vida normal. A aquisição da leitura é mais lenta, mas é completamente possível ao disléxico. Tal processo não precisa ser traumatizante. O aluno não deve ser atropelado com conceitos sem sentido, nem exposto a comuns discriminações. Ele deve ter consciência do seu problema, mas ser estimulado a superá-lo.

Os pais devem buscar também determinados esclarecimentos ao detectarem dificuldades de aprendizagem nos seus filhos. Muitas vezes eles são punidos, o que agrava ainda mais sua auto-estima. Caso seja comprovada a dislexia, os pais devem compreender suas limitações e ajudar a mostrar o caminho para o sucesso, enfatizando as atividades em que ele seja bom, e amenizando as dificuldades apresentadas.

2. CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

O objetivo do presente estudo foi conhecer as características ou alguns sinais da dislexia, mostrando principalmente, que esse distúrbio não é resultado de má alfabetização, condição socioeconômica, baixa inteligência, desatenção ou desmotivação, mas sim, de um distúrbio de aprendizagem na leitura, escrita e soletração, causada por uma condição hereditária por alterações genéticas, apresentando ainda, de acordo com algumas pesquisas alterações neurológicas, não tendo cura, por se tratar de um distúrbio e não uma doença, mas que pode ser amenizada com um acompanhamento adequado.

A importância do conhecimento da dislexia por parte dos pais e professores faz com que por meio do conhecimento desse distúrbio, eles possam auxiliar as crianças encaminhando-as adequadamente, tanto as crianças que fazem parte de um quadro de risco, ou mesmo as crianças que já foram diagnosticadas como disléxicas por uma equipe multidisciplinar formada por Psicólogas, Fonoaudióloga e Psicopedagoga.

As pessoas disléxicas também apresentam seu ponto positivo, suas habilidades e talentos, por possuírem um pensamento em imagem, e muitos artistas foram reconhecidos pelo seu dom e por sua genialidade. Antigamente não se falava em dislexia, mas atualmente existem muitos diagnósticos. Isso não significa que o problema aumentou, mas ocorreu à expansão da informação e muitos já são reconhecidos por aquilo que fazem de melhor.

Diante do exposto cabe aos professores algumas recomendações: em sala de aula, não há necessidade de trabalhar separadamente com as crianças que são disléxicas, mas podem e devem utilizar de recursos multissensoriais, estimulando principalmente o visual e o auditivo, facilitando na escola uma melhor comunicação, podendo assim trabalhar sua autoestima e suas ansiedades, favorecendo principalmente todas as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ABD – Associação Brasileira de Dislexia. **Dislexia – Definição, Sinais e Avaliação**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html>>. Acesso em: 22 de Set. 2012, 10:30:05

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BAUER, JAMES. **Dislexia: ultrapassando as barreiras do preconceito**. Tradução: NICO, Maria Ângela Nogueira. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo - 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**.

São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. São Paulo: Scipione, 1998

CIASCA. Silvy Maria. **Diagnósticos dos Distúrbios de Aprendizagem em Crianças: Análise de uma prática interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa em pós-graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo (USP), 1991.

DAVIS. Ronald D. **O Dom da Dislexia**. Tradução: LIMA, Ana; MASSAD. Gracia B.; Editora Rocco, Rio de Janeiro – RJ, 2004. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/reflexoes-a->

respeito-da-dislexia. Acesso em: 28 de Set. 2012, 11:44:12

_____ com ELDON M. BRAUN. **O Dom da Dislexia**. Tradução: LIMA, Ana; MASSAD. Gracia B Editora Rocco, Rio de Janeiro – RJ, 2004

ELLIS, A.W. **Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LANHAEZ, Maria Eugênia, NICO, Maria Ângela, **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. Editora Elsevier, Rio de Janeiro – 2002. Disponível em: www.andislexia.org.br/artigo-AND-3.doc. Acesso em 15 de Set, 2012.

LASEVICIUS, Bruno. **Institucional ABD – Associação Brasileira de Dislexia, “Documentário Dislexia”**. São Paulo, 2006. DVD (32 minutos).

LUCZINSKI. Zeneida Bittencourt. **Dislexia Você sabe o que é?** Curitiba: Ed. da Autora, 2002, 265p.

LUCZYNSKI, Zeneida B. **Panlexia: histórico do método**. Disponível em: www.dislexia.com.br, acesso em 01/10/2012.

MASSI, Gisele (2004). **A Dislexia em questão**. Plexus Editora: São Paulo.

MASSI, G. A. A. ***A outra face da dislexia.*** Curitiba, 2004. 244 f. Tese (Doutorado em Letras)- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

MASSINI-CAGIARI, G. ***O texto na alfabetização: coesão e coerência.*** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MEIRELES, Elisabet de Sousa; CORREA, Jane. ***Aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças.*** Disponível em: www.portaleducacao.com.br/ensinando/principal/conteudo. Acesso em: 4 de Set. 2012

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. ***O Papel do Fonoaudiólogo/Psicopedagogo e da escola na Dislexia.*** Disponível em: www.andislexia.org.br/artigo-AND-3.doc. Acesso em: 07 de Set. 2012.

PINHEIRO, A.M.V. ***Leitura e Escrita: uma abordagem cognitiva.*** Campinas: Psy II, 1994.

SERRANO, Graciete. ***Dislexia, uma nova abordagem terapêutica.*** Disponível em www.abd.org.br, acesso em 10/09/2004.

SILVA, A. ***Alfabetização: a escrita espontânea.*** São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em:

<http://www.dislexiadeleitura.com.br/portal.php>

Acesso em: 08 de Set. 2012.

VARELLA,

Drauzio.

Dislexia. Disponível

em

<www.drauziovarella.com.br/entrevistas/dislexiall6.asp>. As máquinas ficam mais inteligentes e nós? Acesso em 30/09/2012.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** SP, Martins Fontes, 1992.

**O CONSTRUTIVISMO E A PEDAGOGIA
WALDORF: TEORIAS EDUCACIONAIS**

APLICADAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES

Liliane Pimentel da Silva

Resumo

As diversas teorias pedagógicas descrevem o processo de ensino-aprendizagem de forma diferente, com objetivos diversos. O docente deve ser capaz de conhecer as teorias e comparar os seus conceitos e metas a fim de atuar de forma qualificada na sala de aula. O presente artigo apresenta duas linhas teóricas surgidas no século XX, o Construtivismo e a escola Waldorf, as quais podem ser aproximadas pela concepção do aluno como ativo no seu processo de aprendizagem e a importância do meio para que haja o aprendizado. Apesar dessas semelhanças, também serão apontadas as diferenças entre as teorias, principalmente nos seus objetivos. O Construtivismo descreve mais o aspecto cognitivo do desenvolvimento humano, enquanto a teoria Waldorf postula o desenvolvimento de aspectos estéticos e éticos.

INTRODUÇÃO

As teorias pedagógicas servem de base para o desenvolvimento de atividades e norteiam o trabalho docente, pois é a partir delas que se encaminham o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a sua adoção requer conhecimento e preparo ao passo em que permite a organização e a sistematização do conhecimento, que estão intrinsecamente relacionadas aos procedimentos que envolvem as práticas escolares.

Segundo Costa e Fonseca (2016, p. 23), “as Teorias da Educação são entendidas, não em si mesmas, mas na forma como se entrelaçam no movimento real da educação orientando e constituindo a própria substância da prática educativa”.

Cada teoria possui diferentes concepções de educação, produzindo e transmitindo saberes

com abordagens que se estabelecem a partir de visões de seus principais pensadores. As escolas conduzem seus alunos com base nestas teorias, que podem obter diferentes resultados no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos educandos.

Neste sentido, as teorias pedagógicas Construtivista e Waldorf podem contribuir para a compreensão das diferenças existentes entre as teorias da educação e suas influências na formação das pessoas.

O método Construtivista postula que o conhecimento é uma construção, desse modo, é preciso criar situações e atividades que estimulem o aluno a aprender a aprender. Mediante o auxílio do professor, o próprio aluno irá construir o seu conhecimento a partir da sua interação com o meio. As implicações do método para o trabalho docente são várias, como a concepção de que o professor é mediador do conhecimento e não detentor e como a concepção de que cada aluno possui um modo diferente de aprender, o que

demanda do professor métodos diferenciados para expor o mesmo conteúdo.

A pedagogia Waldorf postula que o desenvolvimento humano possui etapas definidas. Por exemplo, a teoria propõe que, até os sete anos, a criança está empenhada no desenvolvimento físico. Isso possibilita que o docente, conhecendo as características e necessidades de cada fase, organize as aulas a fim de desenvolver, de maneira harmônica e coerente, o indivíduo e permitir o acesso dele à cultura acumulada. Como a teoria descreve o desenvolvimento do ser humano, a escola que segue a pedagogia Waldorf acaba envolvendo, com mais proximidade, os pais e as pessoas próximas à criança. As implicações ao trabalho docente são vários, como a valorização de aspectos naturais às etapas do desenvolvimento humano e como o brincar em algumas etapas do desenvolvimento. O desenvolvimento harmônico dos indivíduos, podendo experimentar todas as aquisições de cada etapa do desenvolvimento, é uma das metas principais dessa pedagogia.

Para que isso ocorra, o principal objetivo deste trabalho é entender como diferentes teorias pedagógicas podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, buscando relacionar e comparar as suas principais ações e concepções na educação escolar. É necessário atentar para o fato de que a cada concepção pedagógica há uma concepção do que seja o ser humano e do que seja o seu desenvolvimento. Essas concepções ajudam o docente a compreender os matizes do desenvolvimento humano e atuar a partir desse conhecimento.

Além disso, pretende-se compreender as principais bases que fundamentam o Construtivismo e a Pedagogia Waldorf; e identificar as principais diferenças entre estas duas teorias. Considera-se que as duas teorias permitem a observação de fatos importantes no processo de ensino-aprendizagem; por isso, é preciso compreender o motivo da diferenciação entre as duas teorias e quais aspectos estão sendo ressaltados. O trabalho docente fica qualificado quando o professor sabe o que cada teoria

pedagógica está observando no desenvolvimento da criança e o que está postulando como intervenção nesse desenvolvimento.

O Construtivismo e a Pedagogia Waldorf são teorias utilizadas em várias escolas do Brasil, formando alunos a partir de concepções de ensino diferenciadas e contribuindo para o desenvolvimento dos educandos em suas etapas de estudo. Por serem teorias difundidas, é preciso observar como elas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem e como o conhecimento de ambas pode esclarecer algum aspecto da educação não observada por uma das teorias.

Desse modo, o presente artigo, após apresentar, em linhas gerais, as concepções do Construtivismo e da Pedagogia Waldorf, desenvolverá uma comparação entre as duas linhas pedagógicas citadas.

1. Teoria Construtivista: Revisão da Literatura

1.1 Histórico

A teoria Construtivista surgiu no século XX, quando o biólogo, filósofo e epistemólogo Jean Piaget, suíço nascido em 1896 e morto em 1980, a partir de diversos experimentos, começou a descrever o que seria o desenvolvimento humano, observando desde os bebês até a adolescência. Piaget percebeu que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o meio. Por exemplo, um bebê, ao interagir com o meio, percebe a sua individualidade, a sua diferença em relação ao mundo; dessas primeiras interações e conhecimentos, Piaget chega a descrever os processos de raciocínios mais complexos e abstratos desenvolvidos já na adolescência. Como o sujeito depende do meio para a construção do conhecimento, Piaget (2007, p. 1), afirma que:

(o conhecimento) não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação

necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas.

Ou seja, a teoria de Piaget desconstrói algumas concepções que vigoravam na educação até o momento: de que os seres humanos aprendiam da mesma maneira, possibilitando o desenvolvimento de métodos homogêneos de aprendizagem que eram aplicados até então, e de que a criança era como uma tábula rasa, pronta a receber o conhecimento depositado pelo professor. Se o indivíduo desenvolve diferentes estruturas de saber, não há um método único de aprendizado e, além disso, o modo como cada pessoa irá aprender dependerá das estruturas já desenvolvidas pelo sujeito.

A pedagogia anterior ao Construtivismo, a escola tradicional, considerava que os conhecimentos já estavam prontos, ignorando o processo de aquisição desse conhecimento. No Brasil, a difusão das ideias de Piaget, na década de vinte do século passado, fez emergir o Movimento da Nova Escola, que propunha uma

revisão dos métodos tradicionais adotados pelas escolas. O movimento propôs tais inovações a partir da constatação de que a escola tradicional não conseguiu consolidar os valores necessários à criação de uma sociedade solidária e democrática. As propostas dos seguidores de Piaget partiam de princípios como atividade, interesse e cooperação. Em 1949, Jean Piaget, representando a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), esteve no Brasil, em um Seminário de Educação e Alfabetização de Adultos, no Rio de Janeiro.

Para compreender, historicamente, o rompimento que o Construtivismo estabelece com a escola tradicional, é preciso observar que:

o ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos

conhecimentos (LEÃO, 199, p. 191).

Em contraponto, a essa visão, o método construtivista não concebe o conhecimento como um produto acabado, precisando simplesmente ser difundido. Piaget mostra que o homem não possui estruturas cognitivas inatas, mas que a inteligência se estrutura a partir das interações com os objetos. O impacto dessas ideias leva a uma revisão das concepções sobre a educação e, conseqüentemente, a difusão das pesquisas de Piaget.

Psicóloga argentina, radicada no México, Emília Ferreiro, por exemplo, foi impactada pelas ideias de Piaget e propôs estudar como ocorre o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Segundo a autora, a escrita não é a cópia de um modelo pronto; a criança, no processo de aquisição da escrita, utiliza diversas hipóteses e refaz essas hipóteses. “Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular” (FERREIRO E TEBEROSKY,

1986, p.11). As descrições de Ferreiro impulsionaram diversos métodos diferentes de alfabetização, modificando as atividades tradicionalmente aplicadas pelas escolas.

A obra de Piaget e dos construtivistas ganhou grande difusão, no Brasil, a partir dos anos 90, principalmente nos estudos de natureza epistemológica, linha na qual “despontam, como principais temas de pesquisa, o desenvolvimento moral, cognição e informática, afetividade e inteligência, linguagem e pensamento, cultura e cognição” (VASCONCELOS, 1996, p. 267).

O desenvolvimento histórico do Construtivismo mostra como diversos conceitos foram apropriados pelos teóricos da educação e difundidos.

1.2 Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem

Como visto, a concepção de conhecimento preconizada pelos teóricos construtivistas não é a mera reprodução de uma realidade daquele que

conhece. Ou seja, o conhecimento é construído pelo sujeito de forma ativa, conforme a sua interação com o mundo. A partir dessa interação, o sujeito constrói suas estruturas de compreensão, de relações mais simples para aspectos mais amplos do mundo. A relação entre gênese e estrutura e sujeito e objeto permeiam a ação de conhecer. O sujeito não só constrói como reconstrói as suas estruturas de conhecimento a partir da interação com o mundo.

A interação ocorre pela assimilação e acomodação. A assimilação é a incorporação, pelo sujeito, de esquemas de interpretação já elaborados; a acomodação ocorre quando o sujeito modifica esses esquemas a fim de conformar os esquemas à realidade. Esse movimento pressupõe uma colaboração entre sujeito e objeto. Apesar de serem dois polos distintos, sujeito e mundo não são dados pressupostos ao conhecer, mas surgem, são construídos, a partir da interação entre os dois polos.

A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo

das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando a si própria (PIAGET, 1975, p. 330).

Esse aspecto é importante para compreender a singularidade do Construtivismo. Enquanto havia teorias de base empírica, que postulavam o conhecimento como reprodução da realidade, e de base idealista, o sujeito possui estruturas prévias que enformam o mundo, o Construtivismo mostra que sujeito e objeto são concebidos a partir da interação entre o homem e o meio. Como as relações entre sujeito e mundo mudam ao longo do tempo, é possível, por essa teoria, perceber o motivo de a análise da realidade por um determinado sujeito poder diferir de outra.

O dinamismo da construção e reconstrução de esquemas de conhecimentos a partir da interação entre sujeito e objeto implica que o conhecimento não é uma reprodução, algo dado previamente. Os avanços no conhecimento do

sujeito dependem não da reprodução, mas da interação com um sujeito.

Os esquemas de assimilação e acomodação geram movimentos em espirais: o conhecimento posterior engloba o anterior em algo mais amplo.

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdade em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas ao longo do curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará, desde a adolescência e toda vida

ulterior (com muitas outras transformações ainda) (PIAGET, 1975, p. 131).

A ordem estabelecida por Piaget no desenvolvimento humano é chamada de construtivismo sequencial. Não há idades ideais ou pressupostas a cada um dos momentos, mas a ordem é essa. Cada estágio integra a anterior, subordinando o que o sujeito conhecia a um novo conhecimento. Os estágios permitem uma observação mais apurada das fases de conhecimento do sujeito, não servindo para apenas uma mera classificação.

O conhecimento desenvolve-se, para Piaget, portanto, como um processo dialético. O sujeito, em interação com o meio, pode ter esquemas que não o permitem compreender ou agir sobre um determinado meio, gerando uma crise e uma propulsão à busca de novos esquemas de conhecimento. O conhecimento deve emergir a partir da interação entre o sujeito e a realidade, sendo que o conhecimento anterior é integrado a um novo conhecimento.

Essa posição diferencia, novamente, o construtivismo das propostas da escola tradicional, que concebem o conhecimento como algo cumulativo. O conhecimento não é cumulativo, mas depende da elaboração de hipóteses mais amplas que abarcam as hipóteses anteriores. Na relação entre sujeito e objeto, o sujeito não só percebe características do objeto como transforma-se “um pouco no mundo (e) transformar-se um pouco no outro” (ABIB, 2003, p.66).

Essas concepções de ensino-aprendizagem estabelecidas pelo Construtivismo irão provocar mudanças nos ambientes escolares e no fazer pedagógico dos docentes.

1.3 Implicações do Construtivismo para o docente

Como a teoria Construtivista postula que o conhecimento emerge da interação entre sujeito e objeto, o professor perde o seu papel de detentor do conhecimento, modelo a ser copiado pelos

alunos somente, e passa a ser o mediador do conhecimento, ou seja, aquele que cria situações problemas que vão provocar, no aluno, o surgimento de novas hipóteses mais abrangentes.

O professor

criando situações problemáticas estará permitindo o surgimento de momentos de conflito para o alfabetizando e, conseqüentemente, o avanço cognitivo; estará considerando o aprendiz como um ser ativo, aquele que não espera passivamente que alguém venha lhe ensinar alguma coisa para começar a aprender, uma vez que por si só compara, ordena, classifica, reformula e elabora hipóteses, reorganizando sua ação em direção à construção do conhecimento (ELIAS, 1991. p.50).

O papel do docente, portanto, no Construtivismo, será o de criador de situações e problemas que levem o discente a elaborar hipóteses e reorganizar o que já sabia. A confrontação entre sujeito e objeto, a forma como aprendemos, deve ser concebido pelo professor

como uma forma de permitir o acesso do estudante ao conhecimento.

Desse modo, o professor deve estar consciente de qual é o seu papel, nesse caso, de mediador, analisar os conteúdos e atividades a partir dessa consciência, de quem cria situações que provocam a emergência de novas hipóteses, ser também um pesquisador, por não ser mais mero transmissor, e conhecer melhor como os seus alunos aprendem e como os conteúdos estão estruturados.

A interação ocorre com o professor, os colegas de classe e os objetos. O professor deve conseguir planejar as suas aulas já levando em consideração essa interação.

O professor deve ser pesquisador, como citado, porque os sujeitos possuem estruturas diferentes de conhecimento, e será preciso que o docente conheça diversos modos de mediar o acesso entre o sujeito e o conhecimento. Por isso, o Construtivismo repudia a adoção de um método único e homogêneo para ensinar aos discentes qualquer conteúdo.

Assim, o professor deve observar de perto os esquemas de conhecimento dos alunos e propor intervenções que ajudem esses esquemas a se tornarem mais amplos.

2. Pedagogia Waldorf: Revisão da Literatura

2.1 Histórico

A escola Waldorf começa pela aplicação, a uma escola, da teoria de Antroposofia de Rudolf Steiner. Em 1907, Steiner publicou o ensaio *A educação da criança segundo a ciência espiritual*, recebendo, em 1919, o convite do conselheiro Emil Molt para criar uma escola votada aos filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. A escola reflete os ensinamentos da Antroposofia: a aplicação de ensinamentos artísticos para que se realizasse o desenvolvimento equilibrado do ser humano, que saiba conciliar razão e sensibilidade. A Pedagogia Waldorf busca, essencialmente, o desenvolvimento espiritual do ser humano, o que

ajudaria na criação de uma sociedade mais solidária.

Os valores que estão na base dessa educação foram inspiradas no lema da Revolução Francesa: igualdade, fraternidade e liberdade. A escola Waldorf desenvolve, principalmente, a liberdade, pois, sendo as artes um bem espiritual, o espírito reflete a liberdade. As escolas Waldorf adotam a visão do desenvolvimento humano proposto por Steiner, mas a identidade de cada escola depende das pessoas que participam dela e da realidade local. As escolas seriam organizadas por órgãos representativos da própria escola, colocando todos em igualdade.

Na gênese de uma escola Waldorf, está a decisão de um determinado grupo de responder a uma questão: qual é a tarefa da nossa comunidade? A partir dessa decisão, a escola ganha uma identidade própria. A principal tarefa de uma escola Waldorf é a preparação de crianças para que assumam um lugar no mundo. Como a Antroposofia estabelece que o conhecimento é dado para que o sujeito possa atuar, há uma

grande margem de liberdade entre as pessoas a fim de tomarem decisões e empreenderem ações que tornem o sujeito ativo.

Como o homem possui um valor intrínseco, a pedagogia Waldorf estabelece que o sujeito deve desenvolver o amor pela humanidade. O impacto dessa mensagem, no século XX, foi grande, pois, justamente, o século passado notabilizou-se pela ocorrência de diversas guerras. A pedagogia Waldorf, ao proporcionar um desenvolvimento integral do ser humano, contribui na construção de uma sociedade que esteja buscando as bases de uma verdadeira solidariedade.

São quatro as condições que Steiner estabeleceu para a criação da escola Waldorf:

- a) Que a escola aceitasse todas as crianças, sem discriminação;
- b) O currículo deveria ser unificado e desenvolvido por 12 anos;
- c) Os professores da escola também deveriam ser os dirigentes e gestores;
- d) Que a escola envolvesse pais e comunidade.

No Brasil, a primeira escola Waldorf surgiu em 1956. Apesar de não ser muito estudada nos cursos de formação de professores, há um crescimento de escolas Waldorf pelo país.

No Brasil, ainda são raras as referências à Pedagogia Waldorf em cursos de formação de professores, os quais, às vezes, se referem com um tom irônico “nem vamos falar dessa esquisitice”. Percebemos que as pessoas ainda acreditam que a Escola Waldorf seja fora da realidade, e os professores, comumente, têm muito pouco contato com ela e até mesmo desconhecimento da mesma (CASTRO, 2010, p. 26)

Portanto, apesar de ter um crescimento em unidades, as escolas Waldorf ainda não impactaram completamente os cursos de Pedagogia. O desconhecimento dos desenvolvimentos da pedagogia Waldorf prejudica os profissionais da área, que poderiam qualificar o seu trabalho mediante o uso de conceitos desenvolvidos pelas escolas Waldorf.

As escolas Waldorf estão em linha com desenvolvimentos modernos da Pedagogia como: a concepção de que a educação não é mera transmissão de conhecimentos; o conceito de que o professor deve conhecer o seu aluno para poder estimular o seu desenvolvimento e a noção de que a educação ocorre pelo diálogo, espaço no qual o aluno percebe que a sua experiência é respeitada.

os professores têm nas mãos a “chave-de-ouro” para educar, mas infelizmente muitos não sabem como utilizá-la. O aluno já traz uma bagagem muito grande de histórias da sua vida, bem como alegrias e tristezas. A Pedagogia Waldorf preza uma educação baseada na arte, afeto e diálogo (CASTRO, 2010, p. 28).

Ou seja, a pedagogia Waldorf possibilita uma educação que não seja a mera imposição de conteúdos ou a reprodução de habilidades, mas o desenvolvimento intelectual e afetivo do aluno.

2.2 Concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem

Considerando que o objetivo da escola Waldorf é o desenvolvimento integral do ser humano, é preciso considerar quais são as etapas do desenvolvimento humano. Os seres humanos desenvolvem-se em etapas de sete em sete anos, os septênios.

O primeiro septênio; anterior ao ingresso na escola caracteriza-se pela atividade particularmente intensa dos sentidos e por uma reação pouco seletiva da criança às experiências sensoriais. Nisso se expressa uma forte tendência de entrega a todo o mundo ambiente. A criança precisa do exemplo dos adultos e do ambiente perceptível. A vivência é convertida em ação que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento do organismo. Assim, a imitação educa, inclusive, o organismo sensório. Quando é atingido um determinado grau de desenvolvimento, entre o do cérebro, as forças plasmadoras dos órgãos tornando-se suficientemente livres para serem acessíveis à educação. Este é o momento da maturidade escolar. Essas forças podem agora ser

alcançadas por imagens e pensamentos, pela memória e pelo ritmo (RICHTER, 1995, p. 21).

Desse modo, a primeira etapa humana é o desenvolvimento sensorial das crianças. Como a criança, nessa fase, é imitadora, é preciso que o ambiente que cerca a criança possua bons exemplos. Nessa etapa, a criança aprende muito e de forma rápida.

No segundo septênio, entre os 10 e 12 anos, o corpo perde suas dimensões harmônicas, desenvolvendo membros e músculos. Nesse contexto de mudança, o jovem deve sair do seu meio, pois começa a criticar de forma exagerada o que antes era óbvio. Ao ver o mundo de forma mais ativa, o jovem começa a ter uma abertura maior às experiências da vida.

No terceiro septênio, a educação volta-se ao treino da vontade. “Por meio desse treino, o jovem se ambientará, de forma autônoma, gradativamente ao “mundo estranho”” (RICHTER, 1995, p. 23). Dessa forma, o desenvolvimento de procedimentos artísticos, como o bem falar,

ajudam na compreensão do mundo e no encontro de uma forma de expressar-se.

A divisão em etapas de desenvolvimento da pedagogia Waldorf mostram que o ser humano integral será aquele que desenvolveu seu raciocínio, intelecto e corpo, a fim de atuar de forma responsável no mundo, principalmente pela demonstração de amor pelas pessoas.

A postura de amor pelo ser humano começa pelo amor do docente pelo aluno. Isso porque a educação e a sociedade como um todo devem buscar o bem-estar das pessoas, eliminando o egoísmo a própria organização da escola reflete esse amor, pois a escola Waldorf depende da vontade e disposição das pessoas quererem trabalhar juntas em busca de um bem comum.

Além de ouvir o chamado da criança a ser educada, a escola Waldorf pressupõe uma compaixão, uma vontade de ajudar a criança a se desenvolver. A compaixão pela criança implica que, ao perceber a individualidade do ser humano em desenvolvimento, surja o desejo de ajudar no processo de educação.

O desejo de educar reflete uma das bases da Antroposofia, a busca do conhecimento. O conhecimento, para essa linha, é o que permite ao outro espaço para atuar. Ou seja, a pedagogia Waldorf coloca em posição de relevo o protagonismo das pessoas, principalmente dos estudantes.

Porém, esse protagonismo só surge de forma plena se o estudante desenvolver o trabalho em equipe, desenvolvendo uma Pedagogia Social:

Pedagogia Social significa lidar de tal forma conosco mesmos, com seres humanos e com perguntas, que o nosso próprio agir possibilite um sadio desenvolvimento de outras pessoas e das condições sociais. A palavra 'sadio', nesta definição, engloba a imagem de desenvolvimento que descrevi nos últimos dias. Esta definição envolve três aspectos: lidar conosco mesmos; lidar com os outros; lidar com as perguntas advindas do mundo. (BOS, 1986, p. 5).

O desenvolvimento artístico do estudante termina com a transposição dessas habilidades ao âmbito social. Ao desenvolver a sua imaginação e

propor novas imagens, o aluno pode levar essas novas imagens, essas novas propostas à realidade, atuando para que o mundo seja melhorado.

A riqueza do ser humano seria a sua criatividade, sua capacidade de querer criar um futuro. O desenvolvimento material, porém, deve ser acompanhado pelo desenvolvimento espiritual, pois as nações que somente melhoraram as condições materiais dos seus cidadãos acabaram gerando pessoas que não encontravam sentido na vida.

Essas concepções do que seja o conhecimento, permitir a melhora da capacidade de atuação, e de como deve funcionar uma escola, fundamentada nas necessidades dos seres humanos em desenvolvimento e nas necessidades da comunidade que criou determinada escola Waldorf, implica também mudanças na atuação do trabalho docente.

2.3 Implicações da pedagogia Waldorf para o docente

Considerando que a escola Waldorf pretende contribuir no desenvolvimento integral do ser humano, o ensino não pode recair em reproduções de habilidades a serem supostamente utilizadas em um mercado de trabalho futuro. Isso porque o professor deve se preocupar com o uso daquela habilidade por um ser humano entre outros seres humanos, e não só para que aquela habilidade seja utilizada no mundo do trabalho.

Nós nos justificamos ao enfatizar a todo o momento que prontidão para o trabalho, que alegria no trabalho é necessária para todo o homem. Isso não ocorrerá se as pessoas não estiverem movidas por grandes propósitos. Eu creio que se as pessoas puderem ser convencidas que através da trimembração do organismo social eles poderiam ter uma existência digna do homem, eles começariam a trabalhar novamente. De outra forma eles continuarão a lutar. Porque no campo do trabalho físico as pessoas precisam de um impulso que as sustente no mais íntimo de suas almas (STEINER, 1969, p. 113).

Ou seja, se o docente não incentivar o aluno a encontrar propósito na atividade feita, na responsabilidade desenvolvida, o ensino de alguma habilidade cai em um vazio: o aluno sabe fazer diversas coisas, mas não possui vontade de fazê-las. Por isso, o docente nas escolas Waldorf devem estar preparados para elaborar atividades em lugares diferentes, como acompanhar alunos em trabalhos solidários em hospitais, por exemplo.

Se a educação passa pelo aluno encontrar o seu propósito, o trabalho do professor deve ser diferente. Ele deve acompanhar o aluno de forma individual, conhecendo as suas motivações e o estágio do seu desenvolvimento. A pedagogia Waldorf exige, portanto, uma postura amorosa do docente, que possui compaixão pelo ser que está se desenvolvendo. Ao final, o discente terá desenvolvido os princípios da sua autoeducação.

Ao descrever as duas concepções pedagógicas, é possível encontrar semelhanças e diferenças. Serão levantados eixos temáticos para observar em quais pontos as teorias se identificam e em quais se diferenciam.

3. Comparação entre o método Construtivista e a pedagogia Waldorf

3.1 Protagonismo do Aluno

Nas escolas tradicionais, como visto, a figura central era o professor. Ele era o detentor do conhecimento e cabia ao aluno reproduzir aquele conhecimento. Ou seja, o aluno era visto como um receptáculo do conhecimento do professor. Essa visão modificou-se ao longo do tempo, principalmente pelas contribuições de teorias pedagógicas desenvolvidas no século XX, como a Construtivista e a Waldorf.

Considera-se que o aluno será protagonista se puder expressar as suas apreciações, participar da construção de regras de convivência, estar livre para levantar hipóteses, propor soluções para problemas da sociedade, conhecer as suas habilidades e limitações e compreender que o professor facilita o aprendizado do aluno.

O protagonismo do aluno pode levar à criação de aulas mais dinâmicas, pois o aluno

contribui na condução e progresso do conteúdo a ser estudado, à criação de alunos com mais autonomia, pois o estudante compreende que possui um papel ativo na busca do conhecimento, à criação de trabalhos colaborativos e a emergência da criatividade. Por isso, independente das teorias pedagógicas que as escolas adotem, o protagonismo do aluno é uma das metas dos pedagogos na atualidade. Além disso, se quisermos uma sociedade na qual os cidadãos sintam-se responsáveis pelo bem-estar de todos, é preciso que, nas escolas, as pessoas tenham desenvolvido valores, como solidariedade e autonomia.

Porém, cada teoria pedagógica contribuiu de uma maneira diferente a essa mudança do papel do professor. Na teoria Construtivista, a própria ação de aprender já implica um processo ativo do sujeito, pois

os saberes não se acumulam, não constituem um estoque que se agrega à mente, e sim há a transformação da integração, da modificação, do estabelecimento

de relação e da coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, em novos vínculos e relações a cada nova aprendizagem conquistada (ANTUNES, 2002, p. 29).

Desse modo, uma escola que não compreenda o sujeito como agente do aprendizado não respeita essa característica de absorção e reordenamento dos conhecimentos pelo sujeito. O protagonismo do aluno implica uma mudança do papel do docente: de detentor para mediador do conhecimento.

O docente, nesse contexto, deve criar situações que provoquem o aluno a levantar novas hipóteses para os esquemas de conhecimento que possui. Como dito, o conhecimento é considerado como uma espiral no construtivismo, com uma hipótese posterior absorvendo a anterior. Uma educação que respeite essa característica do conhecimento humano exige do professor o conhecimento profundo do que o aluno sabe e do que precisa saber e a capacidade de criar situações nas quais o aluno seja impelido a levantar uma nova hipótese.

O protagonismo estabelecido pela escola Waldorf ao aluno é uma conquista que ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, no primeiro septênio, é preciso que a criança tenha desenvolvido a noção de autoridade. Só assim, ela poderá, no futuro exercer a autonomia:

Nada é pior do que uma criança acostumada a fazer seus assim chamados julgamentos próprios muito cedo, antes da puberdade. Um sentimento pela autoridade, entre a idade de 7 a 14 anos, no futuro, deverá ser desenvolvido mais intensivamente do que foi feito no passado. Toda a educação neste período da vida deverá ser conscientemente dirigida para acordar na criança um sentimento puro e belo pela autoridade; por isto ser implantado na criança durante esta fase, é que se formam as raízes daquilo que no adulto será a experiência, dentro do organismo social, como igualdade de direitos dos homens. Direitos iguais entre os homens não virão a existir de outra maneira, porque as pessoas nunca se tornarão maduras para esta igualdade de direitos, se, na infância, o respeito pela autoridade não for implantado nelas. No passado, um grau mais baixo de sentimento pela autoridade

bastava; no futuro não será assim. Esse sentimento deverá ser fortemente implantado na criança para deixar que ele amadureça, porque isso não é um argumento aberto, mas eleva-se como uma demanda histórica (STEINER, 1988, p. 14-15).

Aparentemente, as duas teorias, Waldorf e Construtivismo, entrariam em um confronto nesse ponto, pois a primeira recomenda o exercício da autoridade, enquanto a segunda mostra que o aluno é sujeito ativo do aprendizado. Porém, é preciso perceber que as teorias estão enfocando elementos diferentes, apesar de relacionados ao protagonismo do estudante.

O trecho de Steiner está descrevendo uma necessidade ética: reconhecer a autoridade. Há, segundo Steiner, a necessidade de reconhecer, primeiro, que o professor exerce a autoridade, o que permite ao aluno, em desenvolvimento posterior, também desenvolver a sua autonomia.

Enquanto isso, o método Construtivista está preocupado com o aspecto cognitivo. Se o aprendizado ocorre a partir da formulação de

hipóteses, não será possível que o professor seja apenas um reproduzidor de conhecimento.

Essas duas visões, que pareceriam, inicialmente, antagônicas, permitem que os docentes compreendam qual é o seu papel na sala de aula: ensinar o senso de autoridade, permitindo, porém, que os alunos sejam ativos enquanto aprendem. Há diversas críticas ao Construtivismo em relação ao protagonismo do aluno, como se o professor tivesse perdido a sua autoridade. Porém, a autoridade, como mostra Steiner, está estabelecida em uma demanda histórica e deve ser exercida pelo professor, mas não a ponto de sufocar a criação de hipóteses pelos alunos.

As duas correntes mostram isso quando concordam que o professor faz a mediação entre os diferentes estágios de desenvolvimento. Nesse caso, pelo aspecto cognitivo, as duas teorias se encontram: no Construtivismo, o professor cria e propõe situações problemas que levam o aluno a fazer novas hipóteses; na escola Waldorf, o aluno será estimulado a desenvolver o potencial de cada

estágio de desenvolvimento e preparado para o próximo estágio.

3.2 Conhecimento a partir da interação com o meio

Enquanto a escola tradicional apresenta os conhecimentos como algo cumulativo, apresentando as partes do currículo inicialmente para chegar ao todo, numa ordem seguida rigorosamente, pressupondo que o estudante é uma tábula rasa, pronto para receber os conhecimentos propostos pelo professor, o Construtivismo estabelece que o conhecimento ocorre na interação entre sujeito e mundo. O próprio discernimento entre o que é o sujeito e o objeto nessa relação dependem da interação. Por isso, o professor deve ser mediador:

O que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas (...). Seria absurdo imaginar que, sem uma

orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si a elaborá-las com clareza (PIAGET, p. 18, 1977).

Desse modo, o professor é aquele que propicia o contato do aluno com a realidade, estimulando, com problemas propostos, que o aluno levante hipóteses e avance no conhecimento.

Sem a interação com o meio, o aluno torna-se um mero reproduzidor da verborragia desenvolvida na sala de aula. O aluno, ao não ter uma interação com o meio, não desenvolve o seu esquema de conhecimento, mas reproduz o discurso do professor.

A escola Waldorf também postula a interação entre a criança e o meio, comparando essa interação com o trabalho de um artista: o aluno deve se comportar “como o artista criador ou como aquele que vivencia uma obra de arte e assim a reproduz em seu íntimo” (RICHTER, 1995, p. 11). Ou seja, ao estabelecer que o próprio aluno realize as atividades, em contato direto com as

artes ou com a natureza, a escola Waldorf coloca a interação entre sujeito e objeto como importante.

Como notamos em relação ao tema protagonismo do aluno, a escola Waldorf, ao recomendar a interação entre a criança e o meio no processo de ensino-aprendizagem, também mostra uma grande preocupação com a ética e o desenvolvimento de valores:

Hedwick Hauck, a primeira professora de trabalhos manuais na escola Waldorf Stuttgart, concluiu a seguinte frase: "Crianças que aprenderam na juventude a criar 'com a mão' objetos artísticos úteis para outros e para elas mesmas de uma maneira adequada, não ficarão, como adultos, alheias ao ser humano e à vida. Saberão, de maneira artística e social, enriquecer e dar forma fecunda à existência e ao convívio com os outros (RICHTER, 1995, p. 343).

A relação com o meio, mediante a criação de objetos artísticos, acaba desenvolvendo valores nos alunos. Primeiro, a solidariedade, seja ao trabalhar em grupo, seja ao dar algum objeto produzido em aula. Segundo a contemplação da

beleza, um senso estético que leva o aluno a apreciar a vida e desejar realizar o seu trabalho, encontrando o propósito da atividade. Terceiro, o próprio aprendizado de habilidades em meio a vínculos sociais.

Enquanto o Construtivismo mostra que a interação com o meio é importante no desenvolvimento cognitivo, pois leva ao desenvolvimento dos esquemas de conhecimento do aluno, a escola Waldorf acrescenta a esse desenvolvimento cognitivo um cultivo dos valores que sustentam o bem-estar na sociedade, como a solidariedade, o senso do belo, o trabalho em grupo, o propósito e a vontade de realizar a atividade.

Desse modo, enquanto as atividades desenvolvidas em sala de aula levam a atividades comuns às duas teorias, o protagonismo do aluno e a interação com o meio, os objetivos das teorias são diferentes.

3.3 Síntese das diferenças entre o Construtivismo e a escola Waldorf

Como visto, na base das diferenças entre o Construtivismo e a escola Waldorf está o desenvolvimento de uma ética explícita pela escola.

Para Steiner, a educação não podia ser algo desgastante no coração do educador e do educando, mas sim algo que permitisse que a dignidade humana se tornasse realidade na qual os alunos pudessem aprender a conviver com a diversidade, fosse ela social, cultural ou étnica (CASTRO, 2010, p. 43).

Desse modo, na base da escola Waldorf, está o desenvolvimento de valores que vão possibilitar a criação de uma sociedade solidária, sem egoísmo. Já o método Construtivista postula alguns valores, como o de igualdade, ao estabelecer um protagonismo ao aluno, mas desenvolve sua teoria muito mais na perspectiva cognitiva do aluno.

Por exemplo, ao propor que as atividades gerem problemas que façam o aluno reconstruir o seu esquema de conhecimento, não há a ênfase

em qual tipo de problema o aluno deveria dedicar a sua atenção; já a escola Waldorf postula que a escola esteja integrada aos valores, portanto, aquilo que aparece como problema na sala de aula está vinculado a necessidades da comunidade.

Os escopos das teorias também são diferentes: o construtivismo mostra como o sujeito aprende e quais são as etapas do aprendizado, além das etapas do desenvolvimento humano. A pedagogia Waldorf mostra o estabelecimento de uma escola, a forma como ela deve ser gerida e o desenvolvimento humano de um ponto de vista ético, social e estético. As duas teorias, portanto, tratam de assuntos diferentes, mesmo mostrando, em determinado momento, pontos de contato.

Cabe ao docente conhecer as teorias e, na sua prática, adotar ações e conceitos que sejam mais adequados ao seu objetivo. O trabalho docente envolve diferentes níveis e o professor pode adotar elementos diferentes a depender do seu objetivo.

Conclusões e Recomendações

O processo de ensino-aprendizagem pode ser enriquecido pelas diversas teorias pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo. No século XX, duas teorias, a Construtivista e a Waldorf, impactaram a área e possibilitaram que a escola e os professores modificassem os seus modos de atuação.

As duas teorias mostram que a escola tradicional estaria equivocada em um ponto, a concepção do conhecimento como reprodução. Construtivismo e Waldorf mostram que o aluno deve ser mais ativo nos processos de ensino-aprendizagem.

Além de serem críticas à concepção do conhecimento como reprodução, ambas teorias também mostram a importância do meio nos processos de aprendizagem. Enquanto a escola tradicional buscava um método eficaz e único para todos os alunos, as teorias pedagógicas citadas apontam a dificuldade de obter tal método, pois os alunos aprendem de maneiras diferentes.

A teoria Construtivista surgiu a partir da obra de Jean Piaget, que procura descrever o modo como os sujeitos aprendem, desde a época de bebês até a adolescência. A grande descoberta de Piaget é que o conhecimento ocorre a partir da interação entre sujeito e mundo, sendo que até mesmo esses polos são determinados pela interação.

A partir dessa descoberta, Piaget evita os problemas que encontrava nas teorias anteriores, a saber, o empirismo, que estabelecia que todo o conhecimento dependia da realidade, e o idealismo, que estabelecia o sujeito como detentor de estruturas prévias que enformavam a realidade.

Ao postular que o conhecimento avança a partir das interações entre sujeito e mundo, Piaget mostra que isso ocorre pela assimilação, desenvolvimento de estruturas de conhecimento sobre a realidade, e acomodação, momento no qual o sujeito encontra dados que não combinam com a sua estrutura de conhecimento e precisa desenvolver novas hipóteses. Essas hipóteses

deverão ser mais amplas a fim de abranger a hipótese anterior que o sujeito possuía.

O papel docente no Construtivismo é o de mediador, criando situações-problema que vão provocar no sujeito a necessidade de postular novas hipóteses. O conhecimento será desenvolvido pelo confronto contínuo entre os esquemas que o sujeito possui e os dados obtidos no meio.

A escola Waldorf postula que o desenvolvimento humano ocorre de sete em sete anos, os septênios. Ao mostrar como ocorre o desenvolvimento humano, serão postuladas as atividades e conhecimentos adequados a cada fase. Essa pedagogia postula o desenvolvimento integral do ser humano nos seus diversos aspectos. Por isso, os conceitos ultrapassam o aspecto cognitivo, postulando como desenvolver valores éticos e estéticos.

Por isso, a comparação entre as duas teorias permitiu encontrar pontos de encontro, como a concepção de um papel mais ativo para o aluno e a valorização do meio no processo de

ensino-aprendizagem, mas em quadros diferentes, pois as duas teorias propõem desenvolver pontos diferentes. Por exemplo, o protagonismo no Construtivismo surge como essencial para respeitar o modo de desenvolvimento do sujeito, pois o conhecimento avança a partir de hipóteses feitas pelos alunos. Já nas escolas Waldorf, o protagonismo emerge não só para o desenvolvimento do aspecto cognitivo, mas também para o cultivo de valores éticos e estéticos, visando a criação de sujeitos capazes de construir uma sociedade menos egoísta.

O artigo, portanto, serve para que o docente reflita sobre as propostas teóricas e possa escolher aqueles conceitos e ações que serão mais efetivos em sua relação concreta com o aluno.

Referências

ABIB, J. A. D. **O Sujeito na Epistemologia Genética**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, n.2, p.61-69, 2003.

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOS, Alexander. **Desafios para uma Pedagogia Social**. S. Paulo: Antroposófica, 1986.

CASTRO, M. J. G. de. **Pedagogia Waldorf: uma educação baseada no diálogo, afeto e arte**. Dissertação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana-SP, 2010.

COSTA, R. C. M. & FONSECA, S. **Teorias da Educação**. Instituto Superior de Teologia Aplicada. Sobral, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas Contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, julho/1999.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____ **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RICHTER, Tobias. **Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf.** São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1995.

STEINER, R. **A Filosofia da Liberdade.** São Paulo: Antroposófica, 1988.

VASCONCELOS, M. S. **A Difusão das Ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

FORMAÇÃO DE LEITORES NAS SÉRIES INICIAIS

Shirley Martins de Freitas

Pegar um livro e abri-lo guarda a possibilidade do fato estético.

O que são palavras dormindo num livro?

O que são esses símbolos mortos?

Nada, absolutamente.

O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas;

Mas se o lemos acontece algo especial creio que muda a cada vez.

(BORGES, Jorge Luis,
2002).

Leitura

Segundo Lerner (2002, p.73) ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do

texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita.

Com referência a essa ideia, a pessoa que lê faz parte da sociedade de uma forma ativa e reflexiva tendo condição de contribuir para uma mudança significativa. Assim sendo, o desafio é formar leitores capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implícita, pelos autores dos textos com os quais interagem.

Conforme a autora, a leitura é um modo particular de aquisição de informação, concomitantemente se faz necessário conhecer os processos pelo qual acontece à aquisição dela.

Segundo José Morais (1996, p.112-113)

O objetivo dos processos específicos da leitura é representar material escrito sob uma forma utilizável pelo resto do sistema cognitivo. A capacidade de leitura pode, por conseguinte, ser definida como o conjunto dos processos perceptivos que permitem fazer que a forma física do sinal gráfico deixe de constituir um obstáculo à compreensão da mensagem escrita. A capacidade de leitura é, como qualquer outra capacidade cognitiva, uma transformação de representações (chamadas entrada) em outras representações (chamada saída). A representação de entrada no caso da capacidade de leitura é um padrão visual... A representação de saída é uma representação fonológica. Cada palavra que conhecemos, que sabemos ler é ou não, é uma forma fonológica, uma pronúncia.

O autor enfatiza que a leitura é formada pelo processo fonográfico e ortográfico, por etapas que condizem com a fala e escrita. Desse modo,

podemos perceber que José Morais e Cagliari têm a mesma concepção dos processos de leitura.

Porque a leitura é uma atividade ligada à escrita e, como há vários tipos de escrita, assim também haverá os correspondentes tipos de leitura. Um sistema de escrita baseado no significado terá um tipo de leitura de um sistema de escrita baseado no significante(...) pode estar mais próximo de um sistema de transcrição fonética do que de um sistema ortográfico. Cada um desses tipos de escrita requer um tipo de leitura próprio. Uma transcrição fonética exige uma leitura baseada na representação que os símbolos fazem das possibilidades articulatórias do homem, de tal modo que permite um único modo de leitura com relação ao significante. Porém uma escrita ortográfica permite a leitura de um texto com todas as possibilidades de variação dialetal que a língua oferece. (CAGLIARI, LC, 2005, p.152)

Pelo exposto acima analisamos que os autores confirmam a escrita com a finalidade de permitir à leitura e representar a memória, podendo ocorrer de maneira reflexiva e/ou

mecânica. Baseia-se no significado como, por exemplo: representar as ideias no qual compõe o sujeito e de maneira significativa que reproduz aquilo que se ouve, podendo se ter compromisso alternando-se entre fala e pensamento.

Moraes (1996, p.111) enfatiza também que a leitura é formada por um contexto amplo de decifrações, que se baseia na leitura do código escrito e compreensão da linguagem escrita. A decodificação é a compreensão, a reflexão e interiorização daquilo que se leu no qual os signos linguísticos atuam de maneira social. O par “leitura-escrita” é indissociável, só há leitura quando há (ou, mais precisamente, quando houve) escrita.

A escrita segundo Cagliari (2005), tem a finalidade de permitir a leitura e representar a memória, podendo ocorrer de maneira reflexiva e ou mecânica. Baseia-se o significado como, por exemplo: representar as ideias no qual compõe o sujeito e de maneira significativa que reproduz aquilo que se ouve, podendo se ter compromisso alternando-se entre fala e pensamento.

A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro, permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado. (CAGLIARI, 2005, p.103).

Alfabetização

Temos como base os estudos de Emília Ferreiro (1998) que o processo de alfabetização acontece por níveis psicogenéticos diferenciados, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, nos quais são conhecidos como Níveis de Evolução de escrita.

Assim, consideramos importante ressaltar os tópicos abaixo:

No nível pré-silábico 1, as crianças produzem rabiscos e desta maneira só quem escreve consegue interpretá-los. Não percebem ainda que a escrita é a representação da fala. Uma outra característica marcante dessa fase é que elas relacionam o tamanho da palavra com o do objeto e não diferenciam gravura de texto.

Quando se encontram no nível pré-silábico 2, as crianças acreditam que não podem repetir letras numa mesma palavra. Contudo, compreendem que somente através das letras é possível escrever e passam a distinguir imagem de texto. Nessa fase ainda não percebem que a escrita é vinculada à fala.

As crianças começam a perceber que a escrita surge da fala no nível silábico, e começam a elaborar hipóteses para representar as partes sonoras da fala e dessa maneira tentam escrever as letras relacionando-as ao valor sonoro. Dessa maneira começam a fazer ligações entre a escrita e a fala, porém podem se encontrar em um nível na leitura e outro na escrita.

No nível silábico-alfabético as crianças começam a perceber que deve haver uma quantidade mínima de caracteres para escrever, descobrem que a sílaba não é formada por apenas uma unidade e dessa maneira vão introduzindo caracteres na formação das palavras. Nessa fase descobrem que existem sons iguais, porém em grafias diferentes e as dificuldades surgem na escrita das sílabas complexas.

A adequação da escrita ao som surge no nível alfabético, conseguem estabelecer certa coerência entre a leitura e a escrita. Nesse momento as crianças passam a ler com ou sem imagem, porém é nesse nível que surgem os problemas referentes à ortografia.

Conforme Emília Ferreiro (1998, p.24)

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido.

Letramento

Conforme Magda Soares, “letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive” (conforme entrevista dada ao Jornal do Brasil, 26/11/2000).

Observamos que letramento é muito mais do que o simples ato de ler e escrever. Sua prática decodifica o meio, exerce função social na vida do indivíduo tais como a leitura do ambiente e das informações que o compõe.

Voltemos por ora a nossa atenção para o poema abaixo, que recebe o título de “O que é Letramento”, de autoria de Kate M. Chong, uma estudante norte-americana de origem asiática, de maneira poética retrará a função social do letramento, contextualizando nas preferências subjetivas, nas informações que compõe nosso meio e principalmente enfocar a cultura popular.

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho

em que se pendura cada som
enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados
colados na geladeira,
um bilhete de amor;
telegrama de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países
desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e
grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao
tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de
remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,

e de tudo o que você pode ser.
(CHONG, 2004)

Em suma, segundo a autora, letramento ultrapassa a aquisição do código escrito, onde o ato de ler e escrever passa a ter função de direcionar o cidadão para que ele possa desenvolver habilidades e atitudes para a leitura de mundo, vindo atuar de maneira ativa em suas práticas sociais e culturais.

Formação do leitor

Nos dias atuais se torna cada vez mais difícil formar leitores, pois a época digital distancia o ser humano do acervo literário. A criança não é

estimulada a desenvolver o hábito da leitura, pois o livro é uma coisa estática.

Com referência a formação do leitor educando e educador, observamos que diz Delia Lerner, (2002,p.27,28,29 e 33)

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” os sistemas de escrita, formar leitores que sabem escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro [...]. O desafio é promover a descoberta e utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento [...]. O desafio que devemos enfrentar, nós que estamos comprometidos com a instituição escolar é combater a discriminação desde o interior da escola; é unir nossos esforços para alfabetizar todos os alunos, para assegurar que todos tenham oportunidades de se apropriar da

leitura e da escrita como
ferramentas essenciais do
processo cognoscitivo e do
crescimento [...]

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores, por melhores capacidades que eles estejam, significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (sem correrem o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional).

Devemos partir do pressuposto que formar leitor não deve apenas basear-se no simples ato de ler, ou seja, decifrar códigos escritos.

A leitura deve ser um instrumento de comunicação no processo de evolução histórica da humanidade. Independentemente de tempo e espaço as pessoas se relacionam através dos processos de leitura, sendo que há diversos tipos de leitura e dentre eles, a leitura prazerosa, ler para estudar e se informar.

Desenvolvimento Infantil

Segundo a teoria de Henri Wallon (1879-1962), o desenvolvimento completo do ser humano

se faz através de sua formação integrada, sendo ela, manifestada através da afetividade, movimento, inteligência e a formação do eu como pessoa.

Contudo, a organização do meio é de fundamental importância para o ser humano se manifestar, pois é através do meio que se pode exteriorizar seus desejos e vontades, no qual, são tão necessários para o desenvolvimento completo da pessoa.

O desenvolvimento da inteligência está ligado na criança ao desenvolvimento de sua personalidade, não podemos ignorar as suas condições de existência. Estas variam com a idade. Com a idade variam as relações da criança com o meio. De idade para idade torna-se diferente o meio da criança. (WALLON, 1975, p.202).

Em consequência ao tema abordado, iremos ressaltar o desenvolvimento das crianças que se encontram na faixa etária dos 7 aos 8 anos de idade.

Com referência na concepção deste autor, no processo de aprendizagem da alfabetização, a criança entre 6 a 7 anos reconhece uma unidade móvel a letra do alfabeto, percebe que pode combinar com outras letras, formando assim, conjuntos variados.

Para o autor, aos seis anos de idade a criança inicia o Estágio Categorical, no qual traz importantes avanços no processo da construção da inteligência, fazendo com que suas relações

com o meio predominem esse processo, conforme Wallon (1975), o meio é complemento indispensável ao ser vivo, pois o meio é para a criança o que constitui a “forma” que molda a pessoa.

Ainda nesse raciocínio, este período é conhecido como das Operações Concretas, e marcado por aquisições intelectuais, de acordo com as preposições piagetianas.

Nessa faixa etária as crianças sofrem um declínio do egocentrismo intelectual, dando espaço ao pensamento lógico, sentindo necessidade de explicar suas ideias e ações.

A partir dos 7 anos a linguagem passa a ser socializada, fazendo com que a criança perceba

que há pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes as suas. Dessa maneira, Wallon (1975, p.213) aborda que o processo “resulta numa espécie de equivalência reconhecida pelo sujeito entre ele e o outro”.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira de [et.al.] *Era uma vez... na escola... formando leitores para formar leitores.* Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística.* São Paulo: Scipione, 2005.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo* (tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro) 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras* (tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela) 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MORAES, José. A arte de ler; trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

PETRONI, Marilze S. *Como conquistar um leitor*. São Paulo: IBRASA, 2001.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. *Para casa, ou para?* São Paulo: Didática Paulista, 1999.

SOARES, Magda. *Um tema de três gêneros*. Bahia: Editora Autentica, 2004.

SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. – 6ª ed. 1998. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

SOUZA, Marica Helena de [et. al.] in *Apostila Psicologia do desenvolvimento*. Curitiba: IESDE, 2003 (mimeo)

WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da infância*. Lisboa: Editorial Estamparia, 1975. p/ a língua portuguesa.

REVISTA NOVA ESCOLA, agosto de 2006 nº 194 p.30

PESQUISAS EM SITES

Disponível em

<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/meio.htm> [acesso em 20/04/2007 as 10h]

Disponível em grupodeestudos@ig.com.br [acesso em 21/04/2007 as 18h]

Disponível em www.grandez.com.br [acesso em
19/09/07]

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Simone Aparecida Capuano

Estamos em um período fértil de discussão sobre a educação e formação de professores, haja vista as rápidas transformações da sociedade, a competitividade e a luta pelo domínio do saber. A cobrança exigida pelos mercados de trabalho vem contribuindo para o aumento de acadêmicos no ensino Superior, evidenciando deste modo que não dá mais para ficar de braços cruzados, sem qualificação profissional, porém quando se chega a um curso de ensino superior vem o seguinte questionamento: será que estes estão atendendo os objetivos aos quais se propuseram através do profissional professor (educador/pedagogo)? Como sempre a educação é um caminho de desafios exigindo habilidades, no qual o professor deve estar preparado para atender a demanda em busca de informação.

Neste aspecto existe a necessidade de conhecimento dos métodos/didáticos pedagógicos como ferramenta para transmissão de conhecimento e alcance dos objetivos propostos nos planejamentos de aula, e, não apenas o dom para superar os grandes desafios da docência que tem um papel social muito importante, ou seja, além da transmissão de conhecimento, da preparação de profissionais para o mundo, forma indivíduos consciente do seu papel na sociedade diante da sua profissão.

O objetivo deste foi demonstrar qual a diferença dos métodos/didáticos pedagógicos do corpo docente do curso de Ciências Contábeis, com os métodos utilizados pelos docentes do curso de Pedagogia da FIAR, pois sabe se que as grandes curriculares são distintas e a formação em Pedagogia traz um profissional (Pedagogo) com habilidades voltadas, ao processo de ensino aprendizagem com uma metodologia diversificada, já a formação em Ciências

Contábeis traz um profissional (Bacharel) com domínio de conteúdo específico em área técnica, sem habilidades metodológicas diante da formação acadêmica.

Demonstrando neste sentido o quanto é importante a utilização dos métodos didáticos pedagógicos diversificados no processo de formação profissional do curso superior tanto em área técnica, como na própria pedagogia através dos resultados obtidos na pesquisa, sendo instrumento de apoio no processo de ensino aprendizagem, para melhor planejamento dos objetivos, dos conteúdos a ser ministrados nas aulas, atendendo o objetivo principal do curso superior, a formação de profissional pronto para atuar no mercado, sendo este capaz de tomar decisões, ser crítico, e expressar o seu conhecimento com segurança, sem medo de errar.

Diante do exposto, as informações aqui contidas passam a ser de grande relevância para

gestores das instituições de ensino, aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, a comunidade acadêmica e demais interessada no assunto.

Sociedade Contemporânea

A inovação, na sociedade contemporânea, é um dos fatores associados ao desenvolvimento social e econômico das nações.

Mota (2011, p. 82) destaca que o conceito de inovação, de modo geral, “é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), mas distinto e mais amplo, estando necessariamente associado à aplicação do conhecimento [...]”.

Por isso, os estudos sobre inovação vinculam-se diretamente aos estudos sobre a produção e disseminação do conhecimento, cujo crescimento acelerado se expressa como um fenômeno tanto quantitativo e qualitativo: do

conhecimento monodisciplinar ao conhecimento que é produzido em decorrência de problemas complexos e que, por isso, demandam a integração das diversas áreas do conhecimento.

Neste contexto, é inegável o estreito vínculo entre a Educação Superior, mais especificamente entre a universidade, a produção do conhecimento e a inovação. Conforme Silva (2011, p. 193):

“[...] a universidade é a única instituição que dispõe do parque de equipamentos e congrega a gama de competências necessárias [...]” que podem promover condições de possibilidade para o desenvolvimento científico, o progresso econômico, a justiça social, a sustentabilidade, a preservação do ambiente e a inovação.

Ou seja, a universidade pode construir ambientes que favoreçam o desenvolvimento da cultura da criação e inovação. Papadopoulos (2005, p. 21) também considera que:

A “expansão dos conhecimentos conduz inevitavelmente a níveis de especialização sempre mais elevados, o que é uma condição necessária para o progresso científico; são sobre essa base que se organizam no ensino superior as atividades fundadas no conhecimento”. Mas como promover a integração dos novos conhecimentos?

Embora a universidade constitua-se como condição de possibilidade é inúmera as críticas ao caráter conservador que a acompanha historicamente (MOTA, 2011; BERNHEIM e CHAUÍ, 2008):

Rigidez curricular e disciplinar, falta de integração entre os níveis e atividades universitárias, separação entre a produção e aplicação do conhecimento, conhecimento fragmentado, ensino restrito aos conteúdos conceituais disciplinares, entre outros.

Por isso, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998, p. 34) destaca que o as transformações atuais buscam “superar o conceito da educação como mera

transmissão/acumulação de conhecimento e informação. Isso torna a crise da educação, em grande parte, uma crise do modelo pedagógico tradicional”. E continua: “a pergunta, então, é o que fazer com a prática docente para criar condições que levem a uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos”.

Já para Pimenta e Anastasiou, (2011, p. 161) a educação superior se define como:

[...] o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

Desta forma têm-se as Universidades e Faculdades que são exemplos de instituição que faz parte desse sistema, cabendo-lhes o compromisso de gerar o saber, o qual está relacionado com a verdade, justiça, igualdade.

Nos anos 90, as políticas públicas foram reformuladas por meio da reforma de Estado que causou modificações significativas nos padrões de intervenção estatal, e, particularmente, as políticas educacionais. O conjunto dessas ações no âmbito educacional resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A LDB destina para a educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, direcionando, de um lado pelos processos de descentralização e flexibilização e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovado em 20 de dezembro de 1996 diferencia - se da antiga LDB. No que diz respeito à finalidade e objetivos da instituição superior, o projeto de lei retomava a Constituição e repetia o princípio da interação ensino –pesquisa - extensão, o qual não é complementado na nova lei.

Segundo Isaura Belloni (2002), ao definir as intenções da educação superior a nova LDB não menciona a função e a obrigação da universidade em realizar ou desenvolver pesquisa e colaborar para o avanço do conhecimento. Menciona-se apenas, como finalidade, o incentivo ao trabalho de pesquisa.

Atualmente a Educação Superior Brasileira possui várias finalidades, sendo estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo a primeira delas. Sabe-se que é função da nossa educação superior, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, objetivando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura, proporcionando o entendimento do homem e da sociedade em que vive. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases do nosso país, cabe à educação superior promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade.

Cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, cursos de pós-graduação e cursos de extensão são classificados como cursos e programas da Educação Superior.

De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal, as universidades, públicas e privadas, gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Vista como o marco legal básico que resume uma decisão política educacional, a LDB desencadeia um processo de reelaboração no sistema de educação superior brasileira. Muitas das instituições de ensino superior abriram mais cursos de maneira à concorrer com o mercado, pois foram credenciadas novas instituições, com a autorização de vários cursos, determinando assim, uma taxa de crescimento significativamente desses cursos em relação ao das instituições e matrículas.

O poder legislativo do Brasil, ao mesmo tempo em que validou a possibilidade das instituições educacionais funcionarem com fins lucrativos (de acordo com a Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999) fechou o caminho da expansão da educação pública federal (Leia nº 9.649, de 27 de maio de 1998) impedindo a União oferecer educação profissional e tecnologia; “o Presidente da República vetou as metas do PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, itens 4.3,2 e 4.4,24, que previam a expansão da educação superior pública”.

Em 1996, as instituições privadas eram 711, e em 2004 passaram a ser 1.789, havendo um crescimento de 151,6%. As instituições privadas tinham, em 1996, 3.666 cursos e 1.133.102 matrículas e em 2004 passaram a ter 12.282 cursos e 2.985.405 matrículas.

Referências

ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1). 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ANTUNES, Celso. Novas Maneiras de Ensinar. Novas Formas de Aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

CUNHA, M. I. (et al). Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In:FERNANDES, C.M.B (Org). Educação Superior: Travessias e Atravessamentos. Canoas: Ed ULBRA, 2001. Páginas: 33-90.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária:

da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade Operacional. (In) Folha de São Paulo. Caderno Mais. 09/05/99.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da educação. São Paulo: Cortez, [S.D].

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Metodologia do ensino superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. Metodologia do ensino superior. 4. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. Didática do ensino superior. 1 ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIBANÊO, Jose Carlos. Didática. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Velhos e Novos Temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LÜDKE, M.; MOREIRA A.F.; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. Educação & Sociedade. Campinas, v.20, n. 68, p. 278-298, 1999.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S., Castanho. M. O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.

MOTA, R. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, S.S. (Org). Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011. Página: 81-96.

PAPADOPOULOS, G; S. Aprender para o século XXI. In: DELORS, J. Educação para o século XXI: Questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. 23. ed. 7ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos Anastasiou. Docência no ensino superior. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. et al. Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, HERNÁNDES & COLS. Tecnologias para transformar a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. Páginas: 15- 41.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. In Educação em Revista, N. 45, Junho de 2007, p.291-306.

SILVA, E. M. de P. Desenvolvimento tecnológico e inovação: nota sobre Pós- Graduação,

Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de P Graduação (PNPG 2011-2020). Brasília, DF: CAPES 2010. Páginas: 191-216.

STEINER, João E. & MALNIC, Gerhard. Ensino Superior: Conceito e Dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

VEIGA, I. Aula universitária e inovação. Veiga, I. Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000.

SITES CONSULTADOS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Estatísticas da pós-graduação, 2003. Disponível: <http://www.capes.gov.br>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20/11/2011.

_____. Decreto nº 5786, de

24 de maio de 2006. Disponível em <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_2006/

2006/Decreto/D5786.htm>.

_____. Parecer nº 997, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em >

<http://www.ccpq.puc-rio.br/nucleodememoria/textos/finais/parecerCFE97765.pdf>.

_____. Resolução nº 12, de 06 de outubro de 1983. Disponível em

<http://vsites.unb.br/ft/ft/atualizacao/ccpq/leg5.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial 1403 / 2003. Brasília, DF, 2003.

_____. Fundamentos para formação do professor da educação básica. Brasília 1999. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%20A1o4.pdf>>.

_____. Plano decenal de educação para todos (1993/2003). Brasília

MEC 1993. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>.

_____. Portaria/MEC n. 13, de 05/01 de 2000. Brasília: MEC, 2000.

Disponível em:

<<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/p13.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2010.

_____. PORTARIA Nº 1129, de 27 de novembro 2009. Brasília, DF, 2009. D <<http://portal.mec.gov.br/index>.

_____. Conferência nacional de educação básica: documento final.

Brasília 2008.

<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia>.

set. 2010. © 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.109

_____. Conferência nacional de educação: documento final. Brasília 2010.

Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final

_____. DECRETO Nº 6.755, de 29 de janeiro 2009. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96). 1996.
Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

_____. Dados sobre o FUNDEB.
Disponível em:

_____. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. 1997.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
CANDAUI, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:

UNICEF. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: Conferência Mundial de Educação para Todos. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados sobre o Saeb. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos. 1993.
<<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/imagens/stories//declaracaonovadeli.pdf>

VALENTE, Nelson. DIDÁTICA: Ferramenta Cotidiana do professor. Disponível: <http://jornaldebates.uol.com.br..>

VEIGA, Ilma. Docência Universitária na Educação Superior. Disponível: http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf.

PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS

Mara Luiza Napolitano

1. INTRODUÇÃO

“Se quiser que seus filhos sejam brilhantes, leia contos de fadas para eles. Se quiserem que sejam ainda mais brilhantes, leia ainda mais contos de fadas”. Albert Einstein

O tema norteador deste artigo surgiu da necessidade de analisar os contos de fadas, e sua importância para vida da criança, as quais demonstram grande interesse em ouvir e ler a literatura que contenham a magia o qual os contos de fadas trazem. Portanto o presente trabalho tem por objetivo abordar alguns conceitos sobre ética e moral e apresentar as histórias contadas e os contos de fadas, como ferramenta para ser trabalhado com as crianças de todas as idades, pois, todas demonstram grande interesse em ouvir ou ler esses contos.

As análises e as origens dos contos de fadas servem como disparador de reflexão/ação para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente a aqueles ao qual cabe a missão de fornecer subsídios para que esse processo realmente ocorra: o professor.

Um educador comprometido com sua profissão precisa estar em contínua formação buscando repensar sua prática pedagógica e fazendo dela uma atividade cada vez mais eficaz e prazerosa.

A abordagem baseou-se em estudos bibliográficos que forneceram ferramentas teóricas com intuito de analisar o valor psicopedagógico da utilização de diferentes contos de fadas e trazer significados para vida da criança a qual não encontra significados em literatura comum segundo BETTELHEIM 2004.

O presente artigo foi desenvolvido em itens e subitens e foi importante estabelecer a relação entre a origem, o sentido, a reflexão e o entendimento dos contos de fadas.

Os grandes nomes da literatura infantil dos contos de fadas foram Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, os quais serão citados no presente artigo.

2. CONTOS DE FADAS E SUAS ORIGENS

Hoje os contos de fadas pertencem à literatura infantil, mas nem por isso deixam de encantar pessoas ao redor do mundo, mas nem sempre foi assim, a princípio os contos de fadas eram escritos para adultos, como forma de terror como diversos contos populares da época, a partir do século XVII na França, Charles Perrault lançou a primeira coletânea de contos infantil que até então não tinham sido documentadas, oito histórias foram contempladas, sendo: A bela adormecida no bosque; Chapeuzinho vermelho; O barba azul; O gato de botas; As fadas ; Cinderela ou A gata borralheira; Henrique do Topete e o Pequeno Polegar. Sendo assim os contos de fadas como gênero literário nasceu com Charles Perrault, mas só foi amplamente difundida no século XVIII, depois

de uma pesquisa linguística realizada na Alemanha pelos irmãos Grimm a partir daí eles descobriram um variado acervo de histórias maravilhosas, disseminadas de geração pra geração, formaram então coletâneas e fizeram diversas alterações em vários contos que apresentavam aspectos de violência e maldade , envolvendo inclusive crianças, como por exemplo: Chapeuzinho vermelho que na versão de Charles Perrault, não havia a figura do caçador o qual salva a menina e sua avó e as livra de um final trágico, como na versão dos irmãos Grimm, nessas alterações reuniu-se contos como : A bela adormecida; Branca de neve e os sete anões; Chapeuzinho vermelho; A gata borralheira; O ganso de ouro; Os sete corvos; Os músicos de Bremen; A guardadora de gansos; Joãozinho e Maria; O pequeno polegar; As três fiandeiras ; o príncipe e o sapo e dezenas de outros contos foram documentados com as alterações feitas pelas influencia cristãs da época que já eram bem fortes. O acervo da literatura infantil era completado por um dinamarquês Hans Christian Andersen, seus contos foram baseados na fé cristã, criou elementos que

falavam as crianças sobre a necessidade de compreender a vida como um caminho tortuoso a ser percorrido com retidão e resiliência, para que na morte o céu fosse alcançado, seus contos eram considerados mais tristes, pois a maioria não apresenta um final feliz. A pequena vendedora de fósforo é a história que ilustra bem o estilo de Andersen. O gênero de contos infantis sofreu ao longo do tempo grande alterações para diminuir o impacto negativo das histórias originais. Mas quem popularizou os contos dos irmãos Grimm, foi a Disney, transformando os contos de “terror” em contos de fadas, sendo apropriado nos dias de hoje para o público infantil como aconteceu com a cinderela, que era a gata borralheira entre outros. É de grande importância os irmãos Grimm para história, além de divulgarem e modificarem os contos, eles incentivaram outros estudiosos e escritores a fazerem o mesmo e a partir dos livros deles foram surgindo diversas coletâneas de contos folclóricos de diversas regiões.

Alguns estudiosos acreditam que em suas histórias, sempre são encontrados personagens

mágicos como dragões, lobos, bruxas e monstros, talvez a população adicionou um toque de mágica, para deixar as histórias mais românticas para descrever algo trágico a qual passaram. Servindo como orientação aos seus descendentes de como se portar perante certas situações e induzir ao seu público, lições de vida como ética, moral e justiça. Mas ainda é possível perceber o mundo assustador o qual habitava as histórias original.

“Os contos de fadas são mais que reais, não porque nos dizem que os dragões existem, mas porque nos dizem que os dragões podem ser derrotados.” Gilbert K. Chesterton

2.1 AS INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS.

Uma vez que se pretenda estudar a questão ética analista neste trabalho, é de fundamental importância definir o conceito de ética, fazendo uma breve diferenciação com o termo moral - uma vez que ambos os termos se relacionam e tendem a ser confundido um com o outro.

Etimologicamente, o termo moral vem do latim *MOS* ou *MORES*, que significa “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. Já ética vem do grego *ETHOS* que significa “modo de ser” ou “caráter”, enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Originariamente, portanto, ambos os termos não correspondem a uma disposição natural, mas sim a algo adquirido ou conquistado por hábito (SILVA, 2002).

Quando falamos de ética é quase inevitável pensar na moral. A definição de ética e moral leva a insinuação de que ambas assumem a mesma identidade. Neste bojo, a ética seria a teoria dos costumes, ou a ciência dos costumes, enquanto a moral seria tomada como ciência, haja vista ser o objeto dela. A Ética é o conjunto de normas morais pelo qual o indivíduo deve orientar seu comportamento na profissão que exerce e é de fundamental importância em todas as profissões e para todo ser humano, para que possamos viver relativamente bem em sociedade (JORGE, s.d.).

“A ética e os valores morais estão ligados diretamente a uma cultura, independentes de como sejam suas culturas e tradições” (Bragagnolo 2010)

Toda cultura e toda sociedade institui uma moral, isto é, valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e a conduta correta, validos para todos os seus membros. Culturas e Sociedades com diferentes etnias podem até mesmo possuir várias morais, cada uma delas referidas aos valores da classe social em que se encontra. Nossos sentimentos, nossas condutas, nossas ações e nossos comportamentos são modelo pelas condições em que vivemos. (Família, classe e grupo social, escola, religião, trabalho, circunstâncias políticas etc.). Somos formadores pelos costumes de nossa sociedade, que nos educa para respeitarmos e reproduzirmos os valores pospostos por ela como bons e, portanto, com obrigações e deveres. No pensamento filosófico dos antigos, a ética era concebida como

educação do caráter do sujeito moral para dominar racionalmente impulsos, apetites e desejos, para orientar a vontade rumo ao bem e a felicidade. Não somos autores nem senhores de nossa história, mas efeitos dela, o sujeito ético, isto é, a pessoa, só pode existir se for consciente de si e dos outros, ser dotado de vontades, capacidade pra controlar e orientar desejos, impulsos , tendências, sentimentos e capacidades para deliberar e decidir, ser responsável e ser livre. Os contos de fadas trazem sutilmente em sua bagagem a compreensão da ética, moral e senso de justiça e consegue intervir no processo evolutivo da criança, o qual a possibilita escolher entre o bem e o mal, o certo e o errado, e se tornar um cidadão responsável, justo, ético e crítico. Os contos de fada foram criados com grande influência da sociedade e a sociedade é influenciada pelos contos de fadas, tendo em todos os contos, histórias mitos e fabulas um fundo de inspiração e influencia ética e moral.

Em seu livro *A psicanálise dos contos de fadas*, publicado em 1980, Bruno Bettelheim, discute como os contos de fadas podem intervir nos processos evolutivos da criança, ajudando-a na compreensão, do que está acontecendo com si mesma, e ainda, resolvendo de forma mais saudável seus conflitos internos. O autor busca nos contos mais conhecidos, um sentido que não é visto por todos, fazendo uma análise psicanalítica de algumas delas, demonstrando um conflito psíquico por trás de todo encantamento dos contos de fadas. O autor ainda enfatiza que é mais saudável e mais fácil para a criança, aprender o que é certo e errado através dos contos de fadas, o qual proporciona a criança uma visão semelhante à dela e quando se depara com algum problema em seu mundo, terá sempre a lembrança que um final feliz sempre lhe aguarda.

Além dos contos de fadas, há também os mitos e fabulas. Os mitos sempre se configuram nas bases do pessimismo, sendo que alguns deles seus finais são trágicos, já os contos

guardam sempre um final feliz e as fabulas que sempre tem em seus finais a moralidade. Enfim todos tem em comum o fato de tentarem deixar uma mensagem gravada no cérebro de seus leitores e espectadores, sendo assim eles aprendem a trabalhar desde sua infância o certo e o errado, seus problemas e suas felicidades.

Ainda no início Bettelheim menciona alguns aspectos que são comuns em vários contos, o qual as crianças, normalmente relacionam os personagens com os adultos que lhe cercam, como por exemplo, “a bruxa”, pode ser relacionada a presença da mãe, a mãe que educa censurando-se e ao mesmo tempo é bondosa como se espera, pode ser comparada com a bruxa que no início é doce e acolhedora e após conquistar a confiança dos personagens mostra-se má. Em vários contos onde a mãe morre também, ajudara a criança compreender e aceitar a morte da mãe ou de algum ente querido. A criança cria suas próprias fantasias, relacionados aos contos de fadas, e quando se tem uma história onde um menino não é notado

por ninguém cresce e torna-se rei ou rainha, essa criança se encentra em seu mundo e torna-se rei ou rainha do seu próprio mundo, o qual a deixa muitas vezes fascinada e outras oprimidas, mesmo muitos adultos acreditando que os contos não são bons o suficientes, que a vida real não é tão boa quanto os contos de fadas, acredita-se que o que importa é os significados que as narrativas trazem e o que ela representa para cada um.

2.2 A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS.

Bettelheim (1980) relata em seu livro a psicanálise de cada conto, como por exemplo, em João e Maria a história começa em um plano real, onde a família não possui condições financeiras de manter seus filhos e tentam de várias formas a sobrevivência dos mesmos, e percebe-se que os problemas não são resolvidos com a fuga, já que os irmãos tentaram fugir para floresta e não obtiveram sucesso. A casa que eles encontram na floresta, a qual é feita de doces, tem um

relação com a figura da mãe (que é vista como fonte de satisfação oral) essa representação os leva até lá, e neste local encontram a bruxa, a qual no primeiro momento traz lembrança da mãe acolhedora, mas no decorrer da história se mostra má. As intenções da bruxa mostram os perigos da voracidade e da dependência oral. Por fim João e Maria volta par casa com joias e tiram a família da miséria e assim mostra-se a independência adquirida pelas experiências que tiveram foram de casa, se libertando e aceitando seu próprio desenvolvimento.

Nos Três Porquinhos, a criança percebe como o desenvolvimento é bom e como ele traz benefícios, na passagem o porquinho mais velho constou sua casa de tijolos conseguindo assim se proteger melhor do lobo. A criança tira suas próprias conclusões sobre o que fazer, entende que a preguiça e a comodidade não lhe ajudaram em nada, o que relaciona com a realidade e percebe que o bem sempre prevalecerá.

Chapeuzinho Vermelho é um dos contos mais conhecidos e com muitos significados, começando pelo título, a cor vermelha representa emoções violentas, é a cor da atração, e na narrativa a avó presenteia sua neta com uma capinha vermelha o que significa uma transferência sexual. O conto todo é desenvolvido em torno do conflito edípico da menina, a qual é seduzida pelo lobo na floresta e acaba lhe ensinando o caminho para casa da vovó. A criança deixa-se seduzir pela representação do pai, a figura dele tanto é representada na figura do lobo como na figura do caçador. “(...). O caçador é figura mais atraente, tanto para os meninos como para as meninas, porque salva os bons e castiga o malvado. (p.213)” O caçador age pelo princípio da realidade, primeiro salva os bons e depois mata o vilão. O caçador traz a imagem do pai protetor.

A história deixa claro que não é seguro falar com estranhos, por mais que eles se mostrem bons, como o lobo na conversa com chapeuzinho.

A maneira que o caçador tira a avó e a neta da barriga do lobo é semelhante a um parto, o qual deixa claro que a menina ao encontrar com os perigos da vida, perdeu a inocência de criança e renasce como uma moça madura e capaz de ter atitudes responsáveis.

Na história de Branca de Neve, em sua primeira edição a moça era filha de um conde com uma condessa, a filha vivia seu conflito edípico saudavelmente com o pai enquanto a mãe sentia ciúmes da filha e tentava livrar-se dela. Nas versões atuais o pai não aparece e a mãe foi substituída pela madrasta. O conto permite que a criança perceba que os pais também sentem ciúmes e que os problemas que surgem no decorrer de sua vida poderão ser resolvidos. A rainha representa o conflito edípico não resolvido quando criança, e o narcisismo, quando se olha no espelho para se admirar e não aceita que existe alguém mais bela do que ela. Como o espelho diz que Branca de Neve é a mais bela ela tenta se alimentar de seus órgãos tornando assim tão boa quanto a moça. A imagem do pai aparece

no caçador, forte e protetor, mas ele não cumpre seu dever com a rainha e nem seu papel moral com a moça, deixando a sozinha na mata, levando órgão de outros animais para a rainha. Os anões representam pessoas não desenvolvidas, presas em um nível pré-edípico. A moça amadurece quando vai morar com os anões tendo que fazer todos os afazeres da casa. A moça come a maçã vermelha (cor erótica) e deixa de viver a latência com os anões, entrando em um sono profundo, o despertar com um beijo apaixonado de um príncipe simboliza despertar para um estado mais avançado de maturidade. O que remete a ideia de que é preciso abandonar aquilo que é apreciável no momento para passar para um nível superior.

Em João e o Pé de Feijão, relata-se uma família com dificuldades financeiras, uma mãe que não confia em ninguém e nem quer ver seu filho independente, e ao fim acaba surpreendendo com o mesmo. A história mostra as fases para o menino alcançar sua independência, incluindo as frustrações e as

dificuldades. Ao fim do conto o menino mata o gigante, o qual tem a imagem de um pai destruidor, e após isso está pronto para viver da realidade. A narrativa deixa subentendido que as coisas podem sempre ter um lado bom, sendo que a única vaca que a família tinha que dava leite não tivesse parado de produzir, ele não teria conseguido o feijão mágico.

Já em Cachinhos de Ouro e os Três Ursos, encontra-se um conto diferente dos demais, não há um final feliz, contudo, é muito importante para a criança, sendo que a menina sai em busca de sua identidade. Desde o início da narração muitas perguntas ficam sem respostas, como por exemplo: Como a menina se perdeu na floresta? De onde veio? Dentre outras. Enfim a menina busca seu lugar no mundo, busca saber quem ela é. Quando encontra uma casinha no meio da floresta tenta conhecer o que há dentro dela, retratando a curiosidade das crianças, em saber o que os adultos fazem sozinhos. Ao entrar na casa, tenta ocupar o lugar de todos (pai, mãe e filho) e percebe que o melhor lugar para ela é o

da criança e não dos adultos. Por fim, a menina foge sem resolver seus problemas, deixando claro que a fuga apesar de parecer mais fácil, não é a melhor opção para resolver seus problemas.

Nas diversas versões de A Bela Adormecida o tema central da narração

é na tentativa de os pais impedir o despertar sexual da filha, entretanto, todos os esforços do rei para evitar a maldição falham, e a ausência dos pais em alguns momentos retratam a incapacidade deles de protegerem os filhos da crise do crescimento por quais todos passam. A maldição dos quinze anos pode representar a primeira menstruação, onde a menina vira mulher. O adormecimento da Branca de Neve e a Bela Adormecida representa o estado passivo da vida, após esse período o adolescente se torna ativo e mais responsável. Muitos príncipes tentam chegar à Bela antes da hora e nenhum obtém sucesso, o que significa e vale dizer que o despertar sexual prematuro é destrutivo.

Segundo Bettelheim (p.277) “Borracheira, como a conhecemos, é uma estória onde são vivenciados os sofrimentos e as esperanças que constituem essencialmente a rivalidade fraternal, bem como vitória da heroína humilhada, sobre as irmãs que as maltrataram.” Este conto relata as experiências interna da criança em relação à rivalidade entre irmãos, no decorrer da história a madrasta por ciúmes explora a enteada, a qual é minimizada e humilhada pelas irmãs. Os maus tratos vêm de conflito edípico mal resolvido da madrasta. Nas diversas versões, há sempre uma mulher que ajuda a Borracheira, fazendo o papel sempre da boa mãe. O horário para chegar em casa e a fuga para que o príncipe não a alcance, nos diz que a moça quer ser amada do jeito que é. Seus sapatos decidem seu futuro, e pode se dizer que a aparência não diz nada sobre o indivíduo, a moça desenvolveu autonomia e identidade própria, através de seus conflitos.

Finalizando, além de todos esses contos, o autor menciona o fato de que geralmente os príncipes salvam as princesas por amor,

entretanto nunca é relatado o sentimento da moça. Os salvadores se apaixonam pela beleza das moças e devem ser ativos para provar que são dignos de amor delas. Há também os animais que se transformam em príncipe, príncipes que se transformam em animais, sem saber o porquê, normalmente a moça é obrigada a casar-se, dando a entender que o sexo se transforma em algo animalesco.

Todo o texto por Bettelheim é muito significativo, mas vale evidenciar que nem todas as crianças terão a mesma leitura dos contos, sendo que cada uma sentirá de uma maneira diferente, podendo até ser relacionados com experiências já vivenciadas e no contexto a qual está inserida. Os contos, as histórias estimulam o desenvolvimento cognitivo das crianças, fazendo associações de ideias e imagens, a imaginação também é beneficiada com a leitura de tais contos. São de grande importância para qualquer criança o conhecimento de contos, histórias, fábula e mitos, proporcionando a elas além do

entretenimento, um grande crescimento em relação aos conflitos internos e intelectuais.

2.3 OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO

Cabe aos profissionais da educação perceber que a literatura é uma das ferramentas mais poderosas para trabalhar em sala de aula, com emocional de cada criança. Quando uma história é contada, ela pode fazer a criança viver outra vida, ou seja, a vida da personagem da história e usando a imaginação a criança vai viajando, reelaborando sua realidade pelo imaginário, pela fantasia.

é através das histórias contadas percebe-se que o que realmente importa para as crianças, ela elabora seus medos, dores, perdas, traumas, com facilidade e com isso perceber o que perturba a criança, tendo o profissional capacidade para trabalhar esses medos e traumas, fazendo até desaparecerem, por esse motivo as histórias são muito importante, para ajudar as crianças no aprendizado da leitura e na

elaboração dos pensamentos, e fazer com que a criança crie o prazer e aprecie uma boa leitura.

Ana Maria Machado, uma das maiores escritoras infanto-juvenis do Brasil, afirma que “Ler é muito gostoso, é natural que as pessoas gostem. Só falta alguém que desperte esse interesse” Através das histórias que as crianças acabam por se interessar e vão querer ler por si mesmas.

Os contos de fadas podem fazer as crianças irem além de suas imaginações, podem crianças ricas e pobres sonharem e imaginarem mundos diferentes dos seus, aprender sobre outras civilizações, aprender sobre o modo de vida de outras pessoas, e entrar para o mundo da imaginação amplia as possibilidades das crianças se transformarem em adultos saudáveis, vencendo seus medos, traumas, frustrações e até suas tristezas.

A leitura diária é necessária na educação, mas sabemos que este hábito nem sempre é aplicado pelos professores, sabemos que ler para muitos, não é uma tarefa fácil, requer silencio e

concentração. Muitas vezes os finais nem sempre são felizes, e muitos adultos ainda acreditam que a criança, não sabe viver com a dor e evitam ler para elas, sendo que desde muito cedo a criança aprende a viver com a dor, com violência dentro de casa, abandono, pais separados, falta do básico para viver, abusos, e muitos outros temas deste tipo os pequeninos já vivenciam desde cedo. Infelizmente a criança sabe que estes temas existem e muitas vezes é melhor falar sobre esses temas com sinceridade e verdade, uma história bem contada basta por si mesma, não precisa de grandes artifícios para passar uma mensagem. Uma boa história pode fazer uma criança pensar e brincar com o imaginário, fantasiar e superar alguma dor pela qual esteja passando.

Segundo Villardi (1999 p.11): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida.” Ler é essencial e escutar histórias é primordial, é o início da aprendizagem, para seu um bom leitor, é o caminho para descobertas e compreensão do

mundo, despertar sua imaginação e sua curiosidade. A leitura de contos de fadas nos primeiros anos da vida escolar faz-se muito importante para formação das crianças que através dos contos poderão formar-se e informar-se sobre a vida e os ambientes que as cercam. Quando chega a escola, a criança encontrará através da leitura, um mundo magico habitado por seres incríveis e que chamam a atenção dela.

(função essencial de a escola ensinar a ler e ampliar o domínio da leitura e orientar por meio dos professores a escolha dos materiais de leitura cabe formalmente à escola desenvolver as relações entre leitura e individuo em todas as suas interfaces. A criança que já tem um convívio com a leitura em casa tem maior possibilidade de desenvolver seu gosto e prazer pela leitura desde cedo, o que para muitos, vai ter essa possibilidade apenas na escola.

Segundo o Currículo da Cidade L.P. (2017 p.173) a leitura em voz alta pelo professor, tem sido uma das estratégias mais eficientes para

aproximar leitores de textos, principalmente quando ainda não sabem ler. Essa modalidade de leitura permite ampliar o conhecimento sobre autores e obras que não seriam lidas autonomamente, além de possibilitar o desenvolvimento de capacidades leitoras, visto que a atitude receptora de quem participa dessa situação ouvindo, está muito longe de ser passiva. Ao ler uma história é fundamental que o professor mantenha linguagem literária, que não substitua termos que considera difíceis para os estudantes (em especial as crianças). Não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna incompreensível. É justamente o contato com a linguagem escrita, como ela é, que vai fazendo com que se torne mais acessível.

A apresentação da leitura tem por obrigação de vim acompanhada de entusiasmo pelo professor, e este, deve atuar como mediador para que a leitura se desenvolva com todo vigor entre os ouvintes. Ao ouvir a leitura ou o relato de uma história, as crianças mesmo caladas, participam ativamente do enredo narrativo,

conseguem caracterizar as personagens e comunga da linguagem em que o relato vai sendo feito. Em nossa prática docente o objetivo em que procuramos atingir na formação do leitor é que a criança consiga divertir-se, chorar, admirar-se, ficar extasiada diante de uma história envolvente que ouve ou realiza sua própria leitura.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. (1998 p.135): O ato de ler é cultural. Quando o professor faz uma seleção previa da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade dela, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto para a beleza das ilustrações, ele permite as crianças construírem um sentimento de curiosidade pela história e pela escrita.

**“O conto é um relato em prosa
de fatos fictícios” (KAUFMAN &
RODRIGUEZ, 2005, p.21)**

O conto de fadas quando lido ou ouvido tem o poder de despertar no leitor uma explosão de

sentimentos indescritíveis, porque consta de três momentos perfeitamente diferenciados: O conto começa contando um estado de equilíbrio e dá lugar a uma série de episódios que se convertem em conflitos e culmina com a resolução destes conflitos no estágio final. A fantasia dos contos de fadas é fundamental para o desenvolvimento da criança. Há significados mais profundos nos contos de fadas que se contam na infância do que na verdade que a vida adulta ensina. Nos contos surgem relatos surpreendentes de histórias simples e doces, porque contar histórias é a arte de capturar os mistérios da vida em palavras. Contar histórias é a arte de abrir a mente para o imaginário, abrir possibilidade do conhecimento e adentrar a mente de cada indivíduo e depositar um pouquinho de magia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos contos de fadas nos faz perceber a importância e riqueza que tem cada conto e

como cada conto é essencial desde cedo para a formação de bons leitores. A iniciação da leitura na infância é necessária e importante, tanto quanto é o papel do mediador, do professor, pois será de sua responsabilidade proporcionar aos alunos espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Os contos de fadas são primordiais para o ensino da leitura e da formação da criança, já que estes são histórias que cativam os leitores de todas as idades.

O maravilhoso mundo dos contos de fadas faz com que aos poucos a magia, o fantástico, o imaginário deixem de ser vistos como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos ao permitirem em muitos momentos se transportarem para este mundo mágico, onde a vida se torna mais leve e bem menos trabalhosa. Não é somente necessária na educação infantil, ou seja, na escola, que a criança se envolva com a leitura, os pais podem e devem no ambiente familiar, mergulhar os pequenos no mundo mágico da literatura infantil, e assim a

criança conheceu desde cedo à realidade do mundo sem toda obscuridade nela presente, estimulando assim seu contato e sua curiosidade pela literatura, e pelos contos de fadas.

Percebemos que desde o século XVII, que os contos agradam crianças e adultos e que sempre com um fundo de moral e ética é tratado conforme cada sociedade e suas tradições e costumes, normalmente trata-se de um tema que aborda a vida, o cotidiano, o emocional e a família, como um todo sempre envolvendo temas discutidos pela sociedade e muitos temas mesmo sendo histórias antigas muitas vezes abordam atualidade. Conforme o tempo foi passando os contos foram se modificando conforme a necessidade da sociedade, e por este motivo é sucesso entre todos os leitores de todas as idades. Os contos de fadas despertam no indivíduo, noções de caráter, moral, ética, justiça, respeito e amor, sendo essencial para a vida de qualquer indivíduo.

O presente artigo teve como finalidade o estudo dos contos de fadas e suas interpretações em cada um citado, suas análises, seus significados e

suas coerências dentro do estudo, fez com que o leitor perceba a necessidade da leitura desde cedo, dentro e fora da escola, a importância de construir bons leitores e a responsabilidade do adulto em incentivar, estimular e aguçar os anseios dos pequenos pela leitura e que mesmo aqueles que não tiveram oportunidades do conhecimento literário na infância, pode ser estimulado para um novo mundo até então desconhecido, sendo sempre importante apresentar a literatura para um indivíduo, não importando sua idade, nunca é tarde para criar um bom leitor e para conhecer e se apaixonar pelos contos de fadas.

REFERÊNCIAS:

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 3^oed.1980.366p.

BONEZ, Alice. Resenha: **A Psicanálise dos contos de fadas**. Psicologado.

Edição 05/2015.

BRASIL, Ministério da educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília, 1998.

Disponível: <https://psicologado.com.br/resenhas/resenha-a-psicanalise-dos-contos-de-fadas>. Acesso em 01 de maio de 2019.

Disponível: www.brasilecola.com.br **Contos de Fadas**. Acesso em 01 de maio de 2019

Disponível: www.portaldaeducacao.com.br **Contos de Fadas na Educação**.

Acesso em 15 de junho de 2019.

JORGE Claudia. **Ética Profissional**. Disponível: http://artigo.netsaber.com.br/resumoartigo_7714/artigo_sobre_ética_profissional | Acesso em 05 de janeiro de 2019.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e Produções de texto**. Porto / alegre: Artes Médicas, 2005.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal da Educação Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade Ensino Fundamental Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED 2017.

SILVA, J.C. **Conversando sobre Ética e Sociedade**. 10^oed.Petrópolis: Editora Vozes 2002.

VASQUEZ, A.S. **Ética**. 23^o ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a**

vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Maisa Cristina de Oliveira Meirelles

INTRODUÇÃO

Em todos os currículos escolares, esta mudança criou a necessidade de produção de material didático específico, adaptado aos vários graus e às diversas faixas etárias da população escolar brasileira. Considerando o atendimento à demanda de projetos educacionais empreendidos pelas associações culturais e pelos grupos organizados do Movimento Negro, notadamente os cursos de pré-vestibular, os cursos profissionalizantes e os cursos noturnos em geral, a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura, adotou como prioridade a produção de suportes pedagógicos apropriados aos jovens e adultos, público alvo destes projetos. Ubiratan de Castro Araújo, Presidente da Fundação Cultural Palmares, diz que: Acreditamos que o ensino da

História e da Cultura Afro-Brasileiras representará um passo fundamental para um convívio social caracterizado pelo mútuo respeito entre todos os brasileiros, na medida em que todos aprenderão a valorizar a herança cultural africana e o protagonismo histórico dos africanos e de seus descendentes no Brasil. (ARAUJO, Ubitatan, Castro de. Presidente Fundação Cultural Palmares).

Nas palavras de Pereira, temos que: Quatro anos após a sanção da lei 10.639/03 e quase três da aprovação e ampla divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial, ainda está desequilibrada, nos sistemas educacionais, a balança entre as medidas de implementação e o “corpo mole”, ou indiferença, menosprezo, ou ainda simples ignorância mesmo, que a empurram para o rol das “leis que não pegaram!” (PEREIRA, 2007, p. 1).

Depois de quatro anos da sanção da referida Lei e mesmo com a publicação em 2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana percebeu-se que os alunos, os professores e a escola ainda não estavam devidamente preparados para colocá-las em prática.

Muitos alunos, inclusive de origem afro-brasileira, sequer sabiam da existência da lei. Por sua vez, os professores enfrentavam dificuldades em apresentar adequadamente essa temática em suas aulas porque não tirem em seus cursos de formação docente acesso aos conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira, e nem mesmo contam com material didático apropriado. As escolas, de outro lado, fecham o círculo vicioso, porque não tinham como cobrar dos professores aplicação da exigência legal por falta de condições objetivas para tanto.

Os objetivos deste trabalho é estudar o conceito de cultura e diferentes linguagens artísticas, verificar o trabalho didático do ensino da arte e cultura;

ênfatizar a importância das atividades culturais para a sociedade e verificar o papel do educador para ajudar a democratizar a cultura. Para isto realizou-se pesquisas exploratórias do assunto em questão.

A contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira é evidente. É possível notar sua influência desde simples superstições até o modo de viver do brasileiro. O cantar, o dançar, o sentir, o produzir e até mesmo o refletir foram características legadas por meio dos negros. Essa grande influência teve início a partir do tráfico negreiro, em que milhões de africanos foram forçados a sair de seu continente de origem para exercer trabalho escravo no Brasil.

O negro foi considerado mercadoria no Brasil a partir do final do século XVI, quando os colonizadores portugueses começaram a substituir a mão-de-obra indígena pela negra. E partir desse momento, o negro se tornou importante no cenário brasileiro. Ele foi introduzido em todas as áreas de trabalho, como a do artesanato, a agrícola e a doméstica.

É necessário salientar que o negro não veio sem cultura do seu local de origem. Ao entrar no Brasil ele viu uma realidade totalmente diferente da que vivia,

visto que para o colonizador europeu eles eram considerados somente como mão-de-obra, mas o negro no continente africano vivia em tribos, lá ele era príncipe. A heterogeneidade cultural das etnias africanas era imensa, ou seja, lá se tinha uma prática cultural diferenciada, dependendo da região à qual pertencia.

A contribuição do povo africano para a formação brasileira foi primordial tanto na composição física da população quanto na conformação do que viria a ser cultura, isso inclui várias dimensões, como a culinária, língua, música, religião, estética, valores sociais e estruturas mentais.

Vale ressaltar que a cultura africana também incorpora traços indígenas e europeus. Assim, é possível dizer que esse grande intercâmbio cultural vai além de regiões, para se tornar uma cultura única, a cultura brasileira, considerada uma das mais ricas, fazendo do Brasil um país de grande miscigenação cultural e racial.

Cultura é um processo eminentemente dinâmico, transmitido de geração em geração que se aprende com os ancestrais e se cria e recria no

cotidiano do presente, na solução dos grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam, é importante reconhecer que todos os povos produzem cultura e que cada um tem uma forma diferente de se expressar e aceitar a diversidade cultural.

CONTRIBUIÇÕES NA MÚSICA E DANÇA

O negro deu seu ritmo à música brasileira. Também lhe deu nomes, como chorinho ou samba. Por isso se diz que a música popular brasileira nasceu na África. A raiz negra está em tudo: no samba, no pagode, no afoxé, nas festas folclóricas como a do maracatu. Além dos ritmos, os africanos trouxeram também instrumentos, como o berimbau, a cuíca e outros instrumentos de percussão, como o atabaque o berimbau.

O samba era chamado pelos angolanos de semba. Esse gênero musical foi se transformando, ganhou novos instrumentos, chegou ao Rio de Janeiro e atualmente é característico de todas as regiões brasileiras.

Mistura de dança, luta e música, a capoeira também surgiu com os negros, que a utilizavam como arma de defesa. Durante a escravidão, reuniam-se em roda depois do trabalho para cantar, dançar, jogar capoeira ou reverenciar com música os seus orixás. Batiam palmas, batucavam, reviviam suas tradições. E assim a música negra se afirmava em meio a tanto sofrimento.

Os escravos misturavam instrumentos musicais, dança e luta, enganando seus Senhores de Engenho, que pensavam estarem eles apenas dançando. A capoeira sofreu repressão por grande parte das autoridades policiais e também os senhores de engenho perseguiram os escravos praticantes de capoeira, porque a atividade dava ao capoeirista um sentido de nacionalidade, individualidade e autoconfiança, formando grupos coesos e jogadores ágeis e perigosos e também porque, às vezes, no jogo, os escravos se machucavam, o que era economicamente indesejável.

O capoeirista era considerado um marginal, um delinquente. O Decreto-lei 487 acabou temporariamente com a capoeira, mas os negros resistiram até a sua legalização. Mas, as coisas

mudaram em fins da década de 30 do século passado. Um capoeirista chamado Manuel dos Reis Machado, Mestre Bimba foi convidado por Juracy Montenegro Magalhães, a ir ao Palácio do Governo baiano. Mestre Bimba ficou assustado, achou que seria preso. Para sua surpresa, o governador queria que se apresentasse com seus alunos para mostrar a nossa herança cultural para amigos e autoridades no

Palácio do Governo em 09 de julho de 1937, Mestre Bimba conseguiu o registro de sua Academia, a primeira reconhecida no país. Nesse ano, inicia-se a ascensão sociocultural da capoeira, que volta ao cenário cultural, estando presente na música, nas artes plásticas, na literatura, nos palcos...

Em 15 de julho de 2008 a capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Brasileiro e registrada como Bem Cultural de Natureza Imaterial. No período da escravidão havia sim artistas afro-brasileiros e alguns até ficaram famosos, mas a maioria só foi descoberta muito depois de sua morte. Um pouco depois do período escravocrata, conhecemos alguns músicos negros, pioneiro da chamada música popular brasileira, como José Antônio da Silva Callado e Pixinguinha.

Muito depois, na década de 30, os artistas afro-brasileiros ganharam o seu espaço, sobretudo com o boom do rádio. E aí, milhões de pessoas ouviam os artistas negros. Maracatu Foi um tempo em que intelectuais e artistas começaram a reivindicar uma nova percepção de Brasil, como o país da miscigenação e da democracia racial.

Foi Carmem Miranda, uma mulher branca, a eleita "Rainha do Samba". Não por acaso. Sabe-se que a artista divulgava a música de artistas negros, quando eles não conseguiam trabalho.

Sabem-se ainda, por sua insistência e influência muitos artistas negros saíram do anonimato para subir aos palcos, incluindo nesse grupo grandes nomes como Dorival Caymmi e Sinval Silva, motorista de Carmem e autor do clássico "Adeus Batucada". Mesmo assim, até o final da década de 50, foram poucos os artistas negros que conseguiram ter contratos assinados com gravadoras.

Nos anos 60, muitas composições sobre personagens negros eram racistas e ninguém reclamava. Apesar da ingenuidade de canções como "O teu cabelo não nega mulata. Mas como a cor não

pega, mulata. Mulata eu quero teu amor", está na cara o sinal de preconceito. "Mas como a cor não pega" fala da negritude como se fala de uma doença.

Gilberto Gil e Caetano Veloso, através de suas composições, colaboraram para que a força política do negro fosse mais reconhecida. Depois deles, vários artistas negros despontaram no hip-hop, rap ou samba com a deliberada intenção de despertar o orgulho negro entre os jovens.

Outra grande contribuição da cultura africana se mostra à mesa, pratos como o vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, sarapatel, baba de moça, cocada, bala de coco e muitos outros exemplos são iguarias da cozinha brasileira e admirada em todo o mundo. Mas nenhuma receita se iguala em popularidade à feijoada. Originada das senzalas, era feita das sobras de carnes que os senhores de engenhos não comiam. Enquanto as partes mais nobres iam para a mesa dos seus donos, aos escravos restavam as orelhas, pés e outras partes dos porcos, que misturadas com feijão preto e cozidas em um grande caldeirão, deram origem a um dos pratos mais saborosos e degustados da culinária nacional. Carneiro, por exemplo, diz que.

A feijoada é o prato nacional por excelência. Suas origens prestam-se às mais especulativas interpretações e costuma-se apresentá-la como a expressão da fusão racial brasileira, um prato feito pelos negros com as partes menos nobres do porco e com o feijão, de origem americana, num cozido de técnica europeia. Na verdade, tanto os produtos (porco, leguminosas, alho e cebola) como a técnica são de origem europeia, mais especificamente ibérica e, se quisermos buscar uma origem mais longínqua, judia sefardita. Pasmem! A feijoada tem origem judaica...

Mas e o porco? É claro que o porco vem depois. (CARNEIRO, 2005, p. 76).

A feijoada se tornou um dos pratos mais utilizados pelos brasileiros, quem não gosta de uma bela feijoada, ela faz parte da alimentação do nosso dia a dia.

A cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negreiro transatlântico. A diversidade cultural da África refletiu-se na diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias que falavam idiomas diferentes e trouxeram

tradições distintas. Os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica e alfabetizados em árabe.

Assim como a indígena, a cultura africana foi geralmente suprimida pelos colonizadores. Na colônia, os escravos aprendiam o português, eram batizados com nomes portugueses e obrigados a se converter ao catolicismo.

Os africanos contribuíram para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança, música, religião, culinária e idioma. Os bantos, nagôs e jejes no Brasil colonial criaram o candomblé, religião afro-brasileira baseada no culto aos orixás praticados atualmente em todo o território. Largamente distribuída também é a umbanda, que mistura elementos africanos com o catolicismo e o espiritismo, incluindo a associação de santos católicos com os orixás.

A influência da cultura africana é também evidente na culinária regional, especialmente na Bahia, onde foi introduzido o dendezeiro, uma palmeira africana da qual se extrai o azeite-de-dendê. Este azeite

é utilizado em vários pratos de influência africana como o vatapá, o caruru e o acarajé.

Na música a cultura africana contribuiu com os ritmos que são a base de boa parte da música popular brasileira, que, terminaram dando origem à vários gêneros musicais atuais. Também há alguns instrumentos musicais brasileiros, como o berimbau, o afoxé e o agogô, que são de origem africana. O berimbau é o instrumento utilizado para criar o ritmo que acompanha os passos da capoeira, mistura de dança e arte marcial criada pelos escravos no Brasil colonial.

A valorização da arte africana só aconteceu no final do século XIX, com a realização de uma exposição em Bruxelas, em 1897. A partir daí, ela se tornou fonte de inspiração para alguns dos principais artistas europeus, como Matisse, Braque e Picasso. Para essa cultura ancestral, todos os objetos do mundo estão ligados entre si e estão ligados ao corpo e ao espírito. A arte está sempre associada aos eventos e atividades da vida cotidiana, do nascimento à morte. Para o artista africano, nada é fixo ou estático, tudo é animado por um movimento cósmico. A arte é conhecimento e não imitação da natureza.

Devido ao jogo de interesse econômico do reino de Portugal e de comerciantes brasileiros foi criado um comércio escravagista com várias etnias reunidas no Brasil com suas culturas, e para evitar que houvesse rebeliões, os senhores brancos agrupavam os escravos em senzalas, sempre evitando juntar os originários de mesma nação, por esse motivo houve uma mistura de povos e costumes, que foram concentrados de forma diferente nos diversos estados do país com isto deu lugar a um modelo de religião chamado Candomblé, palavra denominada de Kandombile, significando culto e oração, que teve no Brasil terreno fértil para sua propagação na tentativa de resgatar a atmosfera mística da pátria distante, pois o contato direto com a natureza fazia com que atribuíssem todos os tipos de poder a ela e que ligassem seus deuses aos elementos nela presentes. Diversas divindades africanas foram tomando força na terra dos brasileiros. O fetiche marca registrada de muitos cultos praticados na época, associado à luta dos negros pela libertação e sobrevivência, à formação dos quilombos e a toda a realidade da época acabaram impulsionando a formação de religiões muito praticadas atualmente.

O Candomblé foi a religião que mais conservou as fontes do panteão africano, servindo como base para o assentamento das divindades que regeriam os aspectos religiosos da Umbanda.

E os deuses do Candomblé têm origem nos ancestrais africanos divinizados há mais de cinco mil anos, com isto muitos acreditam que esses deuses eram capazes de manipular as forças naturais, por isso, cada orixá tem sua personalidade relacionada a um elemento da natureza, para cada Orixá há um toque, um tipo de canto, um ritmo, uma dança, um modo de oferenda, uma forma de incorporação, um local próprio que em seu redor são construídas casinhas para assentos dos santos, e uma saudação diferente e as suas reuniões são realizadas de acordo com certos preceitos. As cerimônias são realizadas com cânticos, em geral, em língua nagô ou yorubá. Os cânticos em português são em menor número e refletem o linguajar do povo. Há sacrifícios de animais ao som de cânticos e danças, e a percussão dos atabaques constitui a base da música, e no Brasil existem diferentes tipos de Candomblé que se diferenciam pela maneira de tocar os atabaques e pela língua do culto.

A Umbanda incorpora os adeptos dos deuses africanos como caboclos pretos velhos, crianças, boiadeiros, espíritos das águas, eguns, exus, e outras entidades desencarnadas na Terra, sincretizando geralmente as religiões católica e espírita.

O chefe da casa é conhecido como Pai de Santo e seus filiados são os filhos ou filhas de santo. O Pai de Santo principia a cerimônia com o encruzamento e a defumação dos presentes e do local. Seguem-se os pontos, cânticos sagrados para formar a corrente e fazer baixar o santo. Muitos são os orixás invocados na cerimônia de Umbanda. Também se invocam pretos velhos, índios, caboclos, ciganos.

Os negros trazidos da África como escravos geralmente eram imediatamente batizados e obrigados a seguir o Catolicismo. A conversão era apenas superficial e as religiões de origem africana conseguiram permanecer através de prática secreta ou o sincretismo com o catolicismo.

Em maior ou menor grau, as religiões afro-brasileiras mostram influências do Catolicismo. O sincretismo manifesta-se igualmente na tradição do batismo dos filhos e o casamento na Igreja Católica,

mesmo quando os fiéis seguem abertamente uma religião afro-brasileira.

Já no Brasil colonial os negros e mulatos, escravos ou forros, muitas vezes associavam-se em irmandades religiosas católicas. A Irmandade da Boa Morte e a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos foram das mais importantes, servindo também como ligação entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras. A própria prática do catolicismo tradicional sofreu influência africana no culto de santos de origem africana como São Benedito, Santo Elesbão, Santa Efigênia e Santo Antônio de Noto (Santo Antônio de Categeró ou Santo Antônio Etíope); no culto preferencial de santos facilmente associados com os orixás africanos como São Cosme e Damião (ibejis), São Jorge (Ogum no Riode Janeiro), Santa Bárbara (Iansã); na criação de novos santos populares como a Escrava Anastácia; e em ladainhas, rezas (como a Trezena de Santo Antônio) e festas religiosas (como a Lavagem do Bonfim onde as escadarias da Igreja de Nosso Senhor do Bonfim em Salvador, Bahia são lavadas com água de cheiro pelas filhas-de-santo do candomblé).

As igrejas pentecostais do Brasil, que combatem as religiões de origem africana, na realidade têm várias influências destas como se nota em práticas como o batismo do Espírito Santo e crenças como a de incorporação de entidades espirituais (vistas como maléficas). Enquanto o Catolicismo nega a existência de orixás e guias, as igrejas pentecostais acreditam na sua existência, mas como demônios. Inicialmente desprezadas, as religiões afro-brasileira foram ou são praticadas abertamente por vários intelectuais e artistas importantes.

No Rio de Janeiro, a modalidade mais tradicional do samba é o partido-alto, um samba cantado em forma de desafio por dois ou mais participantes e que se compõe de uma parte coral e outra solada. Essa modalidade tem raízes profundas nas canções do batuque angolano, em que as letras são sempre improvisadas de momento e consistem geralmente na narrativa de episódios amorosos, sobrenaturais ou de façanhas guerreiras. Havia negros que adquiriam fama de grandes improvisadores e eram escutados com o mais religioso silêncio e aplaudidos com o mais frenético entusiasmo. A toada que cantavam era sempre a mesma, e invariável o estribilho

que todos cantavam em coro, batendo as mãos em cadência e soltando de vez em quando gritos estridentes.

Depois de um tempo o samba começa a ganhar feição urbana. Nas festas dessa comunidade a diversão era geograficamente estratificada: na sala tocava o choro, o conjunto musical composto basicamente de flauta, cavaquinho e violão; no quintal, acontecia o samba rural batido na palma da mão, no pandeiro, no prato-e-faca e dançado à base de sapateados, peneiradas e umbigadas. Daí que, em conclusão, todos os ritmos e gêneros existentes na música popular brasileira de consumo de massa, quando não são reprocessamento de formas estrangeiras, se originam do samba ou são com ele aparentados.

Com relação às escolas de samba cariocas, cujos terreiros (terreiros e não “quadras”, como hoje) até os anos de 1970 obedeciam a um regimento tácito semelhante ao dos barracões de candomblé, com acesso à roda permitido somente às mulheres, por exemplo. Os primeiros sambas-enredo eram de livre criação: falavam da natureza, do próprio samba, da realidade dos sambistas. Com a oficialização dos

concursos, na década de 1930, veio a exaltação dirigida de personagens e fatos históricos. Os enredos passaram a contar a história do ponto de vista da classe dominante, abordando os acontecimentos de forma nostálgica e ufanística.

Mas, se a ingerência governamental já não era tão forte, pelo menos enquanto cerceamento da liberdade na criação dos temas, um outro tipo de interferência começava a nascer: a dos cenógrafos de formação erudita ou treinados no show-business, criadores desses enredos, os quais imprimiram ao carnaval das escolas a feição que ele hoje ostenta e que, direta ou indiretamente, selaram o destino dos sambas-enredo. Tanto que, no final do século XIX, o samba-enredo é um gênero em franca decadência. Em cerca de 60 anos de existência, no entanto, a modalidade mostrou sua força em dezenas de obras antológicas.

Entre os enredos apresentados pelas escolas de samba cariocas das várias divisões, a partir de 1948, muitos fazem referência mais direta à África. Sobre a predominância, nesses sambas, de temas ligados ao universo iorubano, observe-se que isso ocorre pela maior visibilidade que essa matriz tem no Brasil,

notadamente através da Bahia. A Bahia, graças principalmente à sua capital, é internacionalmente conhecida pela riqueza de suas tradições africanas, apropriadas como verdadeiros símbolos nacionais brasileiros.

A influência da cultura africana é estampada nas cores, formas e estilo da moda atual afro-brasileira. Isso pode ser observado na utilização de tecidos coloridos, ou mesmo agregando nessa moda, artefatos regionais, como a renda e o bordado. Falar de uma moda afro é tentar sintetizar parte de uma cultura muito rica e vasta. Um grupo é identificado pelas suas vestimentas, seus costumes, sua cultura. Criando assim um estilo próprio. A valorização desse estilo é resultado da nossa política de afirmação. Sim, moda também é uma ferramenta importante pra nossa identidade.

Exportamos para ruas, elementos da nossa religiosidade afro-brasileira, sem que pra isso perdessem seu valor sagrado, sendo preservados no seu espaço religioso. Isso é feito utilizando uma releitura dessas peças, como é caso, por exemplo, da utilização das batas. O nome é o mesmo, mas não é mesma bata que utilizamos nos momentos ritualísticos.

Tem semelhanças de formas e cores. Podendo combinar essas batas não ritualísticas, com saias curtas ou mesmo com jeans do dia-dia.

Os povos do continente africano costumam usar trajes, pinturas corporais, tecidos e adornos, conforme as identidades de seus devidos grupos. Geralmente as pinturas são usadas em cerimônias, para enfeitar o corpo ou para exibir o estilo de sua tribo, todas as pinturas tem um significado diferente.

A vestimenta africana tradicional é o traje usado pelos povos nativos do continente, por vezes substituída por roupas ocidentais introduzidas pelos colonizadores europeus. Ao nordeste da África, particularmente no Egito, a vestimenta foi influenciada pela cultura do Oriente Médio. Usa-se o Bògòlanfini, que é bastante ornamentado e guarnecido por uma gola em V. O Boubou é mais simples, mais ainda que o Jellaba, apesar das cores e padrões alcançarem grande beleza, especialmente entre os Tuaregues, conhecidos pela tintura com índigo.

A influência ocidental chega através de roupas usadas revendidas no mercado africano. Essas "roupas de branco usadas" conhecidas por mitumba são

bastante comuns em algumas partes do continente. Há muita polêmica entorno delas. Os críticos consideram uma ameaça às manufaturas locais e queixam-se da exploração dos consumidores. Outros argumentam que essas roupas competem por preço baixando a qualidade dos produtos locais.

O fato é que estão disponíveis nas feiras e mercados, mesmo nos países que tentaram bani-las, o que aponta para o apetite por esse gênero mitumba. Porém prevalece o uso de roupa larga e clara, para adaptar-se ao clima quente, em qualquer tipo de roupa.

A vestimenta das mulheres africanas baseia-se, em grande parte, em panos ou cangas que enrolam no corpo como vestidos, cangas, capulanas, etc. São belos tecidos cuja padronagem e acabamentos são reconhecidos mundialmente. Os africanos, mais do que ninguém, falam através de seus panos.

As africanas veem uma roupa Gucci ou Dior, copiam o modelo e dizem para o costureiro: quero igual a este. Com uma vantagem: elas adaptam a roupa ao próprio gosto. O que importa é se o tecido é bom, se a roupa é bem feita. Na África, o hábito de comprar um tecido e levá-lo para os profissionais que o cortam e

costuram ao seu modo ainda é preservado, assim como foi comum em um Brasil não muito distante.

A prática de mandar fazer vestidos, saias e blusas é tão comum que, nas feiras livres, veem-se homens e mulheres com máquinas de costura sentadas no chão à espera de clientes que chegam com croqui na mão. Eles também têm catálogos com desenhos que são propostos pelas africanas, estas, como em outros países, bem mais propensas à moda do vestir do que eles.

É extremamente difícil analisar e separar as verdadeiras comidas tradicionais africanas, já que o país sempre contou com uma enorme dominação de países europeus e asiáticos. Mas sua cultura na arte de cozinhar está certamente em pratos únicos e irresistíveis, como os feitos a partir de alimentos essencialmente particulares de sua cultura local, como os legumes, frutas, carnes e grãos, esses semelhantes à produção no Brasil por serem muito cultivados em regiões tropicais.

O milho e as nozes são as principais fontes de preparação das refeições, sejam elas doces ou salgadas, as frutas tornam-se únicas no modo de

produção e cultivo, gerando sempre uma boa exportação, e não deixando muitos alimentos nas regiões mais pobres da África.

Inspirado na preparação de comidas africanas, o Brasil manteve-se como um dos primeiros países a se dedicar a produção de pratos antes já tradicionais na África. Exemplos de degustação e aprovação por maior parte da população brasileira é o feijão preto, o cuscuz, a canjica, todos esses trazidos pelos escravos africanos em plena época de colonização, a caça também na época por peixes como faziam os índios foi substituídos por animais que oferecem maior qualidade e gordura, como o boi, porco e galinha, carnes essas utilizadas ainda nas aldeias africanas como símbolo de força e motivação a trabalhos de peso grande, como o africano que trabalha no campo.

O famoso óleo de dendê, o leite de coco, a noz moscada, todos esses são produtos típicos africanos que atualmente são indispensáveis em muitos pratos mundiais. A culinária africana traz muitos alimentos que no Brasil são fonte de energia, saúde e requinte como a mandioca, alimento esses utilizados pelos africanos como um meio de diminuir a morte causada por desnutrição.

Inicialmente, os portugueses ocuparam o litoral oeste do continente africano guiados pela esperança de encontrar ouro. O relacionamento com a população nativa era razoavelmente pacífica, tanto que os europeus chegavam a casar com mulheres africanas. Mas registros apontam que por volta de 1470 o comércio de escravos oriundos da África tinha se tornado o maior produto de exploração vindo do continente. No século XV Portugal e Europa eram os principais destinos para a mão de obra escrava do continente africano. Foi à colonização no Novo Mundo que mudou a rota do mercado consumidor de escravos e fez com que o comércio fosse praticado em grande escala.

Os escravos capturados na África eram provenientes de várias situações: poderiam ser prisioneiros de guerra; punição para indivíduos condenados por roubo, assassinato, feitiçaria ou adultério; indivíduos penhorados como garantia de pagamento de dívidas; raptos em pequenas vilas ou mesmo troca de um membro da comunidade por alimentos;

A maior parte dos escravos vindos da África Centro-Occidental era fornecida por chefes políticos ou

mercadores, os portugueses trocavam algum produto pelos negros capturados.

Desde os primeiros registros de compras de escravos feitos em terras brasileiras até a extinção do tráfico negreiro, calcula-se que tenham entrado no Brasil algo em torno de quatro milhões de escravos africanos. Mas como o comércio no Atlântico não se restringia ao Brasil, a estimativa é que o comércio de escravos por essa via tenha movimentado cerca de 11,5 milhões de indivíduos vendidos como mercadorias.

A saudade da terra natal (banzo) e o descontentamento com as condições de vidas impostas eram a principal razão das fugas, revoltas e até mesmo dos suicídios dos escravos. A “rebeldia” era punida pelos feitores com torturas que variavam entre chicotadas, privação de alimento e bebida e o “tronco”. Durante essas punições, os negros tinham seus ferimentos salgados para provocar mais dor.

Navios negreiros ou navios tumbeiros eram os nomes dados aos navios que realizavam o transporte de escravos, originários especialmente da África, até o século XIX.

A história dos navios negreiros é das mais comoventes. Homens, mulheres e crianças eram transportados amontoados em compartimentos minúsculos dos navios, escuros e sem nenhum cuidado com a higiene.

Conviviam no mesmo local, a fome, a sede, as doenças, a sujeira, os agonizantes e os mortos. Em média transportava-se 400 negros em cada compartimento desses.

Sem a menor preocupação com a condição dos negros, os responsáveis pelos navios negreiros amontoavam negros acorrentados como animais em seus porões que muitas vezes advinham de diferentes lugares do continente africano, causando o encontro de várias etnias e que por vezes eram também inimigas. Seus corpos eram marcados pelas correntes que os limitavam nos movimentos, as fezes e a urina eram feitas no mesmo local onde permaneciam.

Os movimentos das caravelas faziam com que muitos passassem mal e vomitassem no mesmo local. Os alimentos simplesmente eram jogados nos compartimentos uma ou duas vezes por dia, cabendo aos próprios negros promover a divisa da alimentação.

Como os integrantes do navio não tinham o hábito de entrar no porão, os mortos permaneciam ao lado dos vivos por muito tempo.

Quando o navio encontrava alguma dificuldade durante seu trajeto, o comandante da embarcação ordenava que os negros moribundos ou mortos fossem lançados ao mar, como alternativa para reduzir o peso do navio. Nestes casos, o mar acabava se tornando a única saída dos negros para a luz, antes de chegarem aos destinatários do comércio.

CONCLUSÃO

Conclui-se que os africanos tiveram grande importância na cultura brasileira. Muitas foram as influências trazidas por eles. Na culinária os pratos como o vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, sarapatel, baba de moça, cocada, bala de coco com a popularidade da feijoada e muitos outros exemplos são iguarias da cozinha brasileira e admirada em todo o mundo. Na música e na dança com o samba e a capoeira, na religião que em algumas regiões mantém suas raízes africanas, e na arte com suas telas produzidas por tecelões.

A cultura afro-brasileira recebe este nome por influenciar os costumes brasileiros desde o tráfico de escravos africanos. Ela acarretara mudanças em diversos aspectos, pois podemos encontra-la na música popular, nas religiões, na culinária entre outros.

Os estados mais conhecidos que sofreram essa influência foram: Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Os negros que vinham da África eram obrigados a acompanhar o catolicismo. Muitas religiões praticam até hoje costumes que foram implantados pelos negros que chegaram ao Brasil, entre elas estão o Candomblé que é pertencente a todos os estados do Brasil, o Xangô do Nordeste, que se concentra em Pernambuco e o Terecôque é mais frequentada no Maranhão.

Apresenta grandes pratos que tiveram influência do povo africano, como a feijoada, que era servida nas senzalas para os escravos, no território baiano, temos o acarajé, o vatapá e a moqueca, que até hoje possui ingredientes importados da África, como por exemplo o azeite-de-dendê.

Vários estilos musicais foram influenciados pela cultura africana em nosso país, como o samba,

o maxixe e outras. Nelas usam-se instrumentos que apresentam igualdade em outros países que é o atabaque, o tambor e o berimbau. Conclui-se nesse contexto, que a histórica do povo africano é rica, e que apesar da aculturação, do sofrimento, e das grandes batalhas por direitos, os negros se tornaram um fator preponderante na construção do Brasil de hoje. E apesar da necessidade de políticas públicas que apoiem o desenvolvimento social, econômico e política da comunidade brasileira, o negro foi e sempre será um dos alicerces dessa nação.

REFERENCIAS

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

CARNEIRO, Henrique S. Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 42, p. 71-80, 2005. Editora UFPR

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** São Paulo: Melhoramentos, 1980. p.242. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.194-206, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

SOUZA, Forentina, LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** Indaial: Ed. Grupo UNIASSELVI, 2008.

VARJÃO, Suzana 1.181 DRT /BA **Viva a Cultura Afro-brasileira.** Revista PALMARES ANO VI, Edição Especial, Novembro 2010. ISSN 1808-7280.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS: A IMPORTÂNCIA DA SUA UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita de Cássia Souza Costa

INTRODUÇÃO

A aprendizagem na educação infantil, cada vez mais é refletida por autores que buscam conhecer melhor o universo infantil. O ensino de Artes é importante e um grande recurso para as crianças da primeira infância. Este artigo traz uma reflexão a respeito da importância de se trabalhar com os materiais não estruturados na educação infantil.

A princípio será feito um breve histórico a respeito do que são materiais não estruturados e como a criança aprende. Em seguida, será apresentado como é importante o papel do professor neste contexto e o quanto é significativo que ele coloque no seu plano de aula a importância de se trabalhar com materiais não estruturados. Neste contexto, é importante acrescentar a necessidade do professor, conhecer o universo da criança do 0 aos 6 anos, como elas pensam e aprendem, através do imaginário.

Neste sentido o professor deve organizar o ambiente de forma que proporcione as crianças

aprendizagens significativas a partir do criar, recriar, imaginar e do concretizar.

Os materiais não estruturados são de grande importância para o universo da criança, já que é da sua natureza o ato de brincar e de imaginar. Então é só lhe dá oportunidade e grandes obras são produzidas de forma automa.

Esta pesquisa deu se a partir de autores que discutem sobre o assunto, como: POST & HOHTMANN (2011), KSHIMOTO, (2010) e RCNEI (1998).

1. OS MATERIAS ESTRUTURADOS A CRIANÇA

1.1 Materiais Não Estruturados

Mesmo que os brinquedos prontos apresentem beleza e encantamento, as crianças demonstram mais interesse por matérias, com os quais podem, a partir do imaginário, criar situações, objetos, brinquedos ou brincadeiras que lhe permitam ir além do que de fato é o objeto do qual tem em mãos. (GIROTO, 2013, p. 15).

Para a autora, no campo da educação os brinquedos não estruturados, são de grande valor a aprendizagem, pois é a partir da utilização desses materiais, que as crianças ressignifica - os, criando com os mais variados objetos a partir da sua imaginação, ou seja, objetos que não tinham

sentido, forma, cor, história, passam a ganhar vida, além de servirem como recursos de socialização.

Os materiais não estruturados, são os mais variados possíveis: rolos de carretéis, papelão, jornal, fita de tecidos, caixas, pedaços de tecidos, etc.

1.2 A Criança

Os materiais não estruturados, quando trabalhado com as crianças, em especial as crianças da educação infantil, a família e a escola possibilitam o desenvolvimento da criança que coloca a sua imaginação para funcionar. As crianças, apresentam desde o nascimento, habilidade naturais para fazerem de um objeto, uma grade história.

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9)

As crianças, quando brincam com os materiais não estruturados, sinalizam reações, através do seu comportamento, ou seja, dificuldades, interesse, dentre outros.

Quando o adulto oportuniza a criança com este tipo de material, rapidamente os pequenos os

transforma em brincadeira, fazendo do ato de brincar as mais variadas ideias, onde a criatividade, a emoção e o simbolismo ganham vida:

“Desde o nascimento que os bebês e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se dão de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (Post & Hohmann, 2011, p. 11).

Quando ainda bebês, as crianças aprendem a interagir com o mundo a sua volta utilizando-se dos materiais que encontra.

Segundo os autores, conforme a criança estabelece relações que organizam e explicam o mundo, elas constroem o conhecimento. Apropriando-se de significados sobre si mesma, através dos processos de interação com as pessoas e objetos, o que a leva a modificar concomitantemente seu modo de agir, sentir e pensar.

Neste contexto, destaca-se a importância do afeto, que é muito importante para que a criança se desenvolva em um ambiente saudável, com benefícios para a aprendizagem, desenvolvendo assim, uma relação benéfica entre a criança e o adulto. Hohmann & Weikart (2011).

Quando as crianças interagem com o grupo, ou com os adultos, elas sentem necessidade de serem protegidas, mas por outro lado, também sentem a necessidade, de descobrir o novo, explorar o que esta sua volta, através da experimentação, que progressivamente, esta exploração vai lhe dando autonomia e confiança:

“a força e a coragem necessárias para avançarem todos os dias, confiam no apoio dos pais e das pessoas que cuidam deles. As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional que os bebês e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” Hohmann & Weikart (2011, p. 12).

As crianças têm necessidade de sentirem se seguras nos seus espaços para explorarem diversos materiais, portanto, é necessário que o ambiente seja bem organizado, e que não lhe ofereça perigos. Os materiais devem também, ser organizados, e deixadas ao alcance da criança, proporcionando fácil acesso e espaço suficiente, respeitando o seu livre acesso.

A respeito Post & Hohmann, diz que:

“O ambiente deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao

mesmo tempo, deverá oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa [...] Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” Hohmann & Weikart ,2011, p. 12).

Os autores ainda refletem que além do espaço organizado, as crianças também são capazes e podem colaborar, com relação, onde irão ficar os materiais, como vão ficar e até mesmo, colar as etiquetas de identificação. Neste sentido, as crianças acompanham todo o processo, possibilitando assim, acompanharem e fazerem parte, desde o início da elaboração da organização a manipulação desses objetos, inclusive da finalização da nova organização e volta dos objetos aos seus devidos locais. Em todas estas etapas, ocorrem aprendizagens, fazendo com que a criança leve estas experiências para o seu cotidiano.

2. PROFESSOR: IMPORTANTE PAPEL PARA PROPORCIONAR APRENDIZAGEM COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

A criança convive com a família que é o seu primeiro grupo social. Quando chega a escola, já

traz experiências da sua cultura e ambiente de convivência, que deve ser valorizado na escola. Neste caso, é importante que o professor, tenha um olhar atento para a criança, de forma que compreenda quais as capacidades, dificuldades, interesses e necessidades que ela traz.

Este olhar, ainda tem que ser mais presente na Educação Infantil, pois é, primordial, que o professor/educador, dentro do grupo que recebeu, precisa, ver cada criança como ser único, respeitando a individualidade de cada uma, já que as necessidades são específicas daquela criança.

“A Criança constrói assim conhecimentos conforme estabelece relações que organizam e explicam o mundo. Isso envolve assimilar aspectos dessa realidade, apropriando-se de significados sobre a mesma, através de processos ativos de interação com outras pessoas e objetos, modificando ao mesmo tempo sua forma de agir, pensar e sentir. (Hohmann & Weikart ,2011, p. 51).

Sendo assim, o professor, passa a conhecer cada integrante do seu grupo, criando condições de interagir diretamente com a criança, ou seja, interagindo com as perguntas e respostas.

Segundo, Mello, Vitória & Ferreira (2003), é importante que o professor seja parceiro da criança, criando assim, um elo de confiabilidade, através da escuta, explicação, respostas, da observação, ao entregá-las objetos e até mesmo ao pegá-las no colo, ou, ao rir juntamente com ela.

O professor tem importante papel no sucesso da aprendizagem dos seus alunos, e em especial na educação infantil, este papel torna – se mais intenso, já que é necessária a observação constante, os registros, o acompanhamento e a intervenção.

O professor de educação infantil, tem que pensar nos vários aspectos que colaborem para que seus alunos aprendam. O espaço deve ser um desafiador e ao mesmo tempo um facilitador de aprendizagem, assim como fala Zabalta:

“ao configurar cada novo projeto educativo, temos de pensar em como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam num marco adequado e facilitador do que pretendemos fazer... e ao mesmo tempo, numa estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças” (Zabalta, 1992, p. 122).

Com o intuito de reforçar o progresso das habilidades e fixar o aprendizado, as atividades

com materiais não estruturados podem ser realizadas no início do conteúdo, ou no final da atividade, com o objetivo de promover a curiosidade e o interesse da criança pela atividade. RCNEI, nos diz que:

“ Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comum de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças”. (RCNEI, 1998, p.22).

O Movimento da Escola Moderna (MEM), acredita que, o melhor é investir, em prática pedagógica de cooperação educativa, ou seja, crianças e professores refletem sobre as atividades e projetos, que desenvolvam o conhecimento e a curiosidade dos pequenos, partindo assim, dos interesse da criança.

Este movimento, propõe uma prática educativa, através da ação dos professores, que possibilitem o desenvolvimento intelectual dos educandos, com a participação das crianças na gestão do currículo escolar. In

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>.

A criança progride naturalmente, quando tem acesso a aprendizagem ativa, ou seja, ela consegue passar das ações mais simples para as mais complexas, do concreto para o abstrato, consegue sair das hipóteses das coisas a sua volta para as descobertas das relações que as coisas tem entre si.

A relação professor-aluno é muito importante no processo de aprendizagem dos alunos. Na educação infantil, esta boa relação conta como um grande facilitador no sucesso do inventar, reinventar, explorar, participar, enfim, como um grande aliado na aprendizagem da criança.

A respeito Brazelton & Greenspan, falam que:

“Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir o calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam ...No entanto, aprendem não apenas por aquilo que dizemos, mas também pela forma como o dizemos e pela maneira como nos relacionamos com elas” (pp. 188-192).

Nesta perspectiva, o professor, saberá o momento certo de intervir com atividades que atendam as necessidades e interesses das crianças, lhe facilitando o acesso aos materiais, rotinas e garantindo espaços adequados e facilitador de aprendizagem.

2.1 Materiais Não Estruturados: Dicas Para o Professor

- Carretéis

Nas mãos das crianças, a arte é garantida, e a imaginação, garantem a aprendizagem.

- Tecidos

Os tecidos, podem ser de diversos tamanhos, formatos, coloridos ou neutros, com ou sem estampas. As crianças, transformam, um simples pedaço de pano em tapetes mágicos, roupas de fantasmas, cabanas, casas, roupas, turbantes, cintos, capas, dentre outras coisas que aparecerão, durante as brincadeiras.

- Fitas

As crianças, farão laços, enfeites, cintos, danças, movimentos amplos, perucas, saias, cortinas,

dentre outros. Também a dança e a música podem ser trabalhadas junto com as fitas.

- Caixas dos mais variados tamanhos

Serão utilizadas como casinhas, carrinhos, fogão, pia, mesa, para empilhar, como binóculo, carrinho, e etc.

Estas são algumas das sugestões para o professor. Os materiais não estruturados são muitos e os mais variados, além do mais, não são caros, já que são descartáveis.

A escola, pode fazer um projeto, onde a comunidade participe, trazendo os mais variáveis descartáveis.

A utilização desses matérias, garantem aprendizagem, através da imaginação, por outro lado, trabalha-se a questão da preservação do meio ambiente e não há necessidade de recursos financeiros, já que a reciclagem é rica nos mais variados tipos de descartáveis.

3. MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E O LÚDICO: APRENDIZAGENS COM SUCESSO!

Há bastante tempo atrás, a educação da criança era de responsabilidade única e exclusiva do grupo social em que pertencia: sua família. Para que tivessem conhecimentos necessários para

enfrentar as exigências da vida adulta e sobreviver, era necessário que participassem das suas tradições e aprendessem a conviver em grupos sociais.

A educação infantil que temos contato hoje em dia é mais valorizada que nas épocas passadas, tendo respaldo inclusive das legislações específicas. Pois na história da humanidade, não havia uma instituição, que fosse responsável para compartilhar a responsabilidade pelas crianças, com os seus pais. (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Como parte essencial no desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, com o passar dos anos, essas situações envolveram as instituições de ensino.

Por meio de todas essas mudanças históricas que se referem à condição econômica dos grupos sociais e a sociedade, tem se modificado a visão da infância, e vem se consolidando outros valores e necessidades, surgindo assim, à descoberta de como agir diante desse novo olhar e um maior entendimento sobre o que as instituições infantis realmente devem fazer.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), as crianças, na faixa etária educação infantil, passa por três áreas importantes no desenvolvimento: a área motora, a área cognitiva e a área afetiva.

As novas políticas públicas, junto com ciência e a neurociência, tem buscado compreender cada vez mais, como se dá a aprendizagem no indivíduo.

Todas essas etapas abordadas pelos autores, tem como perspectiva apresentar a

importância dessa fase na vida da criança. A infância, atualmente respaldada por legislações de diversos âmbitos, inclusive internacionalmente, tem seus estatutos garantidos.

A compreensão do mundo, a possibilidade de se desenvolver socialmente e ter proteção para tanto são colocados enquanto eixos fundamentais para o desenvolvimento de uma infância com qualidade total em suas respectivas singularidades que perpassam a identificação de si nas instâncias socializadoras.

Tendo em vista tais colocações, compreende-se que a construção de uma autoimagem positiva requer que na escola, as crianças tenham experiências em situações que lhes permitam ganhar confiança em suas capacidades e que sejam vistas como crianças com possibilidades. Isso dá segurança, que é um elemento básico para atrever-se a explorar outros mundos, novas situações e novas experiências. (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 134).

A escola e os professores, devem se atualizar, buscando na formação e na informação, um novo olhar para a aprendizagem das crianças, que utilizam da brincadeira e do imaginário, a sua principal fonte de aprendizagem, já que ambos estão naturalmente presentes no seu dia a dia.

A respeito Vygotsky diz que:

“A imaginação, como base de toda a atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da

vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, em diferenciação ao mundo da natureza, tudo é produto da imaginação e da criação humana, baseados na imaginação” (Vygstsky, 2012, p.32).

Valorizar o produto final da imaginação da criança, é dar a ela oportunidade de aprender, é proporcionar, o descobrir e construir, através da sua própria hipótese e teoria, sobre os acontecimentos a sua volta.

Portanto, a escola deve proporcionar ambientes com os mais variados objetos, que possibilitem as crianças a aprenderem através das suas próprias descobertas. (KSHIMOTO, 2010, p.26).

3.1 Organização do Espaço e dos Materiais e da Brincadeira

Os autores Hohmann & Weikart (2011), apresentam cinco princípios de organização dos espaços nos ambientes de educação infantil:

1. Aprendizagem pela ação: tem como objetivo que cada criança por si só aprenda pela sua própria

ação, dando sentido a compreender o meio através do conhecimento adquirido;

2. Interação adulto-criança: o papel do adulto é apoiar a criança, ouvindo e encorajando para resolver os problemas;

3. Ambiente de aprendizagem: o ambiente deve ter o espaço e os materiais presentes já que influenciam o comportamento dos envolvidos: as crianças e dos adultos. Quando o ambiente apresenta aprendizagens ativas, permite que as crianças façam escolhas para a tomada de decisões. Portanto, é necessário que os adultos organizem os espaços priorizando as necessidades da criança;

4. Rotina diária: é sempre planejada pelo adulto, já que com a rotina, a criança antecipadamente já sabe o que vai acontecer, sabendo a sequência, conforme a rotina já apresentada a ela, o que a faz sentir se segura.

5. Avaliação: a avaliação parte do adulto, através do trabalho em equipe, pois desde cedo os bebês e as crianças sentem se interessados em explorar o meio em que vivem, portanto necessário a avaliação constante que pode se dar de várias formas: registros, relatos, relatórios e etc.

A organização do ambiente é muito importante, pois, desde bebês as crianças têm

experiências de conhecimento do mundo que lhe rodeia, assim como diz Post & Hohmann:

“À medida que os bebês e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 26).

Usar o material não estruturado, é de grande importância, para que as crianças através do seu mundo imaginário aprendam.

3.2 O Professor: o Mediador

O professor precisa saber a importância do seu papel para que seus alunos aprendam. É necessário ter conhecimento das teorias e buscar na sua prática avanços que possibilitem o aprendizado das crianças.

Dentre as competências do professor de educação infantil, além de conhecer as correntes pedagógicas, o professor deve garantir o desenvolvimento de cada uma das crianças, respeitando o ritmo de cada uma delas, mas desafiando as a avançarem.

O importante é que o professor esteja disposto a buscar nas suas tentativas meios pelos quais os alunos avancem, sem ter medo de errar e se errar é refazer, recomeçar, avaliar e reavaliar. (Fiorentini, 1990, p.9).

A sala de aula deve estar propícia e organizada de forma que as crianças percebam o ambiente como o local de proporcionar aprendizagem e que esteja, ali com prazer.

A respeito Zabalata diz que:

...quando se entra numa sala é possível ver como o ambiente está organizado, e deste modo entendemos a prática pedagógica desse educador, percebendo assim, o modo como trabalha, pois a forma como organizarmos e utilizarmos o espaço físico da sala constitui, em si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo” (Zabalata, 1998 (p. 124).

Hohmann, Banet & Weikart (1979), falam dessa ideia, que em referência a organização da sala, dependendo da sua organização, esta reflete os princípios educativos daqueles que trabalham diretamente com a criança. O professor, deve reconhecer a necessidade que a criança tem de brincar, de inventar a partir da sua própria criação, quando brinca, toma decisões, interage com ela mesmo e com o outro, também expressa

sentimentos e introduzi se no seu mundo imaginário.(Kishimoto, 2010).

Quando o professor se utiliza dos materiais não estruturados na educação infantil, ele oportuniza as crianças a vivenciarem as mais variadas formas de chegar a uma resposta. Ao organizar suas atividades com carretéis, caixas, madeiras, tecidos, elementos da natureza, e etc., o educador potencializa as experiências das crianças, enquanto brincam, criam ao mesmo tempo. Enquanto elas brincam, criam e aprendem, é importante que o adulto a encoraje, dando lhe tempo para explorar, pensar, criar e agir, e assim, desenvolve habilidades que farão sentido a brincadeira.

Enquanto as crianças e suas novas habilidades para resolverem os problemas, enquanto interagem com o outro ajudando a solucionar problemas e enquanto manuseiam os materiais, o professor como mediador, tem o papel de fazer as intervenções, fazendo com que os alunos avancem nas suas hipóteses. A o mesmo tempo que o professor pode se utilizar de fazer suas anotações e registros, que possibilitem planejar ou replanejar as atividades. (LABRIMP, 2012, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais não estruturados, é um grande aliado na aprendizagem das crianças da educação infantil.

A brincadeira e a imaginação, já pertence naturalmente a criança. Quando brinca a criança aprende. A escola, o seu segundo grupo social, deve proporcionar aprendizagens significativas, através de criações da própria criança. Neste contexto, cabe ao professor proporcionar um ambiente acolhedor e ao mesmo tempo chamativo para aprendizagem.

Quando ainda bebês, as crianças aprendem a interagir com o mundo a sua volta utilizando se dos materiais que encontra.

Segundo os autores estudados, as crianças constroem o seu conhecimento, conforme as relações que ela tem com o mundo e com o outro.

O afeto, é necessário para que a criança se sinta segura e em um ambiente saudável. Por outro lado, elas sentem a necessidade de serem autônomas, de se descobrirem e descobrir o novo, explorando o que está a sua volta, experimentando, adquirindo então, autonomia e confiança.

É necessário que o professor invista na sua formação buscando, nas correntes atuais, compreender a forma de conhecimento das crianças de estarem e viver neste mundo.

O professor deve proporcionar qualidade nas suas aulas, acompanhamento, registros dos avanços e dificuldades dos alunos e interagir a todo momento, sentindo se parceiro da criança nas suas novas descobertas. É importante que busque acertar através de tentativas, mas se algo der errado, é primordial que recomece, tente e nunca desista!

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: CMDCA, 2007.

GREENSPAN, S.T. The Growth and the Média in the New Millennium, Publicacion No, Menlo Park, CA, 2000.

FIorentini, D.; Miorim, M,A. Uma reflexão sobre o uso de materiais **concretos** e jogos no Ensino da Matemática. Boletim da SBEM. SBM: São Paulo, ano 4, n. 7, 1990.

GIROTO, Daniela. Brincadeira em todo Canto: reflexões e proposta para uma educação lúdica. São Paulo: Petrópolis, 2013.

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Artigo - O jogo e a brincadeira na Educação Infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LABRIMP. Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. Disponível em <http://www.labrimp.fe.usp.br/pontao/?action=home>. Acessado em 12 de agosto de 2012.

L'ECUYER, Catherine. Educar na Curiosidade: a criança como protagonista de sua educação. Fone Sapientiae. 2016.

Lopes, S.I, Marques. L M., Rosa M. Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar. Ministério da Educação, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Creches: Crianças, Faz de Conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

POST, J., & HOHMANN, M. (2003). Educação de bebês em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vasconcelos, T. (1987).

VYGOTSKY, L - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação, Teresa Cristina Rego, 140 págs., Ed. Vozes, 2012.

ZABALTA, M. (1998). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArTmed, 1998.

E-LEARNING E O FUTURO DA EDUCAÇÃO

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

É... ocho que está certo... mas deixa-me só verificar...



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.

Referências:

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.

O GRAFISMO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM

Regina Lúcia Queiroz de Freitas

RESUMO

O presente artigo tem como proposta apresentar o desenvolvimento do desenho infantil numa perspectiva da psicopedagogia. Sendo o grafismo infantil a primeira manifestação expressiva da criança uma análise do seu rabisco ou desenho mesmo numa simbologia pode ser um dos indicadores de uma avaliação diagnóstica, possibilitando uma compreensão geral da criança.

Palavras-chave: desenho infantil; psicopedagogia, criança; compreensão

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é o campo de estudo dos processos e das dificuldades de aprendizagem. A princípio pode-se pensar que a Psicopedagogia é

uma junção da Psicologia e a Pedagogia, como sugere o nome.

A Psicopedagogia, área de conhecimento interdisciplinar, tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. É papel fundamental do psicopedagogo potencializá-la e atender as necessidades individuais, no decorrer do processo. O trabalho psicopedagógico pode adquirir caráter preventivo, clínico, terapêutico ou de treinamento, o que amplia sua área de atuação, seja ela escolar - orientando professores, realizando diagnósticos, facilitando o processo de aprendizagem, trabalhando as diversas relações humanas que existem nesse espaço; empresarial - realizando trabalhos de treinamento de pessoal e melhorando as relações interpessoais na empresa; clínica - esclarecendo e atenuando problemas; ou hospitalar - atuando junto à equipe multidisciplinar no pós-operatório de cirurgias ou tratamentos que afetem a aprendizagem. É importante salientar que a Psicopedagogia é uma área que vem para somar, trabalhando em parceria com os diversos profissionais que atuam em sua área de abrangência (BEYER, 2003)

O psicopedagogo é o profissional que indica os transtornos e as dificuldades da aprendizagem que impedem o estudante de assimilar o conteúdo ensinado na escola. Para isso, faz uso de

conhecimentos da pedagogia, da psicanálise, da psicologia e da antropologia. Portanto o trabalho é feito por uma equipe multidisciplinar envolvendo a escola, os pais. Analisa o comportamento do aluno, observando como ele aprende. Promove intervenções em caso de fracasso ou de evasão escolar. Além de trabalhar em escolas, pode atuar em hospitais, auxiliando os pacientes a manter contato com os conteúdos escolares. Pode trabalhar também em centros comunitários ou em consultório, público ou particular, orientando estudantes e seus familiares no processo de aprendizagem (GUIA DO ESTUDANTE, 2013).

A aprendizagem é um processo que envolve várias etapas do desenvolvimento humano por isso a sua complexidade. Nessa perspectiva, aspectos emocionais, cognitivos e sociais não podem ser deixados de lado quando se busca analisar como o indivíduo aprende. Diante disso entra em campo as teorias das aprendizagens concebidas por Piaget - A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, (1896-1980), Lev Semonovich Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon

(1879-1962), contrapondo-se as teorias Racionalistas e Empiristas, nessas concepções o ser humano é visto como um ser passivo. Nesse pressuposto a concepção que se tem sobre a criança e seu desenvolvimento perpassa pela teoria interacionista bem como suas contribuições para a Educação embora a intenção não tenha sido elaborar métodos ou práticas pedagógicas.

O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL

O desenho é umas das primeiras manifestações humanas. Como palavra deriva do latim *designare*, que significa marcar, indicar, conectando-se com o termo “desígnio”: intenção, propósito. Nesse sentido o interesse e a escolha pelo tema se deram por entender que o desenho representa para a criança sua expressão mais genuína de linguagem e porque não de sua própria existência. O fato é que desde os primórdios do desenho como modo de expressão se procurou estudar e compreender como se deu o seu registro

desde a Pré-História. Alguns autores concluíram que existem semelhanças entre o desenho primitivo e os desenhos da criança, isso falando do aspecto visual sem contar o simbolismo que existe no próprio desenho e nem o seu processo de construção. O desenho é considerado uma forma de comunicação e desenvolvimento e é através dele que a criança expressa todo o seu universo, seja, familiar, social, cultural e emocional. O desenho um processo de construção. O que demonstrou que falar sobre o desenho infantil é falar em desenvolvimento, aquisição de conhecimentos, construção de conceitos, organização de ideias, formulação de opiniões, capacidade intelectual e de comunicação

O grafismo infantil assume sua importância no contexto escolar onde o ensino de modo geral começa a ser sistematizado com isso a função da educação é propiciar meios para o seu desenvolvimento, buscando práticas pedagógicas que ressaltem essa expressão como sintetizou Derdyk (2004, p.19)

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. Nesse sentido o papel do professor é imprescindível para que a evolução do desenho infantil se dê de modo prazeroso e democrático. Ele pode adotar uma prática espontaneísta e ou pragmática.

Como forma de se expressar, se comunicar e se conhecer a criança se usa o desenho. Essa seria, por assim dizer, sua primeira manifestação exteriorizada em um suporte que não o seu próprio corpo. O papel da escola, neste contexto, seria possibilitar maiores experiências para a criança. Escola e os professores envolvidos numa educação que respeitasse a infância como uma fase imprescindível ao desenvolvimento infantil. Valorizassem a produção da criança enquanto autora de representações gráficas. Lembrando que, nessa fase de desenvolvimento, os professores assim como

os pais desempenham papéis muito significantes na vida da criança.

O mundo para criança é continuamente reinventado. Ela constrói suas hipóteses e desenvolve a sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas. (DERDYK, 1989, p. 54).

A partir do século XVIII o filósofo e educador Jean-Jaques Rousseau (1712-

1778) foi o pioneiro ao descrever uma nova abordagem psicológica e pedagógica da infância ao considerá-la uma etapa distinta e importante de nosso desenvolvimento. Em decorrência desse novo pensamento a criança seria tratada em sua particularidade não sendo concebida ou vista como um adulto em miniatura. Isso também incluía as suas produções, como por exemplo o seu desenho.

Com essa nova concepção de infância se deu início aos inúmeros estudos e pesquisas sobre o

desenvolvimento da criança bem como o desenvolvimento do grafismo infantil.

O desenho infantil foi estudado e citado como produção de valor da infância por vários autores. O primeiro texto teve publicação em 1858, escrito pelo inventor das histórias em quadrinhos, o artista suíço Rodolphe Topffer (1799-1846), que em 1823 deu aulas de desenho para jovens e incorporou aspectos dos desenhos infantis em suas produções (SCHAPIRO, 1996).

Em seguida temos o tratado sobre o desenho infantil escrito pelo autor Corrado Ricci: *Crianças Pequena em 1880*, de acordo com Maurem Cox (2001), pesquisadora do desenho infantil. Segundo a mesma autora, em 1887, em outra obra intitulada *L'arte dei bambini*, Corrado Ricci concebe o desenho infantil “não são como uma tentativa das crianças mostrarem a aparência real dos objetos, mas expressões do que as crianças conhecem sobre ele” (MAUREM COX 2001).

Seguindo a pesquisa feita aos estudos existentes sobre o tema chegamos à conclusão de

que existem duas abordagens convencionais sobre o desenho infantil e o seu desenvolvimento.

A abordagem construtivista, tendo como principais teóricos Luquet, Piaget e outros que ao analisar o desenho da criança como um objeto do conhecimento em para compreendê-lo a criança vai construindo hipóteses na sua interação com o objeto, levando em conta suas estruturas intelectuais e de desenvolvimento. Para os autores como, Vygssky, Lowenfeld, Arnheim, Kellogg, Read e Schaefer-Simmern, a expressão infantil através do desenho tem em sua representação uma abordagem gráfica e plástica.

LUQUET E A DISTINÇÃO DOS QUATRO ESTÁGIOS DO DESENHO INFANTIL

Para Luquet “o desenho, pode em certo sentido, ser considerado como um processo que permite representar objetos, tanto pelo conhecimento que temos dele ou pela maneira como o conhecemos, como pela aparência que oferecem aos nossos olhos”. Em seu livro “O Desenho Infantil”, 1927, ele

apresenta os níveis do desenvolvimento do desenho infantil classificando-os em níveis bem como expõe os elementos que fazem parte do desenho infantil como uma busca pela realidade. Luquet considera o realismo como característica principal do desenho infantil. Tanto que em seus estudos distingue os quatro estágios do desenho infantil como “realismo”.

REALISMO FORTUITO

O primeiro, Realismo fortuito, se divide em dois momentos, o involuntário que se inicia mais ou menos aos 2 anos a criança não tem consciência de que as linhas traçadas por elas podem representar um objeto não há a intencionalidade de se representar algo, o segundo momento, o voluntário, a criança que começou traçando sinais com uma intenção que pode não coincidir com a interpretação final sem o anseio de representação percebe ao acaso uma correspondência com objeto e passa a nominar o desenho. Nesse momento se encerra esse período

denominado rabisco. Até aos dois anos e meio, aproximadamente, a criança se encontra nesse nível.

Comumente entre 3 aos 5 anos tendo percebido a semelhança forma-objeto, a criança busca reproduzir esta forma em que as representações podem conter traços de omissão ou exageros de parte dos objetos, de acordo com seu significado para ela.

REALISMO INTELECTUAL

Compreendido dos 4 aos 10-12 anos, configura-se pelo fato de que ao desenhar um objeto o faz considerando aquilo que sabe dele e não aquilo que vê e o faz mesclando as mais variadas perspectivas.

REALISMO VISUAL

Comumente por volta dos 12 anos. Com o incremento dos esquemas mentais e da interação com o meio a criança amplia seu repertório criador,

valendo-se de elementos internos, externos, intenção, associação de ideias, acontecimentos passados e mais recentes marcado pela exploração da perspectiva, o que leva a um declínio e posteriormente enxugamento gradual do grafismo chegando a se confundir com desenhos de adultos.

Luquet atuou de forma preponderante para que atualmente suas pesquisas embasassem vários estudos sobre o desenho e/ou grafismo infantil.

ESTÁGIOS DO DESENHO SEGUNDO PIAGET

Piaget define os estágios do Desenho Infantil de acordo com a classificação das fases do desenvolvimento humano, teoria estudada e difundida por ele.

GARATUJA

Compreende parte do estágio sensório motor (0 a 2 anos) e parte do pré-operacional (2 a 7 anos). É demonstrado intenso prazer nessa fase. A forma

humana é oculta podendo surgir de modo imaginário que pode ser dividida entre a Garatuja Desordenada e a Ordenada.

DESORDENADA

Movimentos extensos e descuidados.

ORDENADA

Movimentos extensos e circulares e organização viso-motora. A forma humana pode surgir de modo imaginário, uma vez que existe a análise do traçado e curiosidade pelas formas - figuras. É percebida pela criança uma alternância em seu movimento ao rabiscar. Atribui nomes as coisas que desenha num jogo simbólico e pode narrar histórias. Podem surgir sóis, mandalas e radiais.

PRÉ-ESQUEMATISMO

Dentro desse estágio pré-operatório surge a percepção da correspondência do desenho com o

pensamento e a realidade. A forma humana pode ser vista no surgimento do “homem-girino” iniciando uma modificação de símbolos inexistindo uma relação com a realidade.

ESQUEMA

Compreende o estágio das operações concretas (7 a 10 anos). Os desenhos são representativos numa demonstração de que ocorre uma repetição dos esquemas ao mesmo tempo em que ocorre descobertas de novos esquemas possibilitando novas experiências. Nessa fase aparece o conceito de espaço podendo ser observado quando a criança desenha usando a linha como base. A forma humana é definida podendo aparecer desvios dos traços tais como: exageros, negligências, ausências ou mudanças dos símbolos.

REALISMO

Integra o estágio das operações concretas, mas já no final deste. Surge uma compreensão melhor do sexo e autocrítica externada. Quanto ao

espaço aparece conscientemente feito pela criança. Há presença de superposição e o plano. Abandona a linha da base o que acontece também na forma humana onde aparecem contornos com formas geométricas. Desenha roupas para diferenciação dos sexos.

Estágio das operações abstratas (10 anos em diante): começa o fim do desenho como ação espontânea. Surgem dois padrões, o ótico que caracteriza o realismo/objetividade e o hábito que expressa a sua subjetividade. Tem preocupação com o espaço subjetivo. Também aparece a perspectiva de profundidade. Quanto à forma humana as partes sexuais aparecem exageradas. Apresenta as articulações e dimensões. Fazem parte desse estágio a consciência visual com ênfase na expressão.

O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY

A abordagem de Vygotsky sobre o Desenho Infantil diz respeito não ao aspecto do grafismo em si,

porém a sua relação com a criação artística e a imaginação criadora da criança, os seus efeitos sobre quem produz. O autor coloca o desenho infantil como um estágio ao desenvolvimento da escrita.

Para Vygotsky “a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica”, ou seja, tanto o desenho como a escrita têm a mesma origem, a expressão oral. O desenho como sendo mesmo uma necessidade que a criança tem de se expressar, explorar a sua imaginação e conseguinte o seu pensamento em situações vividas no seu cotidiano, fazendo, portanto, uma construção histórico-cultural.

No processo de desenvolvimento infantil da expressão gráfico-plástica segundo Vygotsky temos as seguintes etapas.

ETAPA SIMBÓLICA OU ESCALÃO DE ESQUEMAS

A fase em que a criança representa a realidade muito distante de seu aspecto real e verdadeiro. A figura humana é reproduzida como bonecos na medida em que desenham “de memória”

sem ter a preocupação com fidelidade à coisa representada.

ETAPA SIMBÓLICO-FORMALISTA

Já se pode perceber o início de uma representação mais próxima da realidade em que aparece a mais elaboração de traços e formas. É nessa etapa em que criança sente a necessidade de buscar uma relação maior entre o todo representado e suas partes.

ETAPA FORMALISTA VERAZ

Os desenhos são mais fiéis aos aspectos que se podem ver dos objetos representados, desaparecendo o simbolismo das etapas iniciais.

ETAPA FORMALISTA PLÁSTICA

Se dá quando o desenho se transforma em trabalho criador, porém, ocorre uma diminuição dessa atividade.

DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL POR RHODA KELLOGG

Rhoda Kellogg nomeou essa relação mão-olho pois a criança começa a se comunicar com o mundo através de seu corpo. É por meio dele que ela expressa suas emoções, percepções e sensações.

No começo a criança começa a rabiscar porque quer deixar marcas no papel ou em qualquer outro suporte. Quanto mais estímulos a criança receber nessa fase mais desenvolvida será em suas descobertas e a sua maneira de desenhar.

A figura abaixo ilustra o estágio dos *rabiscos básicos* e *modelos de implantação* produzidos por crianças nessa faixa etária. A tese de Kellogg foi que padrões universais e estágios de desenvolvimento podem ser encontrados em um estudo da arte infantil. Reconheceu essa teoria ao recolher desenhos feitos por crianças, de 2 a 6 anos, enquanto rabiscavam para se ensinar a desenhar. Então ela publica o livro: *Analyzing Children's Art*, 1970 que reproduz estruturas de rabiscos iniciais representados por uma

mandala. Segundo a autora “todos os futuros desenhos de um sujeito serão baseados nas suas primeiras representações”. Ainda segundo Kellogg “os rabiscos iniciais nascem as formas de círculos, triângulos, quadrantes, cruces, irregulares, chamados de diagramas básicos” . Rhoda Kellogg é de opinião que os rabiscos básicos das crianças evoluem para formas mais complexas que, por sua vez, transformam-se em figuras humanas.

COMO SURGEM AS GARATUJAS SEGUNDO KELLOG

Com o desenvolvimento infantil surgem também o desenvolvimento do seu grafismo. A partir da prática dos rabiscos a criança vai adquirindo controle motor ampliando assim o seu grafismo através de múltiplas formas. A repetição dos rabiscos fará com que ela desenvolva suas experiências e possibilitando assim novas descobertas.

COMO APARECE O DESENHO INFANTIL

Com o desenvolvimento do grafismo infantil surge a organização concêntrica definida por Kellog quando o “*desenho tem o centro marcado e apresenta certa simetria*”. Como exercício visual a criança vai explorando seus próprios desenhos e realizando novas conquistas. É interessante nessa fase deixá-la livre. Ao professor cabe proporcionar diferentes oportunidades para que a criança tenha acesso as mais variadas formas de desenhar.

O GRAFISMO INFANTIL SEGUNDO EDITH DERDYK

Uma das autoras que abordou a construção histórica do desenho foi a pesquisadora e educadora Edith Derdyk. Estudou Artes Plásticas pela FAAP. Escreveu obras infantis, também como ilustradora, e didáticas. Ela faz uma passagem pela História e analisa as diversas civilizações fazendo um apanhado e contextualizando a expressão gráfica de cada época. O desenho acompanha a história humana marcando a sua expressividade em diversos momentos. Daí a sua importância. Como instrumento

de expressão o desenho tem a sua utilidade não somente para o adulto, mas principalmente para a criança.

Para Derdyk “só podemos considerar desenho a partir do momento que há uma intenção de comunicar algo”. A imaginação dessa fase da vida, a estimulação e a exploração com as diversas áreas do conhecimento dão intensidade de expressão e comunicação aos desenhos das crianças. É interessante ressaltar o imenso prazer para elas ao executar um desenho. Para a criança é divertido desenhar. Não é meramente uma atividade de coordenação motora, mas de auto expressão e espontaneidade. Sobretudo é uma ação que deve respeitar a intenção da criança. Uma ação complexa em que estão envolvidos além dos aspectos motores, sua autonomia, sua sensibilidade, sua expressividade, sua percepção de mundo, seu universo. Como atividade lúdica o desenho se sobrepõe com o imaginário infantil. A percepção do professor ao analisar o desenho infantil deve incidir sobre como a criança anda construindo sua relação

com o mundo, e também com o espaço. Para a autora o mais importante a observar no desenho infantil é como a criança desenha e não especificamente perguntar o que ela desenha.

Cabe, portanto, ao professor ser um mediador. Faz-se necessário uma compreensão por parte dele de como se dá esse processo de desenvolvimento do desenho infantil na criança. Que experimente a sensibilidade de si mesmo e explore o potencial de cada um de modo subjetivo, respeitando a particularidade de cada criança. Em algum momento do desenho da criança poderá sofrer uma intervenção indireta por parte do professor. Esta intervenção não poderá comprometer o desenvolvimento natural do desenho infantil, mas contribuir naquilo que for necessário. Para isso o professor deve estar consciente de seu papel como mediador buscando o melhor caminho. Ele deve ser desafiador, incentivador, buscando ampliar o conhecimento e as experiências das crianças. É interessante ressaltar que a sala de aula deva ser um

ambiente facilitador dessa prática do desenho oferecendo os mais diversificados suportes e materiais a fim de proporcionar os mais variados fazeres. Como atividade lúdica a criança deve ter total liberdade para criar, livre de regras ou imposições.

O GRAFISMO INFANTIL SEGUNDO ANALICE DUTRA PILLAR

A autora Analice Dutra Pillar, Doutora em artes pela Escola de Comunicação e Artes da USP em seu livro *O Desenho e a Escrita Como Formas de Representação* faz uma análise dessa dicotomia desenho-escrita e a coloca como um sistema de relação interdependentes e indissociáveis, tanto na linguagem como no conhecer e pensar. A criança começa a se expressar através do desenho como um meio de linguagem antes mesmo da escrita. Como um processo que é construído pela própria criança ela aprende a desenhar desenhando. É uma relação fundada entre o sujeito e seu objeto que aquilo que se estrutura em sua mente. Sua representação mental.

Por isso a sua importância. Subestimar o desenho infantil para o desenvolvimento da criança seria comprometer a ação pedagógica como facilitadora do conhecimento. Isso acontece muitas vezes quando a criança é alfabetizada. A prática do desenho infantil diminui consideravelmente dando lugar a outras atividades ficando comprometida a evolução da capacidade criadora e até mesmo sua expressividade. É primordial por parte do professor o questionamento à criança do desenho feito por ela sem forçá-la a se expressar. Com essa prática o professor acompanha a evolução do seu desenho e possibilita uma melhor compreensão daquilo que foi desenhado não dando margens a interpretações errôneas. Também contribui no conhecimento de que cada criança tem seu próprio ritmo e maneiras diferentes de pensar.

GRAFISMO INFANTIL SEGUNDO ROSA IALBERG

Importante pesquisadora sobre o tema do grafismo infantil, Rosa Ialberg escreveu vários livros

em que analisa e cita autores como Luquet e Lowenfeld. Contribuiu para a elaboração dos Parametros Curriculares Nacionais na disciplina de Artes. Esse importante documento norteia a prática pedagógica e todas as suas implicações. Defende o desenho como uma ferramenta ao desenvolvimento das artes visuais tais como a pintura e a escultura. Uma das principais características de suas obras é o enfoque no papel do professor.

Para a autora (2013, p. 15) o ensino da escola tradicional se caracteriza da seguinte maneira:

Na escola tradicional, o meio ditava a regra de acomodação da criança a modelos para aprender a desenhar, por intermédio da repetição de exercícios.

Como visto anteriormente o desenho em seu contexto histórico teve influência significativa na vida do ser humano, indo da comunicação em seus primórdios, passando pela época em que era ensinado através de técnicas valorizando o seu resultado, o ensino tradicional, como é conhecido, até

alcançar atualmente a sua espontaneidade não deixando de lado aspectos culturais nele envolvidos.

Mesmo com essas mudanças ainda se observam práticas pedagógicas tradicionais em detrimento às produções infantis. Vistas com o olhar do adulto e por que não dizer feitos na forma de produção adulta, sem respeitar a particularidade de cada criança. Numa visão mais moderna o que se busca é se desvencilhar dessa prática e resgatar sua produção como forma de sua expressão mais genuína, olhando para a evolução do desenho infantil como seu próprio desenvolvimento natural.

Assim como descreve (IAVELBERG, 2013, p. 19), direcionando-os para a formação cultural, aperfeiçoando seus gostos e as estéticas dos desenhos, que deveriam estar de acordo com o olhar dos pequeninos e não dos adultos como afirma a concepção tradicional.

Além disso numa abordagem progressista da educação acredita-se que o aluno é o cerne da aprendizagem e não a metodologia como se acreditava antes. Mesmo estando envolvida com

vários suportes e técnicas a ênfase deve ser no processo e não no seu resultado.

Desta forma, o ensino deve considerar como o “desenvolvimento do potencial criativo deve ocorrer naturalmente com o apoio dos adultos” (TRINDADE, 2011, p. 19), uma vez que se processa à parte da arte adulta, visto que a criança concebe o desenho de forma simbólica e lúdica, quando se expressa por meio de seus traços especialmente de sua infância.

Julga ainda que a criança é aprendiz ativo e, portanto, não é obrigado a seguir um padrão como cópias ou reprodução de imagens e ou figuras como assegura a educação tradicional.

Visto que o desenho é uma forma de expressão, a autora considera “ que ao interromper esse processo que é natural da criança ela não conseguirá desenvolver novamente essa habilidade, pois se sentirá com medo de transmitir aquilo que deseja no papel. Então, percebe-se a volta do passado, porque ela irá desenhar através de cópias e não mais por meio de expressão. ” (IAVELBERG, 2013, p.35),

Em seu livro *O desenho cultivado da criança*, a autora faz uma abordagem mais aprofundada da influência da cultura no que ela denomina “período de bloqueio” aquele em que ocorre uma estagnação nas criações das crianças. Ela aponta a seguinte:

Uma criança de 1 ano e 8 meses que desenha na superfície dos chinelos da mãe, ou em uma parede não autorizada para tal, será repreendida e progressivamente saberá onde pode e onde não pode desenhar. Ora, tais regularidades são advindas de uma cultura social, urbana e ocidental. Crianças que moram na zona rural, por exemplo, costumam desenhar na terra, oportunidade que falta às crianças dos grandes centros. Os hábitos culturais, portanto, diversificam as ideias da criança sobre o desenho. (IAVELBERG, 2013, p.35).

Isto posto consideramos que a cultura na qual a criança experimenta em seu meio a comanda ao desenhar contribuindo desse modo para identificar essa diversidade cultural em que está inserida e é influenciada. No contexto escolar isso ocorre quando

a criança passa da educação infantil para o ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer o desenho como prática para o ambiente do cotidiano escolar se faz necessário tendo em vista que os saberes que são construídos ao longo da vida escolar se perpetuam no sujeito como sendo em si mesmo aquele que absorve o conteúdo e interage com o mesmo. Não são apenas os aspectos cognitivos que são levados em conta, mas o ser como sujeito social, senso parte de um ambiente maior.

A prática docente deve se pautar para o enriquecimento das interações existentes entre o aprendente e ensinante, por assim usar os termos da Psicopedagogia, uma vez que nessa relação são mais do que aluno e professor. A aprendizagem não se restringe apenas ao aspecto intelectual, porém a formação de um sujeito que saiba evoluir. O olhar sobre Desenho infantil deve proporcionar ao

psicopedagogo uma oportunidade de conhecimento de sua criança. De conhecimento de sua realidade e de seu pequeno mundo. É a expressão da construção de seu ser em desenvolvimento, sua linguagem. Envolve aspectos os mais variados e imprescindíveis para sua formação pessoal e social. Tem-se que considerar o desenho como expressão e utilizando os desenhos projetivos para auxiliar na sua avaliação diagnóstica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BEYER, Marlei Adriana. Psicopedagogia: ação e parceria. 2003. Disponível em: .
<<http://psicopedagogiaclinica.com.br/2017/05/31/psicopedagogia-acao-e-parceria/> Acesso em: 05 de dezembro de 2017

COX, M. **Desenho da criança** - 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

DERDYK, Edith. **Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil.** Editora Scipione. 3ª Edição. 2003

GUIA DO ESTUDANTE. Psicopedagogia Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores->

faculdades/saiba-mais-sobre-o-curso-de-psicopedagogia.
Acesso em: 05 de dez de 2017

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança.**
Porto Alegre: Zouk. 2006

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil.** *São Paulo:* Melhoramentos, 2013

LUQUET, G. H. **O desenho Infantil.** Tradução Maria Tereza Gonçalves de Azevedo. 1ª edição. Porto. Livraria Civilização-Editora, 1969

LOWENFELD, V. BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977

KELLOGG, Rhoda. **Analyzing children's art.** Palo Alto, California: Mayfield, 1969

MÈRIDIEU, Florence de **O desenho infantil** São Paulo: Cultrix, 1979

REVISTA DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ALTO URUGUAI IDEAU – Disponível em http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/230_1.pdf > acesso em 05 de dezembro de 2017

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

PILLAR, Analice Dutra **Desenho e construção do conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b

SIMAS, Daiana Leão. **Riscos e rabiscos: a contribuição do desenho infantil para alfabetização**. Salvador, 2011

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WILSON, B., HURWITZ, A., WILSON, M. **Teaching drawing from art**. Worcester, Ma: Davis, 1987.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Wilza Maria Nery

RESUMO

A escolha desse tema se deu por acreditarmos que corpo e a aprendizagem caminham juntos. É por meio do corpo que o indivíduo entra em contato com o conhecimento. O corpo registra experiências e sentimentos, automatiza e domina os movimentos, do nascimento à fase adulta. O corpo também amplia sua capacidade de ação e produz padrões culturais de comportamentos.

Palavras-chave: Brincar- Corpo- Criança- Desenvolvimento-

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se a relatar sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. Mesmo antes da linguagem oral, as crianças, principalmente as pequenas, se expressam através da linguagem corporal. Em seus primeiros anos de vida, predomina na criança a dimensão subjetiva do movimento. Nesse período, as crianças interagem com o outro, através das emoções usando a linguagem corporal.

O artigo falará sobre o corpo na aprendizagem, movimento e motricidade. Também citará o brincar na educação infantil e sua importância.

O CORPO.

O corpo está impregnado de elementos sociais e culturais. De acordo com Melo (2005) é nos primeiros anos da vida, que o sujeito, recebe as primeiras sensações recebidas do mundo exterior. É a partir desse momento que a criança inicia a exploração do seu corpo e das pessoas que as cercam, aumentando paulatinamente através das interações sociais, as possibilidades de relação motora-espacial e ou a evolução da linguagem, que ocorre o desenvolvimento do corpo.

Segundo Brasil (2001), o diálogo afetivo que se estabelece com o adulto caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se um espaço privilegiado da aprendizagem. A criança imita o parceiro e cria suas próprias reações: balança o corpo, bate palmas, vira ou levanta a cabeça, etc”.

Conforme diz Shilder (1999), as experiências vividas são de grande importância neste processo de construção e desenvolvimento da imagem do corpo. Ele considera o lúdico como fundamental no desenvolvimento de uma criança, pois as experiências e atividades com o corpo se tornam mais ricas.

Segundo (Huizinga, 1996), o lúdico é um meio transformador, é através dele que o homem se constrói e mostra sua história e sua cultura.

Assim, o corpo se torna muito mais evidente na aprendizagem, pois o lúdico resgata o mundo das crianças, tendo a necessidade de estar presente na atuação docente.

Podemos ver isso, na fala de Freire (1991), onde diz que criança passa para o seu mundo real através da fantasia dos brinquedos conhecendo seu mundo através de suas viagens, transformando muitas vezes uma simples caixa de papelão em casas, carros e televisões, fantasiando e aprendendo.

Por isso o lúdico deva fazer parte da vida da criança de forma relevante, o que trará grandes benefícios à construção e desenvolvimento da imagem dos seus corpos. Para que possam utilizá-los de forma mais eficiente, sabendo lidar com variadas situações, sejam elas agradáveis ou desagradáveis.

Segundo Brougère (2004), é preciso que os educadores percebam que o lúdico é uma fonte inesgotável para a aprendizagem.

A brincadeira é um espaço em que se permite uma aprendizagem fantástica, mesmo que em alguns momentos esta se torce incerta, é um ambiente de relações entre as crianças propiciando o conhecimento do eu e do outro.

Há uma necessidade social e humana de buscar uma educação integral, de acordo com o pensamento de Maturana (1998), onde todas as partes sejam reconhecidas no todo e onde os sentidos e o corpo tomam para si o compromisso, a magia e a beleza da aprendizagem.

Aquilo que é ou poderia ser o mais humano no ser humano – o corpo – é por vezes negado enquanto existência na educação. Isso se revela na forma como o corpo é abordado que geralmente é pela disciplinarização de movimentos, domesticação de comportamentos, instintos, posturas e sonhos.

Aprende-se que há hora para tudo, controlam-se todas as rotinas naturais pelas rotinas escolares e que estabelecem a ocupação do tempo e do espaço. Se perguntarmos a qualquer criança qual é a melhor hora na escola, ela dirá sem pestanejar que é a hora do recreio. Momento em que ela corre, brinca, se movimenta e cria sua história (MATURANA, 1998. p. 61).

Maturana(1998) diz que a dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamentos, de valores, é grande. Isso se deve à inércia corporal, e não ao fato de construir uma limitação. Ele é nossa possibilidade e condição de ser.

Cabe ressaltarmos o paralelo entre organismo e corpo, traçado por Fernández (1991), onde o organismo é um sistema de auto regulação inscrito,

enquanto o corpo é um mediador e por sua vez um sintetizador dos comportamentos eficazes para a apropriação do 'em torno' por parte do sujeito.

Consequentemente, na opinião desta autora o corpo acumula experiências, adquire novas destrezas, automatiza os movimentos de maneira a produzir programações originais ou culturais de comportamento. Nesse sentido a ludicidade encontra cada vez maior espaço no imaginário e na construção do conhecimento da criança.

Abordar o corpo na aprendizagem não só amplia a visão unilateral, para um olhar interdisciplinar da corporeidade humana, mas adere a um pensamento ainda mais humano, enfatizando o respeito à diferença, a cultura, abrangendo o ciclo histórico, ecológico e filosófico do ser humano.

Fernández (1991) diz que a aprendizagem passa pelo corpo . Uma vez que o corpo está presente na aprendizagem, não somente como ato, mas também como prazer; porque o prazer está no corpo, sua ressonância não pode deixar de ser corporal, porque sem signo corporal de prazer, este desaparece.

As pessoas aprendem um componente quando são capazes de atribuir algum significado a ele, quando associam a outro e a outro, e fazem ligações que começam a tomar sentido diferente, reforçando ou construindo um novo conhecimento. Essa

aprendizagem significativa irá envolver o ser humano na sua totalidade, num movimento de busca, de ressignificações, de movimento, de criatividade e alegria pelas novas descobertas do modo de ser e viver.

Maturana (1998) diz que sabemos, ainda que nem sempre tenhamos clareza disso, o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. Falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.

CORPO E MOVIMENTO

Segundo Damásio (2004), a consciência de si é constituída através da relação existente entre objeto e organismo. Assim, “vista nesta perspectiva, a consciência consiste na construção do conhecimento sobre dois fatos: que o organismo está envolvido numa relação com um objeto e que o objeto presente nesta relação provoca modificação no organismo”.

Fernandez(1991) diz que a consciência é o domínio do sujeito sobre seu próprio organismo. Então, é possível afirmar que o organismo deve ser

corporificado pelo sujeito, através da ação deste sobre o objetivo em troca recíproca . Nessa ação, o movimento e a energia despendida tornam-se fontes que impulsionam a busca e a descoberta, levando à impregnação de um novo conhecimento: “partir do para chegar a uma tomada de consciência mais ampla é um procedimento muito mais enriquecedor, e que, hoje em dia, se torna urgente.

Brikman (1979) diz que corpo e movimento constituem uma unidade que opera por energia; que corpo, energia e movimento formam um todo. Que não haverá movimento em corpo e tampouco sem um bom uso da energia nele contida” . Considera-se que o corpo é uma unidade psicológica. Através de seu sistema biológico, ele se interará ao universo interior e exterior permitindo, via órgãos sensoriais, a sensibilidade inteligente.

KAUFMANN (2001) nos fala que através do movimento, o sujeito pode ter consciência de suas vivências, com melhor aproveitamento de suas vivências, com melhor aproveitamento de sua energia. Quando essa energia está tomada de consciência do si, há aprendizagem e maior desempenho no caminho da auto descoberta, da construção de autoimagem e vivências que levem à autoestima positiva .

Molcho(2007) diz que esse ideário contempla aspectos do desenvolvimento emocional, cognitivo, motor e sociocultural. Estes são fatores importantes

para o SER em transformação: concentração, equilíbrio, disciplina, organização, limites, afetividade e socialização.

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para os alunos, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes [...] ao realizarem atividades artísticas as crianças desenvolverem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos [...]. (ALMEIDA, 2001, p. 15)

Segundo Pereira(2007),entende-se que o sujeito-autor é aquele que compreende seu mundo, seu universo cultural, amplia sua visão e sensibilidade e é capaz de comunicar-se com outras culturas de forma dialógica, dizer de suas aprendizagens e modificar seu espaço vivencial.

Haeussler; Rodríguez(2005) comentam que as vivências iniciais do pré-escolar marcam toda a estrutura escolar que será vivida posteriormente. Quanto maior a estimulação, a exploração do ambiente, mais variadas serão as relações e os caminhos trilhados pela criança em seu próprio desenvolvimento.

Na verdade, a confiança em si mesma implica entre outras coisas, um sentimento de segurança ao êxito das

próprias ações e da sua valorização como pessoa. Esta confiança se adquire bem cedo na vida e determinará a forma como a criança vai enfrentar situações novas ou difíceis no futuro, e pode ser estimulada favoravelmente através de atividades [...]. (HAEUSSLER; RODRIGUEZ, 2003. p. 24).

PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo Damásio(2004), o momento da troca no berçário poderá ser acompanhado de uma música, de brincadeiras envolvendo o rosto do educador, com expressões faciais, múltiplas tonalidades de voz e o sorriso correspondente ao prazer do toque.

Molcho (2007) diz que “o bebê, independentemente do lugar onde nasceu, prefere sempre ver o rosto todo da pessoa que cuida dele”. Mesmo que o educador esteja presente em quadros visuais, como fotografias, sem a presença do objeto permanente, o bebê ficará tranquilo quando lhe for mostrado o rosto todo e reagirá de forma agitada quando a pessoa que o está tratando estiver ocupada com outra coisa

Dolto(1991;Portugal,1998) diz que mais adiante, durante o processo de desenvolvimento, as expressões faciais serão copiadas, criadas e recriadas, e o jogo de esconder e aparecer tornar-se-á uma constante atividade, o que proporciona o

advento de um novo momento para a criança, a divisão dos mundos EU/OUTRO .

A “capacidade de conhecer a si mesmas e aos outros” , está associada aos primeiros contatos favorecidos pelo educados. Nessa proposição, mesmo se tratando dos bebês, a Educação Infantil não pode estar relacionada apenas ao CUIDAR, mas ao cuidado com a Educação do corpo que promoverá novas aprendizagens.

A partir do momento em que o bebê consegue tocar as coisas, passa a distinguir dois fenômenos. Se tocar o próprio pé, esse toque será sentido duplamente primeiro na mão que toca, depois no pé que é tocado. Se tocar a mão da mãe, ele sentirá o toque de um lado, ou seja, na própria mão. O mundo, que antes era uma grande EU, se dividirá gradualmente. Surge a consciência de que não existe apenas um único EU, e sim um EU e um NÃO EU. (MOLCHO, 2007, p 26).

Segundo o autor citado acima, o educador não pode partir da ideia de que o mundo já está organizado e é a criança que deverá encontrar-se nele. Ao contrário, o ser humano vai aos poucos se descobrindo, descobrindo o mundo, organizando o meio e sendo organizado por ele.

Portugal(1996) diz que para isso são de importância fundamental as rotinas na Educação Infantil, o que propõe uma regularidade nas

atividades, a constância dos organizadores desenvolvem.

O DESENVOLVIMENTO DA MOTRICIDADE

Oliveira (2002) diz que desde o nascimento, graças à maturação do sistema nervoso e à realização de tarefas variadas com diferentes parceiros em situações cotidianas, a criança desenvolve seu corpo e os movimentos que com ele pode realizar. Os mecanismos que usa para orientar o tronco e as mãos em relação a um estímulo visual, por exemplo, são complexos e acionados à medida que ela manipula e encaixa objetos, lança-os longe e os recupera, os empurra e puxa, prende e solta. Locomove-se, assume posturas e expressa-se por gestos, que são cada vez mais ampliados.

De início o recém-nascido apenas pode diferenciar seu próprio corpo do mundo que o rodeia. Depois toma a si mesmo como referência para perceber o entorno. Ao movimentar o corpo no espaço, recebe informações próprio-perceptivas e externo-perceptivas (especialmente visuais) necessárias para interpretar e organizar as relações entre os elementos, formulando uma representação daquele espaço

A motricidade também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos,

variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. Nesse esforço, ela desenvolve.

A autora diz que se, até aproximadamente os seis anos, a criança tem uma perspectiva egocêntrica na sua percepção das relações que estabelece com elementos do espaço, proximidade e distância, ordem e inclusão, continuidade e ruptura, etc... A partir daquela idade vai assumir cada vez mais pontos de vista externos a si mesma para compreender o mundo.

CORPO E APRENDIZAGEM.

Muitos autores discutem a importância do trabalho corporal no processo de aprendizagem e, apesar de todos esses conhecimentos, sabemos que poucas escolas estão adaptas para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado direcionado ao corpo.

Segundo Fernández (1991) em geral, a escola apela somente ao cérebro, crianças com os braços cruzados, atados a si mesmos. Ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos, a quem não se permite expandir-se, provar-se, incluir todos os apelos corporais nas novas aprendizagens.

O esquema corporal deve ser mais explorado por aquele que medeia a construção dos conhecimentos, Enfim, podemos afirmar que a

criança estimulada, que brinca, que joga, que potencializa seus movimentos corporais, se relaciona harmonicamente com o ambiente, certamente, será um adulto equilibrado, livre para se expressar e lutar por seus interesses e pelas coisas em que acredita.

Para tanto, se faz necessária uma formação continuada dos educadores em geral, possibilitando uma grande inovação nessa área, que é mais explorada na Educação Infantil e que deveria ter continuidade no Ensino Fundamental. Os sistemas educativos devem ser planejados e os programas aplicados de modo que considerem toda a gama de interesses, capacidades, diferenças individuais, (prioritariamente as corporais) que são próprias de cada criança.

Vayer (1986) diz que para que a educação corporal tenha uma significação para a criança, é necessária que ela faça parte integrante das atividades do grupo ou classe. É preciso, sobre tudo, que as interações e as inter-relações, às quais a educação corporal conduz, não sejam determinadas somente pelo adulto, mas igualmente pela criança ou pelo grupo de crianças, respeitando seus desejos e, com isso, favorecendo sua evolução neuropsicomotora e, conseqüentemente, sua adaptação ao mundo dos objetos, como também ao mundo dos outros.

A principal característica das atividades na faixa de idade da pré-escola é o desempenho, o corpo e mente em sintonia.

É pelo corpo e com o corpo que o ser humano percebe-se e percebe os objetos que o cercam. Quanto mais conhecimento do próprio corpo tiver, maiores serão as possibilidades em perceber, diferenciar e sentir o mundo ao seu redor. É pela interação com os objetos que se vai estabelecendo relações afetivas e emocionais com o seu meio.

É interessante ressaltar que corpo e organismo tomam aqui um significado diferenciado, corpo adquire agora, expressão de individualidade, por onde é possível expressar emoções e estados interiores:

Assim como em todo processo da aprendizagem estão implicados os quatro níveis organismo, corpo, inteligência, desejo, e não se poderia falar de aprendizagem excluindo alguns deles. (FERNANDEZ, 1990, p. 54).

Logo, o organismo é uma das partes que compõem o corpo, é ele que coordena e controla as sensações, é a parte biológica, é organismo, é ele que nos dá a possibilidade da visão, da audição, do olfato, do tato, dos movimentos. É a vida programada.

Fernandez (1990, p. 57) citando Pain diz que:

Existe diferença entre organismo e corpo; para ela organismo poderia ser comparado a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas) capazes de registrar certo tipo de associações, de fluxos elétricos, e reproduzi-los quando necessário.

O corpo seria o mediador entre o organismo e o mundo. Toda e qualquer aprendizagem é vivenciada, registrada, guardada e memorizada pelo corpo. É com esta memória corporal que se torna possível continuar aprendendo. Novas aprendizagens vão sendo conquistadas e memorizadas pelo corpo através dos sentidos, percepções e relações que se estabelecem todo o tempo, e que vão se integrando, interagindo com aprendizagens anteriores e criando novas aprendizagens, construindo conhecimentos.

O corpo é um instrumento de aprendizado, pois é através dele que a primeira noção do mundo é formada, é com ele que se aprende a respirar, mamar, chorar, rir... É através do corpo que se vai construindo a noção do objeto, e o objeto aqui é tudo que se está fora do corpo, é manipulado, provando e sentindo que se vai mapeando o corpo e suas sensações. Descobrimo-se.

É no movimento, necessidade vital essencial do ser humano, que a noção de objeto se desenvolve,

é através da ação motora que se chega a representação mental.

Em cada idade o movimento toma características profundamente significativas, como processo maturativo e, portanto o ambiente. A participação do corpo no processo de apropriação do conhecimento dá-se pela ação nos dois primeiros anos e logo, também pela representação... (FERNANDEZ, 1990, p. 60).

Fernandez (1990) diz que no movimento corporal é possível se descobrir, pois é pela ação do corpo sobre os objetos que se consegue aprender as qualidades deste objeto e descobrir o outro limitador, do meu espaço e companheiro de descoberta. Percebe-se, sente-se e só depois disso se pode internalizar o objeto para mais tarde representá-lo e futuramente abstraí-lo. Assim, o movimento interfere na inteligência mesmo antes dela se manifestar, ele organiza o real a partir de estruturas mentais, espaço-temporal e causais.

O corpo é instrumento de comunicação e com ele é possível comunicar-se, desenvolver uma linguagem. É pelo corpo e através do corpo que o ser humano se comunica, recebe e envia mensagens e ler o mundo. Observa-se uma pessoa triste por sua posição corporal, seu tom de voz, etc. É com ele que se pesquisa, muda-se de postura, pode-se comandar, sentir, tocar, provar, ouvir, desejar, gostar

ou não, pode-se transformar, criar, inventar, brincar e tornar-se sujeito. Com o corpo conhece-se a si e ao mundo, estabelece-se um vínculo afetivo com o aprender, experimenta e o desejo e o prazer de conhecer se transforma em alegria.

A autora diz que antes da linguagem verbal aparecer no desenvolvimento de ser humano a linguagem não verbal já existe. Os sentidos tomam um significado importante, é através deles que o corpo e o organismo humano colhe e envia informações para o meio em que vive. O ser humano começa a organizar o mundo a sua volta através do seu corpo. Ele é ponto de referência para todas as aprendizagens. É sentindo e percebendo as coisas que o cerca que ele vai interagindo com o meio, onde estabelece relações afetivas e emocionais com os objetos circundantes, observando-os, provando-os manipulando-os.

No processo de aprendizagem o uso do corpo sempre está presente. Do começo até o fim deste processo usa-se o corpo para aprender e através do dele que se percebe o mundo, interioriza-se os objetos, constrói-se e estabelece-se relações, cria-se uma visão de mundo, através do qual que se pode ler e significar o mundo. E através dessa leitura vai-se guardando experiências, sensações e elas passam a ter um significado, assim, com o correr do tempo, cria-se uma memória corporal. As experiências que passamos fica registrada no nosso corpo. E com o

passar do tempo novas relações serão estabelecidas e novas aprendizagens construídas.

Começa-se a usar o corpo para aprender desde muito cedo, mas cedo do que se costuma pensar. Antes de se chegar à escola, local sagrado do conhecimento, cultuado pela sociedade como local de aprender, o processo de aprendizagem já se iniciou. Uma das primeiras coisas que o ser humano aprende a fazer, fora do útero, é a respirar. O uso do organismo aqui fica muito claro.

Quando o bebê começa a perceber o jeito como lhe pegam, o cheiro de quem o alimenta, a voz que lhe dirigem, ele pode começar a usar o seu corpo para aprender: o toque, o cheiro, o som, o gosto e todo ambiente que o cerca serve para mapear seu corpo ainda tão indefinido.

Visca (1987) fala que as primeiras aprendizagens corporais começam quando o ser humano começa a provar o universo ao seu redor, e o faz de maneira espetacular com a boca, ele neste momento começa a interiorizá-lo, colocá-lo dentro de si. É interessante ressaltar a importância dos primeiros vínculos que o ser humano faz com a boca, como exemplo claro, as suas primeiras mamadas e as relações que ele estabelece com quem as administra, suas primeiras aprendizagens tem origem exatamente neste momento, no início de seu processo de adaptação à vida fora do útero.

O movimento ajuda a criança a construir conhecimento do mundo que a rodeia, pois é através das sensações e percepções que ela interage com a natureza. É através de sua ação no meio ambiente que a criança pode formular os primeiros conceitos lógico matemáticos, pois o sentido de tempo e espaço é construído primeiramente no corpo, corpo este que media a aprendizagem. Assim, brincando com seu corpo a criança vai construindo diferentes noções. (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Fernandez(1990) fala que um corpo organizado possibilita diversas formas de ação, sejam elas psicomotoras, emocionais, cognitivas ou sociais. Lembramos que "O mamar é ao mesmo tempo um ato de prazer e de conhecimento."

O afeto, contido no desejo, manifestado pelo corpo, é determinante para a aprendizagem.

[...] O esquema corporal é, em princípio, o mesmo para todos os indivíduos (aproximadamente de mesma idade, sob o mesmo clima) da espécie humana. A imagem do corpo, em contrapartida é peculiar a cada um está ligada ao sujeito e à sua história. (DOLTO, 1992, p. 14).

O esquema corporal é a noção de corpo que a criança tem do seu próprio corpo, é a representação de suas experiências, de suas aprendizagens. Já a

imagem corporal é subjetiva, é simbólica, é marcada pelo desejo, é inconsciente.

O conceito de corpo não pode ser ensinado, não depende de treinamento, ela vai se organizando na medida em que é usado. Quando a criança consegue desenhar o seu corpo é por que ela já o tem internalizado, ou seja, ela já possui uma imagem mental do seu corpo. Na medida em que brinca, explora e usa o seu corpo ela vai elaborando uma memória corporal. Para Oliveira (1992, p. 47), "...a criança tem uma representação gráfica da imagem de si. Podemos inferir esta imagem através de seu desenho de figura humana."

O CORPO NA VIDA.

Segundo o RFCNEI o corpo, o sentimento, a alegria, o desejo, a imaginação, as emoções, os movimentos, precisam estar presentes no cotidiano escolar para que as crianças possam aprender de forma integral, corporal, intelectual e prazerosa.

Se as aulas estiverem fundamentadas nos canais proprioceptivos, visuais, auditivos e táteis, a aprendizagem acontece da forma eficiente e agradável. O conhecimento adquirido pela criança vira "vitamina", ganha um sentido novo e, como resultado, há uma retenção do aprendizado.

É importante ressaltar o papel do educador no desenvolvimento do esquema corporal, devendo proporcionar á criança atividades de teatro, música,

dança, jogos, utilização de materiais lúdicos, pois preparam o terreno para um aprendizado posterior tendo como propósito o desenvolvimento integral e social do aluno,

A falta de trabalho corporal no ambiente escolar poderá refletir em problemas de aprendizagem, de integração e emocionais nas séries posteriores e/ou também em sua própria vida, tornando o indivíduo, muitas vezes, agressivo, retraído, frustrado, sem iniciativas próprias e inseguro para saber lidar com os desafios.

No início da vida, o corpo está submetido aos conhecimentos proporcionados pelas práticas familiares e escolares, através de exercícios cotidianos de cuidado e disciplina. As crianças vivem as excitações e prazeres corporais no contexto intersubjetivo das relações com pessoas adultas, cuidadoras, que vão além do atendimento às necessidades fisiológicas e afetivas, bem como em meio aos pares nas instituições de educação infantil (ÍEIS). A educação intervém na exploração do corpo e na construção de significado, associando valores às experiências corporais e estabelecendo regras para as práticas sexuais, como a masturbação, por exemplo, nem sempre são reprodutoras passivas e, por vezes, transgredem as regras disciplinadoras, inventam novas regras para os usos do corpo e ressignificam as relações de gênero .

Nos três volumes, o RCNEI enfatiza a importância do autoconhecimento e do conhecimento do corpo, conforme indica a literatura (MARQUES, VILAR e FORRETA, 2006, p. 61-70; BASSEDAS, HUGUET E SOLE, 1999, p.189; EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p.78 e 138), destacando os cuidados com o corpo entre as atividades permanentes desse nível educacional (BRASIL, RCNEI, Vol. 1, p. 55-56). O reconhecimento do corpo (de si e do outro) deve integrar jogos e brincadeiras de percepção e identificação de suas partes, de imitação de movimentos, de reconhecimento dos sinais vitais e sensações de prazer, por exemplo, bem como atividades de pintura, desenho e modelagem em massa ou argila, atentando-se para os “conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de suas corporeidade” (Vol 2, p. 45; Vol. 3, p. 108). Quanto à construção da consciência corporal e da imagem de si, o Vol. 2 (p.34) indica: O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa. É aconselhável que se coloque na sala, um espelho grande o suficiente para que várias crianças possam se ver de corpo inteiro e brincar em frente a ele.

As atividades na frente do espelho se darão com as crianças despidas ou vestidas? Que partes do corpo podem ser vistas no espelho e nomeadas? Não

há respostas a essas questões. O Vol. 3, ao tratar da expressividade, com referências às crianças de zero a três anos, propõe o “reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros”. Como orientação didática, sugere que “atividades como o banho e a massagem são oportunidades privilegiadas de explorar o próprio corpo, assim como de experimentar diferentes sensações, inclusive junto com outras crianças” (p. 30), todavia, não menciona brincadeiras sexuais. Ainda, no Vol. 3 (p.179), lê-se:

As crianças podem gradativamente desenvolver uma percepção integrada do próprio corpo por meio de seu uso na realização de determinadas ações pertinentes ao cotidiano. Devem ser evitadas as atividades que focalizam o corpo como um todo integrado que envolve tanto os diversos órgãos e funções como as sensações, as emoções, os sentimentos e o pensamento. A aprendizagem dos nomes das partes do corpo e de algumas de suas funções também deve ser feita de forma contextualizada, por meio de situações reais e cotidianas.

MOVIMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo RCNEI, é muito comum que algumas práticas educativas procurem suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades, rígidas

restrições posturais, em nome de uma atmosfera de ordem e harmonia.

Além desse objetivo de ordem disciplinar, a permanente exigência de contenção motora baseia-se na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, atrapalhando a aprendizagem.

Segundo o RCNEI, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos.

Quanto menos a criança brinca, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos.

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece frequentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando. Outro exemplo é como os gestos podem ser utilizados intensamente para pontuar a fala, por meio de movimentos das mãos e do corpo.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.

Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas. Para isso ele deve modificar as posições das crianças quando sentadas ou deitadas; observar os bebês para descobrir em que posições ficam mais ou menos confortáveis; tocar, acalantar e massagear frequentemente os bebês para que eles possam perceber partes do corpo que não alcançam sozinhos.

O professor pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento, Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às

crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. As bolas podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc. Túneis de pano sugerem às crianças que se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior. Móveis e outros penduricalhos sugerem que as crianças exercitem a posição ereta, nas tentativas de erguer-se para tocá-los. Almofadas organizadas num ambiente com livros ou gibis e brinquedos convidam as crianças a sentarem ou deitarem, concentradas nas suas atividades.

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê.

BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O referencial nos diz que brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua

imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro.

No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento em que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. Os heróis, por exemplo, lutam contra seus inimigos, mas também podem ter filhos, cozinhar e ir ao circo.

Ao brincar de faz-de-conta, as crianças buscam imitar, imaginar, representar e comunicar de

uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser uma personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar “faz-de-conta” que é outro. Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova. Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

Brincar é o verbo da criança. Brincar é a maneira como ela conhece, experimenta, aprende, apreende, vivencia, expõe emoções, coloca conflitos, elabora-os ou não, interage consigo e com o mundo.

O corpo é um brinquedo para a criança. Através dele, ela descobre sons, descobre que pode rolar, virar cambalhota, saltar, manusear, apertar, que pode se comunicar.

O mesmo brinquedo pode servir de fonte diferente de exploração e conhecimento. Uma bola para uma criança de dois anos pode ser fonte de interesse com relação a tamanho, cor e para uma criança de seis anos o interesse pode ser mais relacional: jogar e receber a bola do outro, fazer gol.

É importante que a criança possa brincar sozinha e em grupo, preferencialmente com crianças de idade próximas. Desse modo ela tem possibilidade, também, de ampliar sua consciência de si mesma, pois pode saber como ela é num grupo que é mais receptivo, num outro que é mais agressivo, num que ela é líder, num outro em que é liderada, etc. Lidando com as diferenças, ela amplia seu campo de vivências.

Alguns cuidados devem ser tomados com esta relação da criança com o brinquedo. São eles: brincar deve ser divertido, prazeroso e não tarefa e o brinquedo deve estar de acordo com o interesse da criança.

Brincar é um espaço privilegiado, proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Cabe ressaltar que a brincadeira não traz apenas prazer, também pode trazer dor ou desconforto.

Brincando a criança vai, lentamente, estabelecendo vínculos, brinca com os objetos externos e internos num processo de trocas intensas

com a realidade e com a fantasia. O brincar proporciona ao sujeito liberar o medo do novo, do desconhecido. A criança brinca com o desconhecido para torná-lo conhecido, brinca com o medo para que possa dominá-lo.

Brincar é uma ação que ocorre no campo da imaginação, assim, ao brincar estar-se-á fazendo uso de uma linguagem simbólica, o que se faz retirando da realidade coisas para serem significadas em outro espaço. Quando a criança com uma peça de sucata e imagina que é um caminhão está estabelecendo uma relação de imaginação e criação: está recriando a realidade.

É na exploração do mundo, do meio ambiente, na manipulação dos objetos, nas trocas com seus pares etc. que a criança vai aprendendo, vai buscando fora si o conhecimento, para mais tarde poder internalizá-lo. É nesta buscas, nesta movimentação que novos esquemas podem ser assimilados, generalizados. O brincar permite que esta troca intensa entre o que está dentro e o que está fora ocorra, pois a brincadeira não está dentro nem fora.

O BRINCAR E A EDUCAÇÃO

Para Antunes (1998, p.16) a importância do ambiente e da educação necessita, entretanto, ser percebida em uma dimensão expressiva, mas não infinita. Nenhuma criança é uma esponja passiva que

absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesma ajudam a formar. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para criança e da própria criança para o seu mundo. Desde o nascimento, as linhas inatas do bebê interferem na maneira como pais e professores se relacionam com essas crianças. Mesmo a mãe menos informada sabe que existem bebês comunicativos e fechados, ativos e calmos, apáticos e ligados. A adequação entre os adultos e a criança produzem afetações recíprocas e todos os jogos usados para estimular suas múltiplas inteligências somente ganham validade quando centrados sobre o próprio indivíduo. Em outras palavras, todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas seu efeito sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizado.

Quando referimos a educação, sabemos são muitos os desafios a serem enfrentados para que esta área possa ser considerada como geradora dos avanços científicos. Ao compará-la com outros setores (medicina, engenharia, informática), onde as inovações aparecem com frequência, percebemos que nos últimos 50 anos pouco aconteceu, e os avanços ocorridos não chegaram a reverter o processo como um todo.

Kami (1991) refere que a grande maioria das instituições educacionais ainda é pautada numa prática que considera a ideia do conhecimento repetição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e/ou espontaneísta e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento construção.

“Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida”. (KAMI, 1991, 125).

Nesta abordagem do processo educativo a afetividade ganha destaque, pois se acredita que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. Esta ideia ganha adeptos ao focar as atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano.

Kishimoto (1994) fala que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Estas questões nos remetem à problemática da formação do educador, a qual passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Isto resulta, quase sempre, em dificuldades no campo da prática pedagógica. Então perguntamos: afinal o que é necessário para formar o educador?

Os cursos de licenciaturas têm recebido inúmeras críticas, especialmente no que se refere à sua ineficiência quanto à formação dos profissionais de educação. É, hoje, questão de consenso que os egressos dos cursos de graduação não estão suficientemente preparados para atender as necessidades das escolas, principalmente no que se refere à compreensão da criança como ser histórico-social, capaz de construir seu próprio conhecimento.

A questão é sempre recolocada e, apesar das reflexões teóricas a respeito do processo educacional, não se tem encontrado reversibilidade neste processo. Qualquer que seja o ângulo

abordado sobre a realidade, há muito a ser repensado.

A formação do educador não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre a criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo. Neste contexto, as peças do quebra-cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes.

Segundo Severino (1991) ao entender a educação como um processo historicamente produzido e o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como uma alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade. Uma das formas de repensar os cursos de formação é introduzir na base de sua estrutura curricular um novo pilar: a formação lúdica.

Na obra de Negrine (1994) esta questão é analisada, onde o autor sugere três pilares que sustentariam uma boa formação profissional, com a qual concordamos inteiramente, pois os cursos de licenciaturas têm-se preocupado somente com a formação teórica e com a formação pedagógica.

A inovação proposta por Negrine (1994) é chamada de formação pessoal, que no nosso

entendimento preferimos chamá-la de formação lúdica. Este tipo de formação é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, entretanto algumas experiências têm mostrado sua validade e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas experiências corporais que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa. A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento.

Através da ação sobre o meio físico com o meio social e da interação como ambiente social, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. É um processo complexo, em que a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, produz nele transformações qualitativas. Para tanto desenvolvimento envolve aprendizagem de vários tipos, expandindo e aprofundando a experiência individual. Para que a problemática levantada por nós seja sanada, é necessário que os educadores tenham uma postura consciente acerca da necessidade de se dar a real importância ao binômio corpo/educação.

Enquanto brinca a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo seguindo seus próprios passos e utilizando melhor seus recursos. Brincar é uma necessidade do ser humano; quando brinca ele pode aprender de um modo mais profundo, pode flexibilizar pensamentos, pode criar e recriar seu tempo e espaço, consegue adaptar-se melhor às modificações na vida real podendo incorporar novos conhecimentos e atitudes.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Célia. ***Concepções e práticas artísticas na escola***. In: FERREIRA, Sueli (Org.). ***O ensino das artes: construindo caminhos***. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 11-38.

BRASIL- **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacionais**, nº 9394/96, de 20 dez 1996.

BERGE, Yvonne. ***Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento***. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. ***Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil***. Brasília, 1998. v. 3.

BRIKMAN, Lola. ***A linguagem do movimento corporal***. São Paulo: Summus, 1989.

BROUGÈRE, G. ***Brinquedo e Cultura***. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DAMÁSIO, R.J. ***O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência***. 15. ed. Sintra: Euro-América, 2004.

DOLTO, F. ***As etapas da infância: a relação entre pais e filhos do nascimento aos 4 anos***. Lisboa: Pergaminho, 1991.

FERNANDEZ, Alicia. ***A inteligência aprisionada***. Porto Alegre: Artmed, 1991. FREIRE, João Batista. ***Educação de corpo inteiro***. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, J. B. ***Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física***. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

HAEUSSLER, Isabel H.; RODRIGUEZ, Soledad. ***Manual de estimulação do pré-escolar: um guia para pais e educadores.*** São Paulo: Planeta, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homoludens.** São Paulo: Perspectiva. 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

MELO, José Pereira de. ***Reflexão sobre corpo.*** In: VIEIRA, [et al.] *O ensino de artes e educação física na infância.* NATAL [RN]: Paidéia. 2005

MOCHO, Samy. ***A linguagem corporal da criança.*** São Paulo: Gente. 2007.

NEGRINE, A. ***Instrumentos de coleta de informações em pesquisa qualitativa.*** In.: NETO, V. M.: TRIVIÑOS, A. N. S. *A Pesquisa Qualidade na Educação Física.* 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O símbolo e o brinquedo.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002

PEREIRA, Gilson de A. ***No fio da história: uma análise da (re)construção identitária dos professores – entrecruzando tempos, memórias e espaços.*** Tese (Doutorado) – Faculdade de

Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. PUCRS, 2007.

SCHILDER, P. ***A imagem do Corpo: as energias construtivas da psique***. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAYER, Pierre. ***A criança diante do mundo: na idade da aprendizagem escolar***. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VISCA, Jorge. ***Clínica psicopedagógica epistemologia convergente***. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

IDENTIDADE E COMUNICAÇÃO DO SURDO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DA LIBRAS ÀS COMUNICAÇÕES DIGITAIS

Valdirene Poçani da Rocha

RESUMO

Este artigo pretende examinar a questão do surdo e, principalmente, a sua luta em defesa da língua dos sinais, como sendo uma língua específica e natural. As relações entre linguagem e identidade serão exploradas a partir de um estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Também tratará das novas tecnologias, mais especificamente as ferramentas digitais que, recentemente, vêm contribuindo para o processo ensino, aprendizagem, comunicação e interatividade dos surdos.

Palavras-chave: Surdez, Linguagem, Identidade, Comunicação.

ABSTRACT

This paper examines the issue of deaf and especially its struggle in defense of sign language, as a specific and natural language. The relationship between language and identity are explored from a study of the Brazilian Sign Language (LIBRAS). This article also studies new technologies, specifically digital tools that have recently

contributed to the teaching, learning, communication and interactivity of the deaf.

Keywords: Deafness, Language, Identity, Communication.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, os surdos lutaram pela afirmação da sua identidade, da comunidade surda, da sua língua e da sua cultura, até alcançarem o reconhecimento que têm hoje.

Vale lembrar que na sociedade sempre ocorreram e continuam ocorrendo diversas lutas perante os poderes, em que partes opostas entram em conflito e defendem os seus ideais. Os próprios surdos sempre lutaram para serem conhecidos como diferentes linguisticamente e não como deficientes auditivos como ainda são taxados por grande parte da sociedade. Esse preconceito vem de longa data e foi responsável pela marginalização e exclusão dos surdos, o que implicou, inclusive, o seu afastamento do mercado de trabalho.

A definição dos surdos como diferentes, incapazes e limitados não é uma situação nova e está diretamente ligada à não compreensão do sujeito como capaz de se desenvolver cognitivamente, como os ouvintes que ouvem e falam. Independente da perspectiva, se médico-pedagógica (que considera a surdez como um déficit) ou se sócio antropológica, que aborda a surdez como característica cultural. Os surdos acessam o conhecimento e constroem o saber por meio das experiências visuais e somente estão longe das experiências auditivas (AFONSO, 2008; SEESP, 2006).

Apesar de reprimida durante décadas pela sociedade, a experiência visual do surdo foi se desenvolvendo como língua, tornou-se um sistema linguístico independente e apoiado em leis vigentes, estabeleceu-se como um direito do surdo. É por meio da língua de sinais e no caso do Brasil, através da LIBRAS, que o surdo constrói uma identidade cultural, por meio da qual participa de uma comunidade que o valoriza, aponto de ele ser reconhecido como participante de uma cultura surda. É importante para o âmbito acadêmico conhecer a diversidade, novas culturas e reconhecer o surdo como um

sujeito ativo da sociedade, que somente é diferente na hora de se expressar, e que pode inclusive usufruir das tecnologias digitais para se comunicar e construir relações com ou fazer parte de outras identidades.

O objetivo desse artigo é, exatamente, o de abordar o como se dá a construção da identidade do surdo, compreender a LIBRAS como um meio legítimo de expressão cultural e como a comunicação digital está apoiando o desenvolvimento educacional e colaborando para a integração desses indivíduos.

Para a contextualização do tema foi realizada uma pesquisa bibliográfica, devotada a explicitar que os indivíduos surdos são diferentes culturalmente dos ouvintes, e não sujeitos inferiores a estes.

2. A surdez, seu conceito e sua história

M. J. Rosa resume bem a história do surdo, que começa, ao menos de modo institucionalizado, no século XV, ao surgirem as primeiras escolas:

A história conta fatos surpreendentes sobre o surdo, até o século XV quando começam a surgir as primeiras escolas especiais para surdos. Antes de surgirem discussões sobre a educação, os surdos eram rejeitados pela família e sociedade eram isolados, escondidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua 'anormalidade', ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, vistos como 'anormais', 'doentes'. Muitos anos depois os surdos passam a ser visualizados como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma visão assistencial excluída (2009, p. 4).

Conforme Angelucci e Luz a pessoa surda pode ser compreendida como “[...] aquela com uma perda auditiva bilateral significativa, majoritariamente severa ou profunda, instaurada antes, durante ou alguns anos após o seu nascimento” (2010, p. 38). Por muito tempo, a surdez foi tratada como uma patologia. Até os dias atuais, ainda encontramos afirmações que definem a surdez como uma disfunção irreversível e limitação que impedem os surdos de se desenvolverem no ambiente escolar, familiar e social. A surdez pode até ser tratada como uma disfunção,

deficiência ou como uma limitação, que pode acarretar algumas dificuldades porém, não se pode negar que os surdos são iguais a qualquer outro indivíduo e possuem os mesmos direitos de acesso à educação. Os surdos não devem ser tratados como diferentes, pois, não são diferentes, precisam apenas ser educados como especiais devido somente à sua deficiência, está na origem humana, pois, todos possuem a mesma natureza e as mesmas necessidades:

[...]. Somos seres livres, sociais que precisam satisfazer suas necessidades biológicas de alimento, de socialização e de felicidade. Os seres humanos “são iguais em dignidade e direitos” e por isso TODOS devem ter o direito de viver humanamente, compartilhando as mesmas oportunidades (2012, p. 61).

Mendes e Pinheiro Mendes (2011) afirmam que a surdez pode ser leve, moderada ou profunda e destacam a importância da educação inclusiva para os surdos. Não é porque apresentam dificuldades ou necessidades especiais que devem ser privados do ensino. Os mesmos autores destacam a importância do papel da escola na

educação de surdos, que elas devem contribuir de fato para a formação dos alunos, através de ações que os façam se sentirem iguais aos outros alunos, que todos os olhem com igualdade. Para que isso realmente aconteça é necessário que a escola mude a sua visão, técnicas e métodos de ensino, promovendo a inclusão em um ambiente natural para o desenvolvimento de todos.

Essa história negativa de exclusão, de preconceito e de diferenciação entre surdos e não surdos pode ser explicada pelo fato de os indivíduos surdos pouco ou nada se comunicarem por meio da oralidade, como a maioria das pessoas. Isso leva, muitas vezes, os que não escutam a serem tratados como diferentes. As pesquisas científicas, usualmente, levam ao entendimento da surdez sob dois enfoques: médico-terapêutico e cultural. O primeiro define a surdez como uma enfermidade que afeta mais que a audição e por isso os deficientes auditivos devem ser tratados pela medicina e por terapeutas; já a perspectiva cultural aborda o surdo como um participante ou potencial participante de uma comunidade minoritária, defendendo que a deficiência auditiva não desempenha

necessariamente nenhum papel significativo na definição do sujeito (ALMEIDA, 2012).

As línguas de sinais, utilizadas pelos surdos como meio de comunicação, diferem das línguas das comunidades ouvintes, de modo que têm sido desvalorizadas, principalmente pelo fato de serem utilizada por indivíduos considerados deficientes ou com problemas cognitivos. T. A. Felipe descreve que muitos ouvintes confundem a habilidade de falar com a voz e com a inteligência do indivíduo:

Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam, o que mostra que, para os outros ouvintes, o problema maior não era a surdez, propriamente dita, mas sim a falta da fala. [...] Muitos ouvintes confundem a habilidade de falar com a voz com a inteligência desta pessoa, talvez porque a palavra “fala” esteja etimologicamente ligada ao verbo/pensamento/ação e não ao simples ato de emitir sons articulados (2001, p.120).

Esse cenário é fruto das representações sociais, pautadas na concepção de que o sujeito surdo é

condicionado a superar a deficiência, devendo tornar-se igual aos ouvintes. Esses aspectos históricos continuam refletindo na educação dos surdos, bem como na forma como as pessoas os encaram. De acordo com Fernandes ,“até bem pouco tempo se dizia que os surdos que se comunicavam por sinais assemelhavam-se aos macacos” (2006, p. 76). Acreditava-se que as Línguas de Sinais não podiam ser consideradas uma “língua”. Para T. A. Felipe (2001), o problema não está na surdez, mas sim na ausência da fala, uma vez que a fala está intimamente relacionada ao pensamento e não à articulação dos sons, traduzindo assim em um preconceito generalizado em relação ao surdo e sua forma de comunicação.

Apesar das abordagens oralistas fracassarem, elas causaram danos às comunidades surdas, entre os quais, o preconceito da sociedade, a marginalização dos surdos e a exclusão do sistema educacional de ensino, prejudicando seu desenvolvimento pleno:

[...] o modelo oralista fracassou pedagogicamente e contribuiu com o processo de marginalização social no qual se encontram atualmente algumas

comunidades de surdos. [...] as crianças surdas desenvolvem, ao mesmo tempo, dois tipos de identidade cultural: por uma parte adquirem identidade deficitária – uma vez que a mensagem que lhes é dada é que não são ouvintes -; e por outra parte, a identidade surda – porque estão imersos e compartilham atividades com outras crianças e adultos surdos (SKLIAR, 1997, p. 116).

No Brasil, o desenvolvimento da Língua de sinais se intensificou com o Decreto Federal n 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O documento garante a oferta da língua de sinais ao surdo como primeira e a portuguesa na modalidade escrita, como segunda, desde a educação infantil, ou seja, o bilinguismo. Apesar de a língua escrita ser uma possibilidade, deve ser trabalhada fora do contexto escolar (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Mesmo considerando o fato de os surdos terem a língua de sinais como base de sua educação e principal linguagem, é preciso considerar que eles estão em constante contato com a maioria ouvinte e apresentam grandes dificuldades para se comunicarem e interagirem com esta parcela da sociedade e até mesmo com os seus familiares. Conforma-se um bi culturalismo natural,

reforçando assim a importância e a viabilização do desenvolvimento da modalidade escrita em paralelo com a língua de sinais, mesmo que fora do ambiente escolar.

3. Linguagem e Identidade

Conforme Afonso (2008, p.28) existe certa dificuldade para ouvintes compreenderem o que é realmente a surdez. Isso ocorre porque além da característica física relacionada à perda auditiva, que é possível de ser quantificada, através de exames, também há alguns outros fatores que acabam dificultando a explicação e a quantificação das possíveis perdas ou até mesmo ganhos. Duas concepções acabam entrando em choque: a tradicional, advinda de um paradigma médico-pedagógico, que considera a surdez como um déficit e o paradigma sócio-antropológico que aborda a surdez como uma característica cultural. Dessa perspectiva, o surdo acaba por fazer parte de uma comunidade minoritária linguística e étnico-cultural própria. A segunda perspectiva (socioantropológica) considera que o surdo passa pela construção de uma identidade própria e por um processo

de afirmação da diferença, designados por alguns como *Deaf Pride* (Orgulho Surdo). Essa autoafirmação pode tornar-se perigosa se provocar no indivíduo um auto fechamento em sua comunidade surda, dificultando assim o seu dialogo intercultural com ouvintes e não ouvintes, o que pode prejudicar e empobrecer a sua relação com toda a sociedade.

Para Silva, ao discutir a identidade, logo vem à tona à questão da diferença:

Ao discutir a questão da identidade, logo é remetido à questão da diferença, visto que a identidade cultural somente pode ser compreendida em sua ligação com a produção da diferença, que não é outra coisa senão um processo discursivo social. O que vai sustentar um novo olhar sobre as diferenças são as novas formas de representar e ressignificar a diferença. Nesse contexto aparecem os SURDOS, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas (2010, p.272).

Cruz e Dias (2009, p.20) compreendem a surdez como experiências e inter-relações visuais e os surdos como diferentes linguisticamente, bilíngues (desenvolvem a língua de sinais como primeira e a língua majoritária do país como segunda), biculturais (participantes de uma comunidade linguística, que se comunicam e interagem através da língua de sinais e participantes da cultura dos ouvintes). Além de serem reconhecidos pela experiência visual, estão longe da experiência auditiva. Devido a essa dimensão devem ser compreendidos como sujeitos culturais, diferentes da condição de deficiente, pois, não são indivíduos que não ouvem, são indivíduos que veem. O acesso ao conhecimento está

[...] intimamente ligado ao uso comum de um código linguístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, ela poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não às conceituais (SEESP, 2006, p. 83).

A identidade do surdo constrói-se dentro de uma cultura visual pelo fato de a sua língua ser vista no corpo do outro, ou seja, por meio do olhar, das mãos, das

expressões e do corpo (CRUZ; DIAS, 2009). Carmo et al. (2007, p. 5) definem o surdo como “[...] todo o indivíduo que, por não ouvir, é plenamente visual, acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma Identidade cultural própria” (2007, p. 5). Silva (2010) esclarece que o termo cultura possui significados diversos dentro de seu conceito geral, porém, para o surdo representa a afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, ou seja, o local onde se centraliza o seu espaço linguístico. A cultura surda expressa o seu jeito de ser e estar no mundo e utiliza a visão como meio principal para obtenção de conhecimentos. São socialmente e politicamente organizados.

Além disso, o mesmo autor lembra que a cultura surda é mística e híbrida,

pois esta não se encontra isolada do mundo, sempre está interagindo com outras culturas evoluindo da mesma forma que o pensamento humano. Os sujeitos surdos vivem numa sociedade com uma demanda linguisticamente superior, ou seja, uma sociedade de

peessoas que ouvem e falam e que detém uma relação de poder por usar um a língua oral-auditiva, neste caso a Língua Portuguesa, dessa forma acham que as pessoas surdas são: subculturas, não tem cultura própria, têm algumas adequações, deficientes que necessitam entrar na linha da normalização, precisam urgentemente ser iguais a maioria, precisam falar, ver, ouvir, andar, fazer parte de uma cultura dita padrão para serem então considerados inclusos na sociedade (SILVA, 2010, p. 274).

Hall (1992) explica que a questão da identidade vem sendo extensamente discutida sob o olhar da teoria social. As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram e referenciaram o mundo social, agora estão em declínio e fazendo surgir novas identidades,

A crise de identidade

é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 1992, p. 1).

A identidade, de uma maneira geral, não é um conceito factual e acabado, vai muito além, é uma proposta em que há aproximações de definições, nas quais a história retrata no olhar de diversas interpretações. Pode ser conceituada de acordo com, três concepções, de acordo com Hall:

o iluminista como sendo o primeiro, objetivando a perfeição do ser humano; o segundo, sociológico, mostra que as identidades se moldam nas representações sociais; e por último a modernidade tardia que aponta as fragmentadas identidades (1997, p.8-13).

A ideia principal é que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas, que passa apresentar fragmentações culturais. Anteriormente à modernidade, as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade forneciam sólidas localizações de indivíduos sociais. Relativamente, essa concepção de identidade fragmentada vai ao encontro da percepção de Gesueli, que trata de identidade surda:

língua e identidade não estão desvinculadas, interessa-nos a condição da “identidade surda”, visto que o sujeito surdo faz uso de uma língua que não é a língua da maioria que o cerca (2008, p. 63).

Isso porque, os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros e é justamente desse processo que resultam a consciência e conhecimento de mundo (GERALDI, 1996, p. 18).

É possível identificar um deslocamento estrutural ou talvez uma evolução nas três concepções de identidade. Conforme Hall (1992, p. 22), o sujeito iluminismo estava baseado na concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando a pessoa nascia e assim com ele se desenvolvia. Esse centro essencial do eu era a identidade da pessoa. A concepção do sujeito sociológico refletia exatamente a crescente complexidade do mundo moderno, onde a ideia era que esse núcleo interior não era autônomo e nem auto-suficiente, mas que era construído

na relação com outras pessoas consideradas importantes para o sujeito, que mediavam para ele valores, sentidos e símbolos (característica de uma cultura). O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior, mas esse é modificado no diálogo contínuo com culturas exteriores e com as identidades que esses mundos oferecem. Por fim, a concepção de modernidade tardia esclarece que o sujeito, antes visto com uma identidade unificada e estável, estava se tornando fragmentado, com várias identidades, algumas vezes até contraditórias ou não-resolvidas. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. O conceito de identidade tornou-se provisório, variável e até problemático. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987, p.2).

Hall, em **A Identidade Cultural na Pós-modernidade** (1992), descreve e esclarece que as sociedades modernas não tem nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e que principalmente não se desenvolve com o desdobramento

de uma única lei ou causa, não pode ser mais definida, como foi durante muito tempo por sociólogos, como um todo unificado e delimitado, não é como uma flor que se desenvolve a partir de seu bulbo. As sociedades modernas estão constantemente sendo descentradas e deslocadas por forças pertencentes a elas próprias São caracterizadas pela diferença, são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que acabam produzindo uma variedade de diferentes posições de sujeito, ou seja, identidades. “[...]. Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder. [...]” (HALL, 1992, p. 4). As sociedades modernas estão sendo definidas como sociedades de mudanças constantes, rápidas e permanente.

Conforme Silva (2010) a construção da identidade surda sempre impera na ? identidade cultural, isso quer dizer que é o ponto de partida para identificação de outras identidades surdas. A diversidade de identidades surdas pode ser constatada na divisão por identidade descrita por Nídia Limeira de Sá. Para a mesma autora:

A Identidade Surda (identidade política) trata-se de uma identidade fortemente marcada pela política surda. São mais presentes nas comunidades surdas a que pertencem onde apresentam características culturais regionais que carregam consigo a sua língua de sinais possuindo, assim, experiências visuais que determinam maneiras de comportamentos, aceitando-se e assumindo como Surdos, lutando politicamente como cidadãos com suas especificidades (2001, p. 12).

A autora ainda esclarece que “a Identidade Surda Híbrida são surdos que nasceram ouvintes e devido a fatores como doenças, acidentes, dentre outros, se tornaram surdos. Estes conhecem a estrutura do português falado” (SÁ, 2001, p. 12).

Em relação a Identidades Surdas Flutuantes, a autora afirma que são indivíduos

que tem ou não consciência de sua surdez, entretanto se acomodam sendo vítimas da ideologia dos ouvintistas, oscilando, portanto de uma comunidade a outra, prejudicando-se na falta de comunicação tanto da Língua Portuguesa como da Língua de Sinais (SÁ, 2001, p. 12).

A identidade Surda embaçada pode ser compreendida como:

a representação estereotipada da surdez ou do desconhecimento da mesma por conta da questão cultural dominante que o sujeito surdo estar inserido. Os surdos são completamente dominados pela comunidade ouvinte, determinando seus comportamentos, vida e aprendizados, assim como a privação do aprendizado da sua língua natural desconhecendo-a totalmente, sendo também considerados incapacitados, deficientes e até retardados mentais (SÁ, 2001, p. 12).

A Identidade Surda de Transição refere-se a pessoas surdas oralizadas, que, mantidas em uma comunicação auditiva, sendo filhos de pais ouvintes, mais tarde acabam conhecendo as comunidades surdas, e nesta interação, os surdos passam do mundo auditivo para o mundo visual, porém há uma grande rejeição pela identidade ouvinte. Para os surdos, acabam ficando sequelas da representação, que se tornam evidentes em sua identidade construtiva (SÁ, 2001). Vale ressaltar que

A Identidade Intermediária vai determinar que os surdos apresentam porcentagem de surdez, mas levam a vida como determinam os ouvintes dando maior importância os aparelhos de audição, treinamento oral, amplificadores de som, não utilizam o trabalho de intérpretes, e muito menos quando estão em comunidade surda considera os seus pares semelhantes como menos dotados, portanto tem dificuldades de encontrar sua identidade, visto que não são surdos, nem ouvintes (SÁ, 2001, p. 12).

Hall explica a respeito da Identidade Surda Incompleta, formada pelos surdos que não conseguem quebrar o poder dos ouvintes, que os denominam como diferentes e não como participantes de uma cultura.

[...] apresenta divergências da identidade de transição, pois estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro ou, de um Estado brasileiro a outro. Ou ainda, de um grupo surdo a outro podendo ser identificados como surdo carioca, surdo brasileiro, surdo norte-americano. É uma identidade muito presente e marcada (HALL, 1997, p.5).

3. A Comunicação digital enquanto um processo facilitador

O uso da rede social apresenta-se como uma das possibilidades que pode contribuir com o letramento digital e, mais especificamente, na prática da leitura e da escrita dos alunos surdos. O Facebook veio introduzir uma nova maneira de se comunicar pela internet, confirmando assim o seu papel de disseminador de conhecimentos múltiplos e diversificados.

Thompson (1998, p.40), diz que a produção e a interação de conhecimentos e de conteúdos simbólicos fazem parte da sociedade a séculos, desde os tempos remotos, nos quais primitivos se comunicavam oralmente e por demonstrações simbólicas. A partir do século XV, o desenvolvimento da comunicação, da escrita e das técnicas de impressão permitiram a propagação de palavras escritas, notícias, conhecimentos e diversas informações, aumentando as possibilidades de interação, que antes era feita somente por meio do face a face. Para o autor, a sociedade começou a sentir as transformações

no modo de se comunicar a partir do desenvolvimento dos meios de comunicação.

A tecnologia é um meio facilitador e possui várias possibilidades para o ensino-aprendizagem da escrita de sinais. Vale destacar que a escrita de sinais permite aos surdos escreverem na sua própria língua sem apelar a uma língua oral (KLIMSA; TORRES KLIMSA, 2013, p. 22). A alusão à possibilidade da escrita da linguagem viso-gestual ocorre na metade do século XIX:

ITARD, já em 1842, afirmava que o homem a partir dos gestos poderia ter inventado uma escrita para registrar suas imagens visuais. Em 1817, BEBIAN defendeu a tese de que os surdos deveriam ser instruídos em sinais também em sua modalidade escrita. No final da década de 1950, STOKOE criou um sistema de notação escrita para registrar a língua de sinais em seus estudos. Já ALEXANDER GRAHAM BELL afirmou que um método de consolidar os surdos numa classe distinta seria converter a língua de sinais para a escrita, para que possuíssem uma literatura comum, distinta do resto do mundo. (RIBEIRO, 2009, p. ?).

No Brasil, os estudos sobre a escrita de sinais iniciaram-se em 1996, através de pesquisas do Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa, da Pontifícia Universidade Católica - PUC, Porto Alegre, RS,

o qual se deparou com o SignWriting, sistema de escrita de línguas de sinais através do computador, inventado em 1974, a qual era considerada por lingüistas, professores e até pelos próprios surdos como uma língua ágrafa” (,RIBEIRO, 2009, p.).

Espera-se de um sujeito, após alguns anos de escolarização, que ele possa utilizar “o seu conhecimento acerca do código grafofônico em práticas sociais diversas, e, não apenas dominar as técnicas simples de ler e escrever” (XAVIER, 2013, p. 22). Em uma pesquisa realizada em Garanhuns – PE, onde foi investigado como o uso de Blog (hipertexto) em sala de aula e a utilização do computador e de suas potencialidades como ferramenta de apoio pode contribuir para o letramento de crianças, constatou-se que, dessa forma, os educandos conseguem explorar outras formas de ler e escrever em um suporte

mais interativo e também utilizar esse meio para estudos de conteúdos específicos da disciplina (XAVIER, 2013).

Se for dada ao surdo a chance de se comunicar em uma língua apropriada à sua compreensão e se respeitar a sua cultura, de acordo com a opinião de Strobel (2007, p.26), ele será visto como ser capaz e produtivo e completa essa concepção, quando diz que o infortúnio da surdez só aparece com a ausência de linguagem, ou seja, acontece quando o surdo não é exposto à uma língua apropriada, ocasionando reveses linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais.

Os dispositivos móveis têm sido repetidas vezes empregados na educação, tanto como apoio à pesquisa para acessar conteúdos nas várias áreas do conhecimento, quanto para o estabelecimento da comunicação entre alunos, professores e tutores, em distintas modalidades educativas, seja ela à distância ou não. Os dispositivos móveis têm sido grande aliado no suporte à comunicação e educação dos surdos pela facilidade de acesso a conteúdos de forma imediata. Os aplicativos podem ser acessados em celulares e tablets, os quais disponibilizam conhecimentos em diversas áreas na

língua de sinais, língua portuguesa, o que amplia as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares (XAVIER, 2013, p. 10).

Castells afirma que as comunidades virtuais deram origem a uma situação nova e espantosa, em relação à identidade humana na era da internet e assegura que:

A vantagem da rede é que ela permite a criação de laços fracos com desconhecidos, num modelo igualitário de interação, no qual as características sociais são menos influentes na estruturação, ou mesmo no bloqueio, da comunicação... os laços fracos facilitam a ligação de pessoas com diversas características sociais, expandindo assim a sociabilidade para além dos limites socialmente definidos do autoconhecimento... De fato, a comunicação on-line incentiva discussões desinibidas, permitindo assim, a sinceridade. (CASTELLS, 1999, p. 445).

Assim, partindo da premissa de que o avanço tecnológico admite novas modalidades de comunicação, observamos que os potenciais podem ser destacados “pela criação de redes” que se constituem, pois, registram

terminantemente “o papel ativo dos seus participantes, os quais têm acesso a informações e recursos para desenvolver atividades colaborativas, dialogar com o outro e estabelecer conexões” (ALMEIDA, 2003, p. 205).

A escrita, através do Whatsapp (aplicativo de mensagens multiplataforma, que permite a troca de mensagens), por exemplo, possibilita ao surdo escrever o português e pensar em português, fazendo uso social da linguagem escrita coligada a uma precisão discursiva. Nesse caso, podemos constatar que os surdos, quando vivenciam essa experiência, podem aprofundar-se numa situação concreta de enunciação e utilizar a linguagem escrita em língua portuguesa para interagir com os outros.

Santaella (2007, p.183), em relação ao espaço virtual, diz que “navegar significa movimentar-se física e mentalmente em uma miríade de signos” (2007, p.183). Portanto, quando o surdo acessar a internet, irá sentir uma navegação mais fluida, que lhe dará a real acepção da informação e do conhecimento, sobretudo se tiver esse acesso por meio de sua língua, o que será essencial no processo de mudança das relações sociais que se formam no ciberespaço.

As opções de recursos disponíveis são inúmeras: facebook, twitter, weblogs, vlogs, softwares de comunicação oral através da internet, programas de mensagens instantâneas, correio eletrônico, acesso a sites, chats e serviços de rede social como pinterest e instagram, onde os usuários conseguem interagir e compartilhar fotos e perfis, participando de comunidades virtuais. A internet pode originar uma série de benefícios aos surdos, como a ampliação de interações entre membros da comunidade surda, sem restrição geográfica, a aprendizagem e o uso da língua de sinais escrita, a noção da cultura da informática e o ingresso à história e à cultura surda (STUMPF, 2000, p. 12). Faz-se relevante informar que os recursos como compartilhamento de vídeos on-line comportam também que a comunicação se dê inteiramente em língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura e a comunidade surda, inseridas na cultura ouvinte também chamada de hegemônica, são formadas, com base na exclusão imposta pelo mundo sonoro, com

base nos valores negativos propostos a essa diferença. A cultura surda, começou a expandir-se não só no âmbito educacional, ou seja, não mais como uma língua diferente, mas, por conhecimentos e crenças comuns que auxiliaram na constituição de uma cultura própria. Essa constituição da identidade dos surdos passa por mudança de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural. Isso ocorreu principalmente, pelo fato de os surdos estarem reconhecidamente imersos em uma cultura que possui o seu modo de se comunicar, de se relacionar, de construir o saber e o conhecimento de mundo. Essa realidade vai ao encontro da afirmação de Thompson (1998, p. 10), que afirma que a produção e a interação de conhecimentos e de conteúdos simbólicos fazem parte da sociedade a séculos, desde os tempos remotos, nos quais primitivos se comunicavam oralmente e por demonstrações simbólicas e a de Gesueli (2008, p. 63), de identidade surda: “[...] língua e identidade não estão desvinculadas, interessa-nos a condição da “identidade surda”, visto que o sujeito surdo faz uso de uma língua que não é a língua da maioria que o cerca” (2008, p. 63). Conviver com aqueles que compartilham uma condição

funcional acaba, assim, fortalecendo os processos identitários que têm marcado essas novas configurações do movimento de surdos, sendo algo de fundamental importância para o reconhecimento social da cultura surda.

O processo de alfabetização da criança surda inicia-se com a aquisição da língua de sinais, que vai internalizando naturalmente, devido às relações sociais que estabelece. Posteriormente, a aquisição do código escrito a partir da apreensão das práticas sociais de leitura e escrita concretiza esse processo.

As redes sociais, além de proporcionarem as trocas comunicativas, podem se tornar ferramentas para os estudantes surdos no processo de aquisição da escrita em língua portuguesa. O uso do computador também pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem como um todo, permitindo que o aluno vivencie situações que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades de maneira lúdica. Maffesoli, sociólogo francês, possui uma concepção de avanço tecnológico, mais especificamente sobre as mídias sociais, que se correlaciona com a concepção discutida acima, de construção de identidade, onde afirma que essas trocas comunicativas na internet

tendem a direcionar ao relacionalismo, ou seja, a uma variedade de novas identidades, que compartilham interesses e conhecimentos. Abre-se assim, novas possibilidades aos surdos, de relacionamento com diversas culturas, a final, a mídia favorece a mediação e a interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, C. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos. **Saber (e) Educar**, 13, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, J. F. de; VITALIANO, C. R. A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In: IV Seminário de pesquisa em educação da região sul. **Anais**. Florianópolis, ANPEDSUL, 2012.

ANGELUCCI, C. B; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de) formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2010.

CARMO, H; MARTINS, M; MORGADO, M;
ESTANQUEIRO, P. **Programa curricular de língua gestual portuguesa**: educação pré-escolar e ensino básico. Ministério da Educação, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRUZ, J. I. G. da; DIAS, T. R. da S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n.1, jan./abr. 2009.

DANTAS, P. F. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. Natal, 2012. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

FERNANDES, S. Conhecendo a surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.

GESUELI, Z. M. Linguagem e surdez: questões de identidade. **Horizontes**, v. 26, n. 2, jul./dez. 2008.

HALL, S. "Minimal Selves", in **Identity: The Real Me**. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

KLIMSA, S. B. de F; KLIMSA, B. L. T. Sistema Signwriting de grafia das Línguas de Sinais: desafios do ensino-aprendizagem em ambientes virtuais. In: 5 Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. **Anais**. Recife, UFPE, 2013.

MENDES, M; MENDES, S. F. P. Surdez, libras e inclusão: o pedagogo como mediador. In: x Congresso Nacional de Educação. **Anais**. Curitiba, Educere, 2011.

PEREIRA, M. C. da C; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

RIBEIRO, S. In: **Escrita de sinais – Por que não?**. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em:

<http://www.editoraararaazul.com.br/revista/01/pontodevisita.php>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

ROSA, M. J. Inclusão: a importância do uso da libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas públicas regulares para alunos surdos. In: III Fórum identidades e alteridades. **Anais**. Itabaiana, UFS, 2009.

SÀ, N. L. de. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad.Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTAELLA, L. Subjetividade e identidade no Ciberespaço. In: **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, M. do S. E. da. Um Olhar Sobre a Identidade Surda. In: Fórum Nacional de Crítica Cultural 2. **Anais**: Entre Ruis, 2010.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____. (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In QUADROS,

Ronice Muller de; Perlin Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STUMPF, M. R. Práticas de Bilinguismo - relato de experiência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 2 ed. Local: Vozes, 1998.

XAVIER, A. C. Aprendizagem móvel dentro e fora: livro de resumos. In: 5 Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 1º. Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias/ Antônio Carlos Xavier; Alex Sandro Gomes (orgs.). **Anais**. Recife, UFPE, 2013.

SAYURI, J. **Retrato de uma juventude**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,retrato-de-uma-juventude,1167792>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

PRECEDENTES JUDICIAIS E A SEGURANÇA JURÍDICA NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Marcelo Fernandes e Silva⁷²

Bruno Cristian Gabriel⁷³

Francisco Benedito Fernandes³

⁷² Mestrando em Direito pela Universidade Nove de Julho, RA 618150073, e-mail: marcelo.fernandes@aasp.org.br

⁷³ Mestre em Direito pela Universidade Nove de Julho, integrante da linha de pesquisa: Justiça e o Paradigma da Eficiência, com pesquisa desenvolvida com ênfase em Processo Civil, no tema: O Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas e sua (In)Aplicabilidade aos Juizados Especiais. Pós-Graduando em Docência no Ensino Superior. Pós Graduado em Direito Penal e Processo Penal (2011). Graduado em Direito Universidade Anhembí Morumbi (2009). Presidente da Comissão de Processo Civil da 38ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil -SP. Advogado militante em São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Jurisdição: entre a segurança jurídica e a efetividade junto ao IBPD - Instituto Brasil Portugal de Direito. Introdução científica desenvolvida com ênfase em Processo Civil, Litigiosidade, Acesso à Justiça, Precedentes, Desjudicialização. Professor de Ensino Superior nas disciplinas Processo Civil, Teoria Geral do Processo e Prática Civil.

³ Mestre em Direito pela Universidade Nove de julho.

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo apresentar e dar continuidade à discussão sobre a importância dos Precedentes Judiciais na preservação e garantia dos Direitos Fundamentais, agindo como um Instrumento possível para garantir o Princípio da Segurança Jurídica, no intuito de fortalecer o Sistema Jurídico Brasileiro. Tem como objetivo ainda, analisar se as técnicas de utilização dos Precedentes que poderão auxiliar na garantia de uma maior efetividade processual e segurança jurídica para os jurisdicionado e, por consequência, fortalecendo o Ordenamento Jurídico brasileiro.

Palavras-chave: Precedentes Judiciais; Princípio da Segurança Jurídica; Neoconstitucionalismo; Sistema Jurídico; Congestionamento; Isonomia; Direito; Duração Razoável do Processo; Distinguishing; Overruling; Overriding; Superação das Decisões; Uniformização das decisões.

ABSTRACT:

The purpose of this article is to present and continue the discussion about the importance of the Judicial Precedents in the

preservation and guarantee of Fundamental Rights, acting as a possible Instrument to guarantee the Principle of Legal Security, in order to strengthen the Brazilian Legal System. It also aims to analyze if the techniques of use of the Precedents that may help in guaranteeing greater procedural effectiveness and legal certainty for the jurisdiction and, consequently, strengthening the Brazilian Legal Order.

Keywords: Judicial Precedents; Principle of Legal Security; Neo-constitutionalism; Juridical system; Congestion; Isonomia; Right; Reasonable Duration of the Process; Distinguishing; Overruling; Overriding; Overcoming Decisions; Uniform decision making.

INTRODUÇÃO

O Ordenamento Jurídico Brasileiro, no intuito resolver a falta de Segurança Jurídica dos últimos anos, regulamentou no Código de Processo Civil de 2015 o Sistema dos Precedentes Judiciais a partir do artigo 926.

O Sistema de Precedentes tem origem no Sistema Common Law, sendo valorizado a jurisprudência e as *ratio decidendi* fixadas pela Suprema Corte Americana, no entanto,

para gerar um precedente é necessário fundamentar a decisão de maneira adequada, tempestiva e eficiente, pacificando o entendimento quanto ao assunto discutido.

Assim, no tópico 1 analisaremos os precedentes judiciais regulamentados no Código de Processo Civil, importados do sistema Common Law, bem como os métodos de aplicação, Distinção, superação e revogação para a formação do entendimento jurisprudencial dos Tribunais

Nesse sentido, uma vez fixado o entendimento pelo Tribunal, ou seja, a ratio decidendi, ocorre a necessidade de aplicar e utilizar corretamente as ferramentas de distinção (distinguishing), revogação (overruling) e superação (overriding), assim, com a utilização correta das ferramentas disponíveis, os casos que se distinguirem dos precedentes existentes poderão ser julgados de maneira diversa ou, até mesmo, serem revogados e superados.

No tópico 2, destacaremos o motivo para a importação do sistema de precedentes judiciais para o Ordenamento Jurídico Brasileiro, pertencente à família Civil Law, que é garantir maior Segurança Jurídica para os jurisdicionado, excluindo a

possibilidade de casos análogos possuírem decisões totalmente divergentes, para isso, será necessário acabar com a falta de isonomia processual, descongestionar o judiciário e sobrepor as regras constitucionais e os entendimentos existentes aos casos análogos, exceto se comprovado e fundamentado a divergência.

No Brasil, devido à grandes divergências das Cortes Superiores e a alteração constante de entendimentos de casos análogos em curto tempo, conclui-se pela necessidade de se garantir maior Segurança Jurídica para os operadores do direito, mas, principalmente para os jurisdicionados e acabar com as conhecidas ações lotéricas, tendo em vista a chance de sucesso ser no mínimo de 50% para cada entendimento.

Assim, analisaremos as maiores dificuldades para se garantir a Segurança Jurídica no ordenamento jurídico brasileiro, pois cada caso é julgado de acordo com o entendimento de um julgador específico e não de acordo com o entendimento do Tribunal; a falta de cultura jurídica de analisar a jurisprudência e o entendimento já firmado e a necessidade de se evitar arriscar com uma ação lotérica, se o caso tratar-se de entendimento firmado pelo Tribunal e a supervalorização do método de interpretação Neoconstitucionalista, sendo que os princípios são

elevados acima das regras Constitucionais expressas no texto, perdendo-se, assim, o foco no julgamento, ou seja, julga-se o fato e não o mérito da questão.

Por fim, se buscará responder ao questionamento proposto: Os Precedentes Judiciais serão capazes de garantirem maior Segurança Jurídica ao Ordenamento Jurídico Brasileiro? Assim, acreditamos que, com o desenvolvimento do presente estudo, podemos chegar as respostas mais claras e objetivas quanto ao assunto proposto, contribuindo para a busca de um sistema jurídico isonômico, efetivo e eficiente, sendo garantido ainda a estabilidade, coerência e previsibilidade, ou seja, Segurança Jurídica.

1. Precedentes Judiciais importado pelo Código de Processo Civil de 2015 e os métodos de Aplicação

O Código de Processo Civil Brasileiro de 2015, regulamentou nos artigos 926, 927 e 928 o Sistema Precedentes Judiciais, no intuito de realizar, como expresso no artigo 926, a uniformização a jurisprudência no Ordenamento Jurídico brasileiro e, não somente isso, mas também torná-la estável, íntegra e coerente.

É de conhecimento dos operadores do direito que o Ordenamento jurídico, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreram algumas reformas e passou-se a desenvolver a valorização de um entendimento estável sobre as matérias de direito, sendo que as decisões dos Recursos Repetitivos, tanto no Supremo Tribunal Federal (STF) como Superior Tribunal de Justiça (STJ), tornaram-se vinculantes.

No entanto, o sistema jurídico brasileiro está, em sua grande parte, fundamentado no sistema Civil Law, tendo como principal fonte do direito a lei e não a jurisprudência, como no sistema Common Law, contudo, Ravi Peixoto diz que:

O Brasil, que já é tido por alguns como um modelo miscigenado (uma espécie de brazilian law) desde a Constituição de 1891, pela adoção do modelo de controle de constitucionalidade norte-americano e a forma de pensar e o direito infraconstitucional, fortemente influenciados pelo civil law, tem valorizado, cada vez mais, a teoria dos precedentes, caminhando para a adoção de uma cultura do stare decisis, muito embora ainda

exista um longo caminho, inclusive na cultura dos operadores do direito⁷⁴.

Com o desenvolvimento do Direito Comparado, os países adeptos ao sistema Civil Law, dentre eles podemos destacar o Brasil, tem enfrentado muitas transformações, no intuito de aperfeiçoar os regimes jurídicos adotados, aproximando-se cada vez mais dos institutos jurídicos estrangeiros.

Não há dúvida de que o civil law passou por um processo de transformação de concepções de direito e de jurisdição. Se o direito não está mais somente na lei, pois depende da Constituição, a jurisdição passa a ter a incumbência de controlar a validade da lei a partir dos direitos fundamentais⁷⁵.

⁷⁴ PEIXOTO, Ravi. O sistema de precedentes desenvolvido pelo CPC/2015 – uma análise sobre a adaptabilidade da distinção (distinguishing) e da distinção inconsistente (inconsistent distinguishing). Revista do Processo | vol. 248/2015 | p. 331 – 355 | Out/2015 | DTR\2015\15860;

⁷⁵ MARINONI, Luiz Guilherme. A Ética dos Precedentes: Justificativa do novo CPC. 2ª Edição revisada, atualizada e ampliada. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2016, pág. 55.

O sistema de Precedentes Judiciais regulamentado pelo Código de Processo Civil é uma realidade em nosso Ordenamento e tem a sua origem no sistema Common Law, tendo a cultura do stare decisis muito bem fundamentada e aceita, no entanto, sabemos que os resultados quanto a importação dos precedentes vão demorar um pouco para serem apresentados, não sendo possível precisar se o efeito será positivo ou negativo.

Reitera-se que, o principal motivo para a regulamentação do sistema de precedentes judiciais no Brasil é a uniformização da jurisprudência para mantê-la estável, íntegra e coerente, garantindo a Segurança Jurídica para os operadores do direito e para os jurisdicionados.

Assim, como já mencionado, não conseguimos precisar se os objetivos serão atingidos, mas para que possamos buscar o previsto no artigo 926 e seguintes do Código de Processo Civil, é necessário entendermos a origem e as ferramentas de utilização dos Precedentes Judiciais no sistema Common Law.

a) Os Precedentes Judiciais do sistema Common Law podem ser aplicados no sistema Civil Law brasileiro?

Os Precedentes Judiciais regulamentados pelo Código de Processo Civil de 2015 tem a sua origem no sistema Common Law, que por sua vez tem a sua origem na Inglaterra, a partir do ano de 1.066, sistema que tem por fonte principal as decisões judiciais nos casos concretos, atribuindo a jurisprudência uma força determinante, assim:

[...] o common law se desenvolveu com base nas decisões judiciais com pouco ou quase nenhuma influência do direito romano, podendo se apresentar as seguintes distinções do civil law: I) é um direito histórico, sem rupturas; II) é um judge-made-law, em que a jurisprudência exerce papel de grande importância no sistema jurídico; III) é um direito judiciário; IV) é um direito não codificado; V) sofreu pouca influência do direito romanista⁷⁶.

O sistema jurídico da Civil Law, adotado como sistema jurídico no Brasil, tem as suas origens na família romano-germânica, tendo como objetivo, prever e regulamentar o maior número de possíveis condutas humanas, estabelecendo regras no

⁷⁶ BARBOZA, Estefânia Maria Queiroz. Precedentes Judiciais e Segurança Jurídica. Editora Saraiva. Ano 2014, pag. 44.

intuito de conduzir a sociedade por meio dos códigos e leis compiladas.

Esta família agrupa os países nos quais a ciência do direito se formou sobre a base do direito romano. As regras de conduta, estreitamente ligadas a preocupações de justiça e moral. Determinar quais devem ser estas regras é a tarefa essencial da ciência do direito; absorvida por essa tarefa, a doutrina pouco se interessa pela aplicação do direito que é assunto para os práticos do direito e da administração. A partir do século XIX, um papel importante foi atribuído, na família romano-germânica, à lei; os diversos países pertencentes a esta família dotaram-se de códigos⁷⁷.

No entanto, por mais que os dois sistemas caminhem para focos divergentes, o sistema jurídico adotado pelo Brasil, constantemente procura interagir com sistemas diferentes, principalmente, como o sistema Common Law, tendo como fato preponderante a importação do sistema de precedentes judiciais,

⁷⁷ DAVID, René. Os grandes sistemas do direito contemporâneo. Editora Martins Fontes. 4ª Edição. São Paulo. Ano 2002, pág. 23.

característico no sistema jurídico inglês e estadunidense, no Código de Processo Civil de 2015.

O Sistema de Precedentes Judiciais não é mais uma possibilidade no sistema jurídico brasileiro e, sim, uma realidade, desta forma, será necessário entendermos e compreendermos a funcionalidade e como aplicar o sistema, realizando um estudo apurado do direito comparado, para adequar corretamente e construirmos um sistema de precedentes eficiente.

Não há dúvida de que o civil law passou por um processo de transformação de concepções de direito e de jurisdição. Se o direito não está mais somente na lei, pois depende da Constituição, a jurisdição passa a ter a incumbência de controlar a validade da lei a partir dos direitos fundamentais⁷⁸.

Diante de todas as reformas realizadas no sistema jurídico brasileiro, como já mencionado, após a Constituição de

⁷⁸ MARINONI, Luiz Guilherme. A Ética dos Precedentes: Justificativa do novo CPC. 2ª Edição revisada, atualizada e ampliada. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2016, pág. 55.

1988, estamos diante de um sistema miscigenado, sendo que é possível a edição de Súmulas Vinculantes pelo STF e o STJ, influenciando as decisões tomadas pelos juízes hierarquicamente submissos, considerando-se não fundamentada qualquer decisão judicial que deixar de seguir enunciado de Súmula.

Todavia, para se aplicar corretamente o sistema de precedentes no sistema jurídico brasileiro será necessário um processo de adaptação e de estudo para conhecer como aplicar as ferramentas de utilização do sistema, sendo que, para esta adaptação será necessário tanto para os magistrados como para os operadores do direito, a necessidade de deixar qualquer vaidade jurídica, ressaltando e valorizando o principal objetivo pelo qual foi regulamentado os precedentes judiciais no ordenamento jurídico, a saber, garantir segurança jurídica para toda a comunidade jurídica e para os jurisdicionados.

Assim, acreditamos ser totalmente possível a aplicação do sistema de precedentes judiciais no sistema Civil Law, apesar da miscigenação brasileira, contudo, sabemos que os resultados não surgirão instantaneamente, até porque, o individualismo dos Magistrados terá que ser descartado, passando a pensar e julgar

como uma instituição, seguindo o entendimento firmados através das ratio decidendi.

Diferente do que alguns pensam, não ocorrerá um engessamento do judiciário, muito menos será impedido a criatividade jurídica, pois aos magistrados cabem fundamentar, em qualquer hipótese, suas decisões demonstrando o porquê a ratio decidendi do precedente evocado se aplica ao caso concreto e, caso exista qualquer divergência, será necessário fundamentar a decisão, fazendo-se uso dos métodos de superação dos precedentes que trataremos a seguir, fundamentando a distinção existente entre os casos tidos por análogos, ou a superação e até mesmo a revogação.

b) Ferramentas de Utilização

O Legislador ao inserir no Código de Processo Civil de 2015 o sistema de precedentes judiciais, demonstra claramente estar preocupado com a segurança jurídica do ordenamento, nesse sentido, deixa claro no artigo 926 do Código de Processo Civil o dever de os Tribunais uniformizarem as suas decisões.

Os tribunais devem uniformizar sua jurisprudência e mantê-la estável, íntegra e coerente⁷⁹.

A preocupação com a segurança jurídica é tão aparente ao ponto de Teresa Arruda Alvim Wambier relata que:

Este dispositivo revela, de forma inequívoca, uma preocupação que esteve presente, como pano de fundo, em todos os momentos de elaboração do novo CPC. Esta preocupação diz respeito à extrema desuniformidade da jurisprudência brasileira, que ocorre mesmo em torno de temas extremamente relevantes, desuniformidade esta que compromete de maneira profunda e indesejável a previsibilidade e a segurança jurídica⁸⁰.

No entanto, para se construir um sistema de precedentes estável, íntegro e coerente, faz-se necessário, acima de tudo, superarmos os individualismos nas decisões jurisdicionais e

⁷⁹ Código de Processo Civil. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm

⁸⁰ WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. Primeiros Comentários ao Novo Código de Processo Civil – artigo por artigo. Revista dos Tribunais. 2ª Edição revista, atualizada e ampliada. Ano 2016. Pag. 1455/1456.

passarmos para um modelo institucionalista, formando rationes decidendi bem fundamentadas para que não haja a necessidade de se enfrentar as mesmas questões diversas vezes.

Com a ratio decidendi bem fundamentada e uniformizada, o ordenamento jurídico, como um todo, demonstrará maior certeza no direito para os jurisdicionado, bem como segurança jurídica nas relações comerciais e entre particulares.

Diversos processos são utilizados para assegurar a certeza do direito, dando uma certa estabilidade à jurisprudência. Esta preocupação, que se verifica em numerosos países, põe evidência o verdadeiro papel que é, nestes países, reconhecido à jurisprudência, mesmo quando a doutrina se obstina em lhe recusar a qualidade de fonte de direito⁸¹.

Assim, evitaremos algo que, infelizmente, tem se tornado comum e rotineiro do ordenamento jurídico brasileiro, as famosas ações aventureiras ou chamadas “lotéricas”, uma vez

⁸¹ DAVID, René. Os grandes sistemas do direito contemporâneo. Editora Martins Fontes. 4ª Edição. São Paulo. Ano 2002, p. 159.

que, diante da individualidade de entendimento, operadores do direito arriscam buscar uma interpretação diferente sobre determinado assunto.

Importante destacar que não estamos defendendo a extinção de qualquer princípio quanto a autonomia dos magistrados brasileiros, mas sim, maior coerência, estabilidade, previsibilidade e principalmente segurança jurídica, uma vez que, tendo em vista o grande número de ações repetitivas, não ser possível duas decisões para casos análogos ou substituições de entendimentos pelo período extremamente curto, sem ter ocorrido qualquer alteração transformação marcante na sociedade.

Nesse compasso, o incentivo para adoção dos precedentes obrigatórios no Brasil, contou com algumas razões determinantes dentre as quais encontram-se a segurança jurídica, a isonomia e a eficiência do processo que precisaria oferecer justiça aos litigantes sob critérios razoáveis e em tempo hábil para tanto⁸².

⁸² BALBINO, Thamara Estéfane Martins. O Precedente Vinculante no Direito Processual Civil Brasileiro e o Direito Fundamental da Igualdade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Itaúna. Itaúna. Ano 2018, pag. 60

Não significa, ainda, que defende-se o engessamento do Judiciário, como alguns doutrinadores querem demonstrar, ao contrário, ocorrendo a sua devida aplicação, tanto por magistrados como por advogados, trará fortalecimento não só ao sistema processual, mas ao sistema jurídico como um todo, contudo, há a necessidade de se aplicar corretamente as técnicas de uniformização das decisões.

De um lado, parcela da doutrina enxerga nos precedentes uma absorção inadequada de outra cultura, causadora de ruptura catastrófica com os princípios da legalidade e da separação de poderes, daí porque inconstitucional; a outra parte da doutrina visualiza nos precedentes uma mudança decorrente na teoria da interpretação, [...], de modo que a vinculação aos precedentes é imperativo da racionalidade, coerência, segurança jurídica, igualdade e constitucional.⁸³

Nesse sentido, para se formar *rationes decidendi* devidamente fundamentadas, é necessário entendermos que os Precedentes Judiciais são compostos por duas partes, sendo a

⁸³ ZANETI, Hermes Jr. Porque o poder judiciário não legisla no modelo de precedentes judiciais do Código de Processo Civil de 2015?. Revista de Processo, vol. 257/2016, p. 371/388. Jul/2016. DTR\2016\21695;

primeira, aquela que define as circunstâncias de fato, que produziram o litígio ou a controvérsia; e o princípio jurídico da decisão, ou seja, a *ratio decidendi* (Razão de Decidir).

Assim, os Tribunais, ao prolatarem decisões que serão utilizadas como Precedentes Judiciais, precisam voltar o foco para estabelecerem e decidirem sobre a *ratio decidendi*, ou seja, os fundamentos jurídicos que sustentam aquela decisão, deixando claro qual foi a linha hermenêutica utilizada para chegarem aquela decisão, sem a qual a decisão não teria sido proferida.

Portanto, para se aplicar o Precedente evocado é necessário que as duas partes sejam examinadas pelos magistrados e operadores do direito, no entanto, se o precedente não for análogo, ou melhor, não possuir a mesma *ratio decidendi*, não poderá ser utilizado.

Contudo, caso não haja precedentes, ou a *ratio decidendi* aplicada não seja condicente com a realidade histórica ou jurídica da época, o magistrado poderá fazer uso das técnicas de superação dos precedentes, para que, com isso, fundamente a sua decisão, demonstrando quais os motivos de superação, revogação ou distinção do precedente.

Desta forma, mesmo diante de todas as críticas, se os métodos de aplicação forem realizados corretamente, não haverá possibilidade de se falar em Precedentes Judiciais absolutos, pois, como dito anteriormente, podem ser superados, pelas técnicas analisadas a seguir.

i) Distinguishing (Distinção);

O *distinguishing* é a técnica utilizada afastar o precedente evocado do caso presente, em julgamento. Por meio dessa técnica, os magistrados devem, assim como em todas as decisões, fundamentar, demonstrando o porquê aquele caso em julgamento não pode utilizar o Precedente evocado e qual a distinção da *ratio decidendi* do precedente e do caso em julgamento.

É uma técnica de utilização dos precedentes, típica da Common Law, através do qual se afasta a sua aplicação em virtude da constatação de uma peculiaridade fática que distingue o novo julgado da decisão passada. Trata-se, em verdade, de uma oposição, basilar na aplicação do precedente,

entre a *ratio decidendi* deste e os elementos fáticos do caso sob análise⁸⁴.

Assim, nesse caso não está sendo revogado o precedente, mas com a presente técnica, o magistrado está, com o cuidado que é devido em qualquer decisão, demonstrando os motivos que o levaram a não utilizar ou julgar contrário ao Precedente Judicial evocado.

ii) **Overruling;**

Diferente da técnica do *distinguishing*, a técnica do *overruling* é utilizada pelos julgadores para fundamentar a superação do Precedente Judicial evocado e isso pode ocorrer em duas situações. Primeiro, caso a *ratio decidendi* do precedente está errada ou; segundo, se os julgadores identificam mudanças sociais, assim, a aplicação do precedente, conforme foi decidido à época, não tem cabimento nos dias atuais.

É uma técnica de utilização dos precedentes, através da qual o órgão julgador procede com a superação de um precedente judicial. Dois são os casos em que isso pode ocorrer: quando se

⁸⁴ MARINONI, Luiz Guilherme. Precedentes Obrigatórios. 2ª Edição. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2011, pag. 327.

constata que a *ratio decidendi* proclamada não era correta, ou, ainda, pela percepção de mudanças sociais, capaz de tornar a interpretação pretérita injusta, de acordo com os novos valores⁸⁵.

Portanto, a partir da utilização dessa ferramenta, o precedente anteriormente utilizado, é superado e substituído pelo novo entendimento do Tribunal Julgador, demonstrando que as decisões paradigmas não são editadas para prevalecerem eternamente, pois, tendo em vista um dos dois casos mencionados acima, o Tribunal tem a liberdade de superá-la, no entanto, precisa ter o cuidado de fundamentar a superação.

iii) **Overriding;**

A superação dos Precedentes Judiciais, podem ocorrer de maneira total, como já mencionamos acima, pela técnica do *overruling*, mas pode também ocorrer de maneira parcial, utilizando-se a técnica do *overriding*.

Nesse sentido, Daniel Mitidiero diz que:

Pode ocorrer de não ser oportuna – ou necessária – a revogação total do precedente. Nesses casos,

⁸⁵ WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. Precedentes e Evolução do direito. Direito Jurisprudencial. Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2012, pag. 40.

para patrocinar em parte a sua alteração (overturning) alça-se mão das figuras de transformação (transformation) e da reescrita (overruling). São técnicas de superação parcial do precedente. De um lado, transformação há quando a Corte, sem negar formalmente o precedente, isto é, sem admitir que cometeu equívoco na solução do caso anterior, reconfigura-o parcialmente, tomando em consideração aspectos fáticos-jurídicos não tidos por relevantes na decisão do caso ou da questão jurídica anterior. Em tese, a transformação serve para alterar em parte o precedente com a produção de resultado com ele compatível⁸⁶.

Desta forma, diante da presente técnica, não há a necessidade de se revogar o precedente existente, mas identificar apenas a parte que precisa de alteração por erro ou até mesmo mudança social e solidificar o entendimento do Tribunal, mantendo-se a estabilidade, coerência e, principalmente, a segurança jurídica.

⁸⁶ MITIDIERO, Daniel. Precedentes, Jurisprudência e Súmulas no Novo Código de Processo Civil Brasileiro. Revista de Processo | vol. 245/2015 | p. 333 – 349 | Jul/2015 | DTR\2015\11014, pag. 8, 9.

Nesse sentido, é cediço a todos que, todas as técnicas detalhadas acima, apesar de não estarem expressas no Código de Processo Civil, a partir do artigo 926, podem auxiliar os operadores do direito a solidificarem a cultura dos Precedentes Judiciais no sistema jurídico brasileiro.

2. Segurança Jurídica e os obstáculos para a sua garantia

O princípio da segurança jurídica é extraído, para a maioria dos doutrinadores, da interpretação do artigo 5º, inciso XXXVI da Constituição Federal Brasileira de 1988, no entanto; apesar de antes da promulgação e da entrada em vigor do Código de Processo Civil muitos dos estudiosos do direito se preocuparem com a segurança jurídica; temos vivenciado decisões totalmente divergentes diante de casos análogos, que já enfrentaram o mérito de determinadas questões.

Nesse sentido, fica claro que, a maior preocupação do legislador ao elaborar o Código de Processo Civil, foi fundamentar e regulamentar meios que pudessem garantir maior previsibilidade, uniformizando as decisões evitando rediscussão

de ratio decidendi em ações de massas, trazendo maior eficiência e eficácia para a instituição.

A previsibilidade – que é o núcleo conceitual da noção de segurança jurídica -, por sua vez, desdobra-se em duas dimensões distintas, quais sejam: a certeza quanto à norma aplicável às relações sociais que se estabelecem (certeza jurídica ou estabilidade) e a expectativa ou confiança quanto à situação de cada um nas relações sociais de que participa (proteção da confiança)⁸⁷.

A cada dia que se passa, está ficando cada vez mais difícil ter um mínimo de previsibilidade quanto ao entendimento dos Tribunais e das Cortes Superiores, sendo que, cada caso levado ao Tribunal, torna-se como se fosse único, sendo rediscutido não só os fatos, mas o fundamento legal para se prolatar uma decisão.

Esse individualismo processual gera grande insegurança jurídica nas relações sociais, pois a jurisprudência é gerada e

⁸⁷ ANDRADE, Fábio Martins de. Modulação em matéria tributária. O Argumento pragmático ou Consequência de Cunho Econômico e as Decisões do TSE. São Paulo: Quartier Latin. Ano 2011, pág. 276-277.

construída com fundamento persuasivo para os dois lados, podendo ser prolatado todo tipo de decisão, gerando litígios desnecessários e que poderiam ser evitados se houvesse uniformização das decisões.

A igualdade perante a lei, a certeza e segurança jurídica ou mesmo a previsibilidade das decisões judiciais podem ser vistas como questões moralmente aceitas e exigidas numa sociedade, assim como podem ser consideradas direitos fundamentais, como acontece no Brasil. Não obstante, é importante ressaltar que esses valores ou direitos têm também um aspecto instrumental, e a prática de respeito aos precedentes também se justifica do ponto de vista utilitarista, garantindo os seguintes resultados: I) eficiência da justiça no sentido de economia do trabalho do juízes; II) eficiência no interesse das partes, no sentido de confiabilidade do que já foi decidido; III) evitar (avoidance) litígios desnecessários especialmente quando já existirem decisões a respeito por Cortes superiores⁸⁸

⁸⁸ BARBOZA, Estefânia Maria Queiroz. Precedentes Judiciais e Segurança Jurídica. Editora Saraiva. Ano 2014, pag. 212.

É extremamente necessário a previsibilidade, estabilidade, integridade e coerência nas relações sociais, contudo, se o judiciário não garantir segurança jurídica para a sociedade, viveremos um verdadeiro caos, pois diante de cada processo viveremos a agonia de esperar qual o entendimento do magistrado sobre o caso e não o entendimento do Tribunal, gerando um sentimento de injustiça.

Nas relações processuais, o direito fundamental à segurança jurídica compreende o direito à certeza, à estabilidade, à confiabilidade e à efetividade das situações jurídicas processuais, para que se obtenha não apenas a segurança no processo, mas também a segurança pelo processo, o que confere respeito e legitimidade às decisões e aos precedentes judiciais. Aliás, o processo manuseado com segurança em sua estrutura lógica e formal seria inútil nem que houvesse segurança pelo processo, ou seja, a segurança no resultado da prestação jurisdicional pretendida. Por isso, com reverência à segurança jurídica, à equidade e à necessidade de coerência da ordem

jurídica, o provimento jurisdicional deve harmonizar-se aos precedentes judiciais⁸⁹.

Assim, mesmo diante da valorização e da busca por maior segurança jurídica na atividade jurisdicional, nos deparamos com alguns obstáculos que impedem o jurisdicionado e os operadores do direito de terem maior confiabilidade no sistema jurídico.

Nesse sentido, destaca-se o voto do ministro Humberto Gomes de Barros, no julgamento do Agravo Regimental no Recurso Especial 382.736/2004, que fundamentou da seguinte forma:

Nós somos os condutores, e eu - Ministro de um Tribunal cujas decisões os próprios Ministros não respeitam - sinto-me, triste. Como contribuinte, que também sou, mergulho em insegurança, como um passageiro daquele voo trágico em que o piloto que se perdeu no meio da noite em cima da Selva Amazônica: ele virava para a esquerda, dobrava para a direita e os passageiros sem nada

⁸⁹ CAMBI, Eduardo; ALMEIDA, Vinicius Gonçalves. Segurança jurídica e isonomia como vetores argumentativos para a aplicação dos precedentes judiciais. Revista de Processo. Ano 2016, pág. 283.

saber, até que eles de repente descobriram que estavam perdidos: O avião com o STJ está extremamente perdido. Agora estamos a rever uma súmula que fixamos há menos de um trimestre. Agora dizemos que está errada, porque alguém nos deu uma lição dizendo que essa súmula não devia ter sido feita assim. Nas praias de Turismo, pelo mundo afora, existe um brinquedo em que uma enorme boia, cheia de pessoas é arrastada por uma lancha. A função do piloto dessa lancha é fazer derrubar as pessoas montadas no dorso da boia. Para tanto, a lancha desloca-se em linha reta e, de repente, descreve curvas de quase 90 graus. O jogo só termina, quando todos os passageiros da boia estão dentro do mar. Pois bem, o STJ parece ter assumido o papel do piloto dessa lancha. Nosso papel tem sido derrubar os jurisdicionados.⁹⁰.

A insegurança jurídica na maneira como tem sido conduzido o sistema jurídico brasileiro é nítida, desta forma, queremos apontar alguns possíveis obstáculos que podem

⁹⁰ Íntegra da reportagem publicada na seção “Notícias” do STJ. Disponível em: [www.stj.jus.br/portal_stj/publicacao/engine.wsp?tmp.area=398&tmp.texto=105392].

impedir a garantia desse princípio, bem como a devida aplicação do sistema de precedentes judiciais.

a) Isonomia Processual

O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 é expresso garantindo que, *“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...”*⁹¹, bem como o artigo 7º do Código de Processo Civil fundamenta que, *“é assegurado as partes paridade de tratamento em relação ao exercício de direitos e faculdades processuais...”*⁹².

Todas as previsões legais em nosso Ordenamento Jurídico são enfáticas que todos são iguais perante lei, assim, todos precisam ser tratados iguais, independente de que Juiz, Câmara ou Turma seja distribuído o processo ou recurso.

Marcus Vinicius Rios Gonçalves diz que:

⁹¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm, consultado no dia 30/12/2018.

⁹² Código de Processo Civil. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm

Sob o aspecto processual, a isonomia revela-se na necessidade de dar às partes tratamento igualitário em relação ao exercício de direitos e faculdades processuais, aos meios de defesa, aos ônus, aos deveres e à aplicação de sanções processuais⁹³.

É extremamente necessário, se desejamos ter, além de decisões justas e efetivas, um Sistema Jurídico com maior segurança, buscarmos a garantia de tratamento igualitário entre às partes, em relação, não só no exercício dos direitos, mas também quanto as faculdades processuais, pois só assim caminharemos rumo a segurança jurídica.

Nesse sentido, Thamara Estéfane Martins Balbino, em sua tese de Dissertação pela faculdade de Itaúna, diz que:

...a necessidade de assegurar um tratamento igualitário às pessoas que se encontram nas mesmas circunstâncias é juntamente com a segurança jurídica uma das principais preocupações da padronização das decisões⁹⁴.

⁹³ GONÇALVES, Marcus Vinicius Rios. Direito Processual Civil Esquemático. 9ª Edição. Editora Saraiva. São Paulo. Ano 2018, pag. 94.

⁹⁴ BALBINO, Thamara Estéfane Martins. O Precedente Vinculante no Direito Processual Civil Brasileiro e o Direito Fundamental da Igualdade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Itaúna. Itaúna. Ano 2018, pag. 37

Nesse mesmo sentido, Teresa Arruda Alvim Wambier repugna que diante de uma mesma regra jurídica, os tribunais fundamentem suas decisões de forma diversa e, pior, até contraditória.

Na verdade, não repugna ao jurista que os tribunais, num louvável esforço de adaptação, sujeitem a mesma regra jurídica a entendimento diverso, desde que se alterem as condições econômicas, políticas e sociais; mas repugna-lhe que sobre a mesma regra jurídica deem os tribunais interpretação diversa e até contraditória quando as condições em que ela foi editada continuam as mesmas. O dissídio resultante de tal exegese debilita a autoridade do Poder Judiciário, ao mesmo passo que causa profunda decepção às partes que postulam perante os tribunais⁹⁵.

Cumprido destacar que, quando se retrata a falta de isonomia das decisões como um obstáculo para a Segurança Jurídica do Sistema Jurídico Brasileiro, não está se falando em

⁹⁵ WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. Controle das decisões Judiciais por Meio de Recursos de Estrito Direito e de Ação Rescisória – Recurso especial, recurso extraordinário e ação rescisória: O que é uma decisão contrária à lei?. Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2001, pag. 313 – 314.

um engessamento do judiciário ou impeditivo para a criatividade jurídica, ao contrário, o que se retrata é a falta de fundamentação e métodos corretos de justificar o porquê aquele entendimento não cabe ao caso análogo ou até mesmo levantar a hipótese de; como retrataremos a seguir, devido ao congestionamento do judiciário e as metas impostas pelo CNJ; não existirem casos de decisões sem a análise profunda do caso.

Com isso, não digo que os juízes e os prolores de decisões são os culpados pela falta de Segurança Jurídica do Sistema Jurídico, pois tal situação é um conjunto de fatores, que podemos identificar desde o congestionamento do judiciário até mesmo a falta de estrutura física dos magistrados.

No entanto, é fato incontroverso que, se há segurança jurídica, há sistema jurídico eficiente, estável, isonômico e efetivo, do contrário, teremos que lidar com o grande problema de a cada dia acordamos com um entendimento diferente, dependendo, algumas vezes, de quem são as partes do processo.

A estabilidade processual é alcançada quando a tutela jurisprudencial opera de maneira isonômica e razoavelmente previsível. Há segurança jurídica nas relações processuais quando se oferece uma

expectativa válida aos jurisdicionados sobre os possíveis resultados da atividade jurisdicional⁹⁶.

Daniel Mitidiero entendi a necessidade de se considerar que:

[...] para atuarem de forma adequada, dando unidade ao Direito, o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça devem trabalhar lógico-argumentativamente, interpretando de maneira justificada, universalizável e coerente os enunciados constitucionais e infraconstitucionais federais. É a partir desse método interpretativo que essas cortes poderão fornecer boas razões para pacificar o entendimento judicial a respeito de determinada questão e para desenvolver o direito brasileiro, ofertando para o sistema verdadeiros precedentes capazes de promover a igualdade e a segurança jurídica para toda a sociedade civil⁹⁷.

⁹⁶ CAMBI, Eduardo; ALMEIDA, Vinicius Gonçalves. Segurança jurídica e isonomia como vetores argumentativos para a aplicação dos precedentes judiciais. *Revista de Processo*. Ano 2016, pag. 282.

⁹⁷ MITIDIERO, Daniel. *Cortes Superiores e Cortes Supremas: do controle à interpretação, da jurisprudência ao precedente*. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2013, pag. 101.

Desta forma, resta claro que a falta de isonomia das decisões judiciais, juntadas ao congestionamento do judiciário, que será discutido a seguir, causam obstáculos para que o sistema jurídico brasileiro possa tornar-se mais justo e efetivo, gerando nos jurisdicionados maior segurança jurídica quanto ao procedimento processual adotado e entendimento pela lei.

b) Congestionamento do Judiciário

No Brasil, tendo em vista as diversas políticas e previsões legais Constitucionais e Infraconstitucionais, o acesso à justiça foi ampliado para a maior parte da sociedade, principalmente nos grandes centros e capitais, e, assim, está sendo valorizado, principalmente pelo Código de Processo Civil, as diversas formas de resolução de conflitos, tais como: Conciliação, Mediação e Arbitragem.

Entretanto, a falta de conhecimento quanto as diversas formas de resolução de conflitos juntado com a cultura brasileira do litígio, o Sistema Judiciário está tendo que lidar com um grande número de processos comparado a estrutura judiciária e as condições em que os servidores, espalhados pelos estados brasileiros, estão trabalhando e lutando para garantir o previsto

no artigo 5º, inciso XXXV da Constituição e o artigo 3º do Código de Processo Civil.

Os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), demonstram que no Brasil existem mais de 80 milhões de processos em andamento, sendo que 94% estão concentrados, apenas, no primeiro grau, sendo essa a instância mais congestionada com a taxa de congestionamento de 74%⁹⁸.

De acordo com o site do CNJ, para se evitar ou amenizar esse congestionamento, é preciso:

O percentual de servidores da área judiciária no primeiro grau de jurisdição deveria seguir a proporção dos casos novos, ou seja, de 87%. No entanto, o percentual em 2017 foi de 85,3%, com aumento de 0,4 ponto percentual em relação ao ano de 2016, restando, ainda, avançar em 1,7 ponto percentual para atingir a equivalência. Tal diferença implica em uma necessidade de

⁹⁸ <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/politica-nacional-de-priorizacao-do-1-grau-de-jurisdiacao/dados-estatisticos-priorizacao>. Consultado no dia 30/12/2018.

transferência de 6.414 servidores do 2º para o 1º grau, ainda por ser realizada⁹⁹.

Assim, diante dos dados apresentados, resta claro que os problemas quanto a Segurança Jurídica do Sistema Jurídico Brasileiro, vai além da forma como os juízes julgam os processos que chegam diante do judiciário, o que existe, muitas vezes, é a falta de servidores em diversos cartórios e comarcas, principalmente, naquelas que estão mais distantes dos grandes centros brasileiros.

Desta forma, o congestionamento do judiciário acaba por acarretar outros obstáculos evitando-se de obter maior segurança, pois diante de números tão elevados e com o CNJ cobrando os magistrados quanto ao número de processos solucionados, vamos continuar nos deparando com a falta de efetividade e fundamentação nas decisões – processos que levam uma eternidade para ser solucionados, ou seja, não sendo garantido a razoável duração (tempestividade); falta de isonomia

⁹⁹ <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/politica-nacional-de-priorizacao-do-1-grau-de-jurisdicao/dados-estatisticos-priorizacao>, consultado no dia 30/12/2018.

de decisões em casos análogos – processos semelhantes julgados de maneiras divergentes (inadequadamente).

Cassio Scarpinella Bueno diz que:

O princípio da efetividade do processo, neste sentido – e diferentemente dos demais –, volta-se mais especificamente aos *resultados* da tutela jurisdicional no plano material, exterior ao processo. É inócuo falar em um “*processo justo*” ou em um “*processo devido*”, dando-se a *falsa* impressão de que aqueles atributos tendem a se esgotar com a tão só observância da correção do *meio* de produzir a decisão jurisdicional apta a veicular a tutela jurisdicional. O “justo” e o “devido”, com efeito, vão além do *reconhecimento* jurisdicional do direito. É essa a razão pela qual me parece mais adequado propor, para substituir a tradicional expressão “efetividade do processo”, outra, que coloque ênfase onde ela deve ser posta: efetividade *do direito pelo e no processo*¹⁰⁰.

¹⁰⁰ BUENO, Cassio Scarpinella. Manual de direito processual civil: volume único. 4ª Edição, Editora Saraiva. São Paulo. Ano 2018, pag. 75.

O congestionamento do judiciário é um problema para a Segurança Jurídica não só das decisões proferidas pelos magistrados, mas sim para o Sistema Jurídico como um todo, pois diante da falta de fundamentação das decisões no intuito de acabar com os processos, gera-se nos jurisdicionados o descrédito, a insegurança jurídica e o sentimento de injustiça.

c) Neoconstitucionalismo

A princípio, faz-se necessário esclarecer que o termo Neoconstitucionalismo, foi utilizado pela primeira vez no ano de 1998 por Susanna Pazzolo no artigo “Neoconstitucionalismo y Especificidad de la Interpretación Constitucional”, no intuito de demonstrar uma forma de interpretar a Constituição através de princípios.¹⁰¹

Assim, no intuito de extrairmos de maneira simples a raiz do termo Neoconstitucionalismo, vamos separar o termo em duas partes; primeiro: “*neo*”, palavra grega e que significa “*novo*” e “*atualizado*”; faz-se necessário definirmos o termo

¹⁰¹ PAZZOLO, Susanna. Neoconstitucionalismo y Especificidad de la interpretación constitucional. *Doxa*, n. 21, v. II, p. 339-353, 1998.

Constitucionalismo, que é a teoria que busca garantir os direitos da sociedade através da Constituição nacional.

José Joaquim Gomes Canotilho define Constitucionalismo da seguinte forma:

... teoria (ou ideologia) que ergue o princípio do governo limitado indispensável à garantia dos direitos em dimensão estruturante da organização político-social de uma comunidade. Nesse sentido, o constitucionalismo moderno representará uma técnica e específica de limitação do poder com fins garantísticos. O conceito de constitucionalismo transporta, assim, um claro juízo de valor. É, no fundo, uma teoria normativa da política, tal como a teoria da democracia ou a teoria do liberalismo¹⁰²

Com base nas definições acima, podemos entender o que vem a ser o Neoconstitucionalismo, pois em uma visão simples, seus adeptos defendem ser uma nova maneira de interpretar a

¹⁰² CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e teoria da Constituição. 6ª Edição, ver. Coimbra: Almedina, 1993, p. 51;

Constituição, compreendida por princípios, no intuito de garantir os direitos fundamentais da sociedade.

Luís Prieto Sanchis, em sua obra sobre o Neoconstitucionalismo y sus implicaciones, diz:

Mais princípios que regras; mais ponderação do que subsunção; onipotência da constituição em todos os domínios legais e em todos os conflitos minimamente relevantes, em vez de espaços isentos em favor da opção legislativa ou regulamentar; onipotente judicial em vez de autonomia do legislador ordinário; e, finalmente, a coexistência de uma constelação plural de valores, às vezes tendencialmente contraditória, em vez de homogeneidade ideológica¹⁰³.

(Tradução Livre).

O professor Jorge Galvão define o Neoconstitucionalismo defendido por Barroso da seguinte forma:

Em suma, o Neoconstitucionalismo proposto por Barroso defende a tese de que a Constituição, em

¹⁰³ SANCHÍS, Luis Prieto. Sobre o Neoconstitucionalismo y sus implicaciones. In: Justiça constitucional y derechos fundamentales. Madrid: Trota, 2003.

virtude de sua supremacia e força normativa, deve servir de norte para todos os atos da vida coletiva. Tanto os juízes quanto os cidadãos e os administradores, ao aplicarem determinada norma jurídica, devem, antes, averiguar se os fins objetivados por ela se coadunam com os valores constitucionalmente protegidos. Além disso, tendo em vista que a matéria-prima do Neoconstitucionalismo são as normas de baixa densidade normativa, como os princípios e as cláusulas gerais, as colisões de normas constitucionais tornam-se cada vez mais frequentes, exigindo do intérprete a realização de um juízo acerca da proporcionalidade e da razoabilidade das normas antes de aplicá-las ao caso concreto¹⁰⁴.

Portanto, na visão dos adeptos ao Neoconstitucionalismo, essa é a forma eficaz de interpretação, com base nos princípios acima das regras estabelecidas na Constituição, sob o argumento de estar garantindo efetividade aos Direitos Fundamentais contidos na Constituição Federal,

¹⁰⁴ GALVÃO, Jorge Octávio Lavocat. O Neoconstitucionalismo e o Fim do Estado de Direito. Editora Saraiva. Ano 2014

principalmente, de acordo com palavras do Ministro Luís Barroso, diante da inércia do legislativo.

Entretanto, para os não adeptos ao Neoconstitucionalismo, essa maneira de aplicar o direito é um perigo, tendo em vista, muitas vezes, com fundamento em princípios implícitos na Constituição, julgar casos contra as regras contidas expressamente no texto legal, gerando instabilidade e insegurança jurídica, pois, a cada novo julgamento, mesmo diante de casos análogos, chegamos a julgamentos totalmente diversos, podendo gerar, nas palavras de Jorge Octávio Lavocat Galvão, “*o fim do Estado de Direito*”¹⁰⁵.

É de conhecimento que, bom seria, todo Tribunal conseguisse fazer Justiça, mas sabemos que para isso, primeiro, precisamos trazer segurança jurídica, estabilidade, previsibilidade para o jurisdicionado, sendo que, infelizmente, o Supremo Tribunal Federal não está sendo capaz de garantir.

O sistema de precedentes, no Ordenamento Jurídico Brasileiro, precisa ser fortalecido e respeitado pelos advogados e

¹⁰⁵ GALVÃO, Jorge Octávio Lavocat. O Neoconstitucionalismo e o Fim do Estado de Direito. Editora Saraiva. Ano 2014, p. 312;

operadores do direito e, ressaltado, principalmente nas decisões proferidas pelos Tribunais.

3. Precedentes Judiciais, garantia da Segurança Jurídica?

Os precedentes judiciais, como já mencionado, é uma realidade no ordenamento jurídico brasileiro. É claro também que, um dos principais motivos que ocasionou a importação do sistema de precedentes do sistema Common Law, é a garantia de maior segurança jurídica tanto para os operadores do direito como para os jurisdicionados.

No entanto, faz-se necessário buscar responder ao principal questionamento desse artigo: os precedentes judiciais é uma garantia de que o sistema jurídico brasileiro garantirá a segurança jurídica?

Ravi Peixoto ao tratar sobre a implantação do sistema de precedentes no Código de Processo Civil expressa que:

É inegável que o Brasil ainda caminha na construção de um sistema de precedentes. As alterações normativas são apenas o primeiro passo. O operador do direito nacional deverá passar por um processo de adaptação para se tornar apto a raciocinar adequadamente com os

precedentes. Será um caminhar paulatino, com a estabilização dos posicionamentos dos tribunais superiores, o respeito a eles pelos órgãos jurisdicionais a eles submetidos e também pelos criadores dos próprios precedentes, a própria forma de argumentação, que passa a ter os precedentes como um ponto mais relevante etc. enfim, a alteração normativa é apenas o primeiro passo¹⁰⁶.

Ao seguir o entendimento acima, o primeiro passo já foi dado, contudo, não é a alteração da legislação, regulamentando o sistema de precedentes que vai garantir a Segurança Jurídica, é necessário uma mudança de comportamento tanto dos magistrados como dos advogados, sendo que, o primeiro, precisa abrir mão do individualismo e passar a seguir um entendimento institucional, exceto se o caso for de distinção, superação ou revogação; o segundo, realizar análise apurada das questões trazidas pela sociedade, buscando os métodos alternativos de

¹⁰⁶ PEIXOTO, Ravi. O sistema de precedentes desenvolvido pelo CPC/2015 – uma análise sobre a adaptabilidade da distinção (distinguishing) e da distinção inconsistente (inconsistent distinguishing). Revista do Processo | vol. 248/2015 | p. 331 – 355 | Out/2015 | DTR\2015\15860;

solução de conflitos, evitando-se ações aventureira e contrárias ao entendimento jurisprudencial firmado através dos precedentes.

[...] através do instituto seria possível, inclusive, controlar a atividade judicial vez que como o entendimento a ser seguido já estaria firmado, seria evitada a adoção de soluções diversas diante das mesmas circunstâncias, freando uma das faces do ativismo que faz lotar o judiciário de recursos pela ausência de aceitação social das decisões díspares¹⁰⁷.

As técnicas de utilização dos precedentes, devidamente aplicadas, podem auxiliar os juízes, não só a prolatarem suas decisões de forma racional e eficiente, como o entendimento mencionado acima, mas de maneira coerente e efetiva, garantir a segurança jurídica.

Desta forma, diante dos obstáculos que impedem a garantia da segurança jurídica no ordenamento jurídico brasileiro, há uma necessidade de encontrarmos alternativas para a solução dos problemas, nesse sentido, os precedentes judiciais podem ser

¹⁰⁷ BALBINO, Thamara Estéfane Martins. O Precedente Vinculante no Direito Processual Civil Brasileiro e o Direito Fundamental da Igualdade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Itaúna. Itaúna. Ano 2018, pag. 70

uma dessas alternativas e, ainda, auxiliar a descongestionar o judiciário, trazer isonomia das decisões, evitarmos uma interpretação neoconstitucional excessiva, primando as regras diante dos princípios, e segurança jurídica aos jurisdicionados.

É fato inegável que, ainda estamos aguardando os frutos e as jurisprudências provindas do Código de Processo Civil de 2015, que entrou em vigor no ano de 2016, mas também é inegável que com o sistema de precedentes, devidamente aplicado com as técnicas de utilização, viveremos tempos de maior segurança jurídica, isonomia, coerência, estabilidade, previsibilidade e efetividade.

Por essa diretriz, a segurança jurídica seria, em tese, alcançada através dos precedentes judiciais vinculantes na medida em que, através da sua adoção, haveria maior previsibilidade das decisões judiciais em causas semelhantes, resultando em estabilidade do ordenamento jurídico que se manteria íntegro e coerente ao

evitar dissonâncias e maiores surpresas nas decisões¹⁰⁸.

Por fim, se os precedentes judiciais serão a solução de todos os problemas do ordenamento jurídico brasileiro, é obvio que não, se ele resolverá o problema da isonomia, previsibilidade e coerência, por esse motivo foi importando do *Common Law*, mas se trará maior Segurança Jurídica ao ordenamento jurídico brasileiro, acredito que sim, no entanto, a certeza, só os próximos anos dirá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as questões apresentadas acima, certificamos que, três motivos, podem ser, além de outros, causadores da falta de Segurança Jurídica no Judiciário Brasileiro, a saber, o congestionamento do judiciário, a falta de isonomia quanto a prolatação das decisões e o exagero interpretativo pregado pelos adeptos ao Neoconstitucionalismo,

¹⁰⁸ BALBINO, Thamara Estéfane Martins. O Precedente Vinculante no Direito Processual Civil Brasileiro e o Direito Fundamental da Igualdade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Itaúna. Itaúna. Ano 2018, pag. 70

que tem gerado insegurança, não só das decisões como no ordenamento jurídico.

O congestionamento de ações no judiciário se deu, em parte, pela garantia e efetivação do acesso à justiça, destaca-se que não somos contrários a facilitação ao acesso à justiça, contudo, está evidente que o sistema jurídico existente até o presente momento, não conseguiu resolver como descongestionar o Poder Judiciário, sem tomar medidas que desrespeitem a duração razoável do processo, pois um judiciário eficiente, não quer dizer um judiciário que julga os processos de forma rápida, mas sim dentro da razoável duração que a demanda exige e que garante a segurança jurídica pelo processo.

Outro ponto destacado é que, diante de casos análogos, as decisões prolatadas tem caminhado em sentido divergente, produzindo jurisprudência para os dois lados, contudo, muitas vezes, sem a devida fundamentação demonstrando a diferença que levou os casos a serem julgados de maneira diferente.

Assim, tanto o congestionamento do Judiciário como a falta de isonomia das decisões e o exagero interpretativo dos adeptos ao Neoconstitucionalismo, tem sido verdadeiros

obstáculos para a falta de segurança jurídica, pois mesmo que, após a Constituição Federal de 1988, tenha aumentado o acesso à justiça, para se garantir a segurança jurídica, é necessário que o sistema jurídico seja tempestivo, o que diante do congestionamento acaba por se tornar impossível; precisa ser adequado, mas diante da falta de isonomia das decisões, ou seja, casos semelhantes sendo julgados de maneira diferente, será difícil atingirmos ou garantirmos um sistema seguro processualmente.

Nesse sentido, os Precedentes Judiciais, regulamentados a partir do artigo 926 do Código de Processo Civil, pode ser um início para a resolução dos obstáculos que impedem a segurança jurídica, tendo em vista que, o presente sistema foi importado do sistema *Common Law* no intuito de garantir coerência, previsibilidade e estabilidade.

Uma vez garantido a coerência, previsibilidade e estabilidade do ordenamento jurídico, os operadores do direito e os jurisdicionados terão acesso a uma ordem jurídica justa, tempestiva, adequada, eficiente e efetiva e, por consequência lógica, será garantido a tão esperada segurança jurídica.

Contudo, resta claro que, para uniformizarmos as decisões judiciais, conforme previsto no Código de Processo Civil por meio do sistema de precedentes judiciais, é necessário a utilização correta das ferramentas de aplicação, distinção, superação e revogação dos precedentes, no entanto, sabemos que, tendo em vista o recente Código de Processo Civil, serão necessário alguns anos para que possamos colher os resultados da regulamentação do sistema em nossa história jurídica.

Desta forma, se os precedentes judiciais e as ferramentas de utilização do sistema forem aplicadas corretamente, com o tempo, ocorrerá o descongestionamento do judiciário, bem como as decisões serão prolatadas com maior isonomia, pois diante de casos análogos, os magistrados aplicarão a decisão paradigma, contudo, diante de qualquer divergência, fundamentarão o motivo da distinção, superação ou revogação, entretanto, em todos os casos, com a fundamentação adequada, tirando qualquer dúvida sobre os motivos do porquê, casos aparentemente iguais, terão julgamentos diferente.

Portanto, diante dos argumentos apresentados, acreditamos que o sistema de Precedentes Judiciais pode auxiliar

a garantir o Princípio da Segurança Jurídica no Sistema Jurídico Brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ✓ ANDRADE, Fábio Martins de. Modulação em matéria tributária. O Argumento pragmático ou Consequência de Cunho Econômico e as Decisões do TSE. São Paulo: Quartier Latin. Ano 2011.
- ✓ BALBINO, Thamara Estéfane Martins. O Precedente Vinculante no Direito Processual Civil Brasileiro e o Direito Fundamental da Igualdade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Itaúna. Itaúna. Ano 2018.
- ✓ BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz. Precedentes Judiciais e Segurança Jurídica. Editora Saraiva. São Paulo. Ano 2014.
- ✓ BUENO, Cassio Scarpinella. Manual de direito processual civil: volume único. 4ª Edição, Editora Saraiva. São Paulo. Ano 2018.

- ✓ CAMBI, Eduardo; ALMEIDA, Vinicius Gonçalves. Segurança Jurídica e Isonomia como vetores argumentativos para a aplicação dos precedentes judiciais. Revista de Processo. Ano 2016.
- ✓ CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e teoria da Constituição. 6ª Edição, ver. Coimbra: Almedina, 1993, p. 51;
- ✓ Código de Processo Civil. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm
- ✓ CÔRTEZ, Osmar Mendes Paixão. O acesso à Justiça e a Efetividade da Prestação Jurisdicional – O inciso LXXVIII do art. 5º da Constituição Federal inserido pela EC45/2004. Revista de Processo, vol. 138/2006, p. 79 – 91. Ago/2006. DTR\2006\538.
- ✓ DAVID, René. Os grandes sistemas do direito contemporâneo. Editora Martins Fontes. 4ª Edição. São Paulo. Ano 2002.
- ✓ DIDIER, Fredie Jr. Curso de Direito Processual Civil, vol. 2. Editora Jus Podivm, 10ª Edição; Ano 2015.

- ✓ DWORKIN, Ronald. O Império do Direito. Editora Martins Fontes. Ano 1999.
- ✓ GALVÃO, Jorge Octávio Lavocat. O Neoconstitucionalismo e o Fim do Estado de Direito. Editora Saraiva. Ano 2014.
- ✓ GONÇALVES, Marcus Vinicius Rios. Direito Processual Civil Esquemático. 9ª Edição. Editora Saraiva. São Paulo. Ano 2018.
- ✓ Íntegra da reportagem publicada na seção “Notícias” do STJ. Disponível em: [www.stj.jus.br/portal_stj/publicacao/engine.wsp?tmp.area=398&tmp.texto=105392].
- ✓ KREBS, Hélio Ricardo Diniz. Sistema de precedentes e direitos fundamentais. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais (Coleção Liebman). Ano 2015.
- ✓ LOPES, João Batista. Efetividade do Processo e Reforma do Código de Processo Civil: Como Explicar o paradoxo processo moderno – Justiça morosa?. Revista de Processo, vol. 105/2002, p. 128 – 138. Jan – Mar/2002. DTR\2002\80;
- ✓ MARINONI, Luiz Guilherme. A Ética dos Precedentes: Justificativa do novo CPC. 2ª Edição revisada, atualizada e

ampliada. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2016.

- ✓ MARINONI, Luiz Guilherme. Precedentes Obrigatórios. 2ª Edição. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2011.
- ✓ MITIDIERO, Daniel. Precedentes, Jurisprudência e Súmulas no novo código de Processo Civil Brasileiro. Revista de Processo, vol. 245/2015, p. 333/349. Jul/2015. DTR\2015\11014;
- ✓ MITIDIERO, Daniel. Cortes Superiores e Cortes Supremas: do controle à interpretação, da jurisprudência ao precedente. Editora Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2013.
- ✓ MONTESQUIEU. Do Espírito das Leis. Trad. Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues. Difusão Europeia do Livro. 1ª Edição. São Paulo. Ano 1962
- ✓ NAST, Marcel, Prof. Da Universidade de Estrasburgo – La Fonction de la Jurisprudence dans la Vie Juridique Française.
- ✓ PAZZOLO, Susanna. Neoconstitucionalismo y Especificidad de la interpretación constitucional. Doxa, n. 21, v. II, p. 339-353, 1998.

- ✓ PEIXOTO, Ravi. O sistema de precedentes desenvolvido pelo CPC/2015 – uma análise sobre a adaptabilidade da distinção (distinguishing) e da distinção inconsistente (inconsistent distinguishing). Revista do Processo | vol. 248/2015 | p. 331 – 355 | Out/2015 | DTR\2015\15860;
- ✓ SANCHÍS, Luis Prieto. Sobre o Neoconstitucionalismo y sus implicaciones. In: Justiça constitucional y derechos fundamentales. Madrid: Trota, 2003.
- ✓ THEODORO, Humberto Jr. Curso de Direito Processual Civil, vol. I, Editora Forense. 57ª Edição. Ano 2016. São Paulo.
- ✓ ZANETI, Hermes Jr. Porque o poder judiciário não legisla no modelo de precedentes judiciais do Código de Processo Civil de 2015?. Revista de Processo, vol. 257/2016, p. 371/388. Jul/2016. DTR\2016\21695;
- ✓ WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. Controle das decisões Judiciais por Meio de Recursos de Estrito Direito e de Ação Rescisória – Recurso especial, recurso extraordinário e ação rescisória: O que é uma decisão contrária à lei?. Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2001.

- ✓ WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. Precedentes e Evolução do direito. Direito Jurisprudencial. Revista dos Tribunais. São Paulo. Ano 2012.
- ✓ WAMBIER, Teresa Arruda Alvim. Primeiros Comentários ao Novo Código de Processo Civil – artigo por artigo. Revista dos Tribunais. 2ª Edição revista, atualizada e ampliada. Ano 2016.
- ✓ <http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/politica-nacional-de-priorizacao-do-1-grau-de-jurisdicao/dados-estatisticos-priorizacao>

DIREITO AO ESQUECIMENTO COMO DIREITO A UMA EXISTÊNCIA DIGITAL DIGNA

Por: *Leandro André Francisco Lima*¹⁰⁹.

*Alessandra Perin Farias*¹¹⁰

Resumo.

O presente estudo apresenta discussão acerca do Direito ao Esquecimento (*right to be left alone* ou *right to be forgotten*) considerado sob o aspecto da viabilidade de um direito geral de fruir uma existência digital digna, observando-se a atual projeção *online* dos direitos da personalidade. Para tanto, antes de passar pelo conceito, historicidade, extensão e aplicabilidade do direito ao esquecimento, revisita-se o direito à privacidade em perspectiva à sua clássica oposição perante a liberdade de expressão. Informam-se os tratamentos legislativos e jurisprudenciais do assunto. No cotejamento das possíveis violações à dignidade humana que exsurtem do tema, avaliam-se

¹⁰⁹ Mestre em Direito pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) com ênfase em Justiça, Empresa e Sustentabilidade desenvolvendo pesquisa na linha Justiça e o Paradigma da Eficiência e Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹¹⁰ Mestre em Direito Constitucional pela Instituição Toledo de Ensino (ITE) desenvolvendo pesquisa referente ao Direito à Privacidade, Captação de Dados Pessoais e Direito do Consumidor.

os prejuízos que os indivíduos podem sofrer em virtude da não delimitação dos campos de interesse público e privado. Conclui-se pela necessidade de preferência por soluções não judiciais. O método empregado é o dedutivo e a pesquisa é teórica, bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Direito ao esquecimento; dignidade da pessoa humana; privacidade; direito à informação; tratamento de dados.

Introdução.

Este artigo avaliará as condições de exercício do chamado direito ao esquecimento sob a perspectiva da viabilidade de uma existência digital digna, enfrentando, como problema, a oposição entre a pretensão de ser deixado em paz e as facetas da liberdade de informação.

Postular-se-á, como hipótese, a noção de que, por terem dimensão de peso, os institutos comportam sopesamento em casos concretos eventualmente judicializados – expondo, entretanto, como paralelo crítico, a visão da jurisdição enquanto única via uma saída incapaz de concretizar a plenitude de uma existência digital digna.

Para perquirir estas questões, porém, parece necessário discutir como antecedente a própria noção de princípios, regras e valores, expondo a correlação entre teorias pertinentes ao tema e a suposta dicotomia subjacente ao binômio esquecimento / informação (ou, mais amplamente, privacidade / expressão).

Buscando delinear a extensão e aplicabilidade do direito de ser esquecido, serão abordados os sistemas normativos da União Europeia e do Brasil, posteriormente também um breve comparativo ao tratamento jurisprudencial nestes âmbitos conferido ao tema.

Considerando-se que a projeção *online* do exercício dos direitos da personalidade atualmente está a ensejar a discussão acerca de uma existência digital digna, importará revistar a noção de dignidade da pessoa humana para, com este olhar, buscar os possíveis prejuízos decorrentes de sua vulneração no ciberespaço.

Antes de concluir será ainda abordada a questão da viabilidade da resolução dos conflitos que exurgem da problemática aqui tratada, tendo como foco a jurisdição, no modelo procedimental majoritariamente exercido, e também os métodos alternativos de resolução de conflitos.

Para construir esta exposição utilizar-se-á o método hipotético-dedutivo, tendo por base pesquisa teórica bibliográfica e documental.

1. O direito de “não existir” como uma questão de princípio.

Ronald Dworkin, em seu *Levando os Direitos à Sério* (2002, p.39), explica que os princípios, assim como as regras, são espécie do gênero “norma” e que a diferença entre estas espécies reside no tipo de conflito que elas ensejam e na maneira pela qual tais conflitos devam ser resolvidos. As regras, quando colidem, causam conflitos do tipo “tudo-ou-nada” (*all-or-nothing*), ou seja, uma exclui a outra, para a subsistência de uma no ordenamento a incidência da outra deve ser afastada – trata-se de um caso fácil (*easy case*).

Com os princípios, que são dotados de uma dimensão de peso, não há esta exclusão de um dispositivo em detrimento do outro, um princípio cede espaço de incidência para que seu antagonista, num dado caso concreto, incida mais fortemente,

sem, contudo, eliminar por completo a incidência do primeiro – aqui temos um caso difícil (*hard case*).

O conflito aqui posto é inegavelmente do tipo *hard case*: de um lado temos a clássica liberdade de informação e, de outro, o sagrado direito liberal à privacidade. São direitos que, ao mesmo tempo, carregam a característica de princípios: não podem ser completamente anulados; num conflito entre eles poderemos, no máximo, diminuir a incidência de um e privilegiar a do outro – não há tudo-ou-nada.

Entre a proteção da intimidade de uma pessoa que não deseja a publicação de sua biografia e a avidez do público pelas informações de seu passado, por exemplo, o que temos é, inegavelmente, uma questão de princípio.

Necessário, destarte, olhar mais detidamente a cada um dos lados da moeda, tendo como premissa que ambos se destinam a legitimar e dar concretude ao mais importante viés dos direitos de modo geral: a liberdade humana.

1.1.O direito à privacidade.

A privacidade representa a plena autonomia do indivíduo em reger sua vida do modo que entender mais correto, mantendo em seu exclusivo controle as informações atinentes à sua vida doméstica (familiar e afetiva), aos seus hábitos, escolhas, segredos, etc., sem se submeter ao crivo (e à curiosidade) da opinião alheia.

A tutela constitucional da privacidade alberga a proteção à inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

Indubitavelmente é neste conjunto que se situa o direito ao esquecimento, pois é nesta seara, que tange à reputação de um lado e à tranquilidade psicológica e emocional, de outro, que podemos encontrar sua manifestação mais precisa.

Enquanto núcleo mais restrito do direito à privacidade, a intimidade compreende as relações e opções mais íntimas e pessoais do indivíduo, compondo uma gama de escolhas que se podem manter ocultas de todas as outras pessoas, representando o direito de possuir uma vida secreta e inacessível a terceiros, evitando ingerências de qualquer tipo.

A vida privada é mais abrangente e contém a intimidade, pois abarca as relações pessoais, familiares, negociais ou afetivas, do indivíduo, incluindo seus momentos de lazer, seus hábitos e seus dados pessoais, como os bancários e os fiscais. A tutela da vida privada não busca proteger segredos ou particularidades confidenciais de ninguém, tarefa que fica a cargo da tutela da intimidade.

1.2.A liberdade de expressão.

A liberdade de informação, mais intimamente contrastada ao direito de ser esquecido (alocado no direito à privacidade), é uma extensão da liberdade de expressão, observando-se que, portanto, são direitos que se enfeixam no espectro maior da liberdade humana – de ser, estar, falar, pensar, etc.

Entre os direitos que se abrigam na liberdade de expressão, numa dimensão subjetiva, apontam-se o direito de expressar o pensamento e outras manifestações pessoais: vem à tona a chamada trilogia de direitos vinculados à liberdade de informação (direitos de informar, de se informar e de ser informado) e a liberdade de imprensa.

Liberdade de expressão como direito subjetivo imediatamente aplicável e exequível, constitui-se em liberdade de manifestação do pensamento, seja por comunicação direta entre dois indivíduos ou pela exposição a um número determinado ou indeterminado de pessoas. Há também faceta negativa, isto é, o direito a não manifestar o pensamento ou de ficar calado.

A liberdade de informação propriamente dita, portanto, se exerce em três vertentes de proteção: o direito de informar consiste na liberdade de transmitir uma informação livremente; o direito de se informar é a liberdade de buscar informações sem ser obstaculizado; e o direito a ser informado se refere a poder receber ou recepcionar a informação.

1.3.A ponderação de valores num mundo pós moderno.

O Direito, enquanto considerado como fato social, não permite ser tido como obra perene e única – estanque e acabada – é influenciado pelas contingências do momento histórico em que situa. Sendo produto da sociedade que pretende regular, resulta ele das próprias aspirações e do jogo de forças nela presentes.

Na chamada pós-modernidade – que se opta aqui por situar historicamente como o momento subsequente à crise das grandes ideologias do século XX, culminante no fim do mundo bipolarizado entre capitalismo e socialismo, tendo por símbolo a queda do Muro de Berlim, em 1989, e o advento da globalização – o Direito parece sofrer influxos da nova sociedade delineada globalmente, na qual um ente preponderante para a formação da ideia de juridicidade (o Estado) tem um de seus elementos (a soberania) fortemente abalado.

O mundo pós-moderno tem sua configuração revelada pela velocidade antes inimaginável das comunicações – agora cada um pode participar desse “nós” global. O individualismo marcante do período anterior, que se convencionou chamar de Modernidade, perde espaço às realidades supra singulares (GIDDENS, 2007, p.17).

Robert Alexy aprimorou a teoria de Dworkin em relação aos princípios, tendo grande repercussão no campo dos Direitos Humanos Fundamentais, introduzindo nestes o aspecto dos valores. O autor coloca os princípios em conflito numa relação de grau de aplicabilidade e de qualidade, e não de peso, como Ronald Dworkin, alegando que princípios são “mandados de otimização”

(1993, p.86), determinando a sua realização da melhor maneira possível, aplicáveis aos casos concretos em diversos níveis, dependendo esta realização das possibilidades fáticas e jurídicas, tendo, estas últimas, seu âmbito de incidência determinado pelos princípios opostos ao que se aplicará em maior grau.

Alexy, enquanto teórico duma jurisprudência de valores, afirma que os graus de aplicação de um e outro princípio a um caso concreto se faz por meio da ponderação dos valores que eles exprimem no ordenamento, estabelecendo-se entre eles uma relação de precedência condicionada baseada nas questões que cada caso apresenta (*ibidem*, p.92) – tal formulação, pelo aspecto técnico do ato de decidir, enriquece o critério proposto por Dworkin como *pedigree* (aptidão para melhor resolver uma dada controvérsia entre princípios conforme a análise de suas peculiaridades em relação à lógica geral do sistema).

Os princípios, embora intimamente ligados aos valores num sistema constitucional como os que hoje existem na maior parte dos Estados, não são a mesma coisa que valores. Segundo Robert Alexy (1993, pp.138-147) os princípios situam-se no plano deontológico, ou seja, do que deve ser – são ordens que, no

caso dos princípios jurídicos, instituem mandados de otimização que devem ser realizados na maior medida possível.

Os valores, conquanto possam identificar-se com princípios implícitos ou explícitos de uma ordem jurídica, pertencem a outro âmbito: o axiológico. Aqui não se infere acerca do que deve ser, mas sim do que se julga bom. Assim, Alexy define a diferença afirmando que, para os valores, aquilo que parece ser o melhor significa, para os princípios, aquilo que é devido.

Ou seja: embora o mundo, o Direito, o Estado, as relações e as pessoas tenham mudado, seja no plano deontológico ou axiológico – no *hard case* que representa um conflito de princípios ou na colisão entre valores – o juízo de ponderação (análise judicial da necessidade, adequação e proporcionalidade em sentido estrito) sempre poderá ter lugar para, numa situação-limite, resolver a celeuma entre a privacidade e a informação, residindo o direito ao esquecimento numa zona limítrofe e de equilíbrio entre elas.

Mais adiante, contudo, observar-se-á que nem sempre a via da ponderação judicial se mostra como mais adequada.

2. Direito ao esquecimento na prática: um panorama.

Concebido como direito que uma pessoa tem de impedir que um fato, ainda que efetivamente verdadeiro, havido em dado momento de sua vida, seja exposto ao público em geral, causando-lhe sofrimento, vexame e transtornos, entende-se o direito ao esquecimento não como algo novo, mas sim como algo que aí sempre esteve: a questão é que, agora, a memória sobre as coisas é que não é a mesma.

Na era pré-internet, era necessário respeitar o dever de confidencialidade nas relações humanas. O desenvolvimento da Internet apenas significa que deve haver um dever de confidencialidade com relação aos mecanismos de pesquisa para se reconfigurar este respeito.

Quando se fala no assunto, mesmo no ambiente acadêmico, surgem as questões: Poderia ter algum significado escrever sobre um assunto como esse apenas algumas décadas atrás? O que significa precisar de um direito de ser esquecido? Talvez signifique que, em virtude das inacreditáveis

transformações tecnológicas pelas quais temos passado, nossa relação com a memória, o controle que temos sobre o que sabem a nosso respeito e a privacidade de um modo geral tenha mudado completamente.

Assim, parece que, devido ao enorme volume de informações pessoais passando por vários tratamentos com diferentes ferramentas, o indivíduo está sujeito à extração de diferentes avaliações e considerações sobre si mesmo como resultado de tal tratamento de informações pessoais.

Atualmente ações e decisões são derivadas do processamento de informações pessoais dos indivíduos. Mais e mais significativamente, em número e qualidade, a pessoa vê como suas informações pessoais são tratadas e avaliadas em relação a uma série de atividades diversas: procurar emprego, solicitar um empréstimo, frequentar um centro educacional, fazer uma compra semanal, apenas exemplos da multiplicidade de situações em que as informações pessoais são comprometidas.

Antes, não muito tempo atrás, o sujeito podia, até certo ponto e com alguma facilidade, controlar a expansão de suas informações pessoais; No entanto, hoje isso se torna cada vez mais difícil e, com isso, o perfil e a caracterização que o indivíduo

está buscando no futuro se tornam sujeitos a um árduo controle – vale dizer: tornamo-nos praticamente reféns de nossa própria história.

2.1.Há um direito a ser esquecido?

É absolutamente essencial entender que esse direito, no âmbito virtual, surge como resultado do mero processamento dos dados pessoais de um indivíduo, sem a necessidade de que qualquer outro direito seja ferido. A simples potencialidade de prejuízo pela exposição do dado pessoal, por exemplo, já é motivo de invocação à tutela deste direito.

Ou seja, a pessoa é protegida contra o tratamento ilícito de suas informações pessoais, sem exigir qualquer outra infração para que a proteção possa existir – e, ainda que o tratamento no momento em que se tenha realizado fosse lícito, muitas vezes, pelo decorrer do tempo, passa a ser ilícito ou seus resultados podem vir a ser.

Aos responsáveis pelo tratamento dos dados, como garantia da efetividade do direito, há de ser imposta, portanto, a

obrigação de cancelamento (e exclusão subsequente, quando apropriado) dos dados, o que leva à possibilidade de exercer o direito de ser esquecido.

O debate sobre o direito a ser esquecido na União Europeia parece ter se originado numa conferência da Comissão Europeia em maio de 2009, onde foi realizada uma sessão "Existe um direito fundamental ao esquecimento?".

Naquela época, um direito que abarca o esquecimento ou o direito ao esquecimento em si foi considerado entre alguns Estados-Membros da UE. Por exemplo, na França, uma explicação do projeto de lei sobre a garantia do direito à privacidade na era digital apresentada no Senado em 2009 incluía "direito ao esquecimento (*droit à l'oubli numérique*)". Vivemos hoje em uma verdadeira vila global onde o esquecimento se tornou exceção e a lembrança é o padrão.

Atualmente, como parte de sua conceituação, o direito de ser esquecido tem uma conexão estreita com o direito de retirar o consentimento. Entre as condições para exercer o direito a ser esquecido, uma condição é que o titular dos dados retire o consentimento pelo qual o processamento é legal e desde que não haja outro fundamento legal para o processamento.

O direito de ser esquecido obviamente não é um direito absoluto, mas deve ser considerado em relação à sua função na sociedade. Essa premissa é sem dúvida baseada na necessidade de reconciliá-la com outros direitos e interesses, como a liberdade de expressão e informação. No entanto, o regime legal de responsabilidade dos mecanismos de pesquisa influencia fortemente as consequências do direito de ser esquecido. O problema é universal, mas a solução é diversa por causa dos diferentes regimes legais de responsabilidade do mecanismo de pesquisa.

O alcance material e territorial do direito ao esquecimento é muito amplo, provocando sérios desafios jurídicos e problemas práticos. Em teoria, a implementação global da exclusão da lista enfrenta imediatamente considerações jurisdicionais. Na prática, devido aos recursos limitados, as autoridades de proteção de dados nem mesmo sequer conseguem proteger o direito fundamental à proteção de dados em sua área de execução, nos limites das fronteiras de seus respectivos Estados.

Quanto a sua extensão e seu caráter eminentemente conflituoso, insta lembrar que sempre será necessária uma avaliação caso a caso para aplicar o direito ao esquecimento. Nem

ele e nem o direito à liberdade de informação são direitos absolutos. Deve-se buscar um equilíbrio justo entre o interesse legítimo dos usuários da Internet e os direitos fundamentais da pessoa. A liberdade de informação carrega consigo responsabilidades e tem limites tanto no mundo *online* quanto no *offline*.

Esse equilíbrio pode depender da natureza das informações em questão, de sua sensibilidade para a vida privada da pessoa e do interesse público em obtê-las. Também pode depender da personalidade em questão: o direito de ser esquecido certamente não se trata de tornar pessoas proeminentes mais proeminentes ou de tornar criminosos menos criminosos.

O direito ao esquecimento na Internet tornou-se um problema premente, pois tem um impacto maior na vida cotidiana nas chamadas redes sociais, como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, Pinterest, que informam abertamente os usuários de várias informações, cada vez mais e sem regulamentação.

Essas plataformas fornecem sucessivamente informações sobre o passado de uma pessoa, seja no modo de texto, imagens (estáticas e em movimento) e áudios que, com o tempo, podem se tornar prejudiciais e não podem ser removidos do sistema.

Qualquer que seja uma ordem do Poder Judiciário que simplesmente exclua os dados de uma página ou publicação, as informações tendem a permanecer lá, pois podem ser replicadas em outros sites ou espaços na internet. Essa situação, completamente nova e adequada ao progresso digital, apresenta um sério problema à legislação e à judicatura.

O direito ao esquecimento, quando concretizado integralmente, deve possibilitar que as pessoas deixem de estar acessíveis na *web*, a pedido delas e quando decidirem. É um direito de se retirar do sistema e remover as informações pessoais que a rede contém.

2.2.O tratamento normativo.

Para iniciar esta seção importa explicar que ‘tratamento de dado pessoal’ significa: toda operação realizada com dados pessoais, como as que se referem à coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação,

comunicação, transferência, difusão ou extração (art. 5º, X, LGPD).

Posto isso, antes de avaliar a normativa pátria, vale conhecer o âmbito legal da União Europeia, onde mais se desenvolveram as teorias relacionadas ao direito de ser esquecido, vigora a conhecida GDPR: *General Data Protection Regulation*. Esta norma estabelece regras sobre a privacidade e proteção de dados de cidadãos da União Europeia e Espaço Econômico Europeu.

O GDPR teve sua primeira proposta de discussão lançada em 2012 e a assinatura definitiva do texto pelos países deu em 2016, entrando em vigor definitivamente em maio de 2018. Teve como antecedente histórico a *Data Protection Directive*, de 1995.

Tratado no âmbito europeu como direito a ser esquecido, o art. 17 do GDPR fala mais especificamente sobre o aspecto do apagamento (*erasure*) dos dados. O titular de um dado em poder de outrem tem o direito de exigir do responsável pelo tratamento de seus dados pessoais o apagamento deles, sem demora injustificada.

Este responsável pelo tratamento dos dados também tem *ex vi lege* a obrigação de apagar os dados se: tais dados pessoais deixaram de ser necessários para a finalidade que motivou a sua recolha ou tratamento; se o titular retira o consentimento em que se baseia a permissão para o tratamento dos dados; se o titular se opõe ao tratamento dos dados e não existem interesses legítimos prevalecentes que justifiquem o tratamento; se os dados pessoais foram tratados ilicitamente; se o apagamento dos dados derivar do cumprimento de uma obrigação jurídica decorrente do direito da União ou de um Estado-Membro a que o responsável pelo tratamento esteja sujeito; se os dados pessoais foram recolhidos no contexto da oferta de serviços da sociedade da informação.

O GDPR ainda determina que, se o responsável pelo tratamento tiver tornado públicos os dados pessoais e for obrigado a apagá-los, deverá tomar as medidas necessárias de carácter técnico para informar os terceiros também responsáveis pelo tratamento efetivo dos dados pessoais de que o titular lhes solicitou o apagamento dos *links* (desindexação dos dados), bem como das cópias ou reproduções.

As únicas exceções que o GDPR comporta a este completo apagamento de dados pessoais (com respectivos *links*,

cópias e reproduções) podem se referir: ao que for considerado necessário ao exercício da liberdade de expressão e de informação; ao exercício de funções de interesse público ou ao exercício da autoridade pública de que esteja investido o responsável pelo tratamento; aos motivos de interesse público no domínio da saúde pública; aos fins de arquivo de interesse público, investigação científica ou histórica ou fins estatísticos; aos efeitos de declaração, exercício ou defesa de um direito num processo judicial.

No Brasil temos atualmente duas grandes normas que tratam da questão dos dados pessoais e seu tratamento no mundo virtual: o Marco Civil da Internet e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

A lei 12.965/14, chamada de Marco Civil da Internet, estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil e determina as diretrizes para atuação dos entes federados em relação à matéria e apresenta entre seus princípios a proteção da privacidade e dos dados pessoais, bem como a liberdade dos modelos negócios promovidos na internet, desde que não conflitem com os demais princípios nela estabelecidos.

O Marco Civil define a internet “o sistema constituído do conjunto de protocolos lógicos, estruturado em escala mundial para uso público e irrestrito, com a finalidade de possibilitar a comunicação de dados entre terminais por meio de diferentes redes” e interessa notar que, no âmbito interpretativo, o legislador exorta acerca da necessidade de compreender sua “importância para a promoção do desenvolvimento humano, econômico, social e cultural”.

No que tange à disciplina do esquecimento, embora não haja disposição expressa quanto à nomenclatura, vale ressaltar que o Marco Civil determina a proteção e inviolabilidade da intimidade e da vida privada, assim como a imperatividade da prestação clara e completa de informações sobre coleta, uso, armazenamento, tratamento e proteção de seus dados pessoais, que somente poderão ser utilizados para finalidades que: justifiquem sua coleta; não sejam vedadas pela legislação; e estejam especificadas nos contratos de prestação de serviços ou em termos de uso de aplicações de internet.

Ainda sobre a sensibilidade inerente aos dados pessoais, a disciplina do Marco Civil é clara no sentido da necessidade de consentimento expresso sobre coleta, uso, armazenamento e

tratamento de dados pessoais, que deve ocorrer de forma destacada das demais cláusulas contratuais.

Pode-se sim afirmar a existência do *right to erasure* (direito de apagar), pois o Marco Civil da Internet brasileira determina a exclusão definitiva dos dados pessoais que um indivíduo tiver fornecido a determinada aplicação de internet, a seu requerimento, ao término da relação entre as partes, ressalvadas às hipóteses de guarda obrigatória de registros (situações disciplinadas na própria lei, permitindo consulta posterior aos dados de maneira bastante restrita).

Já a Lei 13.709/18 – a LGPD, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – é mais específica quanto ao mister desta pesquisa, pois ela se refere ao tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural.

O artigo 2º da lei enuncia os fundamentos da disciplina de proteção de dados pessoais, elencando: o respeito à privacidade; a autodeterminação informativa; a liberdade de expressão, de informação, de comunicação e de opinião; a inviolabilidade da

intimidade, da honra e da imagem; o desenvolvimento econômico e tecnológico e a inovação; a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais.

Todavia, o seu âmbito de incidência já mitiga a proteção dos indivíduos ao excluir da sua aplicação o tratamento de dados pessoais realizado por pessoa natural para fins exclusivamente particulares e não econômicos. Ou seja: o envio de um *nude*, por exemplo, não está no seu espectro de tutela.

Exclui também o que se produz apenas para fins jornalísticos – como já se viu aqui, embora verdadeiro e legitimamente noticiado, determinado conteúdo pode deixar de ter interesse público, por não mais corresponder à verdade e pelo transcurso do tempo. Então, a proteção conferida pela lei, nesse sentido, é também deficitária.

No mais, prossegue a norma definindo os requisitos que ensejam a necessidade de tratamento de dados pessoais – em linhas gerais o que se observa é um delineamento das relações estatais e empresariais com estes dados – explanando as regras de responsabilidade, segurança, fiscalização e boas práticas.

A lei pretende uma aplicabilidade extraterritorial, considerando que deverá ter incidência sobre os casos em que os dados pessoais objeto do tratamento tenham sido coletados no território nacional (e assim são considerados os dados pessoais cujo titular nele se encontre no momento da coleta).

Ora, diante do que já se adiantou acerca da fluidez do mundo hodierno e do que se conhece acerca das atuais relações que se verificam no espaço virtual, dispensável é dizer o quão inócua é a tentativa do legislador, pois certamente um ínfimo número de casos de abuso no tratamento de dados poderá ser efetiva e eficientemente resolvido pela tutela desta norma juntamente com o sistema procedimental nacional.

2.3.O tratamento jurisprudencial.

Por certo que no espaço de um artigo científico não há como se fazer extensa análise jurisprudencial (ainda mais se usando casos estrangeiros) de um direito tão conflituoso e nem esta é a nossa opção metodológica – elege-se comentar o *leading*

case do STJ e um dos mais emblemáticos casos da União Europeia.

Na jurisprudência pátria o Superior Tribunal de Justiça já vinha abordando pontualmente o direito ao esquecimento, tendo seu *leading case* em 2018, em um caso de buscas sobre fraude em concurso público. A decisão foi da 3ª turma da Corte e garantiu a uma promotora de Justiça que seu nome fosse desvinculado do tema “fraude em concurso para juiz” nos resultados de pesquisas na internet.

O julgado assentou que deve haver prevalência do direito à imagem, à personalidade e ao esquecimento, com vista a evitar o exercício da livre circulação de fatos noticiosos por tempo imoderado. A ministra Nancy Andrighi reconheceu que o acórdão recorrido teria aplicado o direito ao esquecimento de forma indiscriminada e em contrariedade à finalidade precípua do instituto, porquanto não se pretendia a exclusão do conteúdo disponibilizado por terceiros no ambiente virtual, mas a instalação de filtros para que o conteúdo não fosse apontado.

Ela concluiu que o acórdão que ensejou a manifestação a superior instância adotou solução similar à da União Europeia, mas que não temos uma lei geral de proteção de dados nos

mesmos moldes Comunidade Europeia (o que já se expôs aqui como verdadeiro).

A tese prevalente, contudo, foi a do ministro Marco Aurélio Bellizze. Divergindo da relatora, o ministro entendeu que as regras positivadas no território nacional não são tão distintas das que embasam os precedentes da Corte europeia. Em seu voto ele explica o funcionamento dos sites de busca, que formam uma espécie de índice do conteúdo disponível na internet, qualquer que seja esse conteúdo.

“Essa sistemática de busca, na essência, é a mesma para qualquer buscador, variando de acordo com os algoritmos próprios para a atribuição de importância a fim de ordenar as respostas apresentadas. Assim, no intuito de agregar velocidade ao sistema de pesquisas e reduzir o tempo de resposta, alcançando resultados mais relevantes e úteis aos usuários, a base de dados trabalha num crescente, sempre adicionando novos resultados e novos conteúdos¹¹¹.”

¹¹¹ Inteiro teor do acórdão:

https://ww2.stj.jus.br/processo/pesquisa/?src=1.1.2&aplicacao=processos.ea&tipoPesquisa=tipoPesquisaGenerica&num_registro=201402917771

Na análise específica do caso, o Ministro ponderou que o fato referido já conta com mais de uma década, e ainda hoje os resultados de busca apontam como mais relevantes as notícias a ele relacionadas, como se, ao longo desta década, não houvesse nenhum desdobramento da notícia, nem fatos novos relacionados ao nome da recorrida – leva ao entendimento de que a insurgência é restrita ao apontamento de seu nome como critério exclusivo, desvinculado de qualquer outro termo, e a exibição de fato desabonador divulgado há mais de dez anos entre as notícias mais relevantes.

A aplicação da tese vencedora no STJ, portanto, abarca uma ideia de direito ao esquecimento que, em sua essência, não cuida de apagar o passado, mas sim de permitir que o envolvido siga sua vida com razoável anonimato, de modo que o fato desabonador não seja repetida e indefinidamente rememorado e perenizado pelos sistemas automatizados de busca – aqui se estava falando sobre a chamada desindexação.

Desindexar conteúdos significa remover resultados de busca com informações sobre alguém que são de interesse público, ou que são/estão desatualizadas, imprecisas ou irrelevantes. Atualmente o interessado em responsabilizar quem

detém e expõe o conteúdo pode solicitar judicialmente esta medida.

Segundo a atual jurisprudência do STJ, é preciso então a indicação exata do endereço pelo qual se tem veiculado o conteúdo dito prejudicial, ou seja, a indicação precisa das URL's – portanto o tribunal não vem aplicando a desindexação viabilizadora do direito ao esquecimento nos mesmos termos da União Europeia que, como visto, por força de disposição expressa do GDPR, determina a obrigação de informar aos terceiros envolvidos no tratamento dos dados a solicitação de exclusão.

Caso absolutamente emblemático na União Europeia se deu em relação ao Google e à Espanha: em 2010, um cidadão espanhol apresentou uma queixa contra um jornal espanhol junto à Agência Nacional de Proteção de Dados e contra o Google Spain e o Google Inc.

O homem reclamou que um aviso de leilão de sua casa recuperada nos resultados de pesquisa do Google violava seus direitos de privacidade porque os procedimentos a seu respeito haviam sido totalmente resolvidos há vários anos e, portanto, a referência a eles era totalmente irrelevante.

Ele solicitou, em primeiro lugar, que o jornal fosse obrigado a remover ou alterar as páginas em questão, para que os dados pessoais relacionados a ele não aparecessem mais; e segundo, que o Google fosse obrigado a remover os dados pessoais relacionados a ele, para que não aparecessem mais nos resultados da pesquisa.

Um tribunal espanhol submeteu o caso ao Tribunal de Justiça da União Europeia, perguntando: se a diretiva de proteção de dados da UE de 1995 (era a normativa então em vigor) se aplicaria a mecanismos de pesquisa como o Google; se a legislação da UE se aplicaria ao Google Espanha, considerando que o servidor de processamento de dados da empresa estava nos Estados Unidos; se um indivíduo teria o direito de solicitar que seus dados pessoais sejam removidos da acessibilidade através de um mecanismo de pesquisa (o direito de ser esquecido).

Na decisão de 13 de maio de 2014, o Tribunal da UE declarou, sobre a territorialidade das regras que, mesmo que o servidor físico de uma empresa que processa dados seja localizado fora da Europa, as regras da União se aplicam aos operadores de mecanismos de pesquisa se eles tiverem filial num Estado-Membro.

Quanto à aplicabilidade das regras comunitárias de proteção de dados a um mecanismo de pesquisa, afirmou-se que eles são considerados controladores de dados pessoais e que o Google não pode, portanto, escapar de suas responsabilidades perante a lei européia ao manipular dados pessoais, dizendo que é um mecanismo de pesquisa.

Sobre o direito de ser esquecido o Tribunal Europeu, na ocasião, assentou que os indivíduos têm o direito - sob certas condições - de pedir que mecanismos de pesquisa removam *links* com informações pessoais sobre eles. Isso se aplica quando as informações são imprecisas, inadequadas, irrelevantes ou excessivas para os fins relativos ao processamento dos dados.

A decisão, portanto, aclarou o fato de que o direito de ser esquecido seria uma concha vazia se as regras da UE de proteção de dados não se aplicassem a empresas não europeias e a mecanismos de busca.

Esta pretensão igualmente se verifica em relação às normas no Brasil (embora seja cabível aqui uma crítica dela), todavia, quando da aplicabilidade do direito, a jurisprudência do STJ, toma caminho inverso ao necessário para garantir sua integralidade, porque exclui do controlador a obrigação de

notificar terceiros a tomarem passos razoáveis na exclusão dos dados, conforme desejado pelos titulares.

3. O direito a uma existência digital digna.

No cenário de um mundo globalizado e praticamente sem fronteiras como se descortina a contemporaneidade – especialmente após o estrondoso progresso dos meios de comunicação e a maciça interveniência das tecnologias da informação na vida das pessoas em todas as partes do planeta – vêm à baila novas necessidades de superação de paradigmas a serem enfrentadas pelo Direito, pelos Estados e pela comunidade internacional.

Essa velocidade de novos impulsos, novas necessidades, novos desejos segue o ritmo informático na pós-modernidade e não se pode certamente dizer que esse tempo é igual ao tempo biológico do ser humano. E esta contingência é firmemente relacionada à outra marca contemporânea: a globalização.

A divisa da pós-modernidade traz consigo uma formatação de mundo globalizado, no qual se delineia uma

interpenetração que é não apenas econômica e financeira, mas também política, tecnológica e cultural, influenciada, sobretudo, pelos desenvolvimentos nos sistemas de comunicação a partir da década de 60 (GIDDENS, 2007, p.21).

A porosidade das fronteiras (que se referem ao elemento territorial na Teoria do Estado) sinaliza para uma transfiguração daquele sistema tradicional de formação do Direito, pois neste novo mundo, líquido (BAUMAN, 2001), a velocidade e o dinamismo das relações fazem dos homens cidadãos do mundo; vive-se na sensação de pertencimento a uma aldeia global (MENEZES, 2005, p.105), portanto as comunicações e ressignificações entre culturas restam inevitáveis.

Para Giddens a globalização se caracteriza pela “intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (1991, p.60) e revela-se como um processo dialético, posto que acontecimentos locais possam se mover numa direção oposta às relações que, apesar de havidas em outras partes do globo, terminam por delineá-los de alguma maneira.

A partir dos anos 90, dado o ápice da globalização econômica, a presença de companhias multinacionais e transnacionais nas vidas das pessoas tem sido marcante e a perquirição acerca dos impactos da atividade empresarial no mundo, assim como da responsabilidade social das pessoas jurídicas, passam a fazer parte da agenda global.

Indagações sobre em que medida o setor privado ou especificamente as empresas tenham responsabilidades para a concretização dos direitos humanos tem aumentado nas últimas duas décadas.

No meio virtual esta responsabilidade perpassa a enorme necessidade de cautela em relação ao uso que se faz dos dados obtidos de pessoas naturais (e muito especialmente aqui se fala da mídia virtual, redes sociais e outros conservadores de dados); mas, também, esta responsabilidade se refere à imagem das próprias pessoas jurídicas, que igualmente projetam virtualmente os direitos da personalidade que exercem.

Para a construção de uma existência digital digna é de se questionar: nesta Terra sem um muro que a parta em duas ideologias, onde a fluidez toma lugar e as forças do capital e das telecomunicações rapidamente transmudam o pensar e o agir dos

Estados, das empresas e dos indivíduos, como viver “esquecido / sozinho / em paz” e com dignidade numa tal configuração de mundo?

3.1.Dignidade da pessoa humana e projeção *online* da personalidade.

O fundamento constitucional em apreço é daqueles conceitos indeterminados, que devem servir não à insegurança jurídica, mas à evolução do próprio Direito, porque admite a interpretação historicamente situada, em um determinado caso concreto (*case by case approach*). Para enunciá-lo aqui, conta-se com conformação que lhe dá Ingo Wolfgang Sarlet, que explica a dignidade da pessoa humana como:

[...] qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer

ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existentes mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (2001, p.60).

Desta definição decorre que a referência ao fundamento da dignidade humana passará a ser o vetor de criação, aplicação e interpretação jurídica em todos os níveis – interno e internacional – e para todos os ramos do Direito.

A pessoa humana tem aquele núcleo de direitos que, respeitados em conjunto, culminam em uma digna existência. A pessoa humana tem aquela qualidade intrínseca que emana de si. Então, para conjugar a vivência desta condição na era das incertezas e na sociedade em rede, o que a ciência jurídica pode fazer é olhar para o exercício destes direitos neste novo panorama tendo em mira o significado daquela qualidade.

A chamada sociedade em rede atual em que vivemos é marcada pelo uso extensivo de dispositivos informacionais e tecnológicos em praticamente tudo. O uso e tratamento dos

nossos dados por tais dispositivos terminam por constituir um verdadeiro ‘eu virtual’.

Nos setores da Administração Pública a constituição deste ‘eu virtual’ ainda é um tanto fragmentada, entretanto, muitos sistemas já são bastante completos. Maior exemplo é Administração Fiscal, que realiza eficientes cruzamentos entre os dados dos cidadãos e empresas mediante a análise de renda e a vinculação do número de CPF às notas fiscais de pequenas compras do dia-a-dia (isto tudo para além da tradicional checagem entre o quanto o indivíduo declara que ganhou e o empregador declara que pagou).

No âmbito privado a estruturação de tal sociedade em rede e a composição identitária do ‘eu virtual’ das pessoas (desejem elas ou não) já se revela bem mais consolidada. Em qualquer atividade que realizemos, contribuímos para alimentar nossa projeção virtual.

O uso dos *smartphones* tem destaque muito especial nesse sentido. Quantas pessoas desativam as opções de registro localização e de busca? Além disso, os aplicativos instalados têm permissão para acessar dados como localização, fotos, câmera,

documentos, etc. E quem lê os termos de permissão antes de instalar um novo aplicativo?

Para utilizar serviço ou adquirir produto preenchemos cadastros, que podem variar desde a simples solicitação de telefone e email até a exigência de aposição de dados mais importantes (como números de documentos, endereço, entre outros). Isto sempre ocorreu, claro. Todavia, como assinalou Castells (2005), esta geração, processamento e distribuição dos dados sensíveis na atualidade são imensamente ágeis e interligadas.

Fora a atuação dos órgãos estatais e das empresas com as quais nos relacionamos, ainda há a construção do ‘eu virtual’ levada a cabo pelo próprio indivíduo, isto é: pelos dados que ele mesmo engendra na sistemática da sociedade em rede.

Portanto, segundo uma ideia de sociedade em rede, a projeção virtual da personalidade humana é uma somatória do perfil construído por ela mesma (incluídos aqui seu rastro e seu lixo digitais), do perfil construído pela coleta de dados por entes públicos e do perfil constituído das informações amealhadas por entes privados.

Assim, pode-se dizer que, atualmente, os indivíduos extravasam o exercício de seus direitos de personalidade de seu mundo físico, fenomênico e real para a vivência *online*, merecendo esta igual tutela jurídica.

Esta, contudo, não pode prescindir da certeza de que, ao longo da vida de uma pessoa, surgirá eventual necessidade de que episódios ou fatos (mesmo totalmente verdadeiros!), imagens e outras formas de expressão exaradas sobre a pessoa ou a respeito dela fiquem efetivamente onde pertencem: no passado – se é verdade que temos um direito coletivo à memória, é também verdade que temos o mesmo direito ao passado, o qual, individualmente considerado, não pode se transmutar de direito em ônus eterno, a pesar sobre uma pessoa como a mais atual verdade.

3.2.Os prejuízos por não “ser deixado em paz”.

A comunicação eletrônica instantânea não significa apenas uma forma pela qual as notícias ou informações são trazidas a nós. Sua existência altera a textura de nossas vidas, de ricos e pobres igualmente (GIDDENS, 2007). A fluidez da vida

atual permite advento de novos atores transnacionais, dotados de poderes difusos. O mercado abrange a todos, permitindo identificar-se uma nova linha de exclusão.

Qualquer pessoa pode ‘fazer parte’ – independentemente de suas convicções, opções, origens, etc. – exceto aquelas que não conseguem ou não querem atuar no mundo dos consumidores e se transformarem, por esta mesma via, também em mercadorias, pois, com amplo manejo de bancos de dados alimentados diariamente pelo rastro virtual dos indivíduos, as empresas podem se utilizar de uma espécie de “peneira que basicamente executa a tarefa de desviar os indesejáveis e manter na linha os clientes habituais” (BAUMAN, 2008, p.9).

A existência digital ou virtual (ou, ainda, *online*) das pessoas se divide em dois aspectos: o que é construído pelo próprio indivíduo e o que é construído a respeito dele – ou seja, uma parte se compõe do que a própria pessoa posta nas redes ou fornece como dados pessoais para alguma finalidade e outra parte se compõe do que é postado e produzido no meio virtual sobre a pessoa (neste caso é comum que exista material mais farto sobre pessoas jurídicas ou indivíduos famosos por alguma razão; e “famoso” aqui não quer dizer o efetivamente super célebre, por

exemplo: no âmbito de um *campus* universitário com três mil alunos, você é famoso se mil postaram algo a seu respeito).

Quanto ao primeiro aspecto – a existência digital que nós mesmos construímos – curioso é que, até irrefletidamente, dado o atual pendor pela constante confissão (BAUMAN, 2008) de sentimentos, pensamentos, momentos, desejos, fotos, postagens, etc., terminamos reféns de nossas próprias histórias assustadoramente documentadas e vertiginosamente replicadas nas mídias sociais.

É natural, é do humano, querer desfrutar das pequenas doses de dopamina resultantes de cada curtida, de cada compartilhamento. E é também inexigível que nos policiemos a cada segundo em nossa já preponderante existência virtual, avaliando o quanto aquilo nos poderá custar no futuro – aquilo é apenas e tão somente entretenimento. Temos o direito de fruir os bens culturais e de lazer (entre eles, obviamente, a internet e seus divertimentos sociais) sem pensar, a cada clique, que podemos estar ou não assinando um vaticínio eterno.

Pode-se objetar que o indivíduo é quem se coloca totalmente exposto nestes casos, a partir de suas próprias escolhas, mas isto não é o mais verdadeiro. Bauman chega a

profetizar uma possível “morte social” (2008) à espreita dos que se coloquem à margem das mídias sociais. Assim sendo, não se mostra mais possível imaginar a vida fora sociedade em rede – quem ainda lá não chegou, chegará.

Pensando na projeção virtual do exercício dos direitos da personalidade de uma pessoa jurídica, por exemplo, pode-se começar a ter a real dimensão dos estragos que podem resultar da perenidade de um conteúdo desabonador.

Imagine-se uma empresa alimentícia que, embora venha recebendo nos últimos cinco anos todos os prêmios por atingir indicadores de qualidade, que tenha atendido com excelência aos *standards* exigíveis de higiene e segurança em seus produtos e que figure entre as mais recomendadas da América do Sul – mas, insistentemente, um caso pretérito de um inseto encontrado em um pacote de seu produto há quase uma década é sempre um dos primeiros a *links* a aparecer em qualquer busca (porque, afinal, é indexando os *links* que trabalham os motores de pesquisa). Se uma grande multinacional pretendesse investir nesta empresa, será que, vendo este *link*, ainda assim investiria?

Naquele momento, foi de interesse público o fato do inseto no pacote? Sem dúvida que sim! Foi mentira que

aconteceu? Não. Reflete o que é a companhia agora? Ora, também não... Observe-se que o presidente da suposta multinacional até pode compreender isto, mas e seus co-investidores? E seus acionistas?

Mudemos o exemplo: concurso público na área jurídica. Uma jovem de 18 anos, tímida e ingênua, sai do interior para estudar Direito em uma grande cidade, longe dos pais e de qualquer conhecido. Apenas uma vez compareceu a uma das festas dos colegas de turma, ocasião em que bebeu muito, terminou experimentando maconha e tiraram uma foto dela de biquíni na piscina, cercada de rapazes e muitas garrafas de bebida.

Esta foto foi postada no Facebook do grupo da turma e seu perfil foi marcado, mas ela nem se deu conta. Nunca mais quis sair para lugar nenhum e decidiu se dedicar exclusivamente aos estudos. Quinze anos depois, na fase de Comprovação de Conduta Moral e Escorreita de um concurso para a Magistratura Federal, esta imagem vem a lhe ser cobrada perante a banca examinadora do concurso público.

São muitos os efeitos deletérios que podem advir de questões que gostaríamos (e temos o direito!) de deixar para trás.

E isto não ofende a liberdade de imprensa ou de informação de ninguém.

Na atual sociedade da super exposição, da extrema invasão, da completa confusão entre público e privado, perde-se muito a medida do que realmente é notícia e interessa ou do que somente é mais um “meme” (cuja veiculação arruinou absurdamente a vida, a carreira, a psique e a reputação de uma pessoa, humana, como todos os anônimos que viram no conforto e segurança de suas telas).

O índice de suicídio provocado por assuntos como *bullying* virtual ou exposição de *revenge porn* nos últimos anos está claramente a demonstrar a necessidade de se respeitar o direito a ser esquecido. Afinal, todos nós ainda lembramos o vídeo da mulher flagrada entrando em um motel pelo marido e um amigo, que filmava a discussão do casal, sobre se ela havia dito que iria fazer o cabelo. É engraçado até que seja com você.

O direito ao esquecimento, portanto, não se presta a esconder verdades, propalar *fake news*, ludibriar a opinião pública e muito menos a violar a liberdade de informação (seja pelo aspecto do direito de informar, de se informar ou o de ser informado): ele se refere a evitar a multiplicação de insultos, de

conteúdos difamatórios, a disseminação de todas as formas de discriminação e *hate speech*, os incontáveis prejuízos familiares, sociais, emocionais, psicológicos, profissionais e também a afastar perseguições (*stalking*), ridicularização, situações vexatórias, linchamentos virtuais anônimos, etc.

3.3. Novos paradigmas de resolução de conflitos numa sociedade em rede: a via judicial como *ultima ratio*.

A existência de uma nova ordem econômica a partir do pós-guerra, promovida pelos países predominantemente capitalistas, voltada em especial para eliminar barreiras que impedissem a dinamização do comércio entre as nações, incidiu no desenvolvimento de novos atores: as empresas transnacionais.

As empresas transnacionais, ainda que por vezes consigam esgueirar-se dos limites e das normas estatais, não ficam completamente desvigiadas em questões de consumo, meio ambiente, trabalho escravo ou infantil, etc. Elas convivem com uma multidão desses novos cidadãos do mundo exercendo forte monitoramento e pressão, seja individualmente (divulgando, por

exemplo, experiências pessoais insatisfatórias) seja coletivamente (através de uma militância, presencial ou *online*, junto às organizações não governamentais).

Os grandes conglomerados econômicos globais se vêem, deste modo, instados a assumir junto à sociedade posturas e práticas que não tornem contraproducente a sua própria busca por faturamento, pois os riscos que atitudes entendidas como antiéticas pelo público podem causar a sua imagem podem significar efetivos prejuízos.

A globalização não trouxe modificações apenas no modo como a atividade comercial se desenvolve, também as pessoas passaram a ter amplo acesso à informação, possibilitando um maior engajamento em discussões globais – notadamente nos últimos dez anos com a disseminação de blogs e redes sociais que abrem caminho para uma espécie de ciberativismo.

Porém, quanto maior o espaço, menor a possibilidade de controle. Ainda que exista o exercício paulatino da chamada *e-cidadania* nas redes, fiscalizando, dialogando e mesmo denunciando práticas ofensivas à dignidade dos indivíduos, a colisão de valores é inevitável.

A busca por respostas judiciais, por óbvio, explode em todo o mundo diante dos inúmeros conflitos resultantes do tratamento de dados pessoais por empresas que estão, ao mesmo tempo, aqui, lá e em lugar nenhum.

Questiona-se, assim, a capacidade da jurisdição estatal em adequadamente e eficientemente lidar com uma espécie de dano moral que não mais resulta da mera ofensa face a face entre dois cidadãos, ou dos simples e facilmente prováveis (documentalmente demonstráveis!) uso indevido do nome, cobrança descabida, lançamento equivocado em assentamento de devedores, etc.

A análise da eficiência da justiça deve, então, ser perpassada pela noção de que justiça eficiente seria aquela capaz de garantir direitos, voltada à plena realização da digna condição do homem e cujo maior escopo seja a proteção integral da pessoa humana.

É claro que o papel do Poder Judiciário tem sido fundamental na garantia de aplicação dos direitos fundamentais entre particulares (sejam pessoas naturais e jurídicas). Entretanto, o surgimento de uma sociedade global da informação não permite mais que os direitos da pessoa humana se vejam confinados às

jurisdições nacionais. Neste passo o uso de meios alternativos de resolução de controvérsias pode ser um caminho.

Hermes Marcelo Huck explica a diferença psicológica que comparativamente pode decorrer dos efeitos do processo judicial contencioso e do procedimento alternativo de resolução de controvérsia, pois “a vontade das partes se reúne ante um juízo muito especial, habilitado a conhecer questões comerciais (ou técnicas) específicas, dentro de um clima de discrição e sigilo” (1994, p.101).

O uso destes métodos surge inicialmente no campo de conflitos privados (direitos de cunho patrimonial, empresarial, família, relações de vizinhança, conflitos entre Estados, etc.). Mas não há impeditivo em seu uso por organizações públicas ou semi-públicas, como o próprio judiciário (tal qual prevê expressamente o NCPC), a Administração Pública, Ministério Público, defensorias, Procon, clubes, associações de bairros, centros comunitários, ministros religiosos, federações ou associações de empresas, sindicatos, etc.

Os meios alternativos são de tradicionalmente duas espécies: autocompositivos (negociação, mediação e conciliação) ou heterocompositivos (arbitragem). No momento atual, contudo,

a sociedade observa o advento de novas práticas, novos saberes científicos e novas tecnologias. Tal panorama vem a favorecer e facilitar o surgimento de metodologias inovadoras de resolução de conflitos, tanto que, para além de *Alternative Dispute Resolution*, já se realiza a chamada *Online Dispute Resolution*.

Questão estarrecedora, que diz respeito ao mecanismo próprio das novas tecnologias e que se coloca em favor de metodologias alternativas é a seguinte: nessa matéria, tudo sobre o que se queira legislar ou julgar demanda um aprendizado técnico, uma apreensão detalhada por parte do legislador ou do juiz – e, enquanto eles tentam entender a tecnologia que ampara o mundo virtual, ela se destrói e refaz completamente uma dezena de vezes!

A própria tecnologia parece ter dificuldade em acompanhar a si própria. Isto é, quem pensa as ciências da informação e da comunicação mal pisca os olhos e, quando pretende explicar um novo fenômeno, ele já não é ‘novo’ há alguns dias. Para os juristas isto, sem dúvida, causa ainda maior desconforto.

Num mundo de vídeos que “viralizam” em segundos no WhatsApp, de pessoas cujas fotos descontextualizadas viram

“memes” da noite para o dia, de anônimos em fóruns de discussão ou no oceano de *tweets* ávidos por opinar sobre o último assunto *trending* (ou, para ficar mais claro: #bombando!), tentar apelar à jurisdição pode significar simplesmente que já é tarde demais – se o vídeo é seu, se você é o “meme” ou se o assunto é sua vida, cada segundo é tarde demais.

Assim, pode-se vislumbrar, para além das metodologias de *Online Dispute Resolution*, uma nova temática a ser explorada pelos empreendedores da segurança digital e do direito das *start-ups*: a possibilidade de uma atuação que, abrangendo aspectos legais e técnicos, seja voltada especificamente à busca, catalogação e tentativa de neutralização de conteúdo prejudicial existente em nome de pessoas naturais ou jurídicas, seja pela remoção em si ou pela desindexação dos *links*.

Tal atuação inclusive se encontra em perfeita consonância a um dos princípios do próprio Marco Civil da Internet no Brasil, que pugna pela liberdade dos modelos de negócios promovidos na internet.

Tal atuação se daria, também, com base no (agora mais do que nunca) precioso direito de ser esquecido, de ser deixado em paz, de seguir em frente, de ser anônimo, de não ser

indefinidamente prejudicado ou perseguido, de ter uma chance de reconstrução da própria reputação – enfim, um direito a tentar uma nova vida.

Conclusão.

O presente estudo buscou expor as condições de exercício do direito ao esquecimento, avaliando-o sob a perspectiva da viabilidade de uma existência digital digna e debateu, como problema, a oposição entre a pretensão de ser deixado em paz e as facetas da liberdade de informação.

Pelo emprego do método hipotético-dedutivo, tendo por base pesquisa teórica bibliográfica e documental, confirmou-se a hipótese de que, por terem dimensão de peso, tanto o direito de ser esquecido quanto as dimensões da liberdade de informação comportam sopesamento. Todavia, demonstrou-se que a jurisdição, enquanto única via para tais controvérsias, não é capaz de concretizar a plenitude de uma existência digital digna.

Discutiram-se, assim as teorias pertinentes ao conflito de princípios e colisão de valores; e apresentaram-se as normativas pátria e da comunidade européia, trazendo-se o aporte jurisprudencial correspondente.

Revisitando a noção de dignidade da pessoa humana, perquiriu-se o fundamento constitucional à luz da hodierna projeção *online* dos direitos da personalidade, apresentando-se a imensa gama de possíveis prejuízos decorrentes de sua vulneração no ciberespaço.

Por fim, tratou-se da resolução dos conflitos que exsurgem do âmbito do direito a ser esquecido, concluindo-se que o modelo jurisdicional procedimental majoritariamente exercido não é plenamente apto a lidar com os influxos da pós modernidade, que são pano de fundo ao mundo virtual – *locus* da realização da existência digital digna – sendo preferencial o uso de meios alternativos de resolução de controvérsias.

Referências.

ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

ALVES, José Augusto Lindgren. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**. – São Paulo: FTD, 1997.

ALVIM, Marcia Cristina de Souza. **Ética na informação e o direito ao esquecimento**. In: SARLET, Ingo Wolfgang et. al (Org.). Acesso à informação como direito fundamental e dever estatal. Porto Alegre: Livr. do Advogado, 2016, p. 173-184.

BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: Natureza Jurídica, Conteúdos Mínimos e Critérios de Aplicação**. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dezembro de 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As consequências humanas**; tradução Marcus Penchel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**; tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELLASALMA, Tatiana Mann e Silva; SILVA, Ricardo da Silveira e. **Direito ao esquecimento na era virtual: a difícil tarefa da preservação do passado**. In: CARVALHO, Gisele Mendes de; CORAZZA, Thaís Aline Mazetto (Org.). Um olhar contemporâneo sobre os direitos da personalidade. Birigui: Boreal, 2015.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant: **Acesso à Justiça**; tradução Ellen Gracie Northfleet. – Porto Alegre: Fabris Editor, 1988.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política**; org. Manuel Castells e Gustavo Cardoso. – Portugal: Imprensa Nacional, 2005.

CHEHAB, Gustavo Carvalho. **O direito ao esquecimento na sociedade da informação**. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 104, n. 952, p. 85-119, fev. 2015.

Direito e comércio internacional: tendências e perspectivas: estudos em homenagem ao Prof. Irineu Strenger / Luiz Olavo Baptista, Hermes Marcelo Huck, Paulo Borba Casella coordenadores. São Paulo: LTr, 1994.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**; tradução e notas Nelson Boeira. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Justiça e direito).

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**; tradução Raul Filker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991. – (Biblioteca básica).

_____. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. – Rio de Janeiro: Record, 2007.

GORCKZEVSKI, Clovis. **Formas alternativas para resolução de conflitos**. – Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

HUCK, Hermes Marcelo. **Sentença estrangeira e *lex mercatoria***: horizontes do comércio internacional. – São Paulo: Saraiva, 1994.

LIMA, Cíntia Rosa Pereira. **Direito ao esquecimento e internet**: o fundamento legal no direito comunitário europeu, no direito italiano e no direito brasileiro. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 103, n. 946, p. 77-109, ago. 2014.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. **A resolução dos conflitos e a função judicial no contemporâneo Estado de Direito**. – São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MARTINEZ, Pablo Dominguez. **Direito ao esquecimento**: a proteção da memória individual na sociedade da informação. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

MENEZES, Wagner. **Ordem global e transnormatividade**. – Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2005.

PALHARES, Cinara. **Direito à informação e direito à privacidade**: conflito ou complementaridade. Revista dos Tribunais, São Paulo, v. 97, n. 878, p. 42-66, dez. 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. – Porto Alegre: Livraria do advogado, 2001.

_____. **Direitos fundamentais e direito privado**: algumas considerações em torno da vinculação dos particulares aos direitos fundamentais. Boletim Científico, ESMPU, Brasília, a. 4 - n.16, p. 193-259 - jul./set. 2005. Disponível em:

<http://boletimcientifico.escola.mpu.mp.br/boletins/boletim-cientifico-n.-16-2013-julho-setembro-de-2005/direitos-fundamentais-e-direito-privado-algumas-consideracoes-em-torno-da-vinculacao-dos-particulares-aos-direitos-fundamentais>> Acesso em 25 de agosto de 2013.

SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas na resolução de conflitos**. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLEJOHN, Stephen (Org.). *Novos paradigmas em mediação*. – Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 17-27.

SUNDFELD, Carlos Ari; VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direito global**. – São Paulo: Max Limonad, 1999.

SOUZA, Bernardo de Azevedo e. **A tutela jurídica da memória individual na sociedade da informação**: compreendendo o direito ao esquecimento. In: SOUZA, Bernardo de Azevedo e; SOTO, Rafael Eduardo de Andrade. *Ciências criminais em debate: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Lumen Juris, 2015, p. 43-64.

TRAVASSOS, Alexandre Chede. **Responsabilidade social das empresas**: um enfoque atual. In: SILVA, Alexandre Couto (coord.). *Direito Societário – Estudos sobre a Lei das sociedades por ações*. São Paulo: Saraiva, 2013.

WATANABE, Kazuo. **Acesso à justiça e sociedade moderna**: Participação e processo. – São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI

Roberta Tavares

Não há nenhuma distinção bem definida entre o homem e a técnica, nem entre a vida e a ciência, ou entre o símbolo e a operação eficaz ou a poésis e o arrazoado. Lévy (1999).

Dessa maneira, Lévy (1999) nos aponta que as formas de conhecer, de pensar, de sentir são grandemente condicionadas pela época, cultura e circunstâncias.

Através das tecnologias, todos são emissores receptores e produtores de informação, compondo um ambiente denominado ecologia da informação.

[...] cada pessoa tem a oportunidade de buscar e representar por si mesma, escolher caminhos, deixar marcas e participar da criação de uma densa trama de inter-relações entre pessoas, práticas, valores, hábitos, crenças e tecnologias em um contexto que caracteriza uma ecologia

da informação.[...] (NARDI, 1999 apud ALMEIDA, 2003 p.204).

Segundo Behrens (2003), a visão sistêmica ou holística que também recebe o nome de ecológica busca uma perspectiva interdisciplinar superando a fragmentação, a divisão e a compartimentalização do conhecimento. Neste sentido a visão sistêmica, holística ou ecológica apresenta um sentido de rede, ou seja, de um sistema integrado.

Lévy (1999) afirma que os produtos da técnica moderna são importantes fontes de imaginário, entidades que participam plenamente da instituição de mundos percebidos.

Para Perrenoud (2000), as novas tecnologias da informação e da comunicação como as TIC ou NTIC, além de transformar as maneiras de comunicação transformaram as maneiras de trabalho, decisão e pensamento.

Desse modo Lévy (1999) observa que pela primeira vez na história da humanidade, muitas das competências adquiridas por uma pessoa no início de

sua carreira estarão obsoletas no final dela. A nova natureza do trabalho é cada vez mais aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

Segundo Ferrari (2006), em sintonia com as principais demandas da educação, estão pensadores como Edgar Morin que elaborou uma nova concepção do próprio conhecimento e propôs o conceito da complexidade no lugar da especialização e fragmentação do saber; Howard Gardner que causou grande impacto em 1980 com a Teoria das Inteligências Múltiplas que favorece uma visão do indivíduo e a valorização da multiplicidade de da diversidade na sala de aula.

Pierre Lévy (1996) que desenvolveu o termo inteligência coletiva princípio pelo qual as inteligências individuais são somadas e compartilhadas por toda sociedade e potencializadas com o advento das novas tecnologias e da internet.

Edgar Morin (2002) expõe que a hiperespecialização fragmenta os saberes que foram compartimentados em disciplinas, porém os problemas

são cada vez mais poli disciplinares, globais e planetários.

A hiperespecialização impede, assim, tanto a percepção do global quanto do essencial impede também o tratamento correto dos problemas particulares visto que devem ser pensados em seu contexto o que exige uma boa forma de pensamento.

Segundo Chiavenato (2004), atualmente, a competitividade é intensa e complexa e todos dispõem de informações em tempo real. Assim o capital financeiro deixou de ser o recurso mais importante dando lugar ao conhecimento.

“uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável...”(MORIN,2002, p.15).

Neste sentido, o autor afirma que o conhecimento progride pela capacidade de contextualizar e englobar uma aptidão natural que as mentes jovens estão perdendo uma vez que o nosso sistema de ensino isola objetos, separa disciplinas e dissocia os problemas reduzindo o complexo ao simples.

Edgar Morin (2002) aponta que os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos e que o saber especializado está cada vez mais reduzido a um pequeno grupo de experts que se tornam incompetentes quando seus saberes restritos ao seu campo de atuação influenciados por mudanças e acontecimentos externos. Assim o cidadão perde o direito ao conhecimento e consequentemente a democracia regride.

Segundo Gardner (1995) os educadores devem compreender e considerar as particularidades de seus alunos, valorizando suas diferentes habilidades, diferentes recursos deveriam ser usados para a aprendizagem bem como para avaliação. Gardner (1995) considera que as definições de inteligência evoluem e são moldadas de acordo com a época, com a cultura e com o local.

A pesquisa de Howard Gardner no *Project Zero* em *Havard*, sobre as Inteligências Múltiplas colaborando com instituições culturais e escolares que decidiram adotar esta perspectiva de inteligência. Desse modo, seu trabalho abordou o desenvolvimento de currículos e

a formação de professores, com foco na criação de novas formas de avaliação. As sete inteligências descritas por Gardner são:

Inteligência lógico-matemática (capacidade de realizar operações matemáticas e fazer deduções) está presente nos matemáticos e cientistas; Inteligência linguística (habilidade na aprendizagem de línguas e utilização da fala e da escrita para atingir objetivos) está presente nos poetas; Inteligência espacial (capacidade de reconhecer e manipular situações que envolvam aspectos visuais formando modelos mentais) está presente nos marinheiros, engenheiros, pintores; Inteligência corporal-cenestésica (habilidade em usar o corpo para a resolução de problemas ou elaborar produtos) está presente nos atletas dançarinos; Inteligência interpessoal (capacidade de compreender as pessoas relacionando-se bem socialmente) está presente nos professores, políticos vendedores e líderes; Inteligência intrapessoal (capacidade de utilizar o conhecimento de si para atingir objetivos), Inteligência

musical(habilidade de tocar, apreciar e compor padrões musicais) encontrada em algo grau em Mozart.

Para Gardner (1995) o propósito da escola deve ser o de ajudar as pessoas a desenvolver as inteligências para que elas possam atingir seus objetivos de ocupação e de passatempo sentindo-se, assim, engajadas e competentes e, conseqüentemente, servindo a sociedade de maneira construtiva.

Peters (2003) observa que, por milênios, ensinar e estudar foram atos que ocorreram em proximidade física, o que se fixou firmemente na consciência das pessoas.

Lévy (1999) aborda a questão da qualidade no ensino visto que a demanda de formação passa por um enorme crescimento quantitativo e qualitativo devido à crescente necessidade de diversificação e personalização do conhecimento.

Os indivíduos suportam cada vez menos cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas reais necessidades. Assim, cabe à EAD criar novos

ambientes de aprendizagem, visto que a EAD não é o mesmo que fornece tal educação presencial, pois ela exige uma metodologia própria, que, inclusive, pode influenciar mudanças profundas até mesmo no modelo de transmissão que predomina hoje nas salas de aula (Silva, 2003).

Lévy (1999) chama a Atenção para a seguinte questão, tanto no plano das infraestruturas materiais quanto nos custos de operação, as escolas e universidades virtuais costumam menos do que escolas e universidades que ministram cursos presenciais. O que pode funcionar como um incentivo para o desenvolvimento dessa modalidade.

A educação a distância tem o propósito de permitir o acesso do maior número de pessoas ao conhecimento, garantindo educação contínua e permanente, seja para formação inicial ou aperfeiçoamento profissional.

Desse modo a própria definição diz a educação a distância independe da atuação direta do professor que por sua vez, atua apenas em alguns momentos como

mediador dos conhecimentos a serem desenvolvidos pelos alunos.

Keegan (1991) *apud* Almeida, 2003 analisa os conceitos atribuídos à EAD por autores que estudam essa modalidade educacional sob ângulos diversos, evidenciando que alguns se embasam nas características comunicacionais, outros na organização dos cursos, e há ainda aqueles que analisam a separação física entre alunos e professores ou o tipo de suporte utilizado.

Assim é uma grande adversidade definir quando se iniciou as primeiras experiências em educação à distancia.

Platão transmitia seus pensamentos através das correspondências. Na Europa o uso da correspondência era comum entre os eruditos e a comunicação e a divulgação dos conhecimentos científicos através das cartas era comum Peters (2003).

[...] A adoção de elementos da correspondência e seu aproveitamento para oferecer conteúdos didáticos, no entanto, foi uma invenção didática de algum modo natural. Com isso se desenvolveu pela primeira vez um método específico para o ensino distância cujo objetivo era vencer o sentimento de isolamento dos discentes, aproximando-os

dos docentes ao menos na Imaginação. [...] (PETERS, 2003, p.50)

Segundo Almeida, 2003 a integração de meios de comunicação de massa tradicionais – rádio e televisão – associada à distribuição de materiais impressos pelo correio provocou a expansão da educação à distância a partir de centros de ensino e produção de cursos, os quais emitem as informações de maneira uniforme para todos os alunos, que recebem os materiais impressos com conteúdos e tarefas propostas, estudam os conceitos recebidos, realizam os exercícios e os remetem aos órgãos responsáveis pelo curso para avaliação e emissão de novos módulos de conteúdo.

Assim é interessante notar a evolução da EaD que se deu inicialmente como o envio de correspondências, depois a utilização do rádio e da televisão para divulgação e hoje, através da internet e outros recursos tecnológicos, como CD-ROM, videoconferência assim como as mais diversas plataformas o que foi facilitado pelo acesso a internet e o uso do celular.

Almeida, 2003 aponta ainda que essa abordagem da EaD apresenta altos índices de desistência. Contudo ainda encontra-se disseminada em todas as partes do mundo, devido à sua potencialidade de atender a crescente parcela da população que demanda pela formação (inicial ou continuada) a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho.

No entanto quando se trata de especificamente da Educação *on-line* é importante considerar algumas características.

Segundo Almeida (2003) Educação *on-line* é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncronas ou assíncronas.

Assim tanto pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas, a saber Almeida (2003):

Comunicação um a um, ou dito de outra forma, comunicação entre uma e outra pessoa, como é o caso da comunicação via *e-mail*, que pode ter uma mensagem enviada para muitas pessoas desde que exista uma lista específica para tal fim, mas sua concepção é a mesma da correspondência tradicional, portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que a recebe;

Comunicação de um para muitos, ou seja, de uma pessoa para muitas pessoas, como ocorre no uso de fóruns de discussão, nos quais existe um mediador e todos que têm acesso ao fórum, enxergam as intervenções e fazem suas intervenções;

Comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas, ou comunicação estelar, que pode ocorrer na construção colaborativa de um site ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunidade e respectivas produções.

É importante observar que o perfil dos estudantes da EaD varia de acordo com as suas necessidades.

Para Peters (2003), o estudante nessa modalidade é mais velho, trata-se de adultos com idade inicial de 20 anos, modificando o ponto de vista didático, devido ao fato de serem pessoas com mais experiências de vida e que encaram e avaliam o estudo de maneira diferente. Suas vivências profissionais. Interferem no modo como estudam principalmente se o estudo relaciona-se com seu trabalho.

Assim o autor ainda afirma que muitos desses estudantes estão vivenciando uma segunda chance (*second chance*), que devido a fatores sociais, não tiveram acesso aos estudos anteriormente. Em contrapartida há estudantes que buscam os estudos como forma de ascensão social e econômica. Em todos esses casos é interessante notar a motivação e a atitude é diferente, apesar de ser o mesmo tipo de estudante (ou seja, de educação a distância).

Desse modo é importante observar que o resultado do aprendizado será avaliado com o maior ou menor intensidade se o educando tiver uma formação anterior relacionada ao assunto pesquisado, porque a familiarização ajuda no processo. Outro fator a ser considerado é a curiosidade e a motivação demonstradas, ou seja, a vontade de aprender.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTANCIA RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Segundo Almeida (2000) o computador pode ser usado como fonte de informação, mas, sobretudo é um elemento da representação do pensamento sobre o conhecimento em construção, de troca de informações e de elaboração colaborativa.

Moran (2003) afirma que processamos informações de várias maneiras de acordo com nossa idade, nossa cultura e com os objetivos pretendidos

predominará o processamento lógico - sequencial hipertextual ou multimídico.

Nesse sentido cabe ao professor saber como utilizar os espaços e os recursos disponíveis para tornar as aulas mais envolventes, mesmo sem um contato direto, como ocorre em cursos tradicionais.

Salienta-se que pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas Almeida (2003).

A educação a distância tem por objetivos promover a autonomia do educando, que busca em si a motivação para aprender diferente do ensino bancário criticado por Freire (1971).

Dessa forma, os processos de ensino e aprendizagem estarão focados no estudante; o professor será, portanto um mediador do conhecimento no processo de aprendizagem.

Moran (2003) aponta que é de fundamental importância estabelecer desde o início uma relação empática com os alunos, conhecendo seus interesses, formação e perspectivas futuras.

Segundo Almeida (2003) essa abordagem de educação a distância, conta-se com a presença do professor para elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e, na maioria das situações, com um tutor encarregado de responder as dúvidas dos alunos.

Relacionar-se com os alunos e com o professor-instrutor é função do professor-tutor, que também será responsável por promover reuniões para minimizar dúvidas com a equipe docente e a equipe técnica.

Contudo para Almeida (2003) caso o tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado levando o aluno a abandonar a única possibilidade de interação com o tutor, passando assim a trabalhar sozinho sem ter com

quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações.

A EaD exige cada vez uma autonomia na aprendizagem. Porém a figura do estudante capaz de autogerir sua própria aprendizagem ainda está se desenvolvendo, tanto nos ambientes virtuais quanto em instituições convencionais, com sistema de ensino presencial

Segundo Moran (2003) os alunos curiosos e motivados tornam-se parceiros do professor/educador, facilitam o processo de aprendizagem, pois avançam mais,

aprendem e ensinam. A capacidade de autoaprendizagem é uma das principais características desse estudante.

O professor deve estimular seus alunos a assimilar os conteúdos para utiliza-los em suas vidas diárias, porque esse é o sentido de toda relação ensino aprendizagem.

Segundo Almeida (2003) os recursos dos ambientes digitais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet (correio, fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, etc.), com a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada *software*. Eles possuem bancos de informações representadas em diferentes mídias (textos, imagens, vídeos, hipertextos), e interligadas com conexões constituídas de *links* internos ou externos ao sistema.

No entanto observa-se que em uma aula presencial, por exemplo, dificilmente um professor retoma um determinado assunto já abordado, na EAD, por outro lado, os alunos podem acessar as mesmas informações diversas vezes o que contribui para a aprendizagem.

Por outro lado para Moran (2003) muitos alunos se perdem na navegação perdendo tempo com informações pouco significativas e não se aprofundam nos assuntos estudados, outros alunos são impacientes

e mudam constantemente de um endereço para outro. Neste sentido o conhecimento está em filtrar, selecionar, avaliar e sintetizar o que é importante e significativo. Uma delas é a utilização constante da internet, assim como saber utilizar outras tecnológicas.

Silva (2003) afirma que o professor precisa preparar-se para educar online. Isso exigirá formação continuada e profunda que leve tal profissional a adequar suas práticas docentes. Deve também aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões, ser um formulador de problemas, provocar situações, mobilizando situações de conhecimento.

Sabe-se que devido a EAD não necessitar de aulas presenciais, o planejamento do curso deve estar focado na clareza das informações, na revelância dos conteúdos e na motivação de seus alunos. (BONINI, 2000).

Segundo Heide e Stilborne (1999), o professor tem grande responsabilidade uma vez que deve ajudar seus alunos a desenvolver habilidades necessárias para que eles alcancem sucesso profissional; essas

habilidades têm como base cada vez mais a informação que, atualmente, está diretamente relacionada com o computador. As habilidades pessoais e sociais também devem ser desenvolvidas.

Contudo Moran (2003) observa que, atualmente a aprendizagem depende também da maturidade do aluno para que ele incorpore a real significação das informações recebidas, pois a aquisição de informações e dados depende cada vez menos da figura do professor que atua como um orientador/gestor do processo de aprendizagem, integrando assim de forma equilibrada os fatores intelectuais, emocionais e gerenciais.

Assim, o professor como pesquisador que ensina a partir do que aprende tem um papel fundamental como orientador mediador como definido a seguir por Moran (2003):

O orientador / mediador intelectual trabalha no sentido de informar, ajuda a escolher informar, ajuda a escolher as informações mais importantes e permite que os alunos compreendam, avaliem e conceituem

eticamente essas informações, ampliando assim o significado delas.

O orientador / mediador emocional trabalha no sentido de motivar, incentivar, estimular, organizar os limites com equilíbrio, credibilidade, autenticidade e empatia.

O orientador / mediador gerencial e comunicacional trabalha no sentido de organizar os grupos, atividades de pesquisa, ritmos e interações e o processo de avaliação. Este professor desenvolve todas as formas de expressão, de interação, de interação, de troca de linguagens de sinergia, conteúdos e tecnologias e por isso é a principal ponte entre a instituição, os alunos e os demais grupos envolvidos.

O orientador/ético trabalha no sentido de organizar com base, em alguns eixos fundamentais como a liberdade, a cooperação e a integração pessoal, as colaborações de outros professores em relação às vivências individuais e sociais de cada aluno.

A representação e a apropriação de conhecimentos nesse espaço permitem o desenvolvimento de novas formas de raciocínio, as quais não excluem as formas lineares e hierárquicas da representação linear do texto impresso, mas a extrapolam pela ênfase na variedade de linguagens de representação, registro, recuperação e comunicação, englobando aspectos racionais e emocionais, em que as "instituições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto de conhecimento em questão" (Kenski, 2003, p. 46) *apud* Almeida(2003).

Além disso, é importante ter profissionais habilitados para acompanhar a evolução de um determinado curso, identificar problemas, propor melhorias contínuas que levem o curso a alcançar um dos seus principais objetivos: o sucesso da aprendizagem e a satisfação dos alunos, a fim de evitar a evasão.

Dessa forma a composição das equipes varia de acordo com o projeto a ser desenvolvido, considera-se

também qual a plataforma a ser utilizado, público alvo e tempo de duração.

Segundo Bonini (2000) a equipe deve ser formada pelos seguintes profissionais: Coordenador de programas de EAD, que será responsável por capacitar professores e profissionais da informática a utilizar, adequadamente, a ferramenta específica, além de acompanhar a criação de programas de EAD. Contará também com o professor desenvolvedor que exerce então um papel extremamente importante, pois ele será um dos maiores responsáveis pelo sucesso do processo educativo. A ele caberá adaptar o currículo ao curso, propor a metodologia, criar dispositivos para a aplicação do curso, pesquisar e atualizar os conteúdos.

Ainda, orientar os instrutores quanto a possíveis alterações e verificar com o administrador do site/programa os recursos que serão disponibilizados. Também será responsável por informar como será aplicado o material didático.

O professor-instrutor tem o papel de conduzir o curso corrigir os exercícios propostos, receber e

solucionar possíveis dúvidas dos alunos. Desse modo deve comunicar-se constantemente com o professor desenvolvedor com o objetivo de ter sempre soluções e atualizações para o currículo e a metodologia, ou seja, conforme

vão surgindo no dia a dia diversas necessidades, ele as identifica e se reporta ao desenvolvedor a fim de propor melhorias que facilitarão o processo de aprendizagem.

Além disso, o administrador do site deverá assegurar que o curso seja seguido conforme as instruções do professor desenvolvedor, informando o sobre os recursos de softwares dispo recurso de softwares disponíveis. Além disso, promoverá cursos de capacitação e aperfeiçoamento dos professores instrutores web designers.

No tocante da segurança da informação, controlar os acessos por meio de senhas, responsabilizar-se pelo arquivamento do curso e a sua disponibilidade na rede.

Paralelamente, há o administrador de hardware que deverá acompanhar o funcionamento dos equipamentos do servidor, da rede, para verificar o desempenho e também para evitar invasões. Enquanto isso, o coordenador pedagógico acompanha a criação de projetos pedagógicos, analisa os objetivos do curso, a metodologia e as avaliações além de avaliar a qualidade do material didático produzido para o curso. É interessante notar que os autores ainda falam do papel o psicólogo, que deve orientar os professores e alunos nas dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem, mas o coordenador pedagógico também pode exercer essa atividade.

Segundo Azevedo (2003), existem alguns pontos de extrema relevância que se não forem observados, podem conduzir um projeto de EaD ao fracasso.

Em primeiro lugar ignorar a história que permeia a educação a distância, desconsiderando estudos e contribuições que vários educadores desenvolveram ao

longo dos anos e que sem dúvida colaboraram com esta modalidade de ensino.

Outro fator é dispor o máximo de tempo, energia e recursos com tecnologia, escolhendo os softwares mais sofisticados, complexos e caros.

Em segundo lugar desconsiderar os aspectos pedagógicos, como objetivo de aprendizagem, por exemplo, também contribuirá para o fracasso. Mas se for pensar

em objetivos, eles devem ser relacionados aos recursos tecnológicos escolhidos de acordo com a preferência de quem está desenvolvendo o curso.

Outro fator apontado por Azevedo (2003) é a EaD sem professor, assim como medir a capacidade de alunos e professores em EaD apenas pelo grau de destreza com que operam equipamentos e sistemas.

Sendo assim, Azevedo (2003) orienta sobre a necessidade de novas posturas pedagógicas para atender as mudanças constantes.

Contudo segundo Silva (2003) um curso bem estruturado em EAD, que permite o diálogo, a troca de informações e opiniões, participação, intervenção, autoria criativa e colaborativa, contribui para uma educação cidadã. Mas para que isso ocorra, não só em ambientes virtuais como presenciais de aprendizagem, é preciso investir na formação de gestores e professores, principalmente para atender a necessidade em EAD. Neste sentido, são desenvolvidas diversas ações de universidades, como criação de centros e bibliotecas virtuais, como a Biblioteca Virtual a Distância, criada pela Universidade Federal da Bahia, que atua com inúmeras instituições de EAD.

Os esforços diante das políticas públicas educacionais vigentes são outro fator que contribui positivamente para o desenvolvimento do EAD. A lei 10.172 d 09/01/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em seu capítulo 6 - Educação a distância e Tecnologias Educacionais, dispõe de diretrizes, objetivos e metas para a implementação desta modalidade de ensino no Brasil. (Magnavita, 2003). Tais

avanços colaboram para o desenvolvimento de cursos amparados pela legislação.

As mudanças apresentadas no processo de ensino-aprendizagem também são significativas. Segundo Tapscott (apud MORAES, et al., 2001) a web pode

facilitar tais transformações. Hoje temos a disposição: salas virtuais; foco no aluno; modelo de aulas baseado na descoberta pelo aluno, pela troca com professores e colegas; calendário flexível; organização descentralizada; abrangência global, contrapondo-se assim ao ensino tradicional e conteudista. (FIUZA, Patrícia Janstsh, et al, 2003)

Segundo COLLA, et al (2003), a reflexão crítica por parte de educadores em EAD também tem contribuído para a capacitação profissional, refletindo positivamente em sua atuação nos cursos virtuais que ministram.

Há, portanto, necessidade de avançar nas ações de formação docente para além da simples

instrumentalização no uso de recursos tecnológicos.
Casartelli et.al (2013)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Branconcini. **Educação, ambientes virtuais e interatividade.** In: SILVA, Marcos. (org)) Educação on-line. 1.ed.São Paulo: Loyola,2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Branconcini **O computador na escola: contextualizando a formação de professores.** 2000. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 23/11/2019 [[Links](#)]

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** 3.ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BONINI, Luci Mendes; CHERMANN, Maurício. **Educação a Distância: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela internet.** Mogi das Cruzes, SP: Universidade Braz Cubas, 2000.

CASARTELLI, Alam de Oliveira, GIRAFFA, Lúcia M. M ,MODELSKI, Daiane, **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>

Acesso em:07/12/2019

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos das organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier,2004.

COLLA, Anamaria Lopes. FRANCIOSI, Beatriz Regina Tavares. HERRLEIN, Maria Bernadette Petersen. MEDEIROS, Marilú Fontoura de. MEDEIROS, Gilberto Murilo de.PERNIGOTTI, JoyceMunarski. Vargas, Rubem Mário Figueiró. **Algo novo sob o sol? Capturas de traçados possíveis na construção de conhecimento produzido em EAD: desafios e intensidades do vivido**. *In*: SILVA, Marcos (org.) Educação online.1.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

DEMO, Pedro. **Instrucionalismo e nova mídia**. *In*: SILVA, Marcos (org.) Educação online.1.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FERRARI, Márcio. **EDGAR MORIN: o arquiteto da complexidade**. Revista Nova Escola - Grandes Pensadores 2, São Paulo, nº10, p.55-57, ago.2006.44

FERRARI, Márcio. **HOWARD GARDNER: o cientista das inteligências múltiplas**. Revista nova Escola-Grandes Pensadores Dois, São Paulo, nº 10, p.55-57, ago 2006.

GAROFALO, Debora . **Como envolver os alunos na aprendizagem colaborativa**. Nova Escola. São Paulo.

Disponível

em:<https://novaescola.org.br/conteudo/16167/como-envolver-os-alunos-na-aprendizagem-colaborativa>

Acesso em :19/12/2019

FIUZA, Patrícia Janstsh. MACHADO, Simone Cristina Vieira. MATUZAWA, Flavia Lumi. MORAES, marialice de. PAZ, Carolina Rodrigues. SCHUELTER, Giovana. **Monitoria online em educação a distância: o caso LED/UFSC.** In: SILVA, Marcos 9org.) Educação on-line. 1.ed.São Paulo: Loyola, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas.** A Teoria na Prática. 1.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.0

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo; Atlas, 2002.

HEIDE, Ann STILBORNE, Linda. **Guia do Professor para a Internet. Completo e Fácil.** 2.ed.Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento aa era da informática.** 11 ed. Rio de Janeiro, Rj Editora 34 Ltda, 2001

LÉVY, Pierre. **Educação e Cibercultura.** Disponível em:

<http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html>

acesso em:15/09/2019.

LÉVY, Pierre. Trecho da obra Educação e Cibercultura. A nova relação com o saber a ser publicada a 21 de novembro Ed.odile Jacob. França. 1996 . Disponível em: <http://caosmose.net/pierrelevy/educaecyber.html> acesso em:23/10/2019.

MAGNAVITA, Cláudia Regina Aragão. **Educação a distância: novas perspectivas para a formação de professores.** /N: FAAEBA, revista da (org.) Educação e Contemporaneidade. Educação e formação do professor. Volume 12- número 20 – Salvador: UNEB, 2003.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Tarciso Marcos. BEHRENS, Aparecida Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 6.ed.Campinas,SP: Papirus,2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem – feita : repensar a reforma, reformar o pensamento.** 7 ed. Rio de Janeiro, Rj BERtrand Brasil, 2002.46

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do**

desenho instrucional. *In:* Silva, Marcos (org.)
Educação on-line. 1.ed.São Paulo: Loyola,2003.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M.
C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes.
Tecnologias digitais na educação. SciELO - EDUEPB.
Edição do Kindle. que serviram de fundamento para a
execução desta pesquisa. 2011.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paula Emília Gonçalves

RESUMO

Este artigo tem por finalidade discutir o tema do brincar para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, destaca-se então que ela está em uma constante fase de crescimento, visando acompanhar na prática a aplicação de alguns dos seus elementos: tempo, espaço e papel do educador nas atividades lúdicas. A criança brinca para entender o mundo, a infância é fundamental para que aprenda a brincar, pois é através do brincar que ela se desenvolve, assim aprende a falar, ouvir, representar, inventar e imitar, negociar, imaginar, ou seja, aprende a respeitar as opiniões do outro, a expor suas ideias, tomar decisões, fazer escolhas e resolver conflitos. Diante da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças, o artigo apresenta como o brincar de qualidade pode ser concretizado numa escola de Educação Infantil. O professor na Educação Infantil é alguém capaz de ajudá-la a se comunicar, a expressar sentimentos de alegria, tristeza, angústia, sempre

partindo do brincar, pois é através do brincar que ela desenvolve habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas.

INTRODUÇÃO

Pensar a criança, infância e educação requer muito esforço e muita reflexão. Este artigo tem por objetivo discutir a importância do brincar na Educação Infantil, por meio de elementos da brincadeira que garantem a aprendizagem, nos diversos âmbitos das crianças.

A escolha desse tema nasce do interesse em melhor compreender o conceito da educação infantil como espaço privilegiado da aprendizagem infantil onde é possível assimilar o aprender com o brincar. Tem como objetivo esclarecer a importância do brincar no contexto da etapa educacional denominada Educação Infantil, mostrando que o lúdico é considerado como importante fator no processo.

Tendo em vista um ambiente educacional voltado para as crianças, muitos são os princípios, os fundamentos e as preocupações envolvidas no desenvolvimento infantil. A escola é o primeiro meio social que insere a criança no mundo, tendo como função formar seu aluno um sujeito ativo, crítico, reflexivo, autônomo e ético. ensino aprendizagem. Ou seja, o papel da escola de educação infantil é antes de tudo promover a socialização das crianças, tendo o

brinquedo e a brincadeira como formas mais precisas para sua socialização.

Ao lembrarmos-nos de criança e infância, automaticamente lembramos-nos de educação, ou seja, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

O brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes. Refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem de competências e habilidades infantis, o presente artigo traz o brincar e a brincadeira na educação infantil, considerando as características e os seus elementos na construção das atividades lúdicas.

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é necessário que os professores sejam a favor do lúdico, pois a escolarização infantil perderá a sua principal característica. Desse modo, considerando que o brincar é fundamental para o desenvolvimento. É através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-las na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico-matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

O ser humano nasceu para aprender novos conhecimentos, descobrir e garantir sua sobrevivência e a interação na sociedade como um ser crítico, dotado de identidade.

A criança é vista como um indivíduo que questiona, exige e detém seu espaço na sociedade, diferente de como era vista antigamente.

Sabe que a criança está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por causa do contato com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo com o passar dos anos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta a criança como um ser único que possui identidade e subjetividade própria. A criança tem desejos, sentimentos, curiosidades, hipóteses, o que a torna protagonista de cada ação, descoberta, investigação, pesquisa que realiza ao longo do seu crescimento. É por meio de uma natureza singular que ela vê o mundo e é de um modo peculiar que procura entendê-lo, pois ao estabelecer interações com outras crianças e com os adultos ela vai revelando o que compreende da realidade em que vive.

Portanto, a infância é uma etapa fundamental na vida da criança para que ela aprenda a brincar. Essa etapa é considerada a idade das brincadeiras, com isso destaca-se o lúdico, pois é algo que faz com que a criança reflita e descubra sobre o mundo em que vive.

Segundo Kishimoto (2001), a infância é também a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança, de transformação social e renovação moral.

Nas Emeis as atividades como pinturas e Música, contar histórias, oficinas de desenho, atividades que envolvem os cuidados com o corpo, são atividades indicadas e adequadas nessa etapa da escolarização da primeira infância.

Nessa etapa também é necessário ter um amplo espaço, que seja limpo, organizado, de fácil acesso e seguro. Ter salas adequadas as idades dos alunos, terem recursos pedagógicos variados, funcionários, como professores qualificados que apresentem planos pedagógicos coerentes.

Na educação infantil é importante que as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação.

Segundo RCNEI, Brasil, (1998), brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver, e a ser,

favorecendo o desenvolvimento da auto confiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

Independente da época, cultura e classe social, o brincar faz parte da vida das crianças, pois vivem em um mundo de fantasias, onde a realidade e o faz de conta, se confundem.

De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la.

É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais.

O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam.

Fantasiando, a criança revive angústias, conflitos, alegrias, desiste e refaz, deixando de lado a sujeição às ordens e exigências dos adultos, inserindo-se na sociedade onde assimilam valores, crenças, leis, regras, hábitos, costumes, princípios e linguagens: “As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades

psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal (KISHIMOTO, 2001, p.67)”

O lúdico é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver a criança de forma única, intensa e total possibilitando demonstrar sua personalidade e conhecer melhor a si mesma.

Segundo Kishimoto, (2001) enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” (Vygotsky, 1998, p. 127). Na brincadeira, a criança pode dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha (Cerisara, 2002). A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe

um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Pedrosa (1996), em consonância com Valsiner, afirma que a criança desde o seu nascimento interage com um mundo de significados construídos historicamente; na relação com seus parceiros sociais se envolve em processos de significação de si, dos outros e dos acontecimentos de seu contexto cultural, construindo e reconstruindo ativamente significados. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de interpretar a brincadeira levando em consideração os contextos sociais específicos em que ela ocorre, não sendo possível separá-la artificialmente deles; e, para compreendê-la, deve-se relacionar o valor e o lugar que lhe são determinados pela cultura específica, porque só levando esta em consideração é que será possível derivar o significado do brincar infantil em cada uma. Assim, a percepção infantil.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Toda criança tem necessidade e o direito de brincar, isto é uma característica da infância garantida em Lei. A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida na hora da brincadeira. Essa vivência é carregada de prazer e satisfação. É a falta desse prazer

ou dessa satisfação que pode acarretar na criança alguns distúrbios de comportamento. Em cada etapa evolutiva da criança, o brincar vai se modificando, mas é essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar. A importância do brinquedo é a da exploração e do aprendizado concreto do mundo exterior, utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a função motora e a emocional. A brincadeira tem uma enorme função social, desenvolve o lado intelectual e principalmente cria oportunidades para a criança elaborar e vivenciar situações emocionais e conflitos sentidos no dia a dia de toda criança.

Segundo RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), entendemos a importância do brincar (e que esta questão na vida escolar da criança), tendo em vista, o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, ou seja, cognitivo, afetivo, motor e social. O brincar favorece a criança o aprendizado, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólicos. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, o emocional e o corpo da criança. Brincar faz parte da especificidade infantil e oportunizar a criança seu desenvolvimento e a busca de sua completude, seu saber, seus conhecimentos e suas expectativas do mundo. Por ser importante para as crianças, a atividade lúdica e suas

múltiplas possibilidades pode e deve ser utilizada como recurso de aprendizagem e desenvolvimento.

É no brincar que acontece a aprendizagem da criança, é através das brincadeiras as crianças podem desenvolver a sua capacidade de criar brincadeiras, para dar condições do desenvolvimento na diversidade das brincadeiras na experiência através da troca com outra criança ou com os professores ou com a sua família.

Visando a importância do brincar é muito importante pois quando a criança está brincando ela cria situações imaginárias que lhe permite operar com objetos e situações do mundo dos adultos. Enquanto brinca, seu conhecimento se amplia, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não. Hoje o brincar é muito importante por que é através do mesmo que a criança desenvolve, conhece e compreende, o seu desenvolvimento para o aprendizado e se expressarem no mundo que o cerca. Com base nas palavras de Vigotsky destacou a importância da brincadeira para o aprender, o desenvolvimento infantil, segundo o autor, vem auxiliando cada vez mais a criança no seu aprendizado, no faz de conta a criança tem a oportunidade de ser aquilo que ainda não é ou seja ser o que ela imagina ser ou seja através do seu imaginário ela vive suas próprias

fantasias num mundo cheio de fantasias e encantando, também as crianças agem como se fosse maiores ou até imita os adultos, exercitar-se na compreensão de papéis sociais e poder de usar, de modo simbólico, objetos e ações que ainda não lhe são permitidos.

Dessa forma, enquanto brinca, a criança realiza muitas descobertas sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma, bem como aprende a relacionar-se com o outro, com o mundo em que vive. O faz de conta depende da capacidade de cada criança para simbolizar o seu imaginário das fantasias e, para favorecer esse fazer da criança, é de fundamental importância que o espaço ofereça recursos e materiais variados que permitam a elas expressarem emoções e representarem situações cotidianas das brincadeiras e o aprendizado. Pode-se afirmar que o Brincar; “é de fundamental importância para a aprendizagem da criança por que é através dela que a criança aprende, gradualmente desenvolve conceitos de relacionamento casuais ou sociais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular e inventar ou recriar suas próprias brincadeiras” (SANTIN, 2001, p.523), ou ainda simplificada nas seguintes palavras de Ferreira (1988), Brincar “é divertir-se e entreter-se infinitamente em jogos de criança” Lúdico - “que tem caráter de jogos, de aprender brinquedo e divertimento;

é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana” (FERREIRO, 1988, p.139).

O ato de brincar não é somente “o brincar por brincar”, mas sim o que ela representa para quem brinca. O brincar está em uma dimensão valorizada no desenvolvimento do aprender, abrangendo crianças e adultos, elevando-os a patamares ainda maiores pelo brincar e representando a necessidade de conhecer, construir e de se descontraír, em um mundo real ou simbólico cheio de momentos maravilhosos que só acontece através do brincar. Para Huizinga (1999), o jogo, o brincar, deve ter caráter de liberdade para as crianças irem muito além das suas fantasias, deve ser uma atividade voluntária e quando imposta deixa de ser uma brincadeira ou um jogo, ou do faz de conta.

É na brincadeira que as crianças aprendem como os outros pensam e agem, descobrindo assim uma forma mais rápida para a troca de ideias e o respeito pelo outro. Enquanto aprendem brincando também ensinam algo de sua vivência, resultando na interação do aprender e ensinar a dividir os outros. O brincar tem grande importância na educação infantil, principalmente no aspecto cognitivo, proporcionando á criança criatividade, com o objetivo de desenvolver suas habilidades. As brincadeiras fazem parte da infância de

toda criança, pois garantem divertimento, alegria e aprendizagem.

Temos várias razões para brincar, pois sabemos que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento para o aprender. Segundo Carneiro e Dodge (2007, pág. 59), “o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, energia e dando liberdade para criar proporcionando alegria e prazer. As razões para brincar são inúmeras, pois sabemos que a brincadeira só faz bem, e só não entendemos porque em muitos lugares isso incomoda tanto na sociedade ou algumas pessoas, pais, professores..., mas sabemos que o brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de viver o seu tempo de infância que é o de brincar, praticar esportes e divertir-se.

Então vimos que, a criança tem o direito de brincar pois está amparada por lei, e esta é mais uma razão para que as crianças brinquem, além das inúmeras situações que já citamos, porque o brincar favorece a

descoberta, a curiosidade, uma vez que auxilia na concentração, na percepção, na observação, e além disso as crianças desenvolvem os músculos, absorvem oxigênio, crescem, movimentam-se no espaço, descobrindo o seu próprio corpo. O brincar tem um papel fundamental neste processo, nas etapas de desenvolvimento da criança.

Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas. Para Cunha (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças, porque é bom, é gostoso e dá felicidade em todos esses momentos das brincadeiras. Além disso, ser feliz e estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente, são outros pontos positivos dessa prática só pode ser desenvolvida através do brincar. A educação infantil abre portas para que as vivências em grupos nessa faixa etária tornem-se significativas no processo de aprendizagens futuras.

A história da educação infantil é marcada por altos e baixos, seu surgimento se deu com a revolução industrial, esse movimento levou mulheres e mães para fora do lar, gerando a necessidade do surgimento das creches. A educação infantil abre portas para que as vivências em grupos nessa faixa etária tornem-se significativas no processo de aprendizagens futuras. A

história da educação infantil é marcada por altos e baixos, seu surgimento se deu com a revolução industrial, esse movimento levou mulheres e mães para fora do lar, gerando a necessidade do surgimento das creches.

Através das brincadeiras as crianças podem aprender sobre o mundo, desenvolvendo-se nos sete eixos mencionados nos RCNEIS. A grande maioria das brincadeiras está associada ao desenvolvimento dos movimentos corporais, trabalhando as destrezas, habilidades, lateralidade. Muitas brincadeiras proporcionam o aprendizado das regras de convivência, dos conceitos matemáticos como noções de espaço e tempo, outras desenvolvem a linguagem e a autonomia, pois a criança precisa comunicar-se e expressar suas preferências para brincar, as brincadeiras com a música e as artes ativam a criatividade, outras brincadeiras ensinam as ciências.

O universo escolar proporciona experiências únicas na vida de uma criança, seja qual for sua idade, o início destas descobertas já começa na educação infantil. Desde muito cedo as crianças brincam e esta é uma realidade observável nas creches e pré-escolas. A criança parte começa primeiro das brincadeiras com o seu corpo para aos poucos ir diferenciando os objetos ao seu redor. Discorrendo sobre o tema a história do brincar Craidy e Kaercher (2001) afirmam que a criança

vê o mundo através do brinquedo e que sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para brincar. As brincadeiras se perpetuam e se renovam a cada geração carregando os traços característicos de cada uma.

Elas continuam ressaltando: [.....] A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração.

É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. (2001, p.103) [.....]. Mesmo com a implantação das novas tecnologias, as simples brincadeiras não deixam de ter sua relevância, elas podem tornar-se fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança ou até mesmo as brincadeiras podem ser resgatadas para dentro da escola. Desgualdo (2008) escrevendo sobre a importância do brincar na educação infantil descreve como o lúdico interfere no desenvolvimento da criança.

Ela afirma que tantas mudanças tecnológicas trouxeram uma grande confusão na cabeça das crianças a respeito do que é brincar. Muitas abandonaram as velhas brincadeiras de rua e se entregaram as magias dos jogos eletrônicos, mas a escola pode resgatar estas

brincadeiras com projetos sociais ou culturais. Não podemos ignorar que há muitos benefícios em videogames e jogos de computador e que podemos fazer bom uso deles sem esquecer que principalmente na educação infantil, as crianças precisam interagir com o próprio corpo e com as outras crianças construindo seu saber pela cultura e modificando-o de acordo com suas necessidades biológicas e psicossociais, pois elas estão em uma etapa tão importante do desenvolvimento, porque estão construindo sua personalidade cultural e social.

É através do brincar as crianças podem exercer sua capacidade de criar, condição imprescindível para que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas ao lúdico ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Sendo assim quando a criança está brincando a criança cria situações imaginárias que lhe permite operar com objetos e situações do mundo dos adultos.

Enquanto brinca, seu conhecimento se amplia, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela ainda não. A criança nos primeiros anos de vida desenvolve os movimentos que é o elemento-chave das brincadeiras. À medida que a criança cresce, a presença de objetos na brincadeira vai aumentando.

Com os jogos que envolvem apenas o movimento persiste e passa a envolver regras mais complexas para o aprendizado dos mesmos. Acredito que o brincar na Educação Infantil serve como o eixo orientador e estimulador para o desenvolvimento e o desempenho de suas atividades é muito importante, mostrando assim, que é necessário que o professor tenha consciência do valor pedagógico das brincadeiras e dos jogos para a criança já desde a educação infantil.

As variações das brincadeiras na Educação Infantil vão promover um maior desenvolvimento da criança que pode favorecer uma prática voltada para um relacionamento mais reflexivo, entre muitas outras contribuições do brincar para a prática pedagógica, na educação infantil. A importância da Infância e o Brincar tem o significado e a noção de criança e infância é algo historicamente construído, ele possui perspectivas diferentes de acordo com a sociedade e também com cada período histórico tomado como base para a pesquisa.

O seu significado vai depender do contexto onde surge e como se dão as relações sociais, históricas, políticas e culturais dentro do contexto estudado. A criança não pode ser vista como algo que independe das relações de mundo, como algo já previsto ou descontextualizado. De acordo com o Art. 2º do estatuto da criança e do adolescente “Considera-se criança a

“pessoa até doze anos de idade incompletos” para as regras leis a ações tomadas no Brasil o parâmetro para a definição de criança é esta faixa etária, logo o período da infância coincide com o período em que os indivíduos são considerados crianças.

A conceituação da criança e da infância é algo construído pelo adulto, essa construção faz parte de um processo duplo que num primeiro momento tem toda uma associação com o contexto, regras e valores colocados pela sociedade e outro que traz as percepções do adulto com relação as suas memórias, ou seja, a concepção de infância acaba por ter em seu conteúdo uma visão idealizada do passado do adulto somada com a visão trazida pela sociedade. A criança não é, e não pode ser vista um adulto em miniatura, ela ainda precisa passar por diversas fases de sua vida, o desenvolvimento motor, físico, cognitivo e social para chegar a fase adulta e o brincar é um dos elementos necessários ao seu desenvolvimento. O ato de brincar, como já foi visto, é algo intrínseco ao ser humano e que está presente em sua vida, sobretudo, durante a infância.

Qualquer ação pode ser considerada brincadeira, não há nenhum traço específico para determinar quais formas de agir podem ser consideradas e interpretadas como tal. Para que se identifique e se ação realizada é uma brincadeira, basta que os sujeitos envolvidos nela

a determinem dessa forma. Todo jogo e toda a brincadeira pressupõe uma cultura específica que pode ser denominada cultura lúdica, um conjunto de procedimentos que tornam a ação do jogo e a atuação dos que brincam possível. Kishimoto (2008 p.24) afirma que “Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas”. O jogo pressupõe um ponto de partida que chamamos de cultura lúdica, é ela que determina o andamento e o desencadear da brincadeira, a cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada a cultura geral de onde e de quem se brinca. Como a cultura de um povo não é algo estático – ressignificada a todo o tempo, não haveria como a cultura lúdica ser algo fixo.

A cultura geral pode ser vista como uma construtora da lúdica, assim no decorrer das brincadeiras e do desenvolvimento a criança brinca e ressignifica a todo tempo os elementos da vida social que chegam até ela. Para Kishimoto (2008, p.26) “O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais (...)”. No momento em que a criança domina essa cultura lúdica e brinca envolve-se em diversos estilos e formas de brincar, sobretudo as brincadeiras de faz de conta quando se cria uma situação imaginária que é vivenciada e trazida

para a sua realidade. Quando a criança inicia a construção do faz de conta ela passa a utilizar e definir para os objetos outras funções além daquelas que se percebe, um exemplo é quando ela brinca com um cabo de vassoura acreditando ser um lindo cavalo. Esse processo de construção da brincadeira e da imaginação traz para a criança consequências importantes para o seu desenvolvimento, ao entrar no mundo do faz de conta ela faz uma separação dos campos de percepção e da motivação, já que há muitas vezes simulação de ações em que materiais são utilizados para significar outro. Nesse momento a criança passa a interpretar o campo do significado quando ela utiliza objetos para outras funções, em meio a sua brincadeira, que não são as suas funções reais.

Durante as brincadeiras de faz de conta a criança acaba por utilizar em alguns momentos elementos presentes em suas vivências cotidianas, ela utiliza como matéria prima de sua imaginação o que foi observado vivenciado durante diversos momentos e sua vida Como Cerisara afirma: [...] Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brincar em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto (CERISARA, 2008, p.130). [....]. A ação de brincar não pressupõe a utilização apenas de elementos do imaginário, pode-se também combinar

situações reais vivenciadas com outras do universo da imaginação.

Essa adesão do real com o imaginário promove a recombinação criativa das experiências vividas com suas ideias virtuais e também dos materiais como que se brinca; estes podem receber a denominação de brinquedo. De acordo com Brougère (1995) a brincadeira pode ser vista como uma forma de interpretação que a criança fez sobre o brinquedo, ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte que poderá ganhar inúmeros significados a partir do imaginário e de acordo como o decorrer da brincadeira.

No momento que se vive a infância e que se brinca, existe no brinquedo e na brincadeira um pouco do mundo real, dos valores da sociedade, mas existe também elementos do imaginário. Outra modalidade de brincadeira presente na vida da criança é o jogo de regras que começa a torna-se participante do cotidiano das mesmas em torno dos 6 anos de idade, em que se estabelecem parâmetros para que a brincadeira possa ocorrer, na maioria das vezes essas regras possuem como parâmetro inicial as regras gerais da sociedade.

De acordo com Friedman (1996) as regras podem ser de dois tipos, as transmitidas, aquelas que se tornam “institucionais”, em que a ação dos mais velhos acabam determinando a ação dos outros mais jovens e dessa

forma vão sendo passadas e legitimadas, são os mais velhos que trazem as regras para a brincadeira; e as regras espontâneas que possuem natureza momentânea, que são criadas de acordo com a necessidades dos seres brincantes. Quanto a forma de jogar e as práticas das regras existem também alguns estágios definidos por Friedman, o primeiro definido como motor e individual, em que fazem parte as crianças de 0 a 2 anos em que as regras não estão presentes, o segundo estágio que compreende as crianças de 2 a 5 anos chamado de estágio egocêntrico em que a criança brinca sozinha e quando brinca juntamente com outras não existe a preocupação para estabelecer nem para obedecer regras; terceiro estágio denominado de cooperação em que estão presentes as crianças de 7 a 10 anos em que há a necessidade de vencer o seu parceiro, assim surge uma necessidade de controle das ações dentro das brincadeira do que deve e o que não deve ser feito e o quarto estágio que é o de codificação das regras que compreende crianças ente 11 e 12 anos, nesta fase as brincadeiras são todas regulamentadas e as regras são seguidas e levadas a sério. No momento em que a criança brinca, pode-se considerar que ali existe o lúdico em ação. Quando brinca a criança pode fazê-lo de diversas formas, como já foi visto, com os jogos de exercício, faz de conta, simbólico e até mesmo jogos de regras.

Estudando o lúdico e suas implicações, se torna possível perceber algumas definições distintas para as diversas formas de brincar e conseqüentemente os elementos que o compõem. Segundo Kishimoto (1996) a atividade lúdica pode apresentar-se de três formas o jogo, brinquedos e brincadeiras, cada atividade desta possui características distintas, entretanto se assemelham quanto ao desenvolvimento cognitivo e ao prazer proporcionado por eles, assim, para um a melhor compreensão torna-se importante distingui-las e identificá-las de forma mais detalhada.

A Escola de Educação Infantil deve proporcionar um ambiente agradável que atenda às necessidades das crianças com atividades pedagógicas embasadas no lúdico, valorizando e oportunizando os bebês para explorarem o espaço e conquistar novas habilidades, como define o autor: [...] A experiência da criança no contexto educativo precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto e para o desenvolvimento da sensibilidade. (Bujes, 2001, p.13) [...]. As diversidades de práticas pedagógicas caracterizam o universo escolar infantil, refletindo em diferentes concepções, e em funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins. Existem muitas possibilidades de incorporar atividades lúdicas na aprendizagem, para isso é importante, que permita a m

decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, pois ao contrário será compreendida apenas como mais um exercício. [...] Brincar é a fase mais importante da infância do desenvolvimento humano, neste período por ser auto - ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos. (FROEBEL, 1912, p.54- 55) [...]. Pois as crianças possuem inúmeras maneiras de pensar, de jogar, de brincar, de falar estudar e se movimentar, por meio destas diferentes linguagens as quais se expressam no seu cotidiano, ou seja, no convívio escolar, familiar e escolar, construindo assim uma identidade infantil. No entanto elas imaginam, falam, fantasiam, colecionam, reconstroem o seu mundo infantil. Nesse sentido, é muito importante estar proporcionando nas atividades realizadas com as mesmas brincadeiras e jogos que estimulem suas habilidades e possam descobrir seus talentos próprios.

O BRINCAR

Por que brincar? O brincar é uma atividade muito importante para a vida humana por que a mesma é a criadora do desenvolvimento, na qual a imaginação, desenvolve a fantasia da realidade para o interagir na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos para a convivência na

sociedade. A brincadeira traz em si a articulação de elementos imaginários de imitação e também de elementos da realidade, ela acaba por ser uma transformação da realidade no plano da imaginação e das emoções através do brinquedo.

O brincar causa na criança inúmeras sensações como representação, a imitação do cotidiano ou de situações vividas anteriormente nas questões individuais e sociais, enfim promove novas vivências, o que acarreta num desenvolvimento e por consequência um aprendizado, sempre acompanhados pelo prazer, que o brincar proporciona. Em contrapartida aos discursos dos pais de que o aluno só vai aprender se deixar de lado a brincadeira, Vigotski afirma que a brincadeira proporciona aprendizado fazendo com que a criança se relacione com o outro, entenda as relações humanas, seu papel nelas, construindo sua identidade.

A brincadeira na Educação Infantil não deve ser entendida, apenas no seu aspecto funcional, colaborando para a melhoria das aprendizagens cognitivas, mas também brincam para satisfazer necessidades como, por exemplo, viver a brincadeira. Durante essas brincadeiras a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma de interagir com outras e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores com a ludicidade, a criatividade e nas suas experiências de movimento.

Desta forma entende-se que as práticas escolares devem respeitar e compreender, acolhendo no universo infantil, sendo assim desenvolvendo na criança a capacidade de produzir conhecimentos fundamentais para seu próprio desenvolvimento. Durante o brincar as crianças aprendem umas com as outras e se desenvolvem como seres sociais, que pensam que possuem atitudes, que geram novas capacidades, que desenvolvem novas habilidades de descoberta do mundo. Como nos afirma Brasil, (2002, p. 27) “ao brincar as crianças cria e recriam e repensam os acontecimentos do seu imaginário para o aprender que acontece através do brincar, desenvolvendo o aprender de forma lúdica, mais as brincadeiras não podem ser sempre dirigidas da mesma forma, mas de maneiras variadas, livres com o intuito de gerar aprendizagem, ou seja, com uma função educativa para o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que este artigo pode-se verificar que “A importância do brincar e do aprender na educação infantil” é de fundamental importância na vida da criança e a brincadeira é um meio que a criança utiliza para desenvolver, aprender a se relacionar com as outras crianças e com o mundo em que esta inseridos.

Vale ressaltar que as escolas de educação infantil devem oferecer à criança um ambiente de qualidade e favorecedor para o desenvolvimento da criança, que estimule as interações sociais e que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, por que é através do brincar que a crianças aprendem, tornando os momentos de brincadeiras em aprendizagens significativas.

O estudo foi desenvolvido mostra que a importância de valorizar a prática do brincar do lúdico para incentivar crianças na educação infantil, é enorme a importância, dos benefícios que o brincar proporciona no desenvolvimento da criança, através desse momento à criança, se comunica, descobre suas habilidades com naturalidade e com prazer, dentro desse universo de faz de conta. Levando em conta o que foi analisado o brincar este diretamente relacionado ao desenvolvimento intelectual da criança, dessa forma, a criança precisa de estímulos quanto nos ambientes escolares, quanto familiar dando oportunidades de contatos com materiais que dão suporte a uma aprendizagem de qualidade. Em virtude do que foi mencionado não se pode simplesmente culpar os educadores ou considerá-los desmotivados pelo assunto, mas é preciso mostrar quais são os benefícios de um trabalho bem elaborado, que envolva as atividades lúdicas de qualidade, com liberdade de ação física, mental, utilizando recursos e transparência, no estímulo na competição entre os

alunos através dos brinquedos, oferecer segurança, tudo isso são notáveis para enriquecimento do trabalho, e a construção de sua identidade.

Considerando esses aspectos, com base nas pesquisas sobre a importância do brincar na educação infantil, pode se obter um resultado satisfatório na busca por uma identidade infantil de qualidade, somado ao desafio do estudo, pois além de proporcionar um grande aprendizado sobre o assunto abordado, foi uma superação pessoal enquanto professora da Educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Alegria de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <mec.org.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997, Vol.1, Disponível em <mec.org.br>.

KAMIL, Constance. O brincar no currículo da Educação Infantil. In: Revista Pátio Educação Infantil. Ano VII, n 21. Novembro/Dezembro 2009.

VIGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento, In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2005.

DISLEXIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Marilucia Santos Oliveira Melo

Para que se entenda como trabalhar com o adolescente disléxico na escola, torna-se necessário o conhecimento sobre esse transtorno de aprendizagem, bem como suas características básicas.

Segundo os estudiosos dislexia é um termo que se refere às crianças que apresentam sérias dificuldades de leitura e, conseqüentemente, de escrita, apesar de seu nível de inteligência ser normal ou acima da média.

Quando um aluno se depara com essa situação, instituída por um transtorno de aprendizagem que, muitas vezes, não foi diagnosticado (ou foi, mas a abordagem pedagógica não é efetiva ou diferenciada), as ocorrências dentro da sala de aula tornam-se muito mais complexas e conflitantes.

Estar em evidência, em alguns casos, não é a condição mais confortável para o aluno que busca intensamente a aceitação em um grupo de amigos, na maioria das vezes, dentro da escola (local que ele permanece um longo período da sua vida e do seu

tempo diário) e, quando não se enquadra naquilo que é pré-determinado, a situação caminha para o ostracismo próprio ou os recorrentes casos de indisciplina.

Por isso, a necessidade de entendermos esse transtorno de aprendizagem, para que uma abordagem pedagógica e social seja bem feita no que tange a área escolar, bem como as aulas de história.

Conceitos preliminares a respeito dos transtornos de aprendizagem

Para entendermos tudo que cerca a dislexia, quanto transtorno de aprendizagem, torna-se necessário, em um primeiro momento, entender esse segundo termo e toda a sua complexidade.

Esses conceitos, além de servirem como suporte para a pesquisa, terão a oportunidade de desmistificar outros conceitos que teimam em permanecer no cotidiano escolar ao se referir à dislexia quanto transtorno de aprendizagem e todo o preconceito e formas de atuação inadequadas ainda presentes.

Os distúrbios de aprendizagem têm sido um desafio interessante para os professores e pedagogos que estão preocupados com o conteúdo

aprendido por seus alunos. Trata-se de um ramo amplamente explorado pela neurociência e pela psicopedagogia, e pouco explorado no âmbito da pedagogia, e os pedagogos são ou deveriam ser os principais interessados no tema, pois são os que mais convivem com essa clientela em sala de aula e precisam buscar mais conhecimentos sobre o que e quais são os distúrbios, transtornos ou problemas que afetam a aprendizagem, quais as principais características e como lidar com eles. (BOIMARE, 2011, p. 47)

Outra terminologia recorrente na literatura especializada é a palavra "transtorno". Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças - 10, elaborado pela Organização Mundial de Saúde:

O termo "transtorno" é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como "doença" ou "enfermidade". "Transtorno" não é um termo exato, porém é usado 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, 1992 p. 5)

Cada um dos transtornos mentais é conceituado como uma síndrome ou padrão comportamental ou psicológico clinicamente importante que ocorre em um indivíduo e que está associado:

- Ao sofrimento (sintomas dolorosos);
- À incapacidade (prejuízo em uma ou mais das áreas mais importantes do sofrimento);
- Ao risco significativamente aumentado de sofrimento atual: morte, dor, deficiência ou uma perda importante da liberdade.

Os transtornos de aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência.

Nesse caso, os problemas de aprendizagem interferem significativamente no desempenho escolar ou nas atividades diárias que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita.

Dentre os transtornos de aprendizagem, são descritos:

- Transtorno específico de leitura;
- Transtorno da Aritmética;

- Transtorno da expressão escrita;
- Transtorno na leitura, escrita e matemática

Alguns fatores como falta de interesse, um ensino deficiente, perturbações emocionais ou aumento ou mudança no padrão de exigência das tarefas não podem ser considerados.

Os fatores sociais, ambientais e familiares são decisivos no desenvolvimento dessas crianças e na sua aprendizagem. A influência do meio sobre o sujeito é grande e os problemas de aprendizagem podem ser reduzidos significativamente com intervenção e apoio em conjunto, de pais e professores. (SMITH e STRICK, 2001, p. 98).

Sendo assim, perceber esses transtornos logo cedo, seria de grande valia para saber lidar quando a criança adentra ao Ensino Fundamental, buscando sua alfabetização, sua competência leitora e escritora e a concepção do mundo em que vive.

2- Conceituação: dislexia

O termo dislexia, do grego *dys*, dificuldade e *lexis*, linguagem, é um distúrbio de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração. De uma forma

geral, os educadores percebem que a criança com dislexia apresenta uma capacidade parcial ou total de aprender a ler, independente do grau de intelectualidade e a capacidade geral do aprendiz.

Foi em 1896 que o termo transtorno de leitura foi descrito pela primeira vez. Desse período até os dias de hoje, muitas descrições foram formuladas. Morgan usou o termo Cegueira Verbal Congênita em 1896 para caracterizar um rapaz de 14 anos de idade que não conseguia ler e escrever. As dificuldades observadas por Morgan eram decorrentes de um desenvolvimento defeituoso do giro angular – giro cerebral localizado no lobo temporal um dos responsáveis pela leitura. (MORAIS, 1986, p. 26)

Dessa forma, foi a partir do século XIX que as crianças com problemas relacionados à leitura passaram a receber uma maior atenção, pois, em muitos casos, apesar disso, não apresentavam qualquer outra deficiência ou fracasso em outras disciplinas.

Uma criança progride através de vários estágios de aquisição e desenvolvimento de linguagem. Estes estágios de desenvolvimento incluem exploração sensorial motora, balbúcio, imitação, diferenciação, conceitualização, generalização

estrutural e controle simbólico-operacional. Existem ligações neuropsicológicas que ocorrem para cada um destes processos psicolinguísticos e alterações ou desordens nestes processos, podendo desencadear a dislexia ou outros problemas inter-relacionados de linguagem. (COLL, 1995, p. 98)

Ter um aluno disléxico é extremamente complexo para o educador, principalmente na aula de história que, diante de uma sala de aula com mais de trinta alunos, tem apenas em média 45 a 50 minutos para tentar passar a sua mensagem, ou seja, transmitir os conteúdos pré-determinados no seu planejamento. Acaba entrando em prejuízo o educador e, principalmente, o aluno, que, muitas vezes, fica esquecido no canto da sala, isso quando não apresenta um quadro recorrente de indisciplina, resultado do não aprendizado.

Engana-se quem acredita que a dislexia trata-se de um assunto que só foi estudado recentemente, pois é estudada desde o século XIX por médicos europeus, por meio do estudo e da observação de alunos que eram considerados normais, mas que, por algum motivo, não conseguiam aprender a ler.

A dislexia seria o resultado de uma indefinição da dominância lateral. Esta indefinição seria decorrente da luta travada pelos dois hemisférios

cerebrais para se tornarem dominantes. Desta maneira, a criança não possuiria o predomínio cerebral estabelecido ou apresentaria lateralidade cruzada, tendo como consequência os símbolos de forma torcida ou espelhada, atrasos na linguagem e casos de gagueira. (MORAIS, 1986, p. 75)

A causa, a origem e a etiologia da dislexia, descrita acima, referem-se a diversos aspectos, de acordo com a evolução das pesquisas na área. Observa-se que há concordância quanto à importância dos aspectos neurológicos como causa da dislexia, sendo os outros fatores como inteligência, tipo de instrução, déficits sensoriais, entre outros descartados como causa do transtorno.

Principais características do aluno disléxico

Durante pesquisas, observaram-se que existem várias terminologias dadas à dislexia, baseadas em pressupostos teóricos e o mesmo no que se refere à sua classificação: auditiva e visual.

É necessário descrever as duas vias independentes que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita. A via léxica ou direta que estabelece a forma visual, a pronúncia e o significado da palavra e a via fonológica ou indireta, pré-léxica ou de

subpalavras, na qual ocorre um processo de recodificação que envolve um conjunto de regras para conversão da letra-som. (SANTOS e NAVAS, 2002, p. 56)

A dislexia visual caracteriza-se pela dificuldade em diferenciar, interpretar e recordar palavras vistas visualmente. Assim, as crianças disléxicas visuais têm severas dificuldades de memória e de análise-síntese visual, em discriminação visual de detalhes, em perceber rapidamente as palavras escritas, em respeitar as sequências viso-espaciais, etc.

Os distúrbios de leitura se manifestam pelas trocas de palavras com detalhes ou configurações gerais semelhantes, pela dificuldade em representar graficamente as palavras, dúvidas ou elaboradas mentalmente, e pelas inversões de letras que diferem quanto à orientação espacial. Além da inabilidade para a leitura, que tem como consequência a leitura silabada, a aglutinação, a fragmentação de sílabas e/ou palavras e as trocas fonéticas, há disfunção na percepção gestáltica, a análise e síntese e as dificuldades espaciais relacionadas à percepção das direções, das relações de distância e localização espacial.

Pode-se classificar também a dislexia

em três tipos: Dislexia fonológica (sublexical ou disfonética), caracterizada por uma dificuldade seletiva para operar a rota fonológica durante a leitura apresentando problemas no conversor grafema-fonema. Sendo assim, as dificuldades fundamentais residem na leitura de palavras não familiares. Como consequência negativa, a lentidão para reconhecer a palavra acarreta falta de compreensão do que foi lido. Dislexia lexical (de superfície), as dificuldades residem na leitura de palavras irregulares tendo como consequência uma leitura lenta e silabada. Na dislexia mista, os disléxicos apresentam problemas para operar em ambas as vias, léxica e fonológica. (ROTTA, 2006, p. 41)

Já a dislexia auditiva relaciona-se à dificuldade para estabelecer diferenciação na análise, síntese e discriminação de sons, dificuldades temporais referentes à percepção da sucessão e duração de sons.

Nesses tipos de dislexia, a que mais chama a atenção é a dislexia mista, em que as características dos dois tipos anteriores de dislexia (disfonética e lexical) se combinam.

Os principais padrões de disfunção na leitura são divididos em dislexias

periféricas e centrais. Nas dislexias periféricas, os distúrbios ocorrem na análise visual ou no reconhecimento das palavras (dislexia visual) e nas dislexias centrais, os distúrbios ocorrem em componentes das rotas fonológica ou lexical (dislexia auditiva). (CAPOVILLA, 2000, p. 56)

As terminologias dadas à dislexia variam de acordo com os pressupostos teóricos de cada autor. Observa-se que dificuldades no processamento das vias visuais e auditivas são significativas para classificação de uma criança disléxica.

O quadro clínico da dificuldade para a leitura deve ser considerado um problema específico. Até o ingresso na escola a criança não apresenta outros distúrbios. A criança não é capaz de soletrar palavras, mesmo que conheça as letras, troca as sílabas, substitui letras ou palavras, inverte as letras e, algumas vezes, pode tentar ler de trás para frente. A dificuldade para a escrita muitas vezes acompanha o quadro.

Podem ocorrer distúrbios de linguagem como as dislalias ou a linguagem atrasada para a faixa etária, distúrbios psicomotores, com déficit na coordenação motora, diminuição da noção de espaço e lateralidade.

É importante observar a fala em três períodos: pré-escola à 1ª série, 2ª

série em diante e adultos. Os anos da pré-escola são marcados por características como dificuldade na aprendizagem de rimas infantis comuns; palavras mal pronunciadas, persistência da chamada linguagem de bebê, dificuldade em aprender e lembrar nome de letras e deficiência em saber as letras do próprio nome. (ROTTA, 2006, p. 32)

Nos anos que precedem a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, apresentam deficiência em entender que as palavras podem ser divididas em partes; incapacidade de aprender a associar letras a sons; incapacidade de ler e pronunciar palavras simples de uma só sílaba.

A partir do 3º ano, os sinais de dislexia começam a ficar mais evidentes na fala e na leitura. Podem ser observados problemas na pronúncia; discurso não fluente com pausas ou hesitações; uso de palavras como “coisa” e “negócio” para substituir outras; necessidade de um longo período para elaborar uma resposta oral e dificuldade de lembrar partes isoladas de informações verbais. Nota-se um progresso lento na leitura, pois há falta de estratégia para palavras desconhecidas; tropeços ao ler palavras polissilábicas ou deficiência para pronunciar a palavra inteira; ortografia desastrosa; extrema dificuldade em aprender língua estrangeira etc.

A dificuldade específica para a escrita pode ser isolada ou acompanhada da dificuldade da leitura. Essa disgrafia promove à criança, muitas vezes, a capacidade de ler, mas não consegue copiar ou quando após um longo tempo, consegue copiar, não consegue fazer um ditado pois não possui um modelo a sua frente.

Há casos em que a criança pensa que está escrevendo corretamente, mas ninguém é capaz de entender suas garatuñas e, quando ela mesma relê, não se sabe se consegue reconhecer as letras inventadas ou se memorizou perfeitamente o conteúdo. Pode escrever de trás para frente ou em imagem especular, em que a escrita só é decifrada quando colocada à frente de um espelho. A inversão pode ser tão grande que além da escrita especular, o aluno também pode escrever de baixo para cima. A lentificação exagerada da escrita também pode ser considerada uma dificuldade específica.

Nos problemas de leitura, ocorrem a persistência de dificuldades precoces da linguagem oral; pronúncia equivocada de nomes de pessoas e de lugares; ignoram partes de uma palavra; dificuldades para lembrar nomes de pessoas, lugares e confusão quando estes aparecem; o vocabulário é expressivo e oralizado, mas consegue compreender quando ouve. (SHAYWITZ, 2006, p. 67)

Percebe-se, então, que tanto os pontos fracos como os fortes irão variar de acordo com a idade e provavelmente nível educacional. Logo, reconhecer estes sinais é muito importante para o diagnóstico da dislexia, assim como para se buscar ajuda especializada.

CONCLUSÃO

Antigamente os alunos disléxicos eram estereotipados como aqueles incapazes de aprender, com imensas dificuldades em guardar conteúdos, em pensar e aprender de forma subjetiva e conseqüentemente era muito comum a presença dos atos de indisciplina e do desinteresse pelos estudos. A evasão para esses alunos era um caminho muito comum e os mesmos acabavam abdicando dos estudos e adentrando desde bem jovem no mercado de trabalho em funções das mais variadas, porém que não cobrassem essa falta de estudo.

Com a vinda da inclusão em nossas escolas, até hoje inúmeros são os esforços para que esse aluno tenha garantido o seu desenvolvimento escolar, o seu processo de ensino e aprendizagem, sempre levando em conta suas especificidades.

Podemos observar isso de forma mais clara e frequente quando esse aluno está no início do ensino fundamental, no primeiro e no segundo ano, onde a busca pela alfabetização acaba sendo o “carro chefe” de todo o processo de ensino e aprendizagem de

qualquer aluno. Contudo, o mesmo está com 5 ou 6 anos, trata-se de uma criança, e por isso acaba tendo uma atenção mais especial, mais atenta, mais abrangente por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

Conforme esse aluno vai crescendo e passando para os anos subsequentes o cenário escolar vai se modificando, ao passo que a complexidade das questões e dos problemas vão tomando proporções sempre maiores. Ao invés de um professor, esse aluno quando está indo para o sexto ano do ensino fundamental, ele passa a ter um para cada componente curricular, a otimização das aulas é diferente, assim como as demandas se tornam completamente diferentes.

Esse aluno antes de ser disléxico, está se tornando um jovem, um adolescente, e carrega consigo toda a complexidade e questões que essa fase da vida possui, desde as transformações corpóreas, a sua aceitação em algum grupo (isso é primordial para o jovem), as suas dúvidas e questionamentos, sua posição nesse mundo, e assim por diante.

Quando esse aluno vai crescendo e carrega consigo além dessas questões sobre a adolescência mais a dislexia, todo o cenário em que o mesmo se encontra e que primordialmente passa a ser o universo escolar tem uma potencialização nas dificuldades de aprendizagem e interação.

Esse jovem não quer ser visto como aquele que tem alguma diferença no que se refere a aprendizagem, não quer ser aquele que tem dúvidas (isso remete ao mesmo a ideia de incompetência), e quer sempre fazer parte de um grupo onde é aceito e exaltado. Com isso, o aparecimento do desinteresse pelo estudo e os atos de indisciplina tornam-se muito mais comuns, como fuga para essa inabilidade escolar.

O professor deve ter em mente toda essa problemática e entender que apenas fazendo o uso de atividades categorizadas como específicas para os disléxicos, não será suficiente para que os mesmos aprendam e se desenvolvam.

Deve conhecer e entender essa fase da vida do qual seu aluno está passando, além de entender sobre esse transtorno de aprendizagem. Buscar uma abordagem e metodologia de ensino que estimulem questões significativas para esses alunos, sua bagagem histórica e cultural, pois assim os mesmos se sentiram mais estimulados e a vontade para qualquer tipo de aprendizagem.

Observar esse aluno além da sala de aula, ver o que ele gosta de fazer na escola, na quadra, no pátio, na sala de leitura, na sala de informática, nos cursos extracurriculares que o mesmo realiza nesse ambiente. Perceber que aprender com o corpo através do movimento é possível e viável, que o palpável é mais fácil que o subjetivo para esses

alunos, que muitas vezes sua exposição em uma leitura ou diálogo acaba sendo permissivo e que isso deve ser introduzido de forma gradual e com muita atenção.

Muitas são as condutas e didáticas que podem ser elaboradas, porém o professor deve sempre ter em mente que as questões sociais, psicológicas, culturais podem afetar de maneira significativo o aluno, ainda mais quando o mesmo é adolescente e disléxico.

Acima de tudo sempre trabalhar suas especificidades a partir de suas potencialidades, exaltar os acertos e saber lidar com os erros, entender as múltiplas inteligências é o que faz do professor um educador e do aluno um ser em formação, em construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZNOS, W. G. **Medicina do Adolescente**. São Paulo: Sarvier, 2003

BOIMARE, S. **Crianças impedidas de pensar**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

BORGES, J. C. **Educação Física para a pré-escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002

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

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil:**

contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CAPOVILLA, A. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 2 ed. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, F. C. Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar. 2 ed. São Paulo: Memnom, 2004.

CÉZAR, A. Dia Nacional de Atenção a Dislexia. Nov. 2016. Disponível em: <<http://datas.blog/dia-nacional-de-atencao-a-dislexia-16-de-novembro/>>. Acesso em 23 de julho de 2019.

COLL, C.. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DONEDA, D. Valores Humanos, Corpo e Prevenção. Brasília: MEC, 1989

HENRIQUES, J. C. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado. Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012. não publicada. Disponível em:

<<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2598>>.

Acesso em: 10 de julho de 2019.

FRANK, R. **A vida secreta da criança com dislexia.** São Paulo: Editora M. Brooks, 2003.

GARCIA, R. L. **A alfabetizadora: reflexões sobre a prática formação da professora.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 2004.

LEMOS, E.R. **Educação de Excepcionais – Evolução História e Desenvolvimento no Brasil.** Tese de Livre – Docência, UFF, 1981

LOPEZ, M. Y. E. **Psicologia da Criança e do Adolescente.** 5 ed. Rio de Janeiro: Científica, s. d.

MAGALHÃES, L. **Dislexia.** Out. 2017 Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/dislexia/>>

Acessado em 21 de julho de 2019.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Integração X inclusão: escola de qualidade para todos.** ago. 1993. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1_9.htm>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

MANUILLA, L; NICOULIN, M. **Dicionário Médico**

Andrei. 7 ed. São Paulo: Andrei, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, C. Estudo da Dislexia. Out.2010. Disponível em <[HTTP://melofreud.blogspot.com](http://melofreud.blogspot.com). Acesso em: 23 de julho de 2019.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995.

MORAIS, A.M.P. Distúrbios de aprendizagem uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1986.

NETO PFROMN, S. Psicologia na Adolescência. 2 ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1989.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE / ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE. CID 10 – Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 10ª revisão. São Paulo: EDUSP, 2000. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/webhelp/cid10.htm>>Acesso em: 20 julho de 2019.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

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

ROTTA, N. T. Transtorno de aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, M.T.M; NAVAS, A.L.G.P. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002

SANTOS, K. S. A Política Nacional de Educação Especial e a ‘Perspectiva Inclusiva’: novos ‘referenciais’ cognitivos e normativos. Resumo de trabalhos. IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região sul, UFRGS/IFBA/CNPQ, 2012, p.17.

SHAYWITZ, S. Entendendo a dislexia: novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldade de aprendizagem de A à Z. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TISI, L. Educação Física e Alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Simone Schroder da Silva¹¹²

Resumo

As causas da não aprendizagem têm despontado na lista dos principais problemas enfrentados pela escola da atualidade. Cada vez mais, um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem é identificado ainda na educação infantil, e se não houver uma intervenção eficaz, essas dificuldades se estenderão para o ensino fundamental e, possivelmente, por toda vida estudantil da criança. Assim, este estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, objetiva analisar de que forma as dificuldades de aprendizagem que surgem na educação infantil podem contribuir para a construção do fracasso na vida escolar da criança, caso não haja uma intervenção eficiente.

Palavras – chaves: Aprendizagem. Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia.

Abstract

¹¹² Licenciada em Pedagogia pela FACULDADE SÃO BERNARDO SBC - SP. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo.

The causes of non-learning have emerged in the list of the main problems facing the school today. Increasingly, a significant number of children with learning difficulties are still identified in early childhood education, and if there is no effective intervention, these difficulties will extend to elementary school and possibly throughout the child's student life. Thus, this qualitative bibliographic study aims at analyzing how the learning difficulties that arise in early childhood education can contribute to the failure of children in school life if there is no efficient intervention.

Keywords: Learning. Neypsypedagogy. Psychopedagogy

1.0 INTRODUÇÃO

“Não devemos ter medo dos
confrontos

Até os planetas se chocam e do caos
nascem as estrelas

(Charles Chaplin)

A tarefa de educar dentro da modernidade tem exigido de seus educadores cada vez mais esforços para atender a demanda que lhe é proposta, desde uma boa preparação teórica, ou seja, sua formação, até a incessante busca de atualização profissional e dedicação ao seu respectivo trabalho.

A escola da contemporaneidade é o espaço da diferença e da confluência de culturas e da diversidade. Sob este quadro social, a ampliação dos saberes e das práticas educativas com vistas à identificação dos problemas de aprendizagem escolar na pré-escola e as possíveis intervenções especializadas, que levem a recuperação de aprendizagens fragilizadas e evitem um fracasso escolar nas séries futuras, configuram-se como questões fundamentais nas discussões epistemológicas da educação.

No campo interventivo, a psicopedagogia desponta como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, psicopedagogia e trabalho clínico. Sua contribuição se dá pela relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. Seus estudos abrangem um vasto conhecimento das bases neurológicas da aprendizagem e do comportamento humano, por meio de estímulos contextuais que deem respostas positivas ao processo de formação do indivíduo, tomando como foco as relações intrínsecas entre atenção, funções motoras, linguagem, memória, cognição e aspectos emocionais, psicológicos e cerebrais.

Ela busca ainda, compreender o processo cognitivo do sujeito aprende desde os primeiros anos de vida, seus impasses e as principais implicações na aprendizagem humana.

A natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 01).

Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói seu conhecimento através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em proporcionar meios interventivos que venham sanar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

Mediante a emergência da educação na atualidade, o estudo foi realizado como meio de constatar se a mesma pode direcionar de forma eficaz a aprendizagem infantil,

tendo também em vista a necessidade de refletir sobre a urgência de disseminar suas potencialidades, fundamentando a pesquisa educacional baseada em metodologia científica.

Este estudo justifica-se pela relevância dada ao trabalho docente e às dificuldades de aprendizagem na pré-escola, buscando construir um referencial teórico reflexivo para o pensar e o repensar às práticas e ações neste âmbito, contribuindo, assim, para que as intervenções psicomotoras sejam compreendidas, planejadas, articuladas e desenvolvidas, como fator positivo no desenvolvimento integral da criança atendida por esse segmento da Educação Infantil, pois segundo Smith e Strick (2001, p. 30),

“as condições [...] na escola, na verdade, podem fazer a diferença entre uma leve deficiência e um problema verdadeiramente incapacitante”.

O esclarecimento sobre esta temática é favorável ao trabalho do professor (pedagogo, principalmente), com formação em psicomotricidade na medida em que seu olhar deve ser criterioso e sistêmico, consciente de sua responsabilidade na mediação de situações intencionais, analisando quais metodologias devem ser adotadas, como

forma de contribuir positivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

2.0 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

na educação infantil, a base da aprendizagem escolar, que aspectos determinantes na vida escolar da criança são definidos. Um ensino de qualidade, comprometido pela aprendizagem sólida é tarefa atribuída à escola que dentro de seus diferentes tempos e espaços deve agregar conceitos que promovam uma educação ao alcance de todos, compreendendo que esta dimensão é composta pela diferença de ritmos e estilos de aprendizagem, modos culturais diversos e condições sócio históricas que podem favorecer a um quadro de ineficiência às demandas do ensino.

Logo então, está-se diante de um quadro no qual se define a criança como portadora de uma dificuldade de aprendizagem. Quando isto acontece, a escola juntamente a uma equipe multidisciplinar (médicos, psicólogos, assistentes sociais etc.) precisa pensar em diferentes estratégias articuladas ao mundo particular da criança (a família), que venham a sanar

estas dificuldades. Caso esta ordem de procedimentos não seja respeitada com rigor, uma simples dificuldade, às vezes transitória, pode transformar-se em um problema sério, que acarretará no fracasso escolar da criança. Nas palavras de Garcia (1997, p. 51): "a escola antecipa o fracasso social através de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau na escalada para o fracasso social e para a manutenção do *status quo*".

Com trabalhos reconhecidos neste campo do conhecimento, Fonseca (1995, p. 43) e Smith e Strick (2001, p. 15) apontam para conceitos de Dificuldades de Aprendizagem, que se coadunam, respectivamente:

[...] uma desarmonia no desenvolvimento, normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica; e que traduz uma irregularidade biopsicossocial do desenvolvimento global e dialético da criança, que normalmente envolve na maioria dos casos: problemas de lateralização, de praxia ideomotora, deficiente estruturação perceptivo-motora, dificuldades de orientação espacial e

sucessão temporal e psicomotora, que impede a ligação entre os elementos constituintes da linguagem e as formas concretas de expressão que os simbolizam. [...] dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos destas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto por seus ambientes domésticos e escolares.

Muitas dessas dificuldades de aprendizagem surgem na infância, ainda na educação infantil e caso não haja uma intervenção eficaz, se prolongam pelas séries seguintes. É nesta fase que a criança está construindo as bases cognitivas e emocionais do desenvolvimento, como a coordenação motora fina, orientação espacial, comportamentos sociais de organização pessoal, respeito ao próximo, limites, responsabilidades e independência, entre outras características determinantes para uma formação e

aprendizagem equilibradas, e que, por isso, requer uma atenção criteriosa.

Na perspectiva de Correia e Martins (2006), nas series iniciais da educação infantil, as dificuldades de aprendizagem são identificadas em crianças que não conseguem alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou de sete áreas específicas, mesmo que esteja sendo estimulada pelo trabalho da escola e da família. Neste caso, portanto, há a presença de dificuldade de aprendizagem acentuada, o que suscita uma intervenção pedagógica específica. Correia e Martins (2006) *apud* Arranca (2007, p. 10) apontam para as principais dificuldades de aprendizagem identificadas ainda na pré-escola:

↑ dislexia com dificuldade no processamento da linguagem, cujo impacto se reflete na leitura e na escrita;

↑ displaxia com dificuldade de planificação e coordenação motora;

↑ disgrafia com a dificuldade na escrita;

↑ discalculia com a dificuldade de realização de cálculos matemáticos;



discriminação auditiva com a capacidade ou não de perceber as diferenças entre sons;



dificuldades de percepção visual como as dificuldades de observar pormenores e dar significado ao que é observado;



desordem por déficit de atenção e hiperatividade que caracterizada por diferentes estados de desatenção e impulsividade condicionam a aprendizagem.

As dificuldades da aprendizagem que surgem na educação infantil apresentam características próprias, que requerem um estudo e intervenção diferenciada daquela direcionada às crianças maiores, as quais frequentam os níveis mais avançados da educação básica, como o ensino fundamental.

3.0 A NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A compreensão de como se dá o processo de construção do conhecimento oferece a possibilidade de ações que promovam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, entender todos os mecanismos envolvidos neste

processo, significa se implicar em uma tarefa que por vezes, não é fácil, mas produtiva e gratificante.

Para que a aprendizagem seja possível, é necessário ter bem estabelecidos e estimulados mecanismos de atenção, memória e esquecimento, linguagem, ter uma boa alimentação e sono de qualidade, entre outros, esse movimento leva em consideração todos os aspectos do indivíduo, o biológico, social, psicológico, cognitivo a psicologia cognitiva desde seus primórdios vem tratando destes conceitos, avançando em pesquisas que investigam suas variações e como podem ser estimuladas.

A compreensão dos mecanismos do cérebro que estão na base da aprendizagem e da memória, e dos efeitos da genética, do ambiente, das emoções e da idade em que se aprende, pode ser transformada em estratégias educacionais (BLAKEMORE e FRITH, 2009, p. 11).

[...] enquanto milhares de estudos foram devotados para explicar vários aspectos da neurociência (como animais, incluindo humanos, aprendem), apenas uns poucos estudos neurocientíficos tentaram explicar como os humanos deveriam ser

ensinados, para maximizar o aprendizado. (...) das centenas de dissertações devotadas ao ‘ensino baseado no cérebro’, ou ‘métodos neurocientíficos de aprendizado’, nos últimos cinco anos, a maioria documentou a aplicação destas técnicas, ao invés de justificá-las” (ESPINOSA, 2008, p. 117).

São postulados por Espinosa (2008) 14 princípios da neuroeducação, nos quais articulariam diretrizes das respectivas áreas estruturadoras, psicologia, neurociências e educação:

[...] estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação; stress impacta aprendizado; ansiedade bloqueia oportunidades de aprendizado; estados depressivos podem impedir aprendizado; o tom de voz de outras pessoas é rapidamente julgado no cérebro como ameaçador ou não ameaçador; as faces das pessoas são julgadas quase que instantaneamente (*i.e.*, intenções boas ou

más); feedback é importante para o aprendizado; emoções têm papel-chave no aprendizado; movimento pode potencializar o aprendizado; humor pode potencializar as oportunidades de aprendizado; nutrição impacta o aprendizado; sono impacta consolidação de memória; estilos de aprendizado (preferências cognitivas) são devidas à estrutura única do cérebro de cada indivíduo; diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos (ESPINOSA, 2008, p. 78).

A identificação dos problemas de aprendizagem escolar ainda na educação infantil requer intervenção especializada, como fator determinante para evitar um possível fracasso nas séries seguintes. A criança constrói, assimila o conhecimento e transforma-o em saberes, através de estímulos que recebe, e o professor é responsável por criar estratégias interventivas que venham sanar as dificuldades. práxis educativa só se concretiza mediante a mudança de atitude do professor, através de sua avaliação crítica, ele determina a hora de recomeçar, de tentar salvar os saberes escondidos de seus alunos, que por rotulações

ficam aprisionados timidamente, com medo de seguir em frente e aprender de forma significativa.

Do fato de não aprender, muitos questionamentos se desdobram e responsabilidades são divididas em torno do processo de aprendizagem humana.

A serviço do estudo das razões das causas dessa (não) aprendizagem, a psicopedagogia busca desenvolver medidas interventivas, sejam elas de caráter preventivo ou terapêutico, que possam minimizar a situação (BOSSA, 2000).

A priori Golbert (1985, p. 13), esclarece a diferença:

[...] O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. focaliza as possibilidades de aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características

das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Ou seja, no primeiro caso, o trabalho psicopedagógico é feito ainda na escola, envolvendo o ambiente familiar e escolar do aluno, com vistas a prevenir o agravamento da situação, o atendimento assume uma dimensão clínica, sob o comando de uma equipe interdisciplinar (pedagogos, psicopedagogos, neuropsicopedagogos, psicólogos, etc.).

Enquanto instituição sistematizadora do saber, a função básica da escola na fase da educação infantil é oportunizar à criança situações de acesso à aprendizagem de maneira lúdica e prazerosa, apoiada nos referenciais de ética, cidadania e dignidade, ampliando a cultura subjacente

do aprendiz e reorganizando a própria cultura da instituição escolar.

O educador deve buscar conhecer seu aluno para que saiba como cada um aprende e compreende os mecanismos de assimilação do conhecimento, e a partir daí, procurar meios e recursos que envolvam as possibilidades de aprendizagem de cada criança, intervindo nas situações de maior dificuldade que ela apresentar, através de estratégias dinâmicas, que atendam a todas, de forma democrática e inclusiva.

As múltiplas competências docentes devem ser construídas por meio de uma formação polivalente, que permita o desenvolvimento de uma prática pedagógica favorável à aprendizagem dos alunos, "[...] comprometida com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como as questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 1v., p. 41).

O olhar atento e perspicaz, tanto do profissional docente como do psicopedagogo, deve orientar as crianças pelos variados caminhos de aprendizagem, motivando-as, criando e recriando os sentidos da aprendizagem, de modo a superar as dificuldades e promover uma aprendizagem de

forma ajustada, assegurando o desenvolvimento de atitudes, de criticidade, diálogo, descoberta e inserção no mundo.

Desta forma é imprescindível a existência de uma correlação entre quem ensina e quem aprende, que será desenvolvida diariamente, através das metodologias desenvolvidas em sala de aula, que tornem a relação docente x discente x conteúdos mais próxima e produtiva.

"A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro" (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 23), pois quando os professores são destituídos de uma bagagem de referências que os capacitem a desenvolverem uma prática pedagógica intencional, que atenda às necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem, eles podem representar um grande problema de ordem sociocultural, na medida em que suas ações ineficazes não potencializam aprendizagens significativas, aumentando ainda mais o problema da criança. Quando se deparam com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ainda na educação infantil, os professores têm grandes dificuldades e até mesmo resistência à aceitação, porém:

A implementação e/ou implantação de uma proposta depende principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e com outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e as crianças [...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, I v., p. 41).

As estratégias de aprendizagem, portanto, devem ser construídas pela conexão entre o fazer docente e o psicopedagógico, considerando as razões e as causas que podem causar algum *déficit* na aprendizagem da criança da educação infantil, fase determinante na vida estudantil, buscando inovar e dar sentido a aprendizagem, conduzindo o sujeito pelo caminho da descoberta de novos rumos do saber e potencialidades, até então não exploradas.

PRINCIPAIS DIFICULDADES IDENTIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cada uma em situação de dificuldade de aprendizagem requer um olhar e uma atenção mais apurada, que valorize e respeite seu tempo de aprendizagem, como sujeito sociocultural e determinado pelo contexto em que vive.

Em via desta realidade, o Ministério da Educação (MEC), tem promovido nas últimas décadas, políticas de educação especial, que buscam atender às demandas da realidade de alunos com necessidades educativas especiais, por apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem.

A resolução nº. 2/2001 (BRASIL, 2001, p. 2), aponta os grupos que constituem a categoria de necessidades especiais, de acordo com as características e dificuldades de aprendizagem observadas pela escola no desenvolvimento de suas atividades: Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que

dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

é aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

é aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Esta definição ampliada de necessidades educacionais especiais é reformulada e adota-se uma ainda mais restrita, que delimita apenas a “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Segundo Correia e Martins (2006), as dificuldades de aprendizagem podem ser explicadas por duas vias: uma

focada nos aspectos orgânicos e outra nos aspectos educacionais.

A primeira explicação é entendida como desordens neurológicas que interferem no desenvolvimento, como recepção, integração ou extensão da informação, caracterizando-se, em geral, por uma discrepância significativa no potencial estimado do aluno e aquilo que ele realmente consegue realizar.

A segunda, relacionada aos aspectos mais educacionais, diz respeito a uma incapacidade ou impedimento para as habilidades de leitura, de escrita, de cálculo ou aptidões e interações sociais diversas.

O conceito em uma concepção mais objetiva e aceita internacionalmente, é assim expresso pelos autores:

Dificuldades de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção

cerebral mínima, dislexia e afazia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambientais, culturais ou econômicas (CORREIA e MARTINS, 2006, p. 65).

De acordo com Maluf (2011, p. 2), na pré-escola existem alguns sintomas que podem ajudar os profissionais da escola a identificarem as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. A saber:

(Persistentes problemas na área da Linguagem: de articulação, aquisição lenta de vocabulário, restrito interesse em ouvir histórias, dificuldade em seguir instruções orais, soletração empobrecida, dificuldade em argumentar, problemas em redigir e resumir, etc;

Com as transformações percebidas ao longo dos anos, como a diversidade de alunos com diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos; as mudanças na estrutura familiar, as quais podem promover ou não para um bom desempenho cognitivo,

poder-se-ia perceber desde então os reflexos dessas transformações dentro do âmbito escolar, e conseqüentemente a necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para que a aprendizagem fosse de fato efetiva dentro das salas de aula, como para preparar estes alunos para as transformações dentro da contemporaneidade.

Considerando que a arte em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade presentes na vida das pessoas, e a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento, esta proposta de pesquisa apresenta a questão da contribuição da música para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste caso podemos conciliar a arte e a música e suas diversas formas, para fortalecer ainda mais o entendimento da criança durante a infância, usando destas ferramentas para fixação e através das cantigas de roda e músicas infantis. .

Em síntese, conclui-se que a música é conhecimento e elemento de suma importância para o processo de

educação de crianças na educação infantil e nos anos iniciais , a visão do aluno de aprender passa pela principal indagação do porquê, na educação formal, as escolas de Educação Infantil devem lidar com a musicalização?

Esta resposta pode ser melhor e lucidada ao se observar a questão que passe por entre as práticas musicais vistas nas escolas e se difunda entre os educadores a uma percepção, mas uma percepção que desenvolve, aumenta os campos a frente de um aluno.

. A música pode ser usada em várias fases do processo de ensino-aprendizagem, sendo de grande valia na busca do conhecimento, permitindo avanços no desenvolvimento lúdico, emotivo, criativo e cognitivo as instituições de ensino devem promover a interdisciplinaridade e suas várias perspectivas, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino, para que isso ocorra é necessária a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que norteiam as inúmeras atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares.

A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que ocorre são diferentes posições multidisciplinares. Nessa situação, é primordial

que os conhecimentos não se configurem em apenas um grande número de informações, convertido em receitas educacionais. Se faz necessário a busca de novos meios metodológicos e didático-pedagógicas a serem elaboradas e introduzidas no meio educacional. Devendo se apresentar meios de transmitir e produzir o saber, e também repensar a educação, se é que existe a predisposição de superação da transmissão tediosa de conteúdo escolar.

A linguagem musical no método de ensino mostra-se como instrumental metodológico e pedagógico de grande importância, pois além das vantagens já colocadas, traz a sua natureza e personalidade, a interdisciplinaridade com a qual se impulsiona toda a metodologia de ensino-aprendizagem. A psicologia foi uma das ciências que começou a contribuir para o processo educacional de aprendizagem, trazendo seu rico arcabouço teórico sobre o comportamento humano, aspectos motivacionais, emocionais, afetivos, e a importância da formação de vínculos, entre outros processos envolvidos na aprendizagem estabeleceu pontes com as neurociências, trazendo abordagens diferenciadas, tanto a pedagogia, como as outras áreas envolvidas no processo educacional, percebendo a necessidade de reanalisar os processos

educacionais, começaram a pensar no ser humano a partir de um olhar sistêmico.

Assegurar a presença da música nos currículos dos cursos que formam educadores e, por conseguinte, garantir a formação musical para o docente, não é suficiente para incorporar a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o início para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em via do atual contexto social da atualidade, a escola precisa redimensionar o seu pensar e o seu fazer, articulando teoria e prática, reformulando suas ações, mediadas pela ação do educador, principal agente responsável na criação de situações e estratégias que levem a criança a superar as dificuldades de aprendizagem e firmar-se como autônomo e livre, em suas relações e atitudes do convívio social.

A verdadeira inclusão requer uma pedagogia baseada na interação, na construção coletiva do conhecimento em sala de aula, no respeito e acolhimento às

experiências cotidianas de cada aluno, agregando-as ao processo de ensino e aprendizagem, buscando resultados individualizados, através de um trabalho de parceria.

A tarefa docente na educação infantil é complexa e requer muita dedicação e compromisso, principalmente no que se refere a lidar com as dificuldades na aprendizagem identificadas nesta etapa é a base da formação escolar que está sendo construída, o que requer o compromisso de todos, para que esta etapa seja cumprida de forma saudável na formação da criança, pois o resultado desta experiência será refletido em todos os anos de escola que terá futuramente.

Exige pensar em quais metodologias ou instrumentos didáticos são mais adequados para que docentes e discentes enfrentem estas dificuldades de forma coletiva, com uma perspectiva de superação dos desafios, e que resulte em aprendizado para ambos. A prática docente é fator determinante nesta etapa.

(6) necessário que o professor compreenda que apesar das diferenças e dificuldades, todos têm possibilidades e condições para aprender, desde que vivenciem experiências que favoreça o seu desenvolvimento. Uma linguagem tão importante quanto às

demais áreas do saber e, portanto, primordial para o processo de ensino-aprendizagem, as áreas que antes agiam independentes uma das outras, começaram a fazer ricas interlocuções, formando uma interdisciplinaridade que oferece novas possibilidades tanto à docência, como a pesquisa educacional com a finalidade de abordar o conhecimento e a inteligência, integrando três áreas: a Psicologia, a Educação e as Neurociências, incluindo as áreas que se formaram com a junção dos campos, como a: Psicomotricidade e Psicopedagogia

BIBLIOGRAFIA

BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. **O cérebro que aprende**. Lisboa: Gradiva, 2009.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a Partir da Prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

BRASIL. BOLETIM DE EDUCAÇÃO. **Um salto para o futuro**. 1998. p. 22-42.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 2

de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**

na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >.

Acesso em: 10 dez. 2020

_____. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado,

regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. 1 p.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: Introdução**. 4. ed. Brasília: MEC,

Secretaria de Educação Especial, 2006. (Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-**

las? Porto: Porto Editora, 2006.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

GARCIA, R. L. **A educação numa plataforma de economia solidária**. In: **Propostas -**

Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro: Ano 26, n. 74. set./out./nov., 1997.

MALUF, M. I. **Entenda mais sobre a Dificuldade de Aprendizagem em crianças**. Publicado

em 27 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.anitamulher.com.br/anita/entenda->

[mais-sobre-a-dificuldade-deaprendizagem-em-criancas/](#)>.
Acesso em: 07 dez 2020

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento pedagógico. 2. ed.

Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais

e educadores. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

O GESTOR ESCOLAR NA CONTRUÇÃO DOS COLETIVOS

Valéria Oliveira Ferreira de Jesus

A escola, necessariamente, é um lugar de ideias. Deveria ser. Em algumas, é quase impossível ter ideias. Qualquer pensamento diferente é combatido, pois é encarado como ameaça ao poder conquistado por aquele grupo. Já vi intimidação, mentira, fofoca e várias outras atitudes nem um pouco democráticas nas escolas onde trabalhei. O gestor que tenha um real interesse na escola deverá estar preparado para esse lado mais sombrio da natureza humana.

O gestor deve manter um clima de liberdade de expressão, onde a diversidade de ideias possa fazer surgir soluções para os problemas da escola – eles sempre existirão. Para isso, um bom sistema de comunicação é importante. Muitos dos conflitos de ideias têm origem nas distorções das notícias. Há aqueles que distorcem a informação sem perceber, outros o fazem para tumultuar. A solução é uma organização que permita aos professores, alunos e pais acesso à informação clara e objetiva. A imagem abaixo representa essa diversidade de ideias.

A escola, como unidade social, é um organismo vivo e dinâmico, e como tal deve ser entendida. Assim, ao caracterizar-se por uma rede de

relações entre os elementos que nela interfere, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização. E é a essa necessidade que a gestão educacional tenta responder.

Escolas cujos gestores realizam esforços no sentido de acompanharem os fenômenos de aceleração de mudanças, e tornam-se mais eficazes através da valorização do desempenho humano. Neste contexto, o gestor é cada vez mais imbuído da necessidade de levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

Para tal é necessária uma mudança não apenas da práxis pedagógica, mas também – e principalmente – da gestão, tendo como referência as relações que se estabelecem entre escola, cultura, cidadania e democracia. A escola não pode incentivar uma postura democrática se os seus integrantes não agem dessa forma.

Girling e Keith (1996, s/p) afirmam que “o sucesso da escola pode ser impulsionado através da prática de uma administração participativa, voltada para objetivos claros, definidos coletivamente pela comunidade escolar”, o que ocasiona uma relação positiva, entre gestão participativa e a elevação da autoestima das comunidades escolar e local.

O diretor da escola tem o dever democrático de administrar a escola para que atinja seus objetivos. Então, respeitar a diversidade de ideias não significa abdicar dos deveres de gestor da instituição pública. O gestor deve ter em mente que, ao administrar uma escola pública, deve prestar contas à sociedade e não a determinados grupos com interesses particulares.

É através da gestão participativa que os profissionais da educação podem se envolver com o planejamento e a tomada de decisões na prática diária, aumentando, desta forma, o foco na escola e no aluno e a probabilidade de sucesso de ambos. Esta prática, contudo, leva à necessidade de programas que envolvam a comunidade escolar e local, a partir de momentos que possibilitem o diálogo e a reflexão.

Assim, se pensarmos a escola como um cérebro, devemos deixar livres as conexões que permitam a rápida transmissão das informações.

Aqui, entramos em um terreno bastante delicado. A questão da liberdade religiosa. Para que o gestor possa tratar desse assunto com competência, é preciso saber a origem da escola laica.

A partir do Iluminismo, século XVIII, houve uma progressiva separação da religião e do Estado. A criação do Estado laico permitiu a liberdade religiosa, pois, antes disso, a religião do rei tinha de ser a

religião dos súditos. Por isso as inúmeras guerras religiosas, cada grupo matando o outro em nome de Deus. A partir, então, do século XVIII, a escolha religiosa passou a ser uma questão do espaço privado. O Estado deixou de se preocupar com isso, permitindo a cada um a escolha, ou não, de sua crença.

Assim, a escola pública é laica, isto é, não tem uma religião em especial. Na prática significa que a escola não deve fazer propaganda dessa ou daquela denominação religiosa, não deve obrigar os alunos a praticarem certos tipos de rituais, não deve julgar os alunos pelas suas crenças. Isso significa que, a rigor, na escola pública não deve haver símbolos de qualquer credo religioso. Se houver um, então todos deverão ter o mesmo direito. Isso afeta, inclusive o ensino religioso nas escolas. A metáfora da cultura serve muito bem para compreender essa questão. O gestor deve ter em mente que os alunos não chegam à escola como folhas de papel em branco, chegam repletos de valores que estarão interagindo com outros dentro da escola.

Assim, a escola que melhor atende aos sonhos da sociedade brasileira neste começo de século, está centrada em três dos pilares básicos que compõem o novo panorama da escola participativa, democrática e transparente, quais sejam: administrativo, pedagógico e relacional, todos abertos à avaliação interna – da escola e do sistema de ensino – e externa

– da comunidade e que está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96, que aborda a questão da “gestão democrática do ensino público”, nos seus artigos 14 e 15:

Art. 14:Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão

democrática do ensino público na educação básica, de acordo com

as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I –participação dos profissionais da educação na elaboração do

projeto pedagógico da escola;

II –participação das comunidades escolar e local em conselhos

escolares ou equivalentes.

Art. 15:Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares

públicas de educação básica que integram progressivos graus de

autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira,

observadas as normas gerais do direito financeiro público (LDB n.º

9394/96).

Segundo Casassus (1995), a descentralização aumenta a probabilidade de haver uma maior participação dos envolvidos no processo educativo e uma maior eficácia na prática educativa devido a um

maior controle social, aumentando a responsabilidade da equipe escolar. Neste contexto, o diretor escolar deve transformar-se em um motivador, incentivador e catalisador de ações que liguem a escola a outras escolas e à comunidade.

Desta forma, a gestão participativa é possível, uma vez que a coordenação do empenho de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, estudantes e pais, baseada na participação coletiva, é de suma importância na instalação de uma administração democrática no interior da escola, pois somente assim são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem da tomada de decisões, fazendo com que estas não se concentrem mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou equipes representativas.

A construção de um processo de estudo centrado nos valores e princípios democráticos é tarefa política e educativa da escola que representa uma das mais importantes e essenciais atividades públicas, além de constituir lócus de formação do cidadão como um ser social histórico e sujeito de relações. O trabalho como princípio educativo é inerente ao processo pedagógico da escola. Sendo assim, não existem fórmulas de gestão democrática; ela se constrói no processo político e cultural da escola. A escola não é democrática apenas por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por

toda sua ação pedagógica e

O diretor é o responsável pelo bom andamento de todos os setores da escola, é quem junto aos demais segmentos deve elaborar o plano curricular, e delegar poderes aos responsáveis por cada setor da escola, coordenando o trabalho. Precisa estar atento ao seu grupo e fazer suas comunicações de preferência em reunião de grupo, apresentando-as por escrito, se necessárias, fazendo os devidos comentários, esclarecendo dúvidas e solicitando do grupo o “feedback” necessário para a harmonia e bom andamento da instituição.

Caso, não seja possível, a realização da comunicação em grupo, faz se necessária que o gestor utilize determinados tipos de correspondência e adequada à natureza do assunto, a saber, podem ser utilizados os seguintes tipos de correspondência oficial: ato, aviso, boletim, carta, circular, comunicação, comunicado, edital, memorando, memorial, norma, notificação, ordem de serviço, ofício, portaria, requisição, resolução e termo.

De modo simplificado, claro e de fácil compreensão, as rotinas proporcionam aos diretores em exercício e seus colaboradores uma concepção melhor acerca da instituição, também destaca os resultados a serem obtidos, indicando-lhes os métodos a serem utilizados e os critérios a serem atendidos, proporcionando, assim, o planejamento de melhorias mais substanciais e profundas, visando a

melhoria da qualidade de ensino oferecido nas escolas.

A gestão participativa estimula e motiva a todos, diminuindo os conflitos na relação líder X liderado, muito frequente em instituições com características tradicionais de liderança. Este gestor deve possibilitar que a comunidade escolar se sinta parte integrante da escola, motivando-a a atuar positivamente buscando atingir o fim da educação: a formação plena do educando.

Portanto, a atuação do gestor da escola, vista na perspectiva democrática, permite que a equipe escolar se sinta responsável pela escola como um todo e comprometida com o seu objetivo maior – a formação do aluno. Desta forma, o gestor passa a reconhecer a necessidade de transformar a escola em um espaço de convivência democrática e de exercício da cidadania.

Este gestor também irá: criar um clima de trabalho apropriado, visando tranquilidade e espírito de equipe entre os profissionais; coordenar o trabalho coletivo de construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola, bem como sua viabilização; incentivar a criação de projetos que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, independente do segmento que os proponham (pais, alunos e/ou professores); buscar troca de experiências em outras escolas; acompanhar o desempenho dos alunos,

identificando os problemas existentes – dificuldades de aprendizagem, evasão e reprovação– buscando junto à equipe pedagógica propostas para saná-los; estimular o processo de autoavaliação institucional, do corpo docente e discente, e dos funcionários; estimular a participação dos pais nos conselhos escolares, reuniões e demais atividades da escola; supervisionar os espaços da escola, cuidando para que eles sejam um reflexo da sua Proposta Pedagógica e se constituam, de fato, em um espaço de construção de cidadania; estimular que os profissionais da escola tenham um momento de formação continuada em serviço ou fora dele, incentivando-os a participar de cursos que propiciem o crescimento profissional e pessoal.

No que concerne a este último ponto, é importante salientar que cabe ao gestor analisar se a equipe escolar está em estado permanente de atualização, sempre buscando condições para que essa formação seja efetiva.

Várias são as formas de desenvolvimento pessoal como: cursos presenciais, participação em palestras, seminários, visitas a museus etc. Como consequência dessa preocupação com o desenvolvimento da equipe escolar, será percebida uma maior motivação dos mesmos, o que levará à melhora do clima organizacional e maior desejo de participar das ações da escola, em um círculo positivo.

Motivando a equipe escolar

A palavra motivação sempre nos remete a expressões como: felicidade, alegria, entusiasmo, paixão, gostar do que se faz, entre outras.

Pessoas motivadas são mais felizes e mais produtivas, estabelecem relacionamentos mais saudáveis e duradouros, o que as torna mais bem-sucedidas. Assim, a motivação é um dos fatores internos ao qual devemos dar especial atenção, para compreender o comportamento das pessoas nas organizações.

Maslow é um dos teóricos mais conhecidos sobre o papel da motivação no desenvolvimento do indivíduo, pois para ele, as necessidades dos seres humanos obedecem a uma hierarquia, ou seja, uma escala de valores a serem transpostos. Isto significa que no momento em que o indivíduo realiza uma necessidade, surge outra em seu lugar, exigindo sempre que as pessoas busquem meios para satisfazê-la. Poucas pessoas, ou nenhuma, procurará reconhecimento pessoal e status se suas necessidades básicas estiverem insatisfeitas.

Maslow percebeu que o indivíduo não sente, única e exclusivamente, necessidade financeira apresentando uma teoria da motivação, segundo a qual as necessidades humanas estão organizadas e dispostas em níveis, numa hierarquia de importância e de influência, numa pirâmide, em cuja base está as

necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas) e no topo, as necessidades mais elevadas (as necessidades de autorrealização).

Quando o ciclo motivacional não se realiza, sobrevém a frustração do indivíduo que poderá assumir várias atitudes, quais sejam: Comportamento ilógico ou sem normalidade; Agressividade por não poder dar vazão à insatisfação contida; Nervosismo, insônia, distúrbios circulatórios/digestivos; Falta de interesse pelas tarefas ou objetivos; Passividade, moral baixo, má vontade, pessimismo, resistência às modificações, insegurança, não colaboração etc.

Quando a necessidade não é satisfeita e não sobrevindo as situações anteriormente mencionadas, não significa que o indivíduo permanecerá eternamente frustrado. De alguma maneira a necessidade será transferida ou compensada. Daí percebe-se que a motivação é um estado cíclico e constante na vida pessoal.

Existem dois tipos de motivação: quando nos dirigimos para um alvo ou objetivo, com vontade forte de alcançá-lo, pois ele nos é atraente, impulsionador de nossa vontade e, quando, querendo fugir de uma condição desagradável, negativa ou aversiva, também nos dirigimos para um alvo, no intuito de nos vermos livres da sensação negativa. Ambos os tipos de motivação nos impulsionam. É claro que é muito mais agradável, irmos em direção ao nosso objetivo, tendo a lucidez necessária para traçar nossa

estratégia ou nosso caminho. Quando nos vem à mente algum projeto ou, alguma ideia, sem que nos demos conta, ela irá passar pelos nossos crivos. O que seriam esses crivos? São as nossas crenças limitantes, aquilo em que acreditamos com toda a força de nosso ser: ex.: “Gostaria de mudar de emprego, entretanto, será que vou ser aceito em outra empresa? ”Será que tenho condições de arranjar logo outra colocação? Se conseguir, será que aceitarão minhas expectativas de salário? “Estas e muitas outras dúvidas assolam a mente de muitas pessoas nas mesmas condições”. Esse tipo de dúvida mostra como por trás de tudo isso, existe uma ou mais crenças, relacionadas à capacidade ou ao merecimento.

A concepção de que a satisfação no trabalho influencia as decisões das pessoas sobre trabalhar e permanecerem no atual emprego são válidas até os dias de hoje, pois é cada vez mais comum que as organizações realizem levantamento de atitudes para identificar a satisfação dos empregados.

Lawler III (1992, 139) aponta que:

[...] para que o trabalho seja motivador, os indivíduos precisam sentir-se pessoalmente responsáveis pelo resultado do trabalho,

necessitam fazer algo que sintam ser significativo, além de

receberem feedback sobre aquilo que

foi realizado (...) O contexto social do trabalho, bem como as experiências passadas do indivíduo também possuem papel importante.”

Neste contexto o papel do líder torna-se de suma importância, pois os funcionários – agora equipe – necessitam de alguém para ajudá-los a trabalhar dentro do processo operacional interno, dar a retroalimentação, estabelecer objetivos e relacionamentos da equipe com os demais da organização. Líderes são tipicamente vistos como pessoas que fixam a direção, estabelecem objetivos e criam uma visão para a organização.

Segundo Bergamini (1997) a motivação nas organizações envolve a relação entre líder e liderado:

O líder enquanto tal só é autorizado a exercer o seu poder à medida que o seguidor reconheça nele grande sensibilidade interpessoal. O seguidor só terá percepção positiva do líder à medida que ele não só conheça as suas expectativas, mas também seja quem o ajude a atingir aquilo que por ele é desejado. Caso esse líder se interponha entre o seguidor e os objetivos que ele pretende atingir, dificultando ou impedindo essa busca, logo perderá a sua posição como alguém

que mereça ser seguido.
(BERGAMINI, 1997, p.34).

Desta forma é imprescindível que o gestor escolar fique atento às necessidades da comunidade escolar, procurando satisfazê-las à medida do possível, para manter um bom clima organizacional e ter a participação de todos na busca por uma escola de qualidade e eficaz.

Algumas questões devem ser analisadas pelo gestor atento ao trabalho em equipe: os envolvidos no processo educacional estão realmente integrados à missão da escola? Estão motivados? Ou os gestores estão esperando que a equipe escolar simplesmente "se encaixe"? Estas reflexões servem de ponto de partida para pensar a dimensão educacional necessária para um novo cenário que ora se instaura mais dinâmico, produtivo, e comprometido com a aprendizagem escolar, em que professores, funcionários, estudantes e pais possam realmente se sentir motivados e envolvidos para o sucesso do aprendizado.

Há pessoas que se encontram continuamente integradas e motivadas, são agentes promotores de mudanças, assumem status de líderes junto aos demais, são flexíveis, comunicativas, parceiras e negociadoras, além de buscarem continuamente a melhoria do desempenho profissional e valores éticos. Estas pessoas "são movidas pelo desejo de contribuir em tudo que for possível para a realização

pessoal dos demais” (BERGAMINI, 1997, p. 123).

Ao reconhecer essas pessoas, é hora do gestor escolar "valorizar a prata ou o ouro da casa", no sentido de proporcionar às mesmas as condições adequadas e necessárias para participarem ativamente do processo educacional, incentivando seus companheiros de jornada, seus pares, inclusive favorecendo o aprimoramento de cada um através de cursos, orientações, autonomia e liberdade para crescer.

Para a autora citada existem algumas situações que favorecem a satisfação motivacional, quais sejam: poder seguir orientação grupal; consultar pessoas e ser consultadas por elas; usar os seus talentos pessoais para o desenvolvimento da organização; promover o desenvolvimento dos talentos daqueles com os quais trabalha.

A educação não é algo que se tem o resultado em curto prazo, pelo contrário, é um investimento a longo prazo. No ambiente escolar as ações são voltadas para o desenvolvimento do homem em um constante processo de ação, reflexão, ação. Portanto todos os envolvidos no processo educacional devem estar conscientes deste tempo.

Por tudo quanto exposto vemos que ao se propor fazer uma gestão democrática e participativa, o gestor precisa estar consciente que ele sozinho não irá conseguir alcançar o que se propõe; ao contrário,

precisa valorizar a sua equipe escolar para ter o seu apoio nas ações educativas da escola. Criar um clima de trabalho favorável às mudanças provocadas pelo desenvolvimento das pessoas, e ir além: transformar os momentos de aprendizagens coletivas em ponto de partida para o processo de interação e reflexão, marcado por relações interpessoais harmoniosas, comunicação eficiente, confiança e engajamento em diretrizes, objetivos e metas comuns.

Considerações finais

Nas duas últimas décadas foi perceptível o crescimento dos mecanismos atribuído aos processos de democratização e descentralização da gestão dos sistemas de ensino, o que se evidencia na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação complementar, no desenvolvimento de estudos, nessa área, nos meios acadêmicos do País, assim como nas medidas adotadas pelos governos nas suas diferentes esferas.

Ficou claro, porém que para se estabelecer novas relações entre escola e sociedade é preciso que se promova efetivamente a democratização na gestão. Repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de suprimir os controles formais e priorizar os controles por avaliação de resultados, incentivar a autonomia das escolas e das unidades escolares, com a participação da comunidade escolar no controle social da escola. Tais concepções e práticas estão associadas ao novo

papel do Estado e de suas instâncias e a uma reformulação dos cursos de formação profissional em educação.

Não se pode negar que a qualidade do ensino passa pela gestão democrática. Instituído mecanismos de participação coletiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, torna-se possível superar as relações autoritárias de poder, o individualismo e as desigualdades, e promover uma educação de qualidade. A gestão democrática é imprescindível para estabelecer uma cultura de participação sem a qual não se exterminará o clientelismo, o assistencialismo e a corrupção, que perpetuam o sistema de dominação e o subdesenvolvimento. A gestão democrática tem um caráter pedagógico: ela transforma a escola num laboratório de cidadania.

O fortalecimento da escola e a conquista de sua autonomia político-pedagógica são condições indispensáveis para promover a qualidade da educação e fundamentalmente constituem num instrumento de construção de uma nova cidadania. Assim a democratização institucional torna-se um caminho para que a prática pedagógica seja efetivamente uma prática social e que possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

Segundo o princípio da democratização, a gestão escolar promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais. Portanto, todos os sujeitos envolvidos devem contribuir efetivamente se responsabilizando por colocar em prática as decisões tomadas em conjunto, de modo a obter os melhores resultados na busca de uma educação de qualidade.

Um diretor capaz de exercer liderança pode determinar a diferença entre uma escola estagnada e uma escola em movimento. Não só no Brasil, mas no mundo inteiro, são raros os diretores que atuam como professores de professores e agentes dinâmicos de mudança. A boa notícia é que liderança educacional é uma habilidade que pode ser desenvolvida e exercitada a cada dia.

Para que ocorram transformações na qualidade do ensino, é preciso que o diretor vá além da intervenção indireta no trabalho dos professores. Esse deve atuar como líder educacional e influenciar diretamente o comportamento profissional dos educadores. Ao mesmo tempo está em contato permanente com os docentes fazendo com que cada profissional aluno e pai, sintam que a escola lhe pertence. Deve ser fonte de inspiração, incentivo e apoio técnico.

Estimula a criatividade, mas ao mesmo tempo estabelece padrões, confronta, corrige, capacita. Valoriza o desempenho dos professores, sabendo que receber reconhecimento os motiva a fazer cada vez melhor o seu trabalho. Por isso, é capaz de extrair o máximo de sua equipe de profissionais.

Se o diretor é um líder, ele não deixa os professores abandonados à própria sorte, isolados em suas salas de aula. Organiza a jornada escolar, abrindo espaço para reuniões semanais ou pelo menos quinzenais dos docentes, por disciplina ou por série. Estimulam os a debater, em grupo, problemas pedagógicos como dificuldade em motivar a classe ou em estabelecer relações entre os conteúdos e a vida dos alunos. É o momento em que os professores refletem sobre sua prática e experimentam novas possibilidades. Em um clima descontraído, não ameaçador, de cooperação, vão sentir-se à vontade até para falar sobre seus próprios erros, discuti-los e aprender com eles.

Quando o diretor é um líder, ele é também um grande comunicador, capaz de mobilizar e articular os mais diferentes setores em torno da missão da escola. Convence e orienta os pais, mapeia as organizações sociais e culturais da comunidade que possam desenvolver ações complementares junto aos alunos, como dança, teatro, estudo de línguas, informática, esportes. E, sempre que o seu trabalho é coroado de êxito, todos dizem: “Nós fizemos isso!”.

Consegue fazer com que a equipe sinta que está embarcando em um projeto vital, até mesmo sagrado, que exigirá sacrifícios, mas também realizará algo muito importante, digno do melhor que existe em cada um.

É pensando dessa forma, que as características do novo líder nos trarão diretores capazes de obter cooperação espontânea da equipe, delegar competências e integrar as lideranças. As atitudes de comando, capazes de gerar obediência, são atualmente substituídas pela valorização da força humana de trabalho.

A Instituição formal burocrática encontra-se em declínio, cedendo espaço para a Instituição onde lidera a criatividade e ações conjuntas de equipes. É evidente a necessidade de líderes para o estabelecimento da ordem e da objetividade, mas em alguns casos críticos é necessária uma tomada de decisão individualizada. Os resultados alcançados têm ainda a pretensão de indicar que um estudo em nível micro pode trazer grandes contribuições ao desenvolvimento da administração escolar, na medida em que corrobora e amplia as possibilidades indicadas pelos recentes estudos a respeito da participação coletiva na gestão escolar, como uma das vias para a melhoria do ensino, da consciência crítica da realidade social para a construção de uma escola verdadeiramente pública, na busca da eliminação das desigualdades sociais.

Como qualquer processo de investigação, essa pesquisa não oferece um conhecimento definitivo, mas considerações caracterizadas pelo caráter provisório onde gestor escolar deve estabelecer sua atividade dentro de uma escola plural, mesmo sabendo das dificuldades de infraestrutura e dos impactos da desigualdade social e cultural existente em nossa sociedade. Vale ressaltar a importância de se trabalhar a diversidade por meio das políticas afirmativas, como resultado da mobilização das minorias sociais em busca de direitos negados historicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Administração da educação, poder e participação**. Revista Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, 1979, vol. 2, p. 36-46.

BERGAMIINI, Cecília W. **Motivação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. São Paulo.

_____. PDE Escola: Perguntas e respostas. Ministério da Educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE

FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL E GESTÃO EDUCACIONAL. Coordenação Geral de Gestão

Educacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid>> Acessado em 17/03/2011.

CASASSUS, Juan. Tarefas da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1994.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6ª ed. São Paulo: Cortez; DF: MEC: UNESCO, 2001, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. p.1a 117.

FONSECA, J. P. Da. Planejamento educacional participativo. Rev. Faculdade de Educação. São Paulo. V. 21, n. 1, p. 71-112, jan/jun. 1995.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José (org.) Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GIRLING, Robert H & KEITH, Sherry. Gestão Participativa. SALVADOR, 1996 (xerocado).

HENGEMUHLE, Adelar. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAWLER III. Edward E. **Motivação nas Organizações de Trabalho.** In: Bergamini, C.W. (org). Psicodinâmica da vida organizacional. São Paulo: Pioneira, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

LÜCK, Heloísa. A Gestão Participativa na Escola. Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** In: EM ABERTO.Vol. 17, n 72, fev/jun, 2000.

_____. **Gestão educacional: estratégia para ação global e coletiva no ensino.** Rev. Gestão em Rede, n.3, Curitiba, nov. 1997.

_____. **A Gestão Participativa na Escola.** Ed. 5. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina. Construção e Reconstrução do Conhecimento.** Campinas, S.P: Editora Autores Associados 1995.

SILVA JR. Celestino A. **A Organização do Trabalho na Escola: a prática a existente e a teoria necessária.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 59, 1986.

_____. **A Escola Pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Administração escolar.** São Paulo: ANPAAE, 1968.

_____. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

UNICEF. **Qualidade para Todos.** São Paulo: CENPEC, 1994.

VELERIEN, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Elisângela Santos Silva

RESUMO

Entre os muitos artefatos tecnológicos voltados à educação, os jogos digitais são um dos que mais promovem engajamento e motivação dos aprendizes. No entanto, questiona-se muito sobre a eficácia de sua utilização na construção do conhecimento. Este artigo visa contribuir com a discussão acerca dos termos emergentes deste assunto. Muitos jogos, mesmo sem serem instrucionais, auxiliam os estudantes no desenvolvimento de certas habilidades e os colocam na experimentação de alguns conteúdos de forma mais lúdica, é a chamada aprendizagem periférica.

Palavras-chave: Gamificação, Interação; Jogos Educativos; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Gamificação é uma tradução do inglês para “gamification” que foi teorizado pela primeira vez por Gabe Zichermann, o mais importante estudioso deste tema. Se buscarmos a etimologia da palavra “gamificação”, encontramos como resposta a Ação de

gamificar. Trocando em miúdos, o ato de transformar algo em game.

Por ser uma temática muito recente e pelo pouco tempo disponível, nosso aprofundamento se limitará a entender o conceito de gamificação e analisar a utilidade de suas mecânicas na prática educacional.

O jogo é algo que, enquanto se joga, possibilita vivenciar novas experiências através da interpretação de um mundo diferente do real, em que as pessoas brincam de ser algo que não é na vida cotidiana, com um único objetivo: a diversão.

Através dos escritos de Joseph M. Allué, no livro: O Grande Livro dos Jogos pode chegar à conclusão de que um jogo é uma diligência desenvolvida em um ambiente exclusivo e controlado, cujas regras são criadas para estabelecer uma relação com o espaço e aquelas são restritas ao limite deste, portanto, as regras definem a coerência e a estrutura do jogo.

Este artigo tem como objetivo especial mostrar que a criança e adolescente consegue apreender de forma significativa, usando os jogos e brincadeiras direcionadas, com objetivos claros e regras bem explicadas.

De acordo como foram mencionados acima, os jogos tem uma grande importância no desenvolvimento da criança, tanto cognitivo,

emocional e social. Quanto mais a criança tiver disponibilidade de recursos didáticos para jogar e mesmo que seja para manusear, ela terá mais facilidade de se alfabetizar, e seu ensino aprendizagem será mais rápido.

É importante pontuar que esse novo período, dominado pelas “tecnologias de comunicações digitais e comércio cultural” (Rifkin, 2001, p. 12), traz o capital da contemporaneidade, o conhecimento, como fator crucial no desenvolvimento do indivíduo. A cibercultura trouxe um novo modo de conhecer e conviver, com novas atitudes e fluxos de pensar. O indivíduo desta geração não se satisfaz apenas em receber um conhecimento; ele precisa testar, vivenciar e experimentar.

O QUE É GAMIFICAÇÃO?

Quando falamos em novos paradigmas na educação, a gamificação aparece de forma recorrente nos debates. Do inglês *gamification*, tem sido uma grande aposta como elemento educativo no século 21 em qualquer fase do ensino. Gamificação no processo pedagógico significa adotar a lógica, as regras e o design de jogos (analógicos e/ou eletrônicos) para tornar o aprendizado mais atrativo, motivador e enriquecedor. Dentro das chamadas metodologias ativas de aprendizagem, a gamificação está entre as estratégias mais eficazes para potencializar o aprendizado e proporcionar

engajamento dos alunos com o curso e com a própria instituição.

O potencial da gamificação na educação é imenso, uma vez que desenvolve competências socioemocionais que farão total diferença no aprendizado. É instigante aos estudantes, pois se vale de comportamentos naturais do ser humano, como a competitividade, a socialização, o desejo de ser recompensado por um trabalho bem-feito e a sensação de vitória. Ao utilizar o design dos jogos em atividades pedagógicas, a sala de aula passa a ser um ambiente atraente e desafiador na busca pelo conhecimento. Além disso, haverá aumento da participação, melhora na criatividade e autonomia, promoção do diálogo e foco na resolução de situações-problema.

O mais importante da gamificação é que o professor veja a estratégia como um combustível da aprendizagem. Para tanto, ele deve associar os conteúdos a missões e desafios que façam os alunos se movimentarem o suficiente para ampliar o aprofundamento nos assuntos. Os avanços da tecnologia, porém, têm favorecido que a gamificação fique mais arrojada. Lousas interativas, tablets e os próprios smartphones são ferramentas que podem ser associadas à gamificação, o que deixa o processo ainda mais interativo. Um levantamento do WePC, portal especializado em tecnologia, afirma que mais de 2,5 bilhões de pessoas consomem jogos

eletrônicos atualmente, e o mercado de games prevê arrecadar mais 90 bilhões de dólares até 2021. Em meio a esse cenário está o mercado de jogos educativos, que foi reenergizado pelo advento das plataformas móveis. Muitas dessas empresas surgiram de 2010 para cá e estão dominando o mercado com jogos eletrônicos e aplicativos que podem ser utilizados tanto de forma doméstica quanto corporativa, tendo sido adotados por instituições de ensino e empresas como suporte para atividades de gamificação. O mais importante é saber que a linguagem dos jogos é familiar à maioria dos alunos. Por isso, facilmente você os conquistará ao propor sua imersão nos conteúdos por meio de interações divertidas e que vão ao encontro de uma realidade com a qual estão amplamente acostumados nos momentos de lazer.

O jogo digital é definido por Prensky como:

"um subconjunto de diversão e de brincadeiras, mas com uma estruturação que contém um ou mais elementos, tais como: regras, metas ou objetivos, resultado e feedback, conflito/ competição/ desafio/oposição, interação, representação ou enredo (Prensky, 2012, apud Martins e Giraffa, 2015).

COMO UTILIZAR A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO?

A gamificação na educação é uma estratégia de engajamento que pode ser utilizada em diferentes momentos. Especialmente quando há a expectativa de que o aluno se expresse de forma autêntica, em um tipo de comunicação espontânea, com pouco direcionamento por parte do professor, o jogo é uma excelente saída.

Um bom exemplo está no curso de Letras, cujas atividades de língua estrangeira abrem um espaço enorme para a utilização de jogos. Sejam eles digitais analógicos ou mistos, os jogos servem como ferramenta de abordagem de inúmeros temas relacionados ao idioma e contribuem para o desenvolvimento das habilidades essenciais de fala, leitura, escrita e escuta.

Aulas com conteúdo denso e de difícil compreensão, como é o caso das ciências exatas, também são favorecidas pela gamificação. Ao experimentar os jogos, o aluno aprende mais facilmente, por meio da prática e da diversão que a atividade proporciona fórmulas e conceitos que, no ensino tradicional, gastaria horas tentando decorar e memorizar — o que torna mais difícil a assimilação dos conteúdos e apresenta resultados falhos.

Ao utilizar ambientes virtuais de aprendizagem, com jogos que vinculam o conhecimento de disciplinas de cursos como Engenharia, Eletrônica, Física e Química a situações reais, o aluno consegue dar um sentido à utilização

desses conhecimentos. Isso aumenta de forma significativa o desempenho e a retenção do aprendizado.

Cursos da área de humanidades, como Ciências Políticas, Filosofia, História e Relações Internacionais, também podem ser explorados por meio da gamificação na educação. Por exemplo, a leitura e interpretação de um texto pode se tornar muito mais interessante a partir do momento em que o professor retira elementos importantes da interpretação e os “gamifica”.

Se a pauta for uma produção textual, um sistema de “quebra-cabeças” de informações pode ser utilizado para que os alunos, divididos em grupos, decifrem os enigmas ou organizem os dados e, a partir disso, consigam redigir a redação proposta.

O mais importante ao utilizar a gamificação na sala de aula é saber qual objetivo é desejado com essa atividade. Ainda, ao atrelar os jogos ao uso de recursos digitais, como no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, a gamificação ultrapassa os limites da sala de aula e até mesmo disciplinas online, não raro desprezadas pelos alunos, são favorecidas.

PORQUE UTILIZAR GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO?

Por muito tempo o uso de tecnologias associadas ao ensino sofreu resistência. Embora os

laboratórios de informática e, mais recentemente, a lousa interativa tenham invadido as salas de aula, a tecnologia sempre esteve presente como mais um elemento de apoio ao ensino tradicional — ferramentas que servem apenas para reforçar as explicações no formato de aula hierarquizado em que somente o professor fala e os alunos ouvem e fazem atividades de fixação.

A grande questão é que o mundo mudou e hoje vemos uma geração de jovens adultos hiper conectada. Com várias nomenclaturas para designá-los — geração Y, Z, Millenials, Alfas —, o fato é que eles não sabem o que é viver sem a internet e facilmente têm acesso a todas as informações de que precisam. Não é necessário que ninguém conte a eles.

Então, por que muitas IES insistem em utilizar uma metodologia de ensino obsoleta, enrijecida e que distancia o aluno do prazer de estudar?

A resposta é complexa, mas uma hipótese é que modernizar a educação envolve modificar completamente a estrutura da sala de aula, reconstruir o projeto político-pedagógico e, principalmente, incorporar de vez a tecnologia na gestão acadêmica. Ou seja, são transformações exigentes que demandam altos investimentos de equipamentos e capacitação profissional.

Porém, mesmo ferramentas de baixo impacto

no investimento podem elevar o nível de desempenho estudantil, como é o caso da gamificação na educação, que altera completamente a dinâmica da sala de aula e impulsiona o aprendizado.

Ao participar de jogos, todos os sistemas neurológicos e fisiológicos presentes na base da felicidade são completamente ativados. Caso um jogo realmente nos envolve, somos movidos rumo à extremidade positiva do espectro emocional. Por isso, os jogos causam uma sensação de triunfo; é como se estivéssemos conquistando o mundo.

Durante anos, os estudos sobre o poder da gamificação como ferramenta educativa eram restritos, até que em 2010 o expressivo designer de jogos e professor universitário norte-americano Jesse Schnell deu uma palestra sobre os efeitos dos jogos na vida real.

Na mesma época, a designer de games Jane McGonigal, defensora do uso de tecnologias móveis e digitais para atitudes positivas no mundo real, lançou o livro *Reality is Broken* (Realidade em Jogo, em português).

Os jogos são capazes de instruir de forma divertida em qualquer atividade cotidiana em que se deseje engajamento, independentemente do objetivo — seja compreender fórmulas matemáticas, seja dirigir com mais responsabilidade. Eles são capazes de simplificar o complexo, especialmente com o uso

das tecnologias digitais.

PONTOS POSITIVOS DO GAME NA EDUCAÇÃO

O jogo possibilita que os alunos saiam do lugar-comum e se auto desafiem a cumprir as etapas que poderão levá-los à vitória. A possibilidade de receber uma recompensa os instiga a se envolver com a abordagem e se empenhar em sair com sucesso de cada desafio proposto. No âmbito da sala de aula, esse dinamismo favorece o aumento do interesse pela matéria.

Ao transformar o espaço educativo em um lugar lúdico e divertido, cria-se uma aproximação com o universo jovem fora da IES. Com isso, deixa de existir aquele ambiente encaixotado que faz do estudo uma obrigação. Como o jogo proporciona sensações de prazer e felicidade, os alunos tendem a se engajar mais com as atividades pedagógicas.

O jogo desperta a curiosidade, pois possibilita a interação com o desconhecido. Tal qual nos filmes ou videogames, você nunca sabe o final. Para isso, é preciso desvendar enigmas, cumprir tarefas e raciocinar sobre qual é o melhor caminho a seguir na missão. Todos esses aspectos favorecem uma curiosidade nos alunos.

Não é raro o professor encontrar resistência dos alunos ao desenvolver determinado assunto. Quanto mais denso, mais chato e menos interessante ele parece.

Porém, com os jogos essa barreira é facilmente quebrada, já que eles tornam leve o aprendizado até mesmo dos temas mais espinhosos. O senso de que um conteúdo só serve para passar na prova ou cumprir uma burocracia deixa de existir.

Não importa a idade, os jogos funcionam. Seja para aprender as primeiras letras, seja para resolver questões complexas do vestibular, a gamificação é bem-vinda e traz resultados surpreendentes para os alunos.

De acordo com Gee (2005), os jogos apresentam características que auxiliam no desenvolvimento de habilidades dos jogadores “em um nível mais profundo, porém o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos” . Segundo esse autor, alguns dos princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem são:

- **Identidade:** Aprender alguma coisa em qualquer campo requer que o indivíduo assuma uma identidade, que firme um compromisso de ver e valorizar o trabalho de tal campo. “Os jogadores se comprometem com o novo mundo virtual no qual vivem, aprendem e agem através de seu compromisso com sua nova identidade” (Gee, 2004).

- **Interação:** Nos jogos nada acontece sem que o jogador tome decisões e aja. E o jogo, conforme a atitude do jogador oferece feedbacks e novos

problemas. Em jogos online, os jogadores interagem entre si, planejando ações e estratégias, entre outras habilidades.

- **Produção:** Nos jogos, os jogadores produzem ações e redesenham as histórias, individualmente ou em grupo.

- **Riscos:** Os jogadores são encorajados a correr riscos, experimentar, explorar; se erram, podem voltar atrás e tentar novamente até acertar.

- **Problemas:** Os jogadores estão sempre enfrentando novos problemas e precisam estar prontos para desenvolver soluções que os elevem de nível nos jogos.

- **Desafio e consolidação:** Os jogos estimulam o desafio por meio de problematizações que “empurram” o jogador a aplicar o conhecimento atingido anteriormente.

Os resultados da gamificação na educação unidos às demais metodologias ativas apontam que as IES precisam se transformar o quanto antes. Quando associadas às novas tecnologias, todas essas estratégias são capazes de fornecer insumos importantes para que a gestão acadêmica consiga ampliar profundamente seu conhecimento acerca do tipo de trabalho desenvolvido junto aos alunos e encontrar caminhos de incrementar ainda mais o ensino.

Não há mais justificativas para que o Ensino

Superior mantenha um ambiente educativo retrógrado, cujo objetivo seja apenas classificar os alunos segundo provas e notas. Por isso, a gamificação na educação é fundamental para valorizar as habilidades individuais e mais uma forma de permitir que os alunos explorem seu melhor no processo de ensino-aprendizagem.

ALGUMAS TÉCNICAS PARA APLICAR A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Para escolher uma abordagem, o professor precisa levar em consideração um conjunto de elementos para a construção dos jogos, tanto no ambiente analógico quanto virtual. Os principais são:

- Estilo de narrativa;
- Regras;
- Controle do jogador sobre a jornada estipulada;
- Descoberta e exploração;
- Interação;
- Restrições de tempo;
- Opinião do jogador;
- Habilidades de lidar com perdas e vitórias.

Ciente dos elementos que envolvem um jogo, o professor pode utilizar diferentes técnicas.

STORYTELLING

O estímulo à “contação de histórias” é uma técnica utilizada para ensinar e demonstrar, mas também para soltar a imaginação dos alunos. Mais ou menos como nos jogos de estratégia dos videogames, o storytelling desperta o interesse do jogador ao inseri-lo em um cenário enigmático.

Trata-se de um meio de ambientar o aluno a uma determinada atividade — por exemplo, encontrar o “elo perdido” para a solução de um desafio. Por isso, precisa prender a atenção, ser comovente e marcar a lembrança do jogador.

AVATAR

Os avatares são a representação visual do jogador. Tanto em jogos na sala de aula quanto no ambiente virtual, é possível pedir que o aluno crie um personagem com elementos do conteúdo explorado. Isso ajuda o participante a aumentar sua imersão na atividade.

Se utilizados recursos digitais, a vantagem é que os avatares podem ser construídos de maneira sofisticada, cheios de adereços e com maior perfeição artística, especialmente para ambientar o jogador a épocas específicas, como o período medieval ou a fase renascentista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gee (2010) afirma que sem aprendizagem não há divertimento e que um dos princípios da aprendizagem, que todos os bons jogos incorporam,

é o fato de as pessoas terem prazer em aprender e isso faz com que continuem a jogar. Apesar de a esfera motivacional ser grande dentro do universo dos games, (o que me motiva, não é o que motiva o outro), o jogo promove essa motivação nas pessoas e esse engajamento deve ser potencializador de contextos de aprendizagem, por isso faz sentido utilizarmos um elemento da cultura moderna (os jogos) a favor de um novo cenário escolar, e que esse não seja limitado pelas paredes da sala de aula. A escola está se constituindo de novos pensamentos que consideram a aprendizagem em outros formatos que transcendem o espaço físico, o tempo, a serialização e a verticalidade dos conteúdos, a exemplo o mobile learning. Cenário este que não exclui os games, pelo contrário, permite que o jogo seja acessado a qualquer tempo e lugar.

O potencial dos jogos para os processos de aprendizagem é imenso, e está sendo explorado por pesquisadores das mais diversas áreas que buscam compreender o fenômeno enquanto objeto de pesquisa. Entendemos que os jogos tidos como educativos, ao focar na aprendizagem diretiva e nos processos de ensino, fogem dos elementos dos games que provocam a imersão dos sujeitos (diversão, fim em si mesmo, ludicidade) e não mantêm o interesse dos alunos por muito tempo. Por isso, enfatizamos que os jogos que trabalham a aprendizagem como elemento constituinte dos jogos, com os processos de gamificação, tendem a engajar

os alunos tanto quanto os jogos comerciais. A gamificação, por sua vez, é uma forte aliada a vários processos pedagógicos, visto que seu processo não torna obrigatória a transformação de tudo em jogo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina et al. Gamificação: diálogos com a educação. In Luciane Maria Fadel et al. (Org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014 [e-book].

AZEVEDO, Victor de Abreu. Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica. Renote: Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, v. 10, nº 3, 2012.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ELKONNIN, D. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote: Novas Tecnologias na Educação, v. 11, nº 1, 2013.

GEE. James Paul. Bons Videojogos + Boa Aprendizagem. Revista Perspectiva, v. 27, n. 1, 2009. Disponível em www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA PRÁTICA

Zeni Luzia Geraldi Mestre

Artes visuais e projetos

A análise da aplicação dos projetos no âmbito escolar faz compreender que é preciso encontrar meios diversos para se trabalhar com a educação no contexto atual. Partindo do pressuposto inicial deste estudo, este capítulo apresenta um pouco das metodologias do ensino de artes e o trabalho pedagógico voltado para a qualidade no ensino ofertado na escola.

A criatividade como pressuposto para o ensino e aprendizagem de Artes Visuais

O ensino de Artes Visuais exige tanto do professor como do aluno a criatividade, inventividade e busca constante de conhecimentos. Reconhece-se que no âmbito educacional muito se tem enfatizado a questão da criatividade, dando-lhe várias definições, entre elas considerando os jeitos sociais, em alguns outros pontos, estudiosos da criatividade humana tem tentado conceituá-la de forma similar ou igualitária como nascida das noções cognitivas.

Kneller (1978) identifica quatro dimensões da criatividade:

As definições corretas de criatividade pertencem a quatro categorias, ao que parece. Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio dos processos mentais motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação que o ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas (KNELLER, 1978, p.54).

A criatividade é a expressão de todas as habilidades criativas do ser humano, diante da cultura que vive e dos conhecimentos que adquire com a vivência diária. O processo de criatividade se dá de formas diferenciadas na prática humana, ora se dá através da capacidade criadora na combinação de elementos ressignificados, ora se dá de forma a relacionar o cotidiano a situações de aprendizagem que se redimensionam a partir da realidade de cada um.

Segundo Alencar (1993, p.14) há duas dimensões que parecem permear a noção de criatividade. Pode-se notar que uma das principais dimensões presentes nas mais diversas definições de

criatividade propostas até o momento diz respeito ao fato de que criatividade implica emergência de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes. Também presente em muitas das definições propostas é o fator relevância, ou seja, não basta que a resposta seja nova; é também necessário que ela seja apropriada a uma dada situação.

A análise da fala de Alencar leva a considerar que as dimensões da criatividade estão, necessariamente, relacionadas à urgência de respostas de determinado contexto. Assim, na educação isso não é diferente, pois a criatividade faz com que surja contextos diferenciados de aprendizagem que consegue abranger dificuldades antes não conhecidas.

Segundo Amabile (*apud* KNELLER, 1978), "um produto ou resposta será julgado como criativo na medida em que (a) é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão, e (b) a tarefa é heurística e não algorítmica" (p. 35). Em sua definição de criatividade, Amabile ressalta aspectos como originalidade e adequação da resposta, bem como chama atenção para a necessidade da tarefa proposta possibilitar vários caminhos para a solução do problema.

Dentro do processo educacional, há vários momentos que o professor deve considerar como

criativos os espaços informais, pois são nestes momentos que o aluno se identifica com determinada situação vivenciada, com algum acontecimento corriqueiro que ficou como marca registrada que o levará a construir conhecimentos pela descoberta dos seus potenciais criativos que são essenciais no processo de aprendizagem. Os estudos de Kneller (1978) mostram também que o modelo proposto por Amabile procura explicar como fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam no processo criativo. Grande ênfase, porém, é dada ao papel da motivação e dos fatores sociais no desenvolvimento da criatividade. O modelo consiste de três componentes necessários para o trabalho criativo: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca.

Há uma interligação valorosa entre a criatividade e a Arte, pois ambas destacam o desenvolvimento intelectual, motor, cognitivo e outros do aluno diante das metodologias de ensino que são disseminadas em sala de aula mediante a prática pedagógica.

Histórias do ensino de Artes Visuais no Brasil

De acordo com Alencar (1993) e Fusari e Ferraz (1993) não é fácil definir arte, a sua importância nos potenciais criativos vem sendo discutida ao longo de alguns anos, buscando mudanças na forma de abordar esta área do conhecimento. Quando se pensa em arte na escola,

parece relevante refletir sobre valores, emoções, sentimentos e significações construídas por meio desta forma de comunicação e expressão.

A Educação através da Arte vem se caracterizando pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na educação formal, contribui com a enunciação de uma visão de arte e de educação com influências recíprocas. Na educação artística nota-se uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas.

O estudo e análise da obra de Santos (2006) leva a compreender que a Arte sempre esteve presente na história da humanidade. No Brasil, a partir dos últimos anos do século XIX, intensificou-se a preocupação em ensinar Arte. Com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1816, instalou-se oficialmente no país o ensino artístico, seguindo assim os modelos europeus. No século XX, o ensino das Arte nas escolas primárias e secundárias tornou-se obrigatório. No início desse período, houve uma importante manifestação no Brasil: a Semana de Arte Moderna, em 1922 em que se destacou as obras modernistas, tendo os artistas buscado inovar e se desvencilhar do modelo europeu

de fazer Arte. Dentre as várias transições para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se utilizado de instrumentos diversos para incentivar o aluno a buscar conhecimentos por meio da Arte e integrar estes conhecimentos a outros que lhes permitirá entender o mundo a sua volta.

Assim, como parte do estudo é importante compreender o que são linguagens artísticas que são descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) como sendo uma manifestação dos elementos culturais, estéticos e expressivos de cada povo, de modo que progrida o desempenho social do cidadão.

Santos (2006, p.11) retrata a questão citando os estudos realizados por Frange em que destaca que as linguagens artísticas trata-se da “manifestação de um sujeito que se faz ver e nos mostra por sua produção, uma subjetividade, uma personalidade e uma coletividade, todas dimensões instaladas num único discurso visual, interrelacionado a muitos outros”. Portanto, as linguagens artísticas envolvem o todo da Arte e permitem ao homem integrar-se ao mundo da expressão por meio dos sons, cores, sombras, movimentos que leva a construção de saberes.

Outro ponto importante é a reflexão quanto a Arte enquanto disciplina. Há que se compreender que esta área de ensino conta com objetivos diversos que levam a aprendizagem, como propõe os Parâmetros

Curriculares Nacionais:

O intuito do processo de ensino e aprendizagem de Arte é o de capacitar os estudantes a humanizarem-se melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, no coletivo, por melhores qualidades culturais na vida dos grupos e das cidades, com ética e respeito pela diversidade (PCN, 1997, p. 173).

Assim, o ensino de Arte não pode estar relacionado a improvisação, mas deve primar pelo planejamento que englobe elementos advindos da cultura, valores, crenças, vivências, ideologias, metas e sentimentos de diferentes alunos, não devendo ao educador ferir ou menosprezar cada um desses aspectos. É importante ainda considerar as potencialidades individuais e coletivas do grupo de alunos que se atende, buscando o desenvolvimento ao máximo destas potencialidades. Cabe ao professor a reestruturação do conhecimento a partir da instrumentalização do aluno e da busca constante de inovações que permita a autonomia na construção destes saberes. Assim, o ensino de Arte deve contemplar:

Uma das tarefas do professor que ensina Arte é instrumentalizar o aluno no domínio das diferentes linguagens artísticas, por meio de informações, do estudo e da análise da construção do conhecimento. O educador precisa compreender que ele é mediador das experiências existentes entre o educando e sua

realidade e que pode contribuir no processo sutil de desenvolvimento da percepção (SANTOS, 2006, p. 61).

O trabalho do professor deve estar voltado para uma metodologia embasada na criatividade, mas sem fugir ao entendimento da turma que atende. Lembrando que para cada fase do ensino fundamental muda-se o foco, a forma de ensinar e a linguagem utilizada. É necessário que o educador também se desprenda do que é extremamente teórico e busque instrumentos que relacione também a prática cotidiana de arte, despertando em seus alunos todas as suas potencialidades. O respeito às ideias e a vontade artística de cada um também é primordial.

Em suma, o ensino de artes na escola, tanto no ensino fundamental quanto ensino médio, deve promover de maneira clara e objetiva o uso da criatividade de cada aluno, pois ao desenvolver suas habilidades de expressão artística a criança e o adolescente estarão aptos para a aprendizagem, também refletindo a relação da Arte com a construção da história da humanidade.

Implicações do ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental

A Arte se coloca com um dos instrumentos capazes de fazer com que o aluno expresse, podendo isso ocorrer por meio da apresentação de uma experiência de criação ou de elaboração de conceitos

que, na maioria das vezes, ainda não faz dentro dos moldes formais de aprendizagem. A Arte é então um elemento que pode ser utilizado tanto nos ambientes formais, quanto nos informais de aprendizagem e de vivência para concretizar ações de expressão.

Ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertassem seu interesse pela expressão, por meio do visual, dos elementos essenciais à arte. Tal interesse, se desenvolvido adequadamente despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico (COLA; PINHEIRO, 1996, p.10).

Assim, compreende-se que cabe a arte, relacionar aprendizados fundamentais e essenciais que levam à concepção de mundo por meio do estímulo das próprias emoções. A aprendizagem em todas as áreas do conhecimento deve ser dinâmica, prazerosa, fundamentada no ensino que possua significado.

Waldow, Borges e Sagrilo (2006) destacam que implicada a condição de produção humana, a Arte tem sido cada vez mais estudada e analisada em diversos contextos educacionais. A criatividade em relação à Arte surge como uma necessidade de sobrevivência num mundo de alterações tão rápidas e contundentes. Assim, a arte assume diante da sociedade pós-moderna uma nova conotação, deixando de ser vista como um luxo e incorporando-se como uma necessidade atual no trabalho com

alunos no ensino fundamental.

Ana Maria Barbosa (1997, p.38) ressalta que:

Arte é a expressão da consciência humana em uma linguagem metafórica única. A fundação da arte é o aprimoramento da consciência humana. A arte não é êxtase místico, nem vã satisfação dos desejos materiais, mas uma percepção mais clara e eficaz das coisas, um modo mais lúdico de estar no mundo.

Para a criança ou adolescente a arte não é a mesma coisa que para o adulto. Ela é um meio de demonstração, comunicação do pensamento, mas nem sempre precisa ser formal. Toda criança e/ou adolescente desenha, e para ela coloca em jogo as inter-relação do ver, do pensar, do fazer e da unidade aos comandos perceptivo, cognitivo, afetivo e motor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.44)

Aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações

formais. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Diante desta perspectiva de ensino, parte do propósito do professor, deve-se enfatizar não só o potencial de ensinar do professor, como também o potencial e a criatividade do aluno em aprender. E neste processo de ensinar e aprender a Arte se destaca com um dos processos mediadores de potenciais criativos.

De acordo com Waldow, Borges e Sagrilo (2006, p.469). A arte esteve sempre presente em todos os estágios de desenvolvimento humano, e o seu desenvolvimento está vinculado ao desenvolvimento da linguagem. Manifesta-se como forma de linguagem e, portanto, pode ser utilizada pelo professor como um instrumento de mediação do conhecimento.

O aluno pode aprender diante de várias situações, no cotidiano, no trabalho, na escola, em casa, na rua, através de conversas, leitura e brincadeiras. Contudo cada pessoa tem uma forma diferente de aprender, pois os seres humanos são diferentes com sentimentos, ações e realidades diferentes. E o ensino da arte neste contexto funciona como a expressão do conhecimento humano, diante do que o aluno pensa, do que ele ensina para a sua aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 39) no decorrer do ensino fundamental. O aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

A atitude positiva do professor neste sentido, é fundamental para a interação, confiança na comunicação e construção de vínculos dentro do contexto da aprendizagem através da arte no ensino fundamental. Para isso é importante que o professor não use as dificuldades do aluno como referência. As mensagens positivas podem ser transmitidas de forma simples, direta, reforçando e elogiando as tentativas de acerto, utilizando, quando necessário, Artes Visuais como forma de comunicação e interação. Nos PCNs (1997, p.39) ressalta-se que o ensino e Arte deve ser organizado de forma que os alunos sejam capazes de:

Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; compreender e saber identificar

a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos; buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

O trabalho com artes deve ser pautado não somente nos componentes curriculares da matéria específica, mas também, de acordo com o meio onde o aluno vive, pois assim haverá a facilitação do processo de aprendizagem através da arte como instrumento norteador da prática pedagógica.

Percebe-se que os conteúdos de artes e as atividades devem levar em conta o princípio de aprendizagem significativa, atividades que tenham como base experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos.

O ensino de Artes Visuais e a aprendizagem no

cotidiano escolar

A arte ocupa um grande espaço na vida das pessoas, o educador tem papel importante no compartilhamento deste conhecimento. O professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para com o indivíduo e a sociedade, criando assim, um espaço que favoreça o processo de expressão do aluno sobre o seu conhecimento.

Diante desta perspectiva, Vecchi (In: EDWARDS, GANDINI & FORMAN 1999, p.19) ressalta que a Arte “ajuda que os professores compreendam como os alunos inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação”. A proposta que a Arte-Educação tem é de uma ação educativa criadora, portanto um olhar sobre o ensino de arte, oferece ao professor a oportunidade de estabelecer laços entre o passado e o presente, para que possamos conhecer aqueles que nos antecederam, suas contribuições, metodologias e desafios.

O papel da arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da arte fora da escola. [...] A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo (BARBOSA, 1995, p. 90-113).

Partindo da importância da arte como potencial de criatividade do aluno, percebe-se que a escola deve colaborar no seu processo de ensino para que os alunos aprendam a desenvolver habilidades que ampliem o seu potencial, não só criativo, mas também, artístico.

Apesar de arte na escola ser limitada por fatores como carga horária, formação docente, cultura escolar entre outros, ainda há possibilidade de ter qualidade. O professor precisa buscar aperfeiçoar-se tanto em saberes históricos, quanto em desenvolvimento e organização.

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos é necessário dizer como fazê-lo, isto é investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais (LIBÂNEO,1991, p.54 -55).

É importante que o professor saiba organizar a gradação dos assuntos no âmbito do fazer e apreciar arte. Propor atividades de ensino, considerando os mais simples e os mais complexos. O professor deve estar atento as faixas etárias, interesses e direitos de acesso aos bens culturais artísticos no mundo contemporâneo. O professor assume papel de mediador no desenvolvimento cognitivo do aluno. É

importante que o professor contemple a ideia proposta por Fusari e Ferraz que destaca: O professor deve refletir sobre as solicitações corporais dos alunos e com suas atitudes diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. É interessante planejar situações de trabalhos voltados para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor; o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira adequada as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades (FUSARI e FERRAZ, 1993, p.35).

A colocação de Fusari e Ferraz destaca essencialmente a necessidade do planejamento por parte do professor quanto aos aspectos de aprendizagem que devem ser propostos para o aluno. É essencial que o educador esteja disposto a encontrar formas diferenciadas de trabalhar os diversos aspectos presentes no processo de construção do conhecimento pelo qual o aluno deve passar.

Diante destes aspectos é relevante citar que, como historicamente pode-se observar, a arte na educação possuía um perfil de recreação e de desenvolvimento emotivo e motor. Todo o desenvolvimento do aluno deve ter, como ponto de partida, a experimentação e sensibilização. A disciplina de artes fará com que o aluno desenvolva a

percepção, a expressão corporal, musical, de maneira natural que proporcionará uma estimulação permanente.

De acordo com Ferraz & Fusari (1993, p.56)

Com o aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças e/ou adolescentes, pode-se enriquecer suas experiências de conhecimento artístico e estético. E isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, ouvir, tocar, enfim perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

As atividades artísticas devem ser bem orientadas para que os alunos saibam colorir, pintar, usar cola e etc. Ela precisa saber manusear, sozinha os materiais com segurança, a arte torna-se a forma mais fácil e sincera de comunicação de sua atividade mental.

Para Ferraz & Fusari (1993, p.50) quando o aluno pratica atividades artísticas e possui algum tipo de contato com obras de arte "percebe-se que elas adquirem novos repertórios e são capazes de fazer relações com suas próprias experiências. E, ainda, se elas também são encorajadas a observar, tocar, conversar, refletir, veremos quantas descobertas instigantes poderão ocorrer". O estudante tem oportunidade de se manifestar segundo seu mundo interior a partir dos conhecimentos construídos coletivamente, assim obtém segurança no

relacionamento social. Os indivíduos possuem uma potencialidade para práticas lúdicas nas quais agem “Fazendo de conta” que são outro ser ou coisa. As práticas dramáticas devem ser levadas em consideração pelo educador, são atuações que os discentes participam com prazer.

Diante disso, os conteúdos de Arte devem ser ensinados de forma clara e o aluno deve participar do processo de construção do que se propõe em sala de aula. O planejamento docente deve contemplar não somente o currículo mínimo, mas uma gama de saberes que se estruturam na própria comunidade de convivência do aluno.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática**. In: Avaliação e Educação Matemática, RJ:MEM/USU – GEPEM, 1995.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade**. Brasília: Universidade de Brasília/Edunb, 1993.

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

AMARAL, Aracy A. Tarsila: sua obra e seu tempo /

Aracy A. Amaral. - São Paulo: Ed. 34; Edusp, 2003.

BARBOSA, Ana Maria. **A imagem do ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRAGA, Angela; REGO, Ligia. **Tarsila do Amaral.** Mestres das Artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Arte.** Vol.6. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 1997.

CARVALHO, Maria Cecília M. (org.) **Construindo o saber.** Técnicas de metodologia científica. Campinas: Papyrus, 1988.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. FUSARI, Maria F. de Resende e. **arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1993.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico:** Elaboração e Formatação. Explicação das Normas da ABNT. 14.ed. Porto Alegre: s.n., 2003.

FUSARI, Maria F. de Rezende. FERRAZ, Maria Heloisa C. **Arte na educação escolar.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. Unid. 2 – Noções de teoria da arte

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas.** São Paulo: Cortez,

1997.

GOTLIB, Nádía Battella. Tarsila do Amaral, a modernista / Nádía Battella Gotlib. 3a.ed. - São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KNELLER, G.F. – **Arte e ciência da criatividade**, São Paulo: IBRASA, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

MIZUKAMI, M. da G. N. **As abordagens do processo**. São Paulo: EPV, 1999

PADILHA, Paulo Roberto. **Caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente**. Pátio, ano VII, nº 25, fevereiro-abril, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

RODRIGUES, Nedson. **Por uma nova escola**. O transitório e o permanente na educação. 12. ed. São

Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol. **Metodologia do Ensino Artes**. Curitiba: IBPEX, 2006.

VALENTE, J.A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas**. In: J.A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VECHI, Vea. O Papel do Atelierista. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

WALDOW, Carmem; BORGES, Graziela Scopel; SAGRILLO, Katti Giane Segatto.

COMPREENDENDO O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Kelli Merico da Silva Antunes

O desenvolvimento motor era objeto de pesquisa há muitos anos, porém os psicólogos desenvolvimentistas o utilizavam como indicador visual do funcionamento cognitivo, ou seja, o funcionamento da mente, buscando entender a influência dele, referindo-se ao desenvolvimento social e emocional do indivíduo. O desenvolvimento motor ganha sua legitimidade por meio dos profissionais de educação física, explorando, a partir de então, as áreas da fisiologia do exercício, biomecânica, aprendizado e controle motor.

O processo de desenvolvimento motor é apresentado por Gallahue e Ozmun (2001) em uma forma de ampulheta.

O estudo visa o desenvolvimento motor na educação caracterizando, abaixo, a fase do desenvolvimento.

Figura 1- Desenvolvimento motor

Gallahue e Ozumun (2005) dividem o desenvolvimento motor em quatro fases, descritas no quadro abaixo.



Tabela 1 - Fases do desenvolvimento motor, segundo Gallahue e Ozmun (2005).

FASE	CARACTERÍSTICAS
<p>FASE MOTORA REFLEXIVA</p>	<p>Os reflexos são as primeiras formas de movimento humano. Os mesmos são movimentos involuntários, que formam a base para as fases do desenvolvimento motor. A partir da atividade de reflexos, o bebê obtém informações sobre o ambiente.</p>
<p>FASE DE MOVIMENTOS RUDIMENTARES</p>	<p>Os movimentos rudimentares são determinados de forma maturacional e caracterizam-se por uma sequência de aparecimento previsível. Esta sequência é resistente a alterações em condições normais. Elas envolvem movimentos estabilizadores, como obter o</p>

	controle da cabeça, pescoço e músculos do tronco; as tarefas manipulativas de alcançar, agarrar e soltar, e os movimentos locomotores de arrastar-se, engatinhar e caminhar.
FASE DE MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS	As habilidades motoras fundamentais da primeira infância são consequências da fase de movimentos rudimentares do período neonatal. Esta fase do desenvolvimento motor representa um período na qual as crianças pequenas estão envolvidas ativamente na exploração e na experimentação das capacidades motoras de seus corpos.
FASE DE MOVIMENTOS ESPECIALIZADOS	Esse é um período em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para o uso em situações crescentemente exigentes.

Habilidades Motoras Fundamentais

As habilidades motoras fundamentais já são notadas por volta do segundo ano de vida, a criança

começa a dominar as habilidades motoras rudimentares na primeira infância, e isso ajuda a formar a base de cada criança para desenvolver os padrões motores das fases seguintes do desenvolvimento motor, tanto das habilidades motoras fundamentais quanto das especializadas.

A fase do desenvolvimento motor fundamental trata de habilidades motoras básicas, tais como:

Tabela 2 - Fases das habilidades motoras básicas, segundo Gallahue e Ozmun (2005).

FASE	CARACTERÍSTICAS
LOCOMOÇÃO	Após a descoberta dessas habilidades, as crianças não estão mais presas à inaptidão de apenas se mover, descobriu-se que elas são capazes de desfrutar das potências motoras do corpo e se movimentar no espaço e no ambiente em que convivem.

ESTABILIDADE	A criança não tem mais dificuldade, em relação à gravidade para manter sua estabilidade em posição ereta, devido ao crescente aumento de sua musculatura, responsável pela estabilização do corpo, ela tem um maior controle de sua postura, portanto elas não dependem mais de ajuda para se equilibrar e andar.
MANIPULAÇÃO	A criança não precisa mais de um ato rudimentar de: segurar, lançar, chutar os objetos. O desenvolvimento delas está avançado, e seus movimentos são mais precisos, ela já tem o controle de manipular objetos e realizar determinadas tarefas motoras.

Crianças de zero a dois anos de idade estão na fase envolvente do processo do desenvolvimento e refinamento das habilidades motoras fundamentais, pois já adquiriram variedades desses movimentos, como: locomoção e manipulação, que são fundamentais para desenvolver experiências coordenadas e aspectos afetivos para aumentar o seu conhecimento corporal em relação ao movimento.

As crianças passam pelos estágios de formação natural, influenciadas pela maturação e experiência vivenciada de modo geral as condições motoras usadas no dia a dia. (GALLAHUE, OZMUN, 2005).

Habilidades Motoras Especializadas

Estágio de Transição

É caracterizado pelas primeiras tentativas do indivíduo em aprimorar e combinar suas habilidades motoras do estágio de desenvolvimento maduro. Nessa fase de transição, ocorre nas crianças, um interesse maior nas modalidades esportivas, e também no aumento do seu desempenho.

As crianças geralmente comparam suas habilidades motoras com as habilidades motoras de outras crianças, nesse estágio, as crianças são atraídas para alguns tipos diferentes de esportes e não se sentem limitadas por fatores fisiológicos, anatômicos ou ambientais.

As crianças que são líderes começam a ressaltar a precisão e as habilidades no desempenho de jogos, atividades de lideranças e uma grande variação de movimentos as pesquisas vêm demonstrando, que são exigidos de oito a doze anos de treino para um atleta alcançar o nível de elite, e é no estágio de transição que esse processo se inicia. (GALLAHUE, OZMUN, 2005).

As habilidades motoras especializadas são resultados das habilidades adquiridas na fase motora fundamental, no estágio maduro, aprimoradas e refinadas para formar habilidades esportivas e outras habilidades motoras específicas e complexas, combinando os movimentos motores básicos, aplicados na fase anterior. A partir dos seis anos de idade, as crianças já têm um potencial elevado para ter bons desempenhos no estágio maduro, podendo iniciar então a transição à fase motora especializada.

Alguns adolescentes têm suas capacidades motoras atrasadas devido à falta de oportunidades na prática regular, ambiente precário, nenhum incentivo e pouco encorajamento nas atividades que não desenvolvem formas maduras de movimentos fundamentais corretamente podem ter consequências diretas na fase seguinte, ao realizar atividades da fase motora especializada.

Uma progressão bem sucedida dos estágios de transição, aplicação e utilização permanente, em atividades motoras específicas, dependem, portanto, de níveis maduros de movimentos na fase motora fundamental. (GALLAHUE, OZMUN, 2005).

Um indivíduo dificilmente terá bons resultados no Softbol, por exemplo, se suas habilidades de interceptar, arremessar, apanhar ou correr não estiverem no nível maduro. Existe uma barreira de eficiência entre a fase motora fundamental e a fase motora especializada do desenvolvimento.

Dois pontos importantes: primeiro, mesmo que o indivíduo possa estar cognitivamente e afetivamente preparado para passar de fase, a progressão de fase, depende da conclusão sucedida dos aspectos específicos da fase anterior. Segundo o progresso de uma fase para outra não tem como objetivo de “tudo ou nada”, ou seja, não é preciso estar no estágio maduro em todos os movimentos fundamentais, antes de avançar para a fase especializada. (GALLHUE, OZMUN, 2005).

Estágio de Aplicação

A prática nesse estágio é muito importante para desenvolver um grau mais elevado nas habilidades motoras. Os movimentos adquiridos na fase de transição serão corrigidos nessa fase, o indivíduo entra numa fase de maturação biológica, aonde irá se beneficiar de atividades mais intensas, como o aumento da força muscular e resistência. (GALLAHUE, OZMUN, 2005).

Estágio de Aplicação ao Longo da Vida

Nesse estágio o indivíduo começa a reduzir a área de buscas, para escolher algumas atividades que possa praticar em situações competitivas, recreativas ou por lazer. As atividades para o estágio permanente são selecionadas com base nos interesses pessoais do indivíduo (GALLAHUE, OZMUN, 2005).

Coordenação Global

É a compreensão dos gestos, atitudes, deslocamentos e ritmos da criança, possibilitando um melhor conhecimento sobre ela, levando em consideração que a criança imita os gestos do seu cotidiano, ou seja, ela expressa sua afetividade e exercita sua inteligência. Na escola, a criança passa grande parte da sua vida, e por isso, seu comportamento está ligado diretamente com sua atividade motora.

A criança tem alegria em realizar movimentos, imitando tudo que vê, como carros, animais, aviões, etc., portanto, é importante respeitar a individualidade e originalidade de cada criança, tanto quanto a diferença de maturação do seu sistema nervoso. (ROSA NETO, 2002).

Segundo Rosa Neto (2002), a perfeição progressiva do ato motor implica o funcionamento global dos mecanismos reguladores do equilíbrio e da atitude.

O movimento motor global, seja ele mais simples, é um movimento cinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial, temporal, e assim por diante. Movimentos dinâmicos corporais desempenham um importante papel na melhora dos comandos nervosos e no afinamento das sensações e das percepções. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade

instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte.

Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época, atualmente, se perguntarmos a qualquer pessoa sobre o que é a infância ou sobre sua importância, ou ainda o que é ser criança, facilmente surgirá muitas respostas, mas nem sempre foi assim, pois muitas crianças não souberam o que era ser criança ou tiveram infância durante longo período da História da Humanidade.

Ensinar e aprender eram uma relação quase que hereditária dentro do grupo, os conhecimentos

eram transmitidos de geração a geração. Mas com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, e, principalmente com a invenção e desenvolvimento da escrita tudo ficou mais fácil.

Segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Ariès (1981, p.17) relata que,

[...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomaniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é

dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade, as mulheres, que estavam confinadas em suas casas, são “convocadas”, juntamente com suas crianças, a trabalhar nas indústrias. Indo trabalhar fora de casa, fica com uma carga horária exorbitante (cerca de dezessete horas por dia).

Dessa forma a mulher ajuda a transformar a família, no cenário social a convocação de mulheres e crianças para as fábricas teve consequências sentidas hoje em nossa sociedade.

Equilíbrio

O equilíbrio é o estado do corpo quando diferentes forças estão sobre ele e se compensam e anulam se mutuamente. Do ponto de vista biológico, quando o indivíduo tem capacidade própria de manter posturas, posições e atitudes indicam a existência de equilíbrio. Para Rigal (1998), o reflexo do organismo é à base do controle postural.

Diferentes sensações, tanto de origem visual como de sensibilidade proprioceptiva permitem a detecção do deslocamento do centro de gravidade e conseqüentemente desenvolve mecanismos de reação para que possa reconduzi-los de volta para uma posição de estabilidade. (ROSA NETO, 2002).

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 Papirus, 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.

DESAFIOS EDUCACIONAIS DA SÍNDROME DE ASPERGER

Angélica dos Santos Benith Belo

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Asperger é um transtorno de ordem neurobiológica classificada como autismo leve. O que a distingue do autismo é a capacidade cognitiva preservada na maioria dos casos.

Os estudos científicos relacionados a esta Síndrome são bastante recentes, sendo descrita em 1944 pelo pediatra Hans Asperger em Viena, Áustria, e diagnosticada somente em 1994. As crianças com essa patologia apresentam dificuldades de interação social, coordenação motora fina, interesse obsessivo por objetos, ou assuntos (coleções, peças de brinquedos etc.), linguagem pedante e rebuscada, ecolalia entre outros aspectos.

A criança aspíe necessita de cuidados e atenção mais direcionados de forma a contemplar as especificidades e peculiaridades de seus transtornos globais característicos à Síndrome. Se houver uma intervenção pedagógica adequada e um convívio familiar saudável a criança apresentará condições de

interação e compreensão dos códigos sociais e terá uma vida normal.

Para que a criança se desenvolva é essencial o diagnóstico precoce, e uma eficiente atuação pedagógica e multidisciplinar. As limitações intrínsecas a esta Síndrome configuram-se como desafios ao docente em diversos âmbitos: alfabetização, compreensão e interpretação de textos, linguagem oral e escrita, atividades de praxia motora entre outros. Há também alguns transtornos relacionados à S.A. como depressão, ansiedade, dificuldades sensoriais, cognitivas e motoras. Considerando ainda que algumas crianças têm um Q.I. elevado, o papel do professor como “provocador” desse desenvolvimento é condição *sine qua non* para que a criança adquira uma convivência harmoniosa tão necessária na fase escolar e social.

Considerando que, anterior aos estudos médicos, a Síndrome de Asperger conta apenas com alguns anos de divulgação científica, este trabalho vem ao encontro das necessidades pedagógicas do professor quando no trato à criança asperger. E compreende aspectos científicos, funcionais e característicos à Síndrome como um guia na atuação do professor, explanando a necessidade de conhecimento e compreensão da Síndrome para que suas ações resultem numa prática capaz de desenvolver as capacidades cognitivas, sociais e psicomotoras desse aluno no âmbito global.

Acredita-se que um bom trabalho pedagógico, que compreenda a melhoria e o condicionamento do comportamento, comunicação, linguagem, interação e afetividade, precisa estar associado à intervenção de outros profissionais como as da área de Terapia ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia; dessa maneira este trabalho multidisciplinar poderá trazer ganhos significativos no aspecto cognitivo das crianças com S.A. (Síndrome de Asperger).

O professor que recebe um aluno aspie deve ter consciência de que se bem estimulado, esse aluno terá suas potencialidades desenvolvidas, seja em qual esfera estiver a sua propensão. Para isso é necessário conhecimento a respeito desta patologia em suas variadas peculiaridades que envolvem aspectos positivos e negativos. Essa conscientização deve ser trabalhada também com toda a classe, considerando que as atitudes das crianças neurotípicas frente a um aluno aspie podem tolher seu desenvolvimento e sua interação com o grupo.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ASPIE

A aprendizagem é um processo contínuo que acompanha o indivíduo em todas as fases de seu desenvolvimento, sendo crucial à sua existência e vida em sociedade, existem diversas teorias que explicam como ela ocorre de fato.

As teorias cognitivistas da aprendizagem, por exemplo, conforme explana Bock, Furtado e Teixeira (2008, p.132-137) definem a aprendizagem como um processo de aquisição cognitivo mediante a interação e relação do indivíduo com o meio. Tal processo implica em estabelecer relações entre conceitos aprendidos, vivenciados ou abstraídos das experiências pessoais, sociais ou cognitivas. Dessa forma nosso cérebro registra o que experienciamos e aprendemos valendo-se da memória, atenção e concentração que implicam diretamente no comportamento e respostas a estímulos no processo de aprendizagem. Ausubel citado pelos autores (2008, p.132-137), define a aprendizagem em duas vertentes: Aprendizagem mecânica, aquela que não se relaciona com a aprendizagem anterior, ligada a decoreba e sem significação ou assimilação para o “aprendiz”; e Aprendizagem significativa, que exprime sentido e que o indivíduo consegue relacionar a aprendizagens anteriores.

Bruner citado por Bock, Furtado e Teixeira (2008, p.132-137), caracteriza a aprendizagem como a capacidade de estabelecer uma relação entre os fatos e conseqüentemente a aquisição de novas aprendizagens se transformam em ações inteligentes. Para Bruner o professor deve estabelecer uma estrutura segura e significativa que intensifique e propicie ao educando a concretude da aprendizagem.

Quando nos referimos a uma criança aspie, relacionamos o seu processo cognitivo à aprendizagem mecânica descrita pelo autor, uma vez que, conforme aludido no capítulo anterior, não há nessa criança uma abstração de conceitos ou uma compreensão inata no momento de uma determinada aprendizagem.

Embora mecânica, a capacidade cognitiva da criança aspie, na maioria das vezes, se mantém inalterada. Dessa forma, um diagnóstico preciso deve compreender uma análise criteriosa e minuciosa do comportamento da criança, levando em consideração situações que aparecem mais veemente na idade escolar, a saber: falta de comunicação verbal e expressão facial, fala rebuscada (formal) pedante ou monótona, egocentrismo, rotinas repetitivas ou rituais, ausência de interação social e afetiva dentre outros aspectos. (CAIRES, 2012, p.17)

Esses elementos se relacionam diretamente com a aprendizagem. Conforme descrevem Bock, Furtado e Teixeira (2008, 132-137), a aprendizagem enquanto processo contínuo implica em fatores externos e internos, sejam psicológicos, patológicos, neurológicos, cognitivos e ainda afetivos, que determinam paulatinamente um ritmo, conferindo qualidade, intensidade e significação ao que se aprende.

Por esse motivo as estratégias educacionais e comportamentais fornecem artifícios para o trabalho

satisfatório e adequado quando no trato a criança aspie.

Essa criança, conforme mencionando no capítulo anterior, possui uma memória extraordinária, porém sua função é estritamente mecânica. Ela não estabelece uma relação entre o significado e o significante, podendo muitas vezes compreender erroneamente um conceito, frase, interjeição, e até mesmo um gesto. A rigidez de pensamento é outro fator que atrapalha o processo de aprendizagem, pois confere à criança a percepção de apenas alguns conceitos durante a leitura de algum texto, a audição de algum discurso e a percepção de um diálogo etc. Isso atrapalha o relacionamento escolar da criança e a compreensão das tarefas escolares direcionadas a ela, pois para a criança só existe o que é lógico ou ilógico, não há um meio termo nem uma flexibilidade quando na mudança de uma rotina, na aquisição de novos conceitos etc.

Parte dessa rigidez se apresenta através da hiperlexia, que significa a capacidade precoce de leitura e memorização, mas de maneira mecânica sem compreensão.

A criança pode apresentar inteligências diferenciadas que se relacionam com os estímulos que o meio as proporciona, sendo a infância a fase em que ela mais aprende. A cada estímulo haverá sempre uma resposta motora cognitiva ou afetiva,

dada pela criança, sendo o meio um “potencializador” desse processo.

Antunes (2006, p. 27), educador e pesquisador, ao explanar acerca das inteligências múltiplas e seus estímulos tão presentes nesse processo de aprendizagem do qual falamos, define da seguinte maneira as habilidades excepcionais de crianças autistas:

Pessoas geniais ou mesmo *idiots savants* que apresentam pesadas limitações em certos níveis de inteligência e excepcionalidade em outras permitem caracterizar essas inteligências e, “isolamento”. Casos como o de crianças autistas que desenhavam admiravelmente ou de outras com sérias limitações físicas, que são músicos geniais parecem confirmar que possuem várias inteligências afetadas, mas com destaque particular para uma ou algumas. (ANTUNES, 2006, p. 27),

Embora não haja um atraso significativo referente à cognição, segundo Cunha (2012, p. 21-22) a criança aspie tem condições, dentro de uma abordagem apropriada, de contornar essas dificuldades e aprender de forma significativa.

O autor denota o fato de que aspergers apresentam, em alguns casos, inteligência superior aos demais, porém há uma desarticulação atinente a suas dificuldades que “limita” o processo de

aprendizagem, principalmente no ambiente escolar. Aspergers têm notoriamente facilidades lógico-matemáticas.

Cancino (2013, p. 121-125), acrescenta que podem desenvolver habilidades raras, mas em contrapartida ter dificuldades com atividades simples do cotidiano, como amarrar os cadarços, por exemplo.

As principais dificuldades apresentadas no S.A. segundo Williams & Wright (2008, p.33-37) estão intimamente ligadas à teoria da mente que lhes confere uma “cegueira mental”. Se por um lado as crianças não apresentam déficits cognitivos substanciais ao processo de ensino, por outro lado a sua “cegueira mental” os impedem de fazer a “leitura de mundo” a percepção e compreensão das peculiaridades sociais que os cercam. Esta cegueira mental os limita a entender ideias, pontos de vista e sentimentos de outras pessoas, o que infere diretamente no seu desenvolvimento escolar, pois suas dificuldades balizarão seu aprendizado e a ausência de interação social poderá levá-las ao isolamento. Percebe-se a importância de uma abordagem comportamental que “ensine” a criança a manter contato visual com as pessoas, perceber suas reações, sentimentos e situações, envolver-se em diálogos, compreender a linguagem gestual e perceber o mundo não apenas pelo seu ponto de

vista, mas pela diversidade de “elementos” que o compõem.

Essas dificuldades se acentuam ainda mais na medida em que a criança cresce, conforme Chiote (2013 p. 23-27), as que mais influenciam o processo de aprendizagem estão ligadas à inflexibilidade, falta de abstração e compreensão da influência de seu comportamento no meio, dificuldade em compartilhar pertences ou sentimentos. Ainda que assistido por um especialista a criança aspie necessita de um “treino” que permita a ela a percepção de seu entorno, seja no ambiente escolar onde ela necessitava de relações mais frequentes, ou familiar e social, estabelecendo um comportamento adequado a cada situação.

A criança asperger segundo Moore (2005, p.51), pode apresentar uma disgrafia por motivos hipotônicos (baixo tônus muscular) ou ligados à dislexia.

Cordeiro (2009, p.26-28) pontua que enquanto aprende, a criança se envolve com os demais estabelecendo relações de troca amizade e cumplicidade, desempenha papeis (faz de conta), compreende intuitivamente regras sociais e comportamentais pela observação do seu entorno, desenvolve estratégias exercitando o raciocínio lógico e a capacidade de compreender, enfrentar e solucionar problemas cotidianos.

Estas considerações, no entanto, segundo Orrú (2009, p.124-128) diferem do desenvolvimento da criança aspie. Sua dificuldade em compreender conceitos ou brincar de “faz de conta” a limita a uma visão literal e imutável dos elementos, o que consequentemente interfere na aprendizagem “escolar” como a notação numérica, escrita alfabética, interpretação de textos e apreensão de conceitos mais abstratos como os relativos às disciplinas de ciências, história e geografia.

A ecolalia, segundo a autora, que é a fala repetitiva sem sentido, é outra característica que pode atrapalhar a criança tanto na interação social quanto na comunicação e expressão quando no exercício de atividades que envolvam escrita, oralidade e uso da linguagem como ferramenta pedagógica.

Outra questão apontada por Moore (2005 p.55-59) que também dificulta o aprendizado está relacionada à percepção visuoespacial; como geralmente exibem problemas de equilíbrio e coordenação, podem ter maior dificuldade em atividades que exijam essas funções. É comum que crianças aspies tenham dificuldades na escrita sendo esta muitas vezes ilegível (disgrafia). Parte de seu desequilíbrio advém do baixo tônus muscular. Em situações em que a criança necessite ficar muito tempo em sala de aula essa condição lhe causará inquietação muscular e conseguinte crise comportamental.

Enquanto aprende a criança estabelece relações sinestésicas com o objeto de sua aprendizagem; essas relações embora não intencionais dependem do bom funcionamento neurobiológico e das conexões neurais que estabelecem no decorrer da vida. O desequilíbrio dos neurotransmissores no cérebro da criança asperger são responsáveis em parte por lhe inferir problemas comportamentais (KIPP E SHAFFER, 2012, p 320).

Tais conexões nem sempre ocorrem dessa maneira na criança aspie; sua dificuldade de comunicação e a interpretação literal das coisas a impede de se apropriar dos significados corretos, relacionando erroneamente comportamentos, frases e situações. Por esse motivo precisam de instruções diretas e claras e maior tempo para realizar tarefas. (KIPP E SHAFFER, 2012, p 332-335).

Chiote (2013 p.13-20) reforça a constante de que, a aprendizagem ocorre conforme a maturação neurobiológica obedecendo a estágios inerentes ao desenvolvimento humano. Embora o mesmo possa ocorrer à criança aspie, o diagnóstico tardio da Síndrome, dificulta o desenvolvimento de habilidades e aplicação de abordagens adequadas. Geralmente esse diagnóstico ocorre por volta dos seis anos.

Segundo Nilsson (2011, p.30), muitos profissionais têm dificuldade em diagnosticar a patologia e perde-se muito tempo do desenvolvimento da criança, essa dificuldade ocorre

pelo fato de que há certa confusão durante o diagnóstico diante dos resultados observados, sintomas e comportamento que a criança apresenta, sendo necessário, como já explanado, uma observação assídua e contínua de seu desenvolvimento e dos “comportamentos” que apresenta.

Segundo Williams & Wright (2008, p.40), isso ocorre porque em alguns casos as crianças asperges podem apresentar juntamente com a S.A, outros transtornos do desenvolvimento o que contribui drasticamente para que o diagnóstico seja feito erroneamente.

Esses transtornos segundo os autores podem ser: Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade TDAH, além das comorbidades associadas à Esquizofrenia, Transtorno Bipolar, distúrbios psiquiátricos, depressão e Ansiedade. Em alguns casos a equipe multidisciplinar e o médico que acompanha a criança, bem como a família, decidirão sobre o uso de medicação específica ou não.

Sendo assim, quanto mais precocemente for diagnosticada, mais chances essa crianças terá de desenvolver através de abordagens e intervenções adequadas, sua capacidade, linguística, afetiva, cognitiva e social, resultando em uma melhor qualidade de vida.

Legislação e instruções a família

Independente da abordagem que se utilizará no tratamento da criança Asperger é imprescindível oferecer condições adequadas à inserção dessa criança tanto no ensino regular como na vida em sociedade, fazendo valer seus direitos seja na modalidade de educação especial ou no tratamento da patologia.

Segundo o artigo 4º inciso III da Lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional, o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais deve ser gratuito preferencialmente na rede regular de ensino. Outrossim, o capítulo V no artigo 58 da mesma lei denota a respeito dos seguintes itens intrínsecos a educação especial:

- Apoio educacional especializado, quando necessário;
- Atendimento especializado dentro e fora do âmbito escolar, conforme as condições específicas do aluno. Quando as especificidades de sua deficiência impedir sua interação numa classe regular de ensino, ele será atendido em classe especial específica com profissional habilitado;

- É dever do Estado proporcionar educação especial dos zero aos seis anos (educação infantil).

Esse mesmo capítulo da lei discorre em seu artigo 59 as garantias asseguradas no sistema de ensino aos educandos com necessidades especiais caracterizando:

- Currículo adaptado, metodologia e recursos adequados às necessidades desses alunos;
- Menor exigência e terminalidade específica àqueles que em virtude de suas deficiências não puderem atingir o nível exigido para conclusão;
- Formação docente especializada em todos os níveis de ensino para garantir atendimento adequado e integração dos alunos em classes comuns;
- Educação especial para o trabalho visando integrar esses alunos no mercado de trabalho, oferecendo condições adequadas às especificidades de suas patologias;
- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares.

Conforme mencionado anteriormente, algumas instituições atendem esta modalidade de educação especial num âmbito privado, sem fins lucrativos, recebendo subsídio do Poder Público para realização de atendimento especializado a crianças com necessidades especiais, conforme aduz o artigo 60 da lei supracitada. (BRASIL, 1996, p.1-9)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 208 assegura o direito da criança à educação tanto regular como especializada, assistência social, transporte, assistência à saúde entre outros itens que culminam para o desenvolvimento saudável da criança. (BRASIL. Lei nº 8.069, p. 108-109).

Os direitos correlatos às crianças com necessidades especiais expandem-se a aspectos sociais incluindo algumas gratuidades e benefícios específicos em serviços públicos e ou privados.

A esse respeito é importante comensurar a lei 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista estabelecendo diretrizes para seu logro. O parágrafo segundo do artigo primeiro considera a pessoa com transtorno do espectro autista como deficiente para todos os efeitos legais. (BRASIL. Lei nº 12.764/12, p. 1).

Verifica-se nos incisos do artigo segundo desta mesma lei os itens elencados abaixo:

- Interação dos vários setores alocados ao desenvolvimento de políticas públicas e ações de atendimento a pessoas com TEA, bem como a participação da comunidade na consecução dessas políticas;
- Direito integral a meios de saúde, para que se efetivem o diagnóstico, o tratamento, o acesso a medicamentos e nutrientes e atendimento multiprofissional;
- Incentivo à ascensão no mercado de trabalho, e a capacitação de profissionais especializados para atender a pessoa com TEA; e incentivo às pesquisas científicas, relacionadas ao espectro autista.

O Poder Público se reserva no direito de acordar parcerias com empresas públicas ou privadas para fazer cumprir os direitos relatados no artigo segundo desta lei. (BRASIL. Lei nº 12.764/12, p. 1).

A mesma lei pontua direitos específicos antes não especificados em legislações semelhantes: Direito à vida plena, segurança, lazer, proteção a qualquer forma de abuso preconceito etc., atendimento médico específico as suas

necessidades patológicas, atendimento especializado (multiprofissional, nutricional e terapêutico), medicamentos, moradia, trabalho e seguridade social (previdência e assistência).

Cumpramos ressaltar que a Declaração de Salamanca de 1994 discorre a respeito da educação igualitária e de aspersão a crianças com necessidades especiais educativas, pontuando a inclusão como indispensável à extinção da conduta discriminatória dessas crianças quando da não inserção ao ensino regular.

Percebe-se no parágrafo único do artigo terceiro da lei 12.764/12, uma alusão ao que propõe a declaração referida acima: a inclusão da criança em classes comuns de ensino, com a garantia do direito a um acompanhamento especializado.

A Declaração de Salamanca no item sete pontua um princípio fundante a educação inclusiva, a saber:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de

qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Esta declaração veio pontuar as ações educacionais necessárias ao atendimento de crianças que apresentam alguma deficiência sob qualquer aspecto, propondo mudanças familiares, governamentais, pedagógicas e estruturais a fim de contemplar um ensino igualitário e melhor formação docente.

As pessoas com transtornos o espectro autista, possuem todos os direitos previstos pela constituição de 1988, além dos direitos específicos previstos nas leis para pessoas com deficiência (Leis 7.853/89, 8.742/93, 8.899/94, 10.048/2000, 10.098/2000, entre outras) existe uma Cartilha criada pelo defensoria pública do estado de São Paulo que pontua os direitos das pessoas com autismo citando a referida lei para cada item.

A cartilha pontua os seguintes direitos da criança autista e de sua família:

- Direito a assistência social para a criança e os pais visando um atendimento que englobe: melhoria

de qualidade de vida, interação social e familiar saudável, autonomia etc. (Conforme a Constituição Federal de 1988, com regulamentação na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei 8.742/93);

- Atendimento educacional especializado oferecido gratuitamente pelo estado;
- Direito ao esporte, cultura e lazer como qualquer cidadão;
- Direito a saúde, previsto no artigo 196 da Constituição Federal e garantia de tratamento adequado a sua patologia, seja na rede pública ou privada conforme a Lei Federal 7.853/89. O atendimento é feito por equipe de profissionais multidisciplinares (médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e assistentes sociais), para que a criança seja assistida em sua totalidade;
- Direito a tratamento dentário especializado, cuja abordagem voltada às especificidades patológicas da criança;

- Direito a transporte gratuito;
- Prioridade de atendimento em locais públicos e ou privados.

Em culminância aos direitos elencados acima, o Ministério da Saúde, publicou uma espécie de manual destinado aos profissionais da área da saúde no SUS intitulado “Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no Sistema Único de Saúde”, no qual se refere não somente aos direitos correlatos ao sistema de saúde, mas ao diagnóstico, terapia e assistência social especificando os cuidados necessários à criança asperger para que ela possa ser atendida de maneira integral. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p. 76)

A conquista dos direitos comuns, o reconhecimento das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo como cidadãos, passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças e especificidades oferecendo acessibilidade atitudinal e as ajudas técnicas que se fizerem necessárias. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, P. 76)

Igualmente, o Estatuto da Pessoa com deficiência e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência apontam os direitos da pessoa deficiente relacionando:

- Gratuidade tributária e fiscal (para aquisição de bens com isenção de IPI);
- Proteção à integridade física e psíquica da pessoa com vistas à igualdade e a não discriminação;
- Direto ao acesso a programas de habilitação e reabilitação, com apoio de equipe multidisciplinar.

Algumas medidas advindas da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência já se transformaram em ações “implementadas”. Em 2012 a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência publicou essas implementações, as quais foram intituladas “Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência – Uma análise a partir das Conferências Nacionais”. Esse documento relaciona as conquistas legais, campanhas e programas governamentais realizados em benefício à pessoa com deficiência, incluindo: vagas em concursos públicos, linha de crédito bancário para aquisição de imóvel, e equipamentos de tecnologias assistidas, entre outros benefícios atinentes às legislações comentadas.

Segundo Cunha (2012, p. 95-102), ainda que existam diretos específicos voltados às pessoas aspergers, o que se observa, principalmente nas escolas públicas é o despreparo dos professores, e

uma demanda maior que a quantidade de vagas, tanto para o ensino regular, quanto para a aquisição de tratamentos gratuitos fornecidos por entidades conveniadas ao governo.

Instruções à família

Tão importante quanto uma intervenção multidisciplinar e um diagnóstico precoce para que haja um tratamento adequado à criança aspie, é o papel da família na vida dessa criança.

Brendel (2010, p. 28-36) considera eficaz a intervenção e tratamento cuja família possa estar imbuída de responsabilidades e atitudes frente a criança, proporcionando-lhe segurança, aceitação, afetividade e convivência amorosa e pacífica. Para o autor a família deve-se despir de preconceitos e trabalhar junto aos profissionais envolvidos com a criança; isso de certa forma dará a esses profissionais maior credibilidade e solidez, pois sabendo que suas práticas terão apoio dos familiares, conduzirão as estratégias a fim de desenvolver na criança, variadas habilidades em todos os âmbitos preteridos (cognitivo, comportamental, linguístico motor e afetivo).

Conforme explanado nos capítulos anteriores, embora as especificidades da Síndrome apresentem um “padrão” de comportamento no indivíduo, bem como uma gama de inabilidades que caracterizam essa patologia, Cunha (2012, p. 87-94)

pondera que o ambiente familiar pode ser propulsor e intensificador de estereótipos e crises comportamentais, uma vez que muitos pais negligenciam aos filhos aspergers o tratamento e conduta familiar adequada às suas necessidades funcionais relacionadas às tarefas cotidianas na qual ela está envolvida (alimentar-se banhar-se, vestir-se, escovar os dentes, fazer uma lição escolar etc.). O comportamento dos pais frente ao cotidiano do filho não pode ser reforçador de condutas inapropriadas; isso implica afirmar que a criança asperger necessita de maior atenção, mas suas vontades não devem ser satisfeitas ou atendidas sempre. Dentro da rotina e com ajuda multidisciplinar, os pais precisam determinar regras, rotinas, sequências de tarefas, sempre realizando junto à criança de maneira a tornar essas intervenções positivas e naturais.

O que se busca, conforme elucida Williams e Wrigth (2008, p.275-279), é desenvolver a autonomia na criança, a qual ocorre mediante a responsabilidade dos pais e sua atuação amigável em seu desenvolvimento. Muitas atitudes podem parecer simples, mas são propulsoras de ganhos significativos na medida em que a criança aprende a assimilar regras e compreender as nuances sociais.

Os autores afirmam que é preciso que os pais conheçam cada estratégia adequada ao tipo de habilidade que pretendem desenvolver e aquelas que precisam ser extintas. Nesse âmbito não pode faltar

diálogo, brincadeiras, leitura, atividades em conjunto, interação com colegas ou outras crianças próximas que podem facilitar e proporcionar interações sociais.

A família, segundo os autores, deve manter a escola e os profissionais envolvidos com a criança, informados de todas as peculiaridades da criança, de seu progresso, necessidades e do próprio convívio familiar. Estes profissionais precisam caminhar junto à família.

Cunha (2012, p. 59) diz que o currículo escolar voltado a essa criança não precisa contemplar apenas o aspecto pedagógico, mas antes demanda ser funcional, incluindo tarefas de vida prática que podem ser realizadas em reciprocidade entre escola e a família. Isso permite o avanço da criança a várias etapas cognitivas, funcionais e sociais, uma vez que haverá uma culminância escolar e familiar em suas ações e aprendizagens.

Para o autor a aquisição de novos conceitos, práticas e regras é algo que deve ser apresentado à criança de modo paulatino, considerando que caso a condição anterior para uma nova aprendizagem já estiver estruturada, ela poderá avançar nos conceitos; mas os pais, profissionais e professores precisam estar cientes de que esse avanço só se dá em respeito à capacidade e tempo da criança e não é algo que ocorre linearmente. Muitas etapas necessitam de um reforço visual que pode ser feito através de figuras, imagens, fotos, filmes etc. e ainda

instruções verbais, nas quais se pode utilizar lista de checagem e passo a passo. Mas de qualquer forma todo o processo que visa uma abordagem global, e permita a criança o desenvolvimento integral, estará sempre ligado à repetição e a exemplificação concreta.

Outras questões elucidadas por Williams e Wrigth (2008, p.187-189), estão relacionadas com a dificuldade alimentar da criança asperger, sua hipersensibilidade (a textura, aroma, gosto) muitas vezes a leva a ter impressões equivocadas de alguns alimentos. Quando passam dos alimentos líquidos para os sólidos chegam a estranhar de tal maneira a reduzir a apenas um, o tipo de comida que costumam tolerar. Nesse aspecto, os pais precisam introduzir aos poucos novos alimentos à dieta da criança, deixando que ela os experimente antes ou após comer aquilo que mais lhe agrada. Essa dieta pode ser bem variada e dependerá muito da insistência pacífica e paciente dos pais, pois a criança precisa de uma dieta nutritiva e variada que supra suas necessidades metabólicas e vitais.

Os autores apontam como estratégia importante nesse processo alimentar, o uso de texturas semelhantes as dos novos alimentos a serem ofertados para a criança; assim, enquanto brinca com determinado objeto, assimila sua textura e acostuma-se com as sensações que ela transmite. O momento das refeições deve ser descontraído; os

pais não podem reagir de maneira negativa e exagerada às situações de birras e rejeições de alimentos. A alimentação precisa estar dentro da rotina da criança para que não haja estranhamento tampouco comportamentos estereotipados.

Cunha (2012, p.115) aponta outras dificuldades que a criança pode apresentar relacionadas ao sono e ao controle de suas necessidades físicas. Tais problemas requerem paciência e estratégias que versem entre diálogo, brincadeiras etc. A criança asperger é normalmente ansiosa por encontrar inúmeras dificuldades no ambiente; suas limitações sensoriais as impedem de realizar uma higiene corporal adequada, sendo necessário um trabalho intenso e assíduo dos pais, para que haja assimilação e compreensão destas questões.

Outro aspecto importante levantado pelo autor é a importância de preparar os demais familiares (avós, tias, primos etc.) bem como os vizinhos, para lidarem com a criança. Como apresentam um comportamento incomum e podem reagir a crises ou ansiedade em determinadas situações, estas pessoas precisam estar cientes de suas atitudes e maneira de agir frente a criança asperger, e ainda saber reconhecer os padrões de comportamento evitando constranger, isolar, excluir, coibir, zombar e irritar a criança. As atitudes devem ser naturais e jamais de estranhamento ou incômodo.

De maneira geral, podemos afirmar que cumpre aos pais a tarefa de gerir e direcionar a vida do filho asperger, atendendo a várias etapas de seu desenvolvimento que não se processam de igual maneira às crianças neurotípicas. Os cuidados, como mencionado, vão desde as tarefas rotineiras às mais íntimas (aspepsia, sono etc.). É importante que os pais conheçam os mecanismos legais aos quais podem recorrer para fazer valer os direitos dos filhos.

Orrú (2009, p. 40) ventila que estes direitos explicitados no item acima não estão apenas relacionados à educação e a saúde, mas contemplam qualidade de vida e inserção social, além de apoio assistencial e psicológico a família.

Para a autora os pais precisam observar o desenvolvimento dos filhos, percebendo e ponderando a respeito de características incomuns, e informando-se a respeito do universo do autista (asperger) a fim de proporcionar um diagnóstico precoce, que conseqüentemente resultará num melhor desenvolvimento de todas as capacidades da criança.

Na cidade de São Paulo existem órgãos responsáveis pelo tratamento dessas crianças como o CAPS (Centros de Atenção Psicossocial), as APAES (Associação de Pais Amigos dos Excepcionais de São Paulo) e demais associações sem fins lucrativos como a AMA (Associação de Amigos do Autista) que dispõem de tratamentos

direcionados; além de Órgãos estaduais e Conselhos de defesa, consultoria e denúncia. (MELLO 2007, p.43)

Compreender o universo Asperger é respeitar não somente os direitos das crianças especiais, mas considerar que pais, profissionais da saúde e professores têm um papel incondicional em suas vidas. É preciso trazer essas crianças à luz do mundo em que habitam, fazendo-as compreender os sentimentos, as relações sociais necessárias à vida, suas garantias legais concernentes a benefícios e tratamento adequado. Esses pressupostos são condições primordiais para que ela desfrute de uma vida plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. O que são inteligências múltiplas? In:_____. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2006. Cap. 5, p. 25-28.

BOCK, Ana M.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. O desenvolvimento da Aprendizagem. In:_____. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva S.A, 2009. Cap.9, p. 132-143.

BRASIL. **Lei Nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília DF: Presidência da República, 1990. 15. ed. São Paulo Atlas 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2013

BRASIL. Lei Nº 12.764/12. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 06.ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no Sistema Único De Saúde. Brasília – DF: 2013. Disponível em:< http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf> Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência- Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008- Decreto nº 6.949/2009.4 ed. Brasília- DF: 2012. Disponível em:<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.**

BRASIL. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência-** Uma análise a partir das Conferências Nacionais - Brasília- DF: 2012. Disponível em:<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência-** Brasília- DF: 2013. Disponível em:<<http://www.prt21.mpt.gov.br/fproinclusao/estatutoPessoaComDeficiencia.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

BRENDEL, Ann et al. Autism Speaks. **Manual para Síndrome de Asperger**, 2010. Disponível em:

<<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/manualparasindromedeaspergerautismo.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

CAIRES, Maria Alexandrina R. Conceito e características do Síndrome de Asperger. In:_____. **A importância da expressão dramática no desenvolvimento da comunicação e interação da criança com Síndrome de Asperger**. 2012.166f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade em Domínio Cognitivo e motor-Escola Superior de educação João de Deus, Lisboa, 2012, Cap. 2 p. 7-54.

CANCINO, Miguel. A Linguagem, a comunicação e a mente do seu filho. In:_____. **Transtorno do desenvolvimento e da comunicação: Autismo-estratégias e soluções práticas**. Rio de Janeiro: Wak. 2013. Cap. 1, p. 23-65.

_____. Como estimular o desenvolvimento comunicativo nos primeiros anos? In:_____. **Transtorno do desenvolvimento e da comunicação: Autismo-estratégias e soluções práticas**. Rio de Janeiro: Wak. 2013. Cap.3, p. 96-112.

_____. O que são os transtornos do desenvolvimento. In:_____. **Transtorno do desenvolvimento e da comunicação: Autismo-**

estratégias e soluções práticas. Rio de Janeiro: Wak. 2013. Cap. 5, p.121-134.

_____. Estimulando a comunicação e a cognição de nossos filhos com TDD. In:_____. **Transtorno do desenvolvimento e da comunicação: Autismo-estratégias e soluções práticas.** Rio de Janeiro: Wak. 2013. Cap. 7, p.149-188.

CHIOTE, Fernanda de A. B. Do diagnóstico à escolarização: ditos e feitos sobre o Autismo infantil. In:_____. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak. 2013. Cap. 1, p. 13-22.

_____. Olhando o desenvolvimento infantil e o Autismo a partir da perspectiva histórico-cultural. In:_____. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak. 2013. Cap. 3, p. 23-36.

_____. A criança com autismo na educação infantil: (des)encontros, trabalho colaborativo e aposta no sujeito para além do Autismo. In:_____. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: Trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak. 2013. Cap. 4, p. 51-87.

CORDEIRO, Jaime. A escola e o ensino: O núcleo da didática. In:_____. **Didática.** São Paulo: Contexto. 2009. Cap. 1, p. 13-37.

CUNHA, Eugênio. Para conhecer e identificar o autismo. In:_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Cap.1, p.19-30.

_____. O que o educador precisa saber? In:_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak,2012. Cap.2, p.31-49.

_____. Um currículo com atividades funcionais. In:_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak,2012. Cap.4, p.57-75.

_____. Comunicação memória e atenção. In:_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Cap.5, p.77-86.

_____. Escola e Família. In:_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Cap.6, p.87-94.

_____. Professor, escola e inclusão. In:_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Cap.7, p.95-102.

_____. Na inclusão, uma palavra de amor. In:_____. **Autismo e Inclusão:** Psicopedagogia e práticas

educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Cap.9, p.115-120.

DUARTE, Ana Cristina et al. **Síndrome de Asperger** 2007- Disponível em:<
[http://cenfocal.drealentejo.pt/trabalhosformandos/ac %E7%E3o7/trab.final_Ana%20Cristina_Clara_Jos% E9%20Carlos_Rui%20Costa_%20Salom%E9_Aspe rger.pdf](http://cenfocal.drealentejo.pt/trabalhosformandos/ac%E7%E3o7/trab.final_Ana%20Cristina_Clara_Jos%E9%20Carlos_Rui%20Costa_%20Salom%E9_Aspe rger.pdf)> Acesso em: 15 abr. 2013.

FARIA, Ana C. E. et al. **Método Montessoriano: A** Importância do Ambiente e

do Lúdico Na Educação Infantil 2012- 21f. Artigo científico Faculdade Metodista Granbery- Curso de Pedagogia Disponível em:

< <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>> Acesso em: 15 maio 2013.

GOMES, Maria G. P. B. N. **A inclusão de crianças com Asperger no Ensino Regular.** 2012.112f. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Escola Superior de educação Almeida Garret, Lisboa,2012.

GOMES, Maria I. R. F. M. **A Arte e a competência comunicativa na criança com Síndrome de Asperger.** 2008 73f. Projeto de pesquisa científica Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2008.

KIPP, Katherine; SHAFFER, David R. O desenvolvimento físico: cérebro, corpo, habilidades

motoras e sexual. In:_____. **Psicologia do Desenvolvimento:** Infância e adolescência. Tradução da 8^o edição norte- americana. Traduzido por Marta Reyes Gil Passos. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Cap. 6, p. 219-273.

_____. O desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygostsky. In:_____. **Psicologia do Desenvolvimento:** Infância e adolescência. Tradução da 8^o edição norte-americana. Traduzido por Marta Reyes Gil Passos. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Cap. 7, p. 274-330.

_____. Desenvolvimento cognitivo: perspectivas do processamento da informação. In:_____. **Psicologia do Desenvolvimento:** Infância e adolescência. Tradução da 8^o edição norte-americana. Traduzido por Marta Reyes Gil Passos. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Cap. 8, p. 331-379.

MELLO, Ana Maria S. de. Síndrome de Asperger. In:_____. **Autismo:** Guia Prático. 5. ed. São Paulo: AMA, Brasília: Corde, 2007.Cap. 2 p.27-32.

MOORE, Susan. O que é Síndrome de Asperger. In:_____. **Síndrome de Asperger e o ensino Fundamental:** Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais. Traduzido por Inês de Souza Dias. São Paulo: Associação Mais 1,2005 Cap. 1 p.9-11.

_____. As cinco áreas de dificuldade. In:_____.
Síndrome de Asperger e o ensino Fundamental:
Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e
sociais. Traduzido por Inês de Souza Dias. São
Paulo: Associação Mais 1,2005 Cap. 2 p.12-54.

_____. Adaptações organizacionais. In:_____.
Síndrome de Asperger e o ensino Fundamental:
Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e
sociais. Traduzido por Inês de Souza Dias. São
Paulo: Associação Mais 1,2005 Cap. 3 p.55-99.

_____. Adaptações no Currículo. In:_____.
Síndrome de Asperger e o ensino Fundamental:
Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e
sociais. Traduzido por Inês de Souza Dias. São
Paulo: Associação Mais 1,2005 Cap.4 p.100-135.

**NILSSON, Inger. Introdução à educação especial
para pessoas com transtornos do espectro
autístico e dificuldades semelhantes de
aprendizagem;** 2011- Disponível em:<
<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/Autismo-IntroducaoEducacaoEspecial.pdf>> Acesso em:
06.ago.2013

_____ Capítulo VI - Resumo das estratégias
educacionais especiais adaptadas ao autismo.
In:_____. **Introdução à educação especial para
pessoas com transtornos do espectro autístico e
dificuldades semelhantes de aprendizagem** 2011-
Disponível em:<

<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/livros/pdf/Autismo-IntroducaoEducacaoEspecial.pdf>> Acesso em: 06.ago.2013

ORRÚ, Sílvia Ester. Retomando ditos sobre o autismo. In:_____. **Autismo Linguagem e educação**: Interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. Cap.1 p.17-40.

_____. Vigotsky e as bases conceituais para compreensão da linguagem. In:_____. **Autismo Linguagem e educação**: Interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. Cap.3 p.79- 112.

_____. A constituição da linguagem de alunos autistas: Narrativas de uma experiência vivenciada. In:_____. **Autismo Linguagem e educação**: Interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. Cap.4 p.113- 160.

SÃO PAULO, Defensoria Pública do Estado de. **Cartilha: Direitos das pessoas com autismo**. São Paulo, 2011. Disponível em:< http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitosPessoasAutismo_Leitura.pdf>. Acesso em 06. ago.2013.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. Primeiras preocupações. In:_____. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias práticas para pais e professores. São Paulo: M. Books, 2008. Cap. 1 p. 3-12.

_____. Cegueira Mental. In:_____. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias práticas para pais e professores. São Paulo: M. Books, 2008. Cap.4 p. 33-42.

_____. Imaginação, percepção temporal, planejamento e memória. In:_____. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias práticas para pais e professores. São Paulo: M. Books, 2008. Cap.7 p. 64-70.

_____. Maneirismos e movimentos repetitivos In:_____. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias práticas para pais e professores. São Paulo: M. Books, 2008. Cap.19 p. 275-286.

WILSON, Kate. M. **Critérios para o autismo, no DSM-V**. Disponível em:<
<http://autism.lovetoknow.com/diagnosing-autism/criteria-autism-dsm-v>>. Acesso em 06 ago. 2013.

ARTE ATRAVÉS DOS TEMPOS

Edneide da Silva Santos

A arte está presente em todas as manifestações que o homem realiza. Até nas primeiras imagens, ele teve que partir de um olhar, para que a mesma pudesse ser reproduzida. A palavra "Arte" vem do latim *Ars*, que significa habilidade.

Buoro (2003), diz que a arte é uma forma do homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O homem interferiu, manipulou e transformou a natureza para que esta pudesse atender as suas necessidades.

Dessa maneira, buscou-se conhecer o problema a partir da descoberta da infância, como surgiu seu conceito, como se deu todo o processo dessa descoberta, bem como pensar e refletir sobre as leis criadas para orientar e regulamentar a educação infantil.

Muitos acreditam que a arte é somente aquilo que está no museu, ou associam a palavra arte a quadros e esculturas envolvendo suas tradições. Além disso, existe uma imagem pré-concebida de artista que é aquele que produz apenas obras-primas, sendo estas caracterizadas por uma categoria muito específica: beleza. Onde há beleza, há harmonia, perfeição, acabamento. Essa ideia de arte se aplica muito bem as obras desde O Renascimento (final do século XV) até mais ou menos o fim do século XIX, desaparecendo essa ideia com o surgimento da arte moderna no início do séc.XX no caso do Brasil (SANTOS 2003).

Olhando a nossa volta, constatamos que vivemos rodeados de uma enorme quantidade de objetos, sejam em casa, no trabalho, na sala de aula ou nos mais diversos lugares. Se examinarmos esses objetos, verificaremos que todos eles foram feitos com uma determinada finalidade. É o caso dos utensílios domésticos ou dos instrumentos de trabalho, como a máquina de

escrever, a calculadora, o computador, o lápis, a régua, a luminária. Há enfim um grande número de coisas que facilitam nossa vida: no estudo, no trabalho, nos afazeres de casa, no lazer.

Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para facilitar seu trabalho ou para ajudá-lo a superar suas limitações físicas. Assim, o homem, um ser que facilmente seria vencido pelos elementos da natureza, produziu um sem-número de artefatos que possibilitaram dominar e transformar o meio natural.

Essa atitude de criar instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo civilizatório pelo qual o homem vem passando desde que surgiu sobre a terra. Os antropólogos culturais sabem muito bem disso e são capazes de reconstituir a organização social de um grupo humano a partir dos objetos que preservam. Assim observando potes, urnas mortuárias e instrumentos rudimentares para

tecer, caçar ou pescar, conheceram como os homens de antigamente viviam seu dia-a-dia.

Os materiais expostos em museus ou que fazem parte da nossa vida diária tem uma utilidade evidente: basta vê-los para logo sabermos para que servem; outros, por serem mais complexos, exigem que alguém mais informado nos explique seu funcionamento e sua finalidade. Contudo, o ser humano também produz coisas que, apesar de não terem uma utilidade imediata sem estiverem presentes em sua vida. É a respeito delas que nos perguntamos por que e para que foram feitas.

A resposta a essa pergunta nos mostra que o homem cria objetos não apenas para servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos, diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive.

Essas criações constituem as obras de arte e também conta talvez de forma muito mais fiel a história dos homens ao longo dos séculos.

Segundo Ruskin, crítico de arte inglês, “As grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte livros podem ser compreendido sem que se tenham lido os outros dois, mas desses três, o único em que se pode confiar é o último”.

Dessa forma, as obras de arte não devem ser encaradas como algo extraordinário dentro da cultura humana. Ao contrário, devem ser vistas como profundamente integrados na cultura de um povo, pois ora retratam elementos do meio natural.

Entende-se que a arte pode ser apresentada de diferentes maneiras não se prendendo apenas às coisas belas e nem aos fatos que consistem em transmitir uma mensagem clara ao leitor, dando oportunidades diversas de visões a determinada obra. Sendo assim, arte está em todo lugar, presente em toda cultura, independente de raça e cor. Além disso, é fundamental ressaltar que não existe definição única ou conceitos de arte que possam dizer que

a arte é isso ou que o objeto da arte é aquilo. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

Pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A arte coloca-o frente a frente com questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. (DUARTE JR. 1991, p.73).

Deve-se haver a integração da arte na educação para que se desenvolva uma educação lúdica e estética, na qual o aluno terá espaço para expor, criar e expressar suas ideias e, além disso, possa ampliar sua visão de mundo, para olhar uma obra de arte de uma forma diferente, para que a entenda e sinta, não simplesmente fique preso naquilo que a obra aparenta.

O que é necessário ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de um

determinado quadro ou objeto, nem necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte. A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização da criança do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao próprio meio. (LOWENFELD, 1977, p.397).

Conforme Duarte Jr. (1991) em sua obra Por que Arte-Educação, a arte-educação deve sempre ter por finalidade o desenvolvimento de uma consciência estética, que significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, onde os sentimentos, a imaginação e a razão integram-se.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o

aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (BRASIL, 1997, p.15).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção. Ele também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento a arte valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias.

A arte proporciona ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta. Dessa maneira o aluno terá maior

facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados há seu tempo e lugar.

A criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais em nível do “sentir” do que do “simbolizar”. Melhor dizendo: ao criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas

que se ofereçam à razão, ao pensamento (notem que é frequente o fato de nossas palavras não conseguirem acompanhar o ritmo de nossas ideias). Isto é: vão-se articulando ideias quês estão no nível do “sentir”, para depois elas serem relatadas. (DUARTE JR. 1991, p. 53).

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independentemente do método utilizado. Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar exigindo contudo um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

Barbosa (1995) comenta em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística que a arte

além de desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens.

A arte não é apenas o básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1995, p. 61).

Arte é cognição, o ensino realizado através da arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira

que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

Arte é em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Era nesse sentido que Platão falava da arte, por isso, não estabeleceu distinção entre arte e ciência, arte, para Platão, é a arte do raciocínio, como a própria filosofia no seu grau mais alto, isto é, a dialética, arte é a poesia, embora lhe seja indispensável à inspiração delirante. (ABBAGNANO, 1999, p. 81)

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo através de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência.

Em geral arte na escola, tem sido somente "desenhar", mas arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte

poesia, teatro, música, dança desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

Arte é fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves como os movimentos de dança, dando forma a multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando nossa consciência de nós mesmos, do outro e do mundo.
(CAMARGO, 1971, p.11)

Pensa-se que seja fundamental a utilização de diversas estratégias na realização das aulas de artes,

pois assim haverá maior interesse ou até melhor assimilação vinda da parte dos alunos. Com a ajuda da diversidade dos materiais o professor poderá elaborar aulas mais atrativas e conseqüentemente obterá o êxito na assimilação de conteúdos ao desenvolver suas aulas. Os materiais são à base de uma produção artística, portanto vê-se a grande necessidade de garantir às crianças o acesso aos materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Dessa forma acredita-se que o ensino de artes precisa ser revisto, havendo uma conscientização primeiramente dos professores da necessidade da arte como parte fundamental da educação, para que seja mais bem desenvolvido o trabalho nas salas de aula e

consequentemente levar também os alunos a perceber essa necessidade.

Percebemos que a arte desempenha um papel indispensável na formação e desenvolvimento criador da criança; para qual a arte representa e traça um percurso de criação e construção que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, movimentação interna ou externa. Devendo-se descartar as duas inferências principais: a primeira é que o ensino de arte desenvolvido na Educação Infantil está, na maioria das vezes, equivocado, pois a arte geralmente era trabalhada como uma forma de passar o tempo das crianças ou simplesmente trabalhar com datas comemorativas, não existindo assim nenhum objetivo concreto. A segunda, é que existem várias formas de trabalhar com a arte na Educação Infantil sem que a mesma seja utilizada como uma mera distração para os alunos.

Faz-se necessário, portanto, construir práticas pedagógicas que levem em conta a

necessidade do aluno, que os professores sejam capacitados para terem em mente que mesmo com a Educação Infantil fazendo parte da Educação Básica, ela não tem a função de alfabetizar, que a Arte nessa fase seja bem desenvolvida, seja prazeroso e que tenha objetivos cada atividade proposta.

Além disso, para que o professor possa realizar um bom trabalho na sala de aula, acredita-se que a espontaneidade apenas não basta, pois o mundo de hoje e a arte contemporânea exigem um leitor informado e produtor consciente. A falta de uma preparação para entender artes antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir, improvisação com criatividade. O professor de arte deve rever sua reflexão de como vem trabalhando artes com seus alunos e buscar assumir suas responsabilidades como professor para que realmente consiga transformar suas aulas atrativas e desperte nos alunos a vontade de aprender.

REFERÊNCIAS

ARIES, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**, 2ª Ed. Rio de Janeiro:

LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed.

São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Volume 1.

_____ **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília:

MEC/SEF, 1998. Volume 3.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Volume 6.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e**

aprendizagem da arte na escola. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte.** 2ªed em português. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. **Porque Arte – Educação?** 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte,** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert.

Desenvolvimento da Capacidade Criadora. 1ª

Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos,** 1ª Ed.

São Paulo: Cortez, 2002.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** 4ª Ed. São Paulo:

Summus Editorial, 1982.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos.

História da Arte. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-Escolar: Uma visão construtiva.** São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

CIDADANIA E DIREITOS FUNDAMENTAIS: HISTÓRIA E CONCEITUAÇÃO

Roberta Rodrigues da Silva¹¹³

RESUMO

Vem do Latim *civitas* a origem para o vocábulo cidadania, que significa cidades. Na antiga Grécia a expressão cidadania foi usada principalmente no sentido político, onde o vínculo indivíduo e sociedade efetivava-se na ação política propriamente dita, ou seja, na administração da vida em sociedade e no exercício do poder do Estado. Juridicamente falando, cidadania se refere ao conjunto de direitos e deveres dos indivíduos e seus pares. Em termos mais práticos, se trata da qualidade de ser cidadão, ter gozo de direitos e, também, deveres a cumprir, numa dinâmica dialética, para um existir obrigatoriamente o outro existirá também. Esse conjunto de direitos e deveres que fazem parte da vida em sociedade e que são observados pelo Estado é objeto de estudo a que se pretende esta pesquisa, tema urgente a se discutir e refletir haja vista tempos tão sombrios, no que tange economia, representatividade democrática entre outras peculiaridades, assombram e exigem discussão urgente. A pesquisa também pretende refletir sobre quais são esses direitos e deveres dos cidadãos, onde eles estão previstos, que características lhes

¹¹³ Licenciada em Letras e Psicologia pelo Centro Universitário Paulistano (UNIPAULISTANA), São Paulo – SP. Professora na EMEF Álvares de Azevedo – Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

conferem inerência à cidadania? Esses e outros questionamentos serão pautados em pesquisa bibliográfica e demais escritos sobre o tema.

Palavras-chaves: Direitos; Deveres; Cidadania; Sociedade; Justiça; Estado.

ABSTRACT

The origin of the word citizenship comes from Latin civitas, which means cities. In ancient Greece the expression citizenship was used mainly in the political sense, where the bond between individual and society was affected in the political action itself, that is, in the administration of life in society and in the exercise of state power. Legally speaking, citizenship refers to the set of rights and duties of individuals and their peers. In more practical terms, it is about the quality of being a citizen, having rights and, also, duties to fulfill, in a dialectical dynamic, for one to necessarily exist, the other will also exist. This set of rights and duties that are part of life in society and that are observed by the State is the object of study for which this research is intended, an urgent topic to discuss and reflect in view of such bleak times, in terms of economy, democratic representation among other peculiarities, they haunt and demand urgent discussion. The research also intends to reflect on what are these citizens' rights and duties, where are they predicted, what characteristics give citizenship inherence? These and other questions will be guided by bibliographic research and other writings on the topic.

Keywords: Rights; Duties; Citizenship; Society; Justice; State.

1 INTRODUÇÃO

O termo cidadania vem do latim civitas, que significa cidades, em algumas sociedades a questão política está intrínseca a esse termo, não é possível pensar em política sem sociedade, nem sociedade sem política. Dessa forma o que vem a ser um cidadão?

Em tese, cidadão é ser pertencente a uma sociedade que lhe oferece direitos básicos, por exemplo, direito à vida, à propriedade, à liberdade, à igualdade, ou seja, direitos civis. Além de assegurar esses direitos aos seus cidadãos, a sociedade também lhes permite participar ativamente dos destinos dela, quais sejam, de votar, de ser votado, ter direitos políticos etc.

Contudo é importante que fique claro, que tais direitos não correspondem obrigatoriamente ao exercício democrático, para tanto, são necessários os direitos sociais, aqueles que garantem a participação individual do cidadão no todo, na riqueza coletiva, seriam eles os direitos à educação, à saúde,

ao trabalho etc. A esse exercício democrático é que comumente denomina-se cidadania.

É na posse dos direitos civis, políticos e sociais que se exerce a cidadania em sua plenitude e se expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, configurando-se dessa forma uma sociedade organizada. O presente trabalho busca refletir acerca do papel do cidadão frente a tais direitos, assim como em seus deveres e às liberdades políticas e socioeconômicas, numa relação dialética, envolvendo indivíduos e sociedade, é o que garante uma vida justa, organizada e democrática do ponto de vista social.

A pesquisa também se propõe aos seguintes questionamentos: o que é ser cidadão? Em termos práticos o que o qualifica como cidadão em uma sociedade? Quais são seus direitos de fato? Quais são seus deveres reais? Onde eles estão previstos? Que características lhes conferem inerência à cidadania? O que é necessário para o exercício prático dessa tal cidadania?

Através de pesquisas e estudos bibliográficos pretende-se responder tais questionamentos além de abordar a questão dos direitos humanos como direitos fundamentais universais, e seu papel no exercício da cidadania, bem como, os limites individuais e a noção global de cidadania.

2 DIREITOS HUMANOS: CONCEITUAÇÃO HISTÓRICA

Pesa sobre os Direitos Humanos, invariavelmente, os termos: dignidade, direitos fundamentais e garantias em associação com outros de menor proporção como: vida, liberdade, igualdade, justiça, saúde e educação. Tais prerrogativas são respostas dadas por aqueles que detém algum conhecimento jurídico, que os caracterizam como universais, irrenunciáveis, inalienáveis, complementares e interdependentes.

Tais direitos são compreendidos como intrínsecos aos indivíduos em qualquer lugar do mundo em que ele esteja, assim como em quaisquer

circunstâncias, esteja ele livre ou privado de liberdade; seja empregador, seja trabalhador; seja eleitor, seja eleito. No entanto, há que se ponderar que circunstâncias de cunho cultural são levados em conta para fins de especificação e universalização de tais valores.

Duas correntes se contrapõe na definição cultural dos direitos humanos, a primeira chamada de relativistas concordam que os valores morais são determinados pela cultura, religião e pela história, dessa forma os direitos humanos não seriam universais, na outra concepção, dita universalistas, são contrários a esse proposição, de acordo com eles, os valores morais são os mesmos quando se trata da proteção humana, em todos os contextos históricos e em qualquer lugar do mundo, não podendo ser admitidas quaisquer variáveis resultantes de cultura, religião ou história.

Após as duas grandes guerras mundiais, que dizimaram milhões de pessoas, os universalistas ganharam certa notoriedade, afinal nestes conflitos armados, o chamado positivismo jurídico,

extremamente legalista, reputa parte da responsabilidade desses genocídios. Surgem aí uma razão para a consolidação de garantias mínimas, normas e padrões de proteção à vida humana.

Independentemente das circunstâncias naturais, algumas concepções morais advêm de uma lei natural derivada da humanidade básica. De acordo com as mudanças da sociedade o Direito vem sancionar tais comportamentos, para a convivência harmônica.

O direito passou então a incorporar valores éticos e morais, assim o direito carregado disso passou a permear o que é lícito e o que não lícito através de sanções, tudo precisa ter um valor ético e moral. Sobre isso Reale (2003) afirma que:

O Direito travou importante função como condicionante do comportamento social ao valorar um fato jurídico, reputando-lhe uma sanção ou um incentivo sob a ótica da teoria tridimensional, conforme a necessidade de estímulo ou desestímulo de determinada conduta humana, passando a incorporar padrões morais universais por meio da positivação de valores éticos frente

à crise do formalismo jurídico que de certa forma legitimou tais conflitos bélicos. (Reale 2003, p. 50)

Surge assim o pós-positivismo jurídico, com o compromisso precípua na consolidação e na preservação da dignidade humana. Através desse conceito é possível supor a principal menção aos Direitos Humanos do termo dignidade, afinal é nesse conceito que se encontra a função do Direito como agente condicionante da conduta humana, consolidado pelo pós-positivismo jurídico.

É na busca dessa dignidade que ação dos indivíduos é limitada pelo Estado e que este também recebe limitações. Findados os conflitos bélicos mundiais, passou-se a se preocupar também com a harmonia entre os Estados, que para preservar a dignidade de seus cidadãos passaram a se organizar em comunidades e estabelecer uma norma para seus valores.

É importante ressaltar que a função primordial dos direitos humanos não é a positivação em instrumentos escritos e sim a busca pelo consenso,

através do diálogo, de uma legítima preocupação da comunidade internacional, resultando assim em processos de universalização e de efetivação desses direitos. Com base nisso Fábio Konder Comparato (2002) reflete sobre a afirmação histórica dos direitos humanos:

Reconhece-se hoje, em toda parte, que a vigência dos direitos humanos independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não. A doutrina jurídica contemporânea, de resto, como tem sido reiteradamente assinalado (...) distingue direitos humanos dos direitos fundamentais, na medida em que estes últimos são justamente os direitos consagrados pelo Estado mediante normas escritas. (Comparato, 2010 p. 02).

De acordo com Lima (2013), do ponto de vista pedagógico é possível ilustrar as classes de direitos humanos como direitos do homem, direitos humanos e direitos fundamentais, como sendo a limitação do poder do Estado e o compromisso com a dignidade

da pessoa humana. Quando inerentes ao contexto social, cultural e histórico, ou seja, não positivados, denomina-se por direitos do homem. Já quando positivados em instrumentos internacionais, oriundos de um compromisso maior, reputa-se direitos humanos. Por fim, quando positivados na ordem jurídica interna, denomina-se direitos fundamentais.

A partir do momento em que o homem criou a capacidade de racionalização, entendendo e compreendendo seu papel no mundo, precisou garantir o protagonismo de sua história, de suas escolhas, da responsabilidade por suas decisões, da mesma forma, sua vida em sociedade. Sendo assim, independentemente de sua função na sociedade, ou o lugar que ela ocupa, não apenas são garantidos os direitos universais inerentes à vida humana, como são exigidas, na mesma proporção, suas obrigações. Bonfim (2017) assinala que:

Essa filosofia, fundada em padrões sociais e econômicos liberais, repousa, assim, na dignidade da pessoa humana, na capacidade de racionalizar do homem, na igualdade entre todas as pessoas, na autonomia da vontade, nas nossas necessidades

e capacidades comuns, bem como no consenso universal sobre valores-chaves. É um mister, contudo, apresentar algumas críticas a essa consolidação de padrões, pois a filosofia liberal encontra desafios que não consegue se esquivar com êxito em um mundo em que as desigualdades são abissais e que o exercício da autonomia e da liberdade do homem é diretamente proporcional ao seu acúmulo de capital. (Bonfim, 2017, p. 39).

Segundo a lógica marxista, os direitos humanos são uma estratégia capitalista de um sistema de dominação, onde as necessidades humanas, em desvantagem, são preenchidas pela promessa de um conjunto de direitos de proteção em contrapartida à uma dominação estatal e de capital. As relações políticas, econômicas, sociais e culturais, ocorridas na sociedade, potencializam os indivíduos que dela fazem parte, tanto no tempo, quanto no espaço.

Não é possível deixar no mesmo patamar direitos humanos e normas de direitos humanos, pois esses últimos são processos, resultado de lutas que emanciparam os povos em oposição ao Estado. Sobre isso Bonfim (2017) afirma que:

As normas são apenas garantias, mas não direitos humanos em si mesmo, os quais exigem um mínimo de eficácia para existir. Costumo destacar ainda a importância da efetivação desses direitos, cumulada com a potencialização das capacidades do homem, ou seja, com as possibilidades concretas de se atingir o tipo de vida que ele escolheu. (Bonfim, 2017, p. 20).

Riqueza, então, não deve ser considerada um fim em si mesma, ao contrário, deve ser um instrumento para que cada indivíduo alcance o tipo de vida que almeja e que deseja desfrutar enquanto cidadãos pertencentes a determinada sociedade. Dessa forma, o direito à liberdade, por exemplo, só pode ser considerado um direito humano, quando alcançado por um processo que culmina em reais oportunidades de emancipação de todo e qualquer cidadão.

Assim, nos direitos humanos estão previstas diversas liberdades, políticas e civis, sociais e econômicas, e atualmente, as que garantem um futuro decente para as gerações futuras não apenas

do ponto de vista da saúde, mas também face a revolução tecnológica. Tais liberdades devem ser reafirmadas internacionalmente, por meio de tratados e/ou acordos, ou quaisquer outros instrumentos do direito internacional e incorporados ao direito interno de cada Estado, para assim, serem considerados direitos fundamentais, os quais serão abordados no próximo capítulo.

2.1 GARANTIAS E DIREITOS FUNDAMENTAIS

Os Direitos Fundamentais são aqueles considerados básicos para qualquer pessoa, nesse caso independem suas condições pessoais; sua distinção dos direitos humanos se encontra na determinação de um território delimitado e autônomo, ou seja, na soberania de uma nação em específico. Tais direitos são provenientes de um processo de luta social em razão da proteção dos indivíduos frente aos poderes do Estado e das ilicitudes dos demais cidadãos. Para Moraes (2011)

A noção de direitos fundamentais é mais antiga que o surgimento da ideia de constitucionalismo, que tão somente consagrou a necessidade de insculpir um rol mínimo de direitos humanos em um documento escrito, derivado diretamente da soberana vontade popular. (Moraes, 2011, p. 02-03).

Tanto os Direitos Humanos, quanto os Direitos Fundamentais são garantidos pela Constituição Federal de 1988, a qual, rege e organiza toda a legislação do Estado brasileiro, é nela que estão garantidos e destacados os direitos e deveres, tanto individuais, quanto coletivos. Ela consagra no artigo 1º o princípio da cidadania, a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho.

São descritos, também, em seu artigo 5º, o direito à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade, além de outros, conhecidos como direitos fundamentais, divididos entre direitos individuais, coletivos, difusos e de grupos. Ao que se pretende a discussão falar-se-á dos direitos individuais, como o nome sugere, está relacionado ao indivíduo humano

e dos direitos coletivos, os quais se referem a coletividade.

Conforme entendimento de Toledo (2003):

Ora, direitos humanos, para assumirem a forma especificamente jurídica e tornarem-se então exigíveis, demandáveis, formalmente universais, devem ser positivados no ordenamento jurídico nacional, transformando-se em direitos fundamentais. (Toledo, 2003, p. 116).

E de acordo com Marques (2000):

Ademais, torna-se salutar destacar que, conforme o disposto no §1º, do artigo 5º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as normas que definem os direitos e garantias fundamentais são dotadas de aplicação imediata, ou seja, o Estado, como garantidor dos direitos sociais, tem o dever de aplicar de imediato tais direitos. (Marques, 2000, p. 18).

Tais direitos, através de interrelações, são criados pelos próprios indivíduos e democraticamente, uma vez que, não são impostos ou herdados. Dessa forma, os direitos fundamentais e os humanos se apresentam como base de um

Estado Democrático de Direito e da soberania do seu povo, complementando-se entre si. Contudo, é importante ressaltar que, para um real efetivo exercício da cidadania, é necessário se falar em Direitos Sociais, tópico do próximo capítulo da presente pesquisa.

2.2 DIREITOS SOCIAIS

É possível afirmar que os Direitos Sociais são como uma espécie de Direitos Fundamentais, previstos nos artigos 6º ao 11º da Constituição Federal. Tem a finalidade de amparar os menos favorecidos dando-lhes garantias mínimas de uma vida digna objetivando-se a igualdade entre as pessoas. Tais direitos são considerados no meio jurídico como “prestação positiva”, uma vez que torna o Estado obrigado a realizá-los através de leis e políticas públicas voltadas à garantia de educação, alimentação, qualidade de vida, moradia, segurança, previdência social, maternidade e à infância, lazer, transporte e assistência aos desamparados garantindo, assim, igualdade entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, sobre os Direitos Sociais, Comparato (2010) afirma que:

Se realizam pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente. (Comparato, 2010, p. 52)

Na mesma linha Silva (2001) assinala:

Os direitos sociais são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais. São, portanto, direitos que se ligam ao direito de igualdade. (Silva, 2001, p. 285)

Para imediata prática dos Direitos Sociais o Estado deve criar leis e atos administrativos além de destinar recursos financeiros, contudo a chamada teoria da reserva do possível, a qual, limita a atuação do Estado no que tange a garantia dos referidos

direitos, passou a ser fator de entrave dessas e de outras políticas sociais.

Por fim, é sabido que o Brasil é um país carente de uma logística e uma infraestrutura no que tange diversas políticas públicas dentre elas, educação, saúde, lazer, segurança dentre outros, contudo os direitos sociais por estarem diretamente ligados aos princípios de igualdade estão intrinsicamente atrelados à distribuição de recursos existentes, além da criação de bens essenciais àqueles que necessitem deles, dessa forma é um dever do Estado salvaguardar tais direitos em benefício de uma sociedade mais justa e igualitária, para o pleno exercício da cidadania, tema discutido no capítulo abaixo.

3 AFINAL O QUE É CIDADANIA?

Ao longo da história uma das maiores preocupações da humanidade encontra-se no conceito de Cidadania. O termo proveniente do latim *civitas*, significa cidades. Contudo, dissertar a

respeito desse tema não é tarefa das mais fáceis, primeiro porque, nem mesmo entre os estudiosos do assunto, há consenso entre sua conceituação, segundo, ainda é incerto seu lugar e papel na comunidade global. Mais que um fenômeno, Cidadania é um processo e dos mais complexos e inacabados.

Ao se falar em Cidadania é clássica a ideia do cientista social Alfred Marshall, que se propôs a pensar sobre o desenvolvimento da cidadania na Inglaterra, refletindo acerca dos direitos que faziam parte do desenvolvimento desse processo. Numa visão linear o pensador explicou que o advento da cidadania repousa a partir dos direitos civis conquistados no século XVIII, assim como, dos direitos políticos alcançados no século XIX, e dos direitos sociais do século XX. Dessa forma segundo ele o desenvolvimento da Cidadania vem interligado a três fases de Direitos Humanos:

(...) o elemento civil, relacionado com os direitos civis de liberdade individual; o elemento político, consubstanciado pelos direitos ligados à participação no exercício do poder político; e o

elemento social, concernente aos direitos ligados ao bem-estar econômico e à herança social. Os direitos civis surgiram no século XVIII; os políticos, no século XIX; e os econômicos-sociais, no século XX. (Marshal, 1967, p. 45).

Cabe salientar que o texto de Marshal é resultado de uma conferência realizada em Cambridge no ano de 1949, cuja assertiva proposta pelo cientista político confere a possibilidade de uma política humana básica e igualitária entre os homens, os quais, segundo ele, “venham a ser considerados cavalheiros”.

Marshal em sua obra: Cidadania, Classe Social e Status, destaca o processo Cidadania deixando claro uma necessidade de reconhecimento dos direitos sociais dos cidadãos, aqui direitos sociais compreendidos como sociais de cidadania, à aquisição de bem-estar e segurança, sobretudo no que tange a garantia de direito à uma renda mínima.

O interessante a se observar no estudo do pensador inglês é que ele não define propriamente o que significa o termo Cidadania, sua preocupação

maior encontra-se no fato de que todos os indivíduos venham a ser considerados cidadãos e dessa forma detentores de direitos reconhecidos pelo Estado e por todos os demais indivíduos.

Desse modo, sua análise reside no fato de que Cidadania seria definida como um status, assim ele diz:

“Cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status”. (Marshall, 1967, p. 76).

O fenômeno Cidadania é resultado de um processo histórico, contudo existe uma tendência para explicá-la a luz do Direito ou dos direitos dos cidadãos, podendo causar confusão no que concerne os Direitos Humanos, uma vez que os cidadãos, como já visto aqui, são os indivíduos dotados de direitos, e é o conjunto desses direitos que o qualifica a participar ativamente da sociedade em que vive.

Nesse sentido, é possível afirmar que quem não tem Cidadania fica em posição inferior dentro de seu grupo, pois está excluído da vida em sociedade, assim sendo, pode-se afirmar que Cidadania é o grupo de cidadãos, de indivíduos ou de pessoas, que usufruem de direitos.

A Cidadania é uma conquista da humanidade, sobre isso Corrêa (2002) afirma:

A cidadania, pois, significa a realização democrática de uma sociedade, compartilhada por todos os indivíduos ao ponto de garantir a todos o acesso ao espaço público e condições de sobrevivência digna, tendo como valor fonte a plenitude da vida. Isso exige organização e articulação política da população voltada para a superação da exclusão existente. (Corrêa, 2002, p. 217).

Vive-se um momento histórico de reivindicação dos direitos, em diversos momentos, por diversos motivos, em diversas situações, nesse sentido o termo Cidadania incorporou-se ao vocabulário do povo, como algo que os representa e

que faz parte de sua vida em sociedade. Desse modo, pensar em Cidadania é pensar também nas transformações de ordem política e econômica que assolam seu país e o mundo. É além de tudo refletir sobre os processos eleitorais que ocorrem, por exemplo, na Argentina ou nos Estados Unidos, assim como nos atentados terroristas, é pensar sobre o aumento do salário-mínimo, sobre a greve de professores ou sobre a crise econômica mundial.

É importante salientar que Cidadania é um conceito que corresponde a uma ordem política-jurídica de um Estado, de um país, definido por uma Constituição, a qual, rege e garante quem é cidadão, quais são seus direitos e deveres. Nesse sentido, a ideia de Cidadania, bem como, os direitos dos cidadãos não são universais. Dessa forma são distinguidos cidadãos brasileiros, cidadãos colombianos, argentinos etc., variando seus direitos e deveres de um país para outro. Sobre o exposto salienta Sandrini (2006):

Contudo, apesar da ideia de Cidadania ser uma ideia eminentemente política e que não está necessariamente vinculada a

valores universais, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é geralmente o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos e deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais. Se os Direitos Humanos são universais, o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo. (Sandrini, 2006, p. 34).

Enfim, ser cidadão é praticar Cidadania, está além de agir ou deixar de agir sob preceitos, regras ou normas estabelecidas, é “ser”, muito mais que “estar”, é algo que deve ser inerente ao humano, é mais que uma concessão, é um Direito.

3.1 A NOÇÃO DE CIDADANIA GLOBAL

Aristóteles afirmara “somos animais eminentemente políticos”, seguindo essa prerrogativa alcançar efetivamente seus direitos

universais promovendo os direitos humanos é tarefa de todo e qualquer cidadão pertencente a uma sociedade, não é apenas inviável, mas é impensável, recusar-se diante dessa missão, termo mais bem utilizado que processo. Ainda há muitos indivíduos que se furtam a participação nos processos políticos de suas nações, por convicção política ou por inércia, independente do motivo, fato é que tais ações refletem negativamente no compromisso de uma pauta urgente, qual seja, a efetivação de um modelo de Cidadania Global ou Universal.

Nesse debate ganha destaque os estudos da filósofa alemã Hannah Arendt que formulou um conceito de Cidadania Universal, ideia essa que nada tem a ver com o conceito de nação ou territorialidade. Segunda ela trata-se do direito a ter direitos, assim sendo, o direito humano que dá origem a outros direitos.

Para a filósofa a Cidadania é uma qualidade do ser humano, e precisa ser conquistada, o ser humano não nasce cidadão, ele torna-se. Nesse sentido é possível supor que o processo de assertivo dos direitos humanos, usado para a convivência

coletiva, requer um espaço comum, público, e só pode ser acessado através da Cidadania.

A filósofa alemã Hannah Arendt (1999) afirma:

(...) a cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é um dado. É um construído da convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público é este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de asserção dos direitos humanos. (Arendt, 1999, p. 22).

O processo de desenvolvimento social da atualidade é de inteira responsabilidade dos indivíduos que dela fazem parte. Não há como pensar em Cidadania, sem pensar em globalização, evolução tecnológica, da informação e da comunicação.

O conceito de Cidadania como pura observância de direitos e deveres restritos ao território da nação em que se é nato, é no mínimo ultrapassado, uma vez que, os limites geográficos estão cada vez menores e insignificantes frente a todo o exposto acima. A comunicação, a informação são simultâneas, se realiza praticamente tudo por um

clique ou via rede sem fio, nos colocando frente a qualquer pessoa ou nação do mundo. Dessa forma, o conceito de Cidadania Global refere-se não apenas a compreender e praticar seus direitos e deveres em sua sociedade, bem como suas garantias fundamentais, mas também conhecer e aplicar direitos e garantias humanas mundialmente consolidadas.

A noção de Cidadania Global encontra-se no conjunto de direitos e deveres que coexistem ao mesmo tempo, em todos os lugares e para todas as pessoas, independentemente de suas circunstâncias culturais e sociais. Por isso é tão importante que se conheça, não apenas o ordenamento jurídico de seu país, mas toda a normatização internacional que diz respeito às garantias dos seres humanos, quais sejam, tratados, convenções internacionais, declarações, pactos etc.

Por fim, não pensar sobre uma Cidadania Global é o mesmo que se imaginar um mundo não conectado, vive-se um momento para um novo paradigma social, o de uma Cidadania Global, em que se pense não apenas na garantia de seus

direitos fundamentais e de seus compatriotas, mas se tornar compromissado em zelar igualmente pelos direitos humanos de todo e qualquer pessoa ao redor do mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa foi possível verificar que os Direitos Humanos são aqueles ligados aos princípios de liberdade e igualdade positivados no plano internacional, já os Direitos Fundamentais são os mesmos direitos, porém positivados na legislação máxima do país, também denominada Constituição Federal, promulgada em 1988. Dessa forma, o conteúdo de ambos é, na essência, o mesmo, diferenciando-os apenas o plano em que foram promulgados.

Viu-se também que os Direitos Humanos positivados no ordenamento jurídico nacional transformaram-se em Direitos Fundamentais, os quais, passaram a ser exigidos e apresentados como base do Estado Democrático de Direito. E que os

referidos Direitos são um marco positivo na história pela conquista dos Direitos Individuais.

É preciso ressaltar que os Direitos Humanos, afirmados pelo Direito Constitucional positivo tem total relevância, pois não basta que um direito seja promulgado ou reconhecido, é preciso que seja garantido através de outros mecanismos, haja vista, a determinação em seu artigo 5º, da Constituição Federal determinar tais garantias. Por outro lado, é desnecessário que façam parte de uma declaração formalizada a fim de serem respeitados.

A presente pesquisa também fez uma reflexão acerca dos Direitos Sociais, que se caracterizam também em Direitos Fundamentais, comumente previstos na Constituição Federal, nos artigos 6º ao 11º e cuja finalidade é a de amparar os que mais precisam, garantindo-lhes o mínimo necessário à uma vida digna. E que o Estado tem a obrigação de oferecê-lo, mas que por conta da chamada teoria da reserva do possível, acaba por não o fazer da maneira adequada, deixando grande parcela dos cidadãos à deriva social.

A garantia à educação, alimentação, qualidade de vida, moradia, segurança, previdência social, maternidade e à infância, lazer, transporte e assistência aos desamparados é o equivalente a legitimação da igualdade entre os indivíduos. E só podem ser cumpridas mediante políticas públicas efetivas e destinadas à proteção e amparo social dos mais pobres. Em suma, são nos Direitos Sociais que se encontra o cerne do Direito à igualdade.

O pleno exercício da Cidadania, objeto de estudo a que se tratou a presente pesquisa, encontra-se, entre outros elementos, na garantia dos Direitos mencionados até aqui. Contudo, conforme a pesquisa demonstrou, elucidar o conceito de Cidadania é uma tarefa complexa. Desde sempre se tenta tal feito, sem grandes vislumbres, o que se sabe e se discute, é que Cidadania é o resultado de um processo histórico que se realiza na democracia de uma sociedade, não limitada apenas a cultura dos Direitos, em si, mas também nos deveres.

O senso comum considera que Cidadania se refere tão somente à garantia de Direitos, entretanto

tal consideração está muito aquém do ideal. Cidadania diz muito mais respeito a emancipação do homem enquanto ser social, ela está relacionada à liberdade intelectual e esta é a compreensão da essência das relações humanas. Por essa lógica cidadãos são os indivíduos dotados de direitos e é esse conjunto de direitos que os qualifica a participar ativamente da sociedade em que vive, dessa forma, que não tem Cidadania está exilado da vida em sociedade, pois não a transforma, tampouco é transformado por ela.

A Cidadania é uma conquista humana, é a realização democrática de uma sociedade, é o direito ao acesso às condições necessárias para uma sobrevivência digna e para conseguir tal feito, seus cidadãos precisam ser organizados, articulados política e socialmente e, principalmente, capaz de perceber seu entorno, e o resto do mundo, afinal, todos são pertencentes à mesma raça, a humana, todos precisam e devem ter assegurados o mínimo para uma existência digna e igualitária. Nesse sentido o trabalho em tela discutiu o conceito de Cidadania Global.

Superar as fronteiras, diminuir as distâncias entre os seres humanos do mundo é o que torna uns mais próximos dos outros do ponto de vista social e cultural, muitas vezes tão distintos. Reside nessa premissa a importância da consolidação do pensamento sobre uma Cidadania Global ou Internacional, que possa ser usufruída por qualquer pessoa, em qualquer lugar e em qualquer condição.

Dessa forma, os Direitos Humanos positivados internacionalmente e associados aos Direitos Fundamentais, próprios a cada nação, configuram-se como um modelo dessa Cidadania proposta, na qual, todos os seres humanos que habitam a Terra, são ao mesmo tempo, detentores de direitos e sujeitos ativos no pleno exercício da Cidadania.

Enfim, as transformações sociais pelas quais não apenas o Brasil vive, mas o mundo também, clama por uma reflexão acerca do papel que as pessoas estão desenvolvendo em suas sociedades. Tais transformações impostas na vida cotidiana e as demandas que as acompanham convidam a essa

reflexão e, conseqüentemente, uma mudança de paradigma.

BIBLIOGRAFIA

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

Assembleia Geral da ONU. **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”**. “Nações Unidas”, 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1, <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acessado em 06 de novembro de 2019.

BOMFIM, Brena Késsia Simplício do. **Controle de Convencionalidade na Justiça do Trabalho**. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.senado.gov.br/noticias/jornal/cidadania/DireitosCidadao/not01.htm> Acesso em: 22 de março. 2021.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORRÊA, Darcísio. A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas. 3.ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.

LIMA, George Marmelstein. Curso de Direitos Fundamentais. São Paulo: Atlas, 2013.

MARQUES, Fernando de Oliveira. Código de Defesa do Consumidor; Lei de Proteção a Concorrência (CADE); Constituição Federal. Ed. Revista dos Tribunais, 2000.

MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Trad. de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MORAES, Alexandre de. Direitos humanos fundamentais. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

REALE, Miguel. Teoria Tridimensional do Direito. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003. **SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANDRINI, ACP. Direitos Humanos como Garantia de Exercício de Cidadania: Uma Reflexão à Luz do Direito Brasileiro. Tese de Mestrado em Ciência Jurídica – Centro de Educação de Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, p. 34, 2006.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

TOLEDO, Cláudia. Direito adquirido e Estado democrático de direito. São Paulo: Landy, 2003.

**SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, “ALFABETIZAÇÃO
ECOLÓGICA” E A BUSCA DE CAMINHOS
PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL**

Zenia Rosa de Souza Andrade

O corpo é como um planeta.

Ele é uma terra por si só.

Como qualquer paisagem,

Ele é vulnerável ao excesso de
construções,

A ser retalhado em lotes, a ser
isolado,

Esgotado e alijado do seu poder.

Clarissa Pinkola Estês (2018)

A temática sustentabilidade socioambiental vem ganhando grande destaque na atualidade devido às questões relativas à preservação do ambiente e a sociedade. Cabe a sua real

importância nas discussões em todos os âmbitos, prioritariamente, na área da educação. Os conceitos dessa abordagem estão relacionados a um novo paradigma do desenvolvimento sustentável, que foi definido no relatório “Nosso futuro comum”, resultado da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento no período de 1983 à 1987, em que se definiu “às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras de atenderem às suas próprias necessidades (BARBIERI, 1997, p. 23).

Foram discutidos, de acordo com Barbieri (1997, p. 23), nesse documento aspectos relevantes como: “o esgotamento de recursos naturais, a poluição do solo e das águas subterrâneas por fontes industriais, os acidentes nucleares e os químicos, os desastres causados pelo próprio homem”. Além disso, causando o aquecimento global da atmosfera que resulta no efeito estufa, mostram-se como grandes desafios para sociedade buscar, conjuntamente, com os

setores industriais, estratégias para adaptar a gestão às demandas do meio ambiente.

Segundo Pereira et al. (2010, p. 1), “as preocupações ambientais não surgiram espontaneamente, são influenciadas por três grandes conjuntos de forças que interagem reciprocamente: governo, sociedade e mercado”. Para modificar esse cenário, Hojer et al. (2008) apontam a importância de integrar os aspectos ambientais ao planejamento da organização. Seria necessária uma interligação entre os sistemas: econômico, tecnológicos e ambientais. Como cerne, a educação socioambiental deve estar presente em todas as modalidades de ensino, especialmente, nas universidades, visando à formação de educadores, que possam formar cidadãos preocupados com a preservação socioambiental.

A educação na sustentabilidade socioambiental não será para fazer apenas organizar um projeto de jardinagem, ou uma coleta

seletiva de lixo, de acordo com Pereira, Silva e Carbonari (2011). É o processo de conscientização e preparação dos alunos para um novo modelo de civilização sustentável na perspectiva de prosperidade duradora, diretamente relacionado às dimensões: econômicas, sociais, ambientais e culturais. Uma sociedade sustentável fundada no respeito pela natureza, nos direitos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz (VILELA, 2007). O desenvolvimento da sociedade será organizado em diversos âmbitos e, por meio dessas dimensões, ganhará amplitude em outras dimensões, tais como: na educação e no desenvolvimento local, como se observa na figura 3.

FIGURA 3 – SUSTENTALIDADE
SOCIOAMBIENTAL - DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL



FONTE: KLABIN, 2021

Para que aconteça uma ação efetiva e educativa compete às escolas organizarem projetos interdisciplinares, em que os alunos possam ter desde o início da escolaridade a possibilidade de conviver com a sustentabilidade e ter os princípios básicos da ética, responsabilidade e compromisso com o mundo ao seu redor. Perceber-se como indivíduo com capacidade de respeitar a natureza, pois ela faz parte da sua vida, além de auxiliar na construção de uma sociedade democrática, com justiça e participação efetiva de todos.

A Educação Ambiental e a sua importância como articuladora da sustentabilidade socioambiental

Para que a educação possa desenvolver um projeto educativo sobre sustentabilidade nas escolas, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fazem a proposta para que os alunos observem o desenvolvimento sustentável da relação da sociedade com o meio ambiente, além da inclusão dessa relação com a economia. A educação poderá ser articuladora entre os seres humanos e as sociedades, por meio desse processo irá alcançar o alvo e a potencialidade para todos. Para Freire (2004), o conceito de educação para a sustentabilidade é um novo paradigma educacional, que integra as pessoas a terem consciência da sua real responsabilidade nas perspectivas de um futuro sustentável.

Zepponi (1999) destaca que a Educação Ambiental já está sendo implantada no ensino brasileiro de forma interdisciplinar e transversalmente. O programa educativo deve ser baseado na qualidade de vida na preservação do meio ambiente, na conscientização sobre as questões relacionadas à interdependência entre os diversos elementos da natureza e como viver melhor no planeta. Visando à reflexão dos alunos sobre suas relações com o meio ambiente e todo envolvimento com as práticas sociais, é de extrema importância ter como referência os aspectos econômicos, políticos e éticos.

A temática aborda também questões muito complexas como o avanço industrial, a miséria mundial, o desenvolvimento e o saneamento básico. Embora seja uma temática, que não faça mais parte do currículo das escolas, ressalva-se a importância de poder fazer parte do projeto educativo de todas as escolas. O presente estudo traz elementos fundamentais para ratificar a

relevância social da educação ambiental (ZEPONI, 1999).

A Educação Ambiental é um processo de sustentabilidade, por meio desse canal pode se desenvolver uma ética pública e nacional para manter o equilíbrio das ações ecológicas e obter mais qualidade de vida. Destaca-se que essa ação educativa analisa as relações do homem com o ambiente para melhoria da saúde e do seu bem-estar (SCHMIEDER,1977). Possibilita a construção de valores para a conscientização e questionamento sobre a relação, como se observa contemporaneamente, entre degradação ambiental e desenvolvimento econômico, proporcionada por essa equação em paralelo à qualidade de vida de toda população (PEREIRA, 1993).

Os princípios da ética deverão ser o cerne para a educação ambiental, pois irão incitar em cada aluno e nos futuros profissionais, o senso crítico e de sua responsabilidade para preservar o meio ambiente. A educação ambiental oferecerá

aos estudantes uma fonte reflexiva para que possam contribuir de forma mais adequadas em todas as instâncias, voltadas ao desenvolvimento sustentável independente da área de atuação. De acordo com Noro (2012, p. 2), quando se baseia em aspectos de preservação socioambiental:

cada indivíduo tem a obrigação não interferir no meio onde vive e, é neste contexto que a educação ambiental entra como apaziguadora desta problemática, buscando fortalecer em cada um senso crítico contra a degradação do meio ambiente, agindo, principalmente, nas escolas e

universidades, meios estes, facilitadores da disseminação desta consciência.

Medeiros (2007) aborda que a Educação Ambiental irá além de educar e conscientizar os indivíduos da importância das questões de preservação da natureza. Buscará novas maneiras de formação dos cidadãos preocupados com: o meio ambiente, a construção de valores sociais e

o desenvolvimento de novas formas de conscientização para o crescimento da sociedade.

Para Pereira; Silva e Carbonari (2011), a organização de uma proposta de educação ambiental, baseada na sustentabilidade deverá acontecer de forma transdisciplinar. As limitações dos recursos naturais e a fragilidade do ambiente físico precisam ser refletidas pelos alunos para que se conscientizem e avaliem os limites de suas tomadas de decisões nos âmbitos coletivo e individual. Pode ser concebida como um trabalho de reflexão e ação para buscar formas de atuar para o desenvolvimento sustentável, estimulando, inclusive, o pensar procedimentos ou maneiras de conseguir o apoio e a negociação de possíveis recursos financeiros e tecnológicos nos setores empresariais e governamentais, de modo que o apoio conseguido respeite os valores e pressupostos de um projeto educacional relativo a esse porte.

Zepponi (1999) classifica o desenvolvimento da educação para a sustentabilidade ecológica em duas formas: informal ou formal. Quando é informal acontece fora do ambiente escolar, porém não descaracterizado em seu um aspecto educativo. Já, a dimensão formal faz parte fundamental da escola para oferecer um conhecimento sistemático. Para se desenvolver, essa modalidade não é abordada como área de conhecimento, mas uma temática transversal, que poderá ser organizada por meio projetos interdisciplinares e por campos de experiências, no caso de crianças pequenas.

Zeponi (1999) assinala a importância da Educação Ambiental fazer parte integrante no currículo do Ensino Básico em todas as modalidades, de acordo com o contexto histórico e social da escola. No Brasil, na década de 90, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), diversos volumes, que traziam outros temas transversais. O Meio Ambiente e

Saúde fazia parte de um desses volumes. A proposta apresentada à época constava de sugestões de projetos para conscientizar os alunos sobre a importância das atitudes éticas da sociedade diante das questões ambientais, conjuntamente articuladas de modo transversal a temas, como: qualidade de vida, saúde e bem-estar dos indivíduos.

Barbosa e Oliveira (2000) elaboram uma análise crítica da Base Comum Curricular (BCNN) relacionada à temática da Educação Ambiental. Encontram apenas referências no termo “ambiental” como componente relativo a um princípio “das competências gerais da educação”. No documento são essas competências gerais que compõem a formação do aprendizado fundamental dos estudantes e há o destaque para o termo vinculado ao prefixo “sócio” se observa no item 7 do documento (BCNN, 2017, p.9) , argumentando sobre essa competência sob os seguintes aspectos:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, de outros, do planeta (BNCC, 2017, p. 9).

Observa-se que no documento não apresenta a Educação Ambiental como um princípio fundamental para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades do Ensino Fundamental, embora traga presente a promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável. Desse ponto de vista, pode-se considerar uma questão lastimável a exclusão do conceito de Educação Ambiental, como uma área de conhecimento ou até como tema transversal, pois sua relevância social é muito valiosa nesse momento no Brasil.

Barbosa e Oliveira (2020, p. 326) refletem sobre a temática e argumentam que a “exclusão desconsidera o processo histórico de lutas dos movimentos ambientalistas, dos povos tradicionais e de outros grupos sociais, que se dedicam às causas ambientais pela construção de políticas públicas fortalecedoras de uma proposta de Educação Ambiental no Brasil.

Apona-se, dessa forma, a importância do campo educacional ter um projeto educativo, que trabalhe a sustentabilidade socioambiental como uma prática social, alertando para a degradação do meio ambiente e seu ecossistema. A instituição escolar deveria servir como instrumento de potencialização de resultados em todos os níveis de ensino (da educação infantil à universidade) para buscar novos padrões diante dos recursos naturais, antes que se esgotem. O futuro do planeta é responsabilidade de todos, assim, cada um deveria assumir como dever o respeito à natureza de forma integral.

A “Alfabetização Ecológica”: a busca de um mundo sustentável

Para Fritjof Capra, físico, pensador e pesquisador, é relevante compreender o campo da ecologia como um novo paradigma. Realizou o projeto “Cultivando Água Boa”, da Itaipu Binacional, um dos experimentos ecológicos mais sucedidos, mundialmente. Considera o conceito de sustentabilidade, desde 1980, contextualizando-o de diversas formas. Argumenta, Capra, em uma entrevista com Boff (2013, p. 1), “não é o que os economistas gostam de falar sobre o crescimento econômico e vantagens competitivas”. Esse mesmo autor, complementa, apontando que uma sociedade sustentável não é compatível com o modo de vida urbana atual do ser humano, pois está interferindo por meio dos negócios, da economia e da tecnologia na capacidade da natureza de sustentar a vida.

O respeito à vida é um dever. Os primeiros passos para o entendimento de como a natureza sustenta a vida envolve outras visões ecológicas, necessita de um pensamento sistêmico. A compreensão da natureza como uma “Teia de Vida”, que se originou há milhões de anos e que para essa evolução foram necessários ecossistemas e não apenas organismos ou espécies (CAPRA, 2006, p.1). Logo, nas próximas décadas, a humanidade para sobreviver dependerá da capacidade de entendimento dos princípios básicos da ecologia e do viver com respeito a ela.

Capra (2006) destaca os estudos realizados e relaciona os aspectos físicos, químicos e biológicos. A temática alcança um espaço relevante nas discussões acadêmicas em diferentes áreas de conhecimento, especialmente, na educação. As relações antrópicas sobre o meio ambiente são o alvo para tentar minimizar o risco de desequilíbrio ambiental e de desastres naturais, como se observa atualmente. A área da saúde também mostra interesse particular nessas

questões ambientais, pois reconhece a profunda interconexão entre saúde e ambiente.

Para o autor citado, Capra (2006), a educação é um dos pilares para a tomada de consciência desses efeitos, em função disso atribui a importância da “Alfabetização Ecológica”. No Centro de Eco Alfabetização, localizado em Berkely, Califórnia, Estados Unidos, realiza projetos voltados para a formação de sujeitos ecologicamente alfabetizados, com o propósito de solucionar os seguintes problemas: o desequilíbrio dos ecossistemas e os reflexos sobre o desequilíbrio da mente.

Relaciona também a crise ecológica com a educacional, pois para ele, haveria a necessidade da educação com ênfase no aspecto antrópico, sobressaindo-se a premissa de que “toda a educação é educação ambiental”. Dessa forma, com a inclusão ou a exclusão dessa temática no projeto educacional, o ensino sempre estará voltado aos alunos, pois são parte integral ou

separada do mundo natural, como também cabe lembrar que os alunos deverão ter interligação com o ambiente de forma integral, e, não apenas de forma teórica.

A sustentabilidade deverá ter olhares na sua construção a longo prazo. A educação deverá ser trabalhada por meio de princípios. Para Capra (2003), a eco alfabetização é uma qualificação indispensável para a aprendizagem de políticos, líderes empresariais e profissionais em todos os campos de experiências. Desse modo, deveria fazer parte de toda a escolaridade, ou seja, acompanhar e fazer parte de seu projeto estrutural desde a educação infantil até o nível universitário.

De acordo com Fernandes (2017), para compreender a sistemática da vida deve se observar os três fenômenos: a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia, pois esses fenômenos são vivenciados pelas crianças para explorarem e compreenderem as experiências diretas com o mundo natural. Capra, em sua teoria,

aponta que essa bagagem fará com que o aluno chegue a uma tomada de consciência em relação ao que realiza na teia da vida. Com o passar do tempo, essas experiências ecológicas de valorização da natureza possibilitarão que construa o senso de que pertence a esse mundo. Trabalhar em ação educativa com valores para que os estudantes se conscientizem de que estão inseridos em um ecossistema com uma flora e uma fauna, que possuem características específicas de um sistema social e cultural.

Educação Ambiental: caminhos para um consumo sustentável

Além das questões legais e dos movimentos sociais resgatados historicamente no presente estudo sobre sustentabilidade, outro ponto fundamental para essa discussão diz respeito ao comportamento do consumidor socialmente responsável. Rocco e Becker (2010) definem o

significado do verbo consumir, de origem latina (“*consumere*”), como: destruir, usar tudo, gastar, desperdiçar, ou ainda esgotar.

De acordo com Cavalcanti (2011, p.14), após a Revolução Industrial, a produção em grande escala de bens acarretou mudanças econômicas e sociais, modificou-se os valores, crenças e atitudes do homem, distanciando-o da natureza e dos recursos naturais, houve aumento do consumo em grande escala. Na atualidade, vive-se na “Era do Consumo”, o ser humano atribui a importância para as coisas imediatas das próprias necessidades, “além do poder aquisitivo que, às vezes, atinge proporções acima do razoável, apoiada, muitas vezes, no conceito de desenvolvimento econômico”.

Todo esse processo, pós-revolução industrial trouxe além das características de desejo de transformação, a utilização dos recursos tecnológicos aplicados à natureza, tendo como alvo principal o lucro e o prazer material. O

consumismo incorporou-se ao próprio sistema de socialização, criando o que se denomina de sociedade de consumo, que, por sua vez, gerou graves problemas ambientais e afetou de forma significativa o sistema ambiental, “na medida em que se apoia na produção e na exploração incontida de espaços finitos” (CAVALCANTI, 2011, p.15).

Araújo (2019), após refletir a respeito do consumo excessivo realizado atualmente pelo sistema capitalista, argumenta sobre a importância de uma urgente revisão nos padrões atuais para viabilizar a continuidade da vida no planeta. Destaca, para isso, a importância da educação como instrumento de mediação para consolidar uma proposta do consumo sustentável, aliada ao repensar outras formas de consumo em consonância com o desenvolvimento econômico, sem degradar o meio ambiente e auxiliar a construção de um ambiente socialmente justo.

Complementa Araújo (2019, p.1), que há necessidade de conscientizar os alunos sobre suas escolhas diárias e possíveis consequências do excesso de consumo para sua própria saúde, o meio ambiente e a sociedade. É de extrema urgência sensibilizá-los sobre a responsabilidade de cada um pelo futuro do planeta. Logo, “a questão ambiental do ponto de vista do consumo sustentável engendra uma perspectiva ética de consumo, que pode ser construída a partir da educação ambiental”. Cabendo ao campo educacional a organização de projetos interdisciplinares para os estudantes refletirem sobre o consumo exacerbado.

Segundo Ottman (2007), as discussões devem se voltar ao bem-estar e a qualidade de vida na valorização do homem e do meio ambiente. As relações com a natureza auxiliarão o aluno a uma condição digna de vida e possibilitarão o desenvolvimento das suas habilidades intelectuais, laborativas e autorrealização. Portanto, as opções conscientes

trarão os instrumentos para reavaliar a qualidade dos produtos adquiridos, “a responsabilidade social, a redução de desperdício e o reaproveitamento ou reciclagem”. (COSTA, TEODÓSIO, 2011, p.120).

O Instituto AKATU (2011, p.2) conceitua consumo consciente como ato que é realizado no dia a dia “por meio de gestos simples, que levem em conta os impactos da compra, uso ou descarte de produtos ou serviços, ou pela escolha das empresas da qual comprar, em função de seu compromisso com o desenvolvimento sustentável”. A figura 4 traz seis questionamentos importantes para o consumidor: Por que comprar? O que comprar? Como comprar? De quem comprar? Como usar? Como descartar? Propõe com essas questões uma reflexão fundamental para a sociedade reduzir o consumo, com o objetivo de desenvolver responsabilidade socioambiental e construir um mundo com mais qualidade de vida.

FIGURA 4 – CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL



FONTE: INSTITUTO AKATU, 2011

O Instituto AKATU (2011) considera que os dez princípios norteadores do consumo consciente norteiam os seguintes aspectos: planejamento das compras; avaliação do impacto do consumo na natureza e sociedade; consumo necessário, baseado em as necessidades reais; reutilização de produtos e embalagens, separação do lixo; uso do crédito conscientemente; conhecimento e valorização das práticas de responsabilidade

social das empresas; não utilização de produtos contrabandeados ou falsificados. Esses, portanto, são princípios, que poderão ser discutidos desde a educação de crianças na Educação Infantil, chegando à educação de jovens e adultos universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o homem mudou muitos seus hábitos e costumes após os avanços tecnológicos em diversos campos de conhecimentos, especialmente, no setor industrial. Os resultados dessas mudanças deixaram muitas marcas na natureza, uma das causas foi o excesso de consumo dos recursos naturais. Esses fatores trouxeram grandes problemas, que afetaram toda humanidade, em todos os níveis, como a poluição e a desigualdade entre toda a sociedade. Para sanar essas questões necessitou-se de uma governança global que legislou ações e políticas públicas para fiscalizar.

Avalia-se a importância do desenvolvimento econômico, do processo de produção e consumo, porém há necessidade de uma equação de equilíbrio entre esses tópicos. A escola precisa trabalhar na conscientização em sua base com o objetivo de fazer com que se forme cidadãos preparados para pensar soluções para essa problemática ambiental já estabelecida historicamente. Os novos hábitos de preservação do meio ambiente e a sustentabilidade ampliarão a possibilidade da construção de um mundo mais sustentável. O espaço escolar poderá ser uma porta essa trajetória, com a parceria com ONGs e outras instituições poderá ser a força para se encontrar políticas públicas, que elaborem novos paradigmas para a sustentabilidade socioambiental da geração futura.

Uma sociedade sustentável será erguida quando toda a comunidade escolar elaborar um projeto educativo que traga a sustentabilidade socioambiental como temática para a discussão em todos os âmbitos escolares (da educação infantil a universidade). O

campo educacional precisa ser espaço para edificação de uma nova visão para as pessoas se relacionarem com a natureza e o planeta, iniciando-se com a semente de valores promovidos discussões e debates reflexivos, estabelecidos em projetos, promovidos por políticas educacionais desde os primeiros anos escolares para possibilitar a formação de novos administradores, políticos e legisladores.

No Brasil, no entanto, ainda não foram implantadas medidas sérias e enfrenta-se muitos desastres ambientais, que precisam urgentemente serem discutidos pela sociedade como um todo e inclusive tornarem-se assunto dos bancos escolares. Percebe-se, lamentavelmente, que os órgãos oficiais brasileiros não dão a devida importância para o incremento de uma educação para valores que estejam na base de um conhecimento sustentável com a criação de políticas públicas para serem implantadas em todos os setores da sociedade. Assim, com isso, abram espaços para reflexões e debates do quanto tem se deteriorado o meio ambiente no Brasil por falta de compromisso com valores fundamentais de respeito com a vida do planeta.

REFERÊNCIAS

5 AÇÕES COOPERATIVAS. **Sustentabilidade Socioambiental**. Disponível em:

<http://www.oseudinheirovalem.com.br>

ARAÚJO, A. K. de. **Mal-estar na sociedade de risco**: um debate interdisciplinar sobre sustentabilidade. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública – Saúde Global e Sustentabilidade – USP, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br>. Acesso em: 7 mar. 2021.

AKATU. **O consumidor brasileiro e a sustentabilidade**: Atitudes e Comportamentos frente ao consumo consciente, percepções e expectativas sobre RSE. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.akatu.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2021.

ALVARENGA, M. **Metodologia Científica**.
Universidade Braz Cubas. Mogi das Cruzes:
UBC, 2014.

BACON, F. **Novum organum**. 2. ed. São Paulo:
Abril Cultural, 1979.

BARBOSA, G. de S.; OLIVEIRA, C. T. Educação
Ambiental na Base Nacional Comum Curricular.
**Revista Eletrônica do Mestrado em Educação
Ambiental**. Rio Grande, vol. 37, n. 1, seção
especial; XI EDEA – Encontro e Diálogos com a
Educação Ambiental, p. 323-325, jan/abr. 2020.
Disponível em: [http://www. periodicos.furg.br](http://www.periodicos.furg.br).
Acesso em: 23 fev. 2021.

BARBIERI, J. C. et al. **Inovação e
sustentabilidade**: novos modelos e proposições.
RAE, São Paulo, v.50, nº 2, abr./jun p.146-154,
2010.

BEEGREEN. **Os 5 Rs do lixo zero**. Disponível em:
<http://www.casadolixo.com.br>.

Acesso em: 5 mar. 2021.

BEZERRA, J. **Milagre Brasileiro**. Disponível em:
www.todamateria.com.br. Acesso

em: 7 mar. 2021.

BOFF, L. Fritjof Capra polemiza, no Brasil, sobre sustentabilidade. Secretaria da

Educação do Paraná. 2013. Disponível em: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br>.

Acesso em: 5 fev. 2021.

BOULET, G.; TORDJMAN, N.; SAINT-MARC, L. Convivendo com a Ecologia.

UNICEF, São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988, São Paulo: Atlas, 1989 (Manuais de legislação Atlas -1).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – Meio Ambiente, Saúde, Ministério da Educação, Brasília/MEC, 1997.

BRITO, Renato de Oliveira. **Gestão Participativa e sustentabilidade socioambiental**: um estudo em escolas da rede pública de SOBRAL-CE. 2016. (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

BRITO, Renato de Oliveira; CUNHA, Célio da; SEVERES, Luiz. **Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental**: um estudo com escolas da rede pública de Sobral- CE. Ciências Educação, Bauru, v. 24, n.º 2, p. 395-410, 2018.

BRUMER. **Responsabilidade socioambiental**: Medida efetiva e mais esperada.

Disponível em: <http://www.brumer.com.br>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CAVALCANTI, D. C., SÃO PAULO, Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Planejamento Ambiental. **Consumo Sustentável**. São Paulo: SMA/CPLA, 2011.

CAPRA, F. (org.) **Alfabetização Ecológica**. A educação das crianças para o mundo sustentável, Tradução Carmem Fisher. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, F. **As conexões ocultas** – Ciências para uma vida sustentável. Tradução Marcelo Brandão Cipola, São Paulo: Cultrix.

CARSON, R. ***A legacy of Conservation and Sustainability***.1960. Disponível:

www.patimes.org. Acesso: 16 mar. 2021.

CASTELLO, I. **Coluna Terra:**
sustentabilidade e
consumo. Disponível
em:

<http://www.agazeta.com.br> . Acesso em: 4 mar. 2021.

CEROVSKY, J. *Recursos didáticos para la educación ambiental*. In: ***Tendencias de la Educacion Ambiental***. UNESCO, 1977.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLARO, P. B. de O.; CLARO, D. P; AMÂNCIO, R. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **Revista de Administração**, v. 43, n. 4, 2008. Disponível em: <http://www.revista.usp.br>. Acesso em: 04 fev. 2021.

ÉSTES, C. P. **Mulheres que correm com os lobos** – Mitos e Histórias do Arquétipo da Mulher Selvagem, Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FERREIRA, L. A. **Formação técnica para o ecodesenvolvimento: uma avaliação do ensino agrícola em Santa Catarina no período 1992-2002-2003**. Tese

(Doutorado em Ciências Humanas – Sociedade e Meio Ambiente) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**, São Paulo: UNESP, 2004.

GERHAT, T. E.; SILVEIRA, D. T. S. **Métodos de Pesquisa**, Porto Alegre: UFRG, 2009.

GODINHO, H. **Simple attitudes individuais e coletivas podem salvar planeta. Consumo consciente.** Disponível:

[www.cbngoiania.com.br/simples-atitude-individuais-e-coletivas-podem.salvar-planeta.](http://www.cbngoiania.com.br/simples-atitude-individuais-e-coletivas-podem.salvar-planeta)

Acesso em 05 mar 2021.

HOJER et al. *Scenarios in reelected tools for environmental systems. **Journal of Cleaner Production***, vol. 16, p. 1958-1970, 2008. Disponível em: [http://www. dx.doi.org](http://www.dx.doi.org). Acesso em: 15 fev. 2021.

KLABIN. **Sustentabilidade** – Klabin. Disponível em: [http://www. Klabin.com.br](http://www.Klabin.com.br)

KRUGER, E. **Uma abordagem sistemática da atual crise ambiental. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, vol. 4, 2001 – Paraná. Disponível em: <http://www.revistaufpr.br>. Acesso em: 5 mar. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**,

São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, R. **Afinal, para que serve educação ambiental e desenvolvimento sustentável**, 2008. Disponível em: nucleodenotica.com.br. Acesso em: 8 fev. 2021.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio teórico? **Revista RAC**, Curitiba, v. 15, n.º2,

p.320-332, mar./abr. 2011. Disponível em:
<http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em:

09 mar. 2021.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Agenda 21 e Biodiversidade. Caderno de

Debate Agenda 21 e
Sustentabilidade. 1992.
Disponível em:

<http://www.antigo.mma.gov.br>. Acesso em: 23 fev.
2021.

MOTTA, M. E. V. et al. Análise da Contabilidade Ambiental com Enfoque em Gestão Ambiental e Sustentabilidade na Empresa Petrobrás. XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação em Administração, UCS 2014. Disponível:
www.ucs.br. Acesso: 04 mar. 2021.

NORO, G. B. et al. Educação Socioambiental na Universidade: A percepção dos

Acadêmicos do curso de Administração.
Disponível em: [http:// www.aedb.br](http://www.aedb.br). Acesso

em: 5 mar. 2021.

PACOAL, R. Como economizar água na escola, **Revista Nova Escola Gestão**. 01 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.org.br>. Acesso:

PEREIRA, A. B. **Aprendendo ecologia através da Educação Ambiental**, Porto Alegre: Sagra/De Luzzatto, 1993.

PEREIRA, A. C.; SILVA, G. Z. da; CARBONARI, M. E. E. **Sustentabilidade na prática: fundamentos, experiências e habilidades**. Valinhos: Anhanguera, 2011.

PEREIRA, G. M. de C. et al. **Sustentabilidade socioambiental: um estudo bibliométrico da evolução do conceito de área de gestão de operação**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 6 fev. 2021.

POLONIA, A. C.; ALVES, L. Ações de Educação em saúde: repensando paradigmas.

In: DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (org.)

Adolescentes pensando juntos, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www>.

bdm.unb.br/bitstream. Acesso em: 4 mar. 2021.

PRZBYSZ, M. **A agenda 21 no Cotidiano Escolar**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnologia Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br>. Acesso em: 26 fev. 2021.

OGO, L. P. dos S. Tutela do ambiente: uma breve reflexão jurídica. In: RIBEIRO,

Renato (org.). **Sustentar a vida**, São Paulo: Paulinas, 2011.

OTTAMAN, J. A.: **Marketing verde: Desafios e Oportunidades para a nova era do**

marketing. São Paulo: Makron Books, 1994.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica – Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**, São Paulo: Siciliano, 2002.

RIBEIRO, R. (org.). **Sustentar a vida**, Paulinas: São Paulo, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Declaração Universal dos Direitos da Água**, 1992. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 26 fev. 2021.

ROOS, A.; BECKER, L. S. Educação Ambiental e Sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação, Comércio Internacional de Educação Ambiental**, 2012, Panambi, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 9 fev. 2021.

ROSA, A. **Rede de governança ambiental na cidade de Curitiba e o papel das tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação de mestrado. Gestão Urbana. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

SALLES, F. do R.; FERNANDES, U.; LIMONT, M. Capital social e sustentabilidade: uma relação intrínseca. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, vol. 42, Paraná. Disponível em: <http://www.revistaufpr>. Acesso em: 9 mar. 2021.

SÃO PAULO (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo). **Agenda 21 Escolar**

– Implantação. Texto impresso para circulação interna, 2014.

SÃO PAULO (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Agenda 30 os objetivos do desenvolvimento sustentável**. 2020. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade>; Acesso em: 4 fev. 2021.

SCHMIEDER, A. A. ***Natureza y principios generals de la educación ambiental:***

finés e objetivos. In: Tendências de la educación ambiental. UNESCO, 1977.

SCHWEIGERT, L. R.. **Plano diretor e sustentabilidade ambiental da cidade**. Dissertação de mestrado. Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

SGARBI, V.S et al. **Os Jargões da Sustentabilidade:** uma Discussão a partir da

Produção Científica Nacional, São Paulo: Athene/Engema, 2008.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**.

4ª ed. Florianópolis. UFSC, 2005.

SILVA, D. da, C. C. Sustentabilidade Corporativa. In: **Anais VI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** - SEGET, Resende, RJ, 2009.

STRONG, M.; GORBACHEV, M. **Carta da Terra**. UMAPAZ: São Paulo, 2009.

TRICARD, J. **Géographic/Écologie**. Hérodote, Paris, François Maspero, nº 26, out.

1982.

VESENTIN, J. William. **Sociedade e Espaço**, São Paulo: Ática, 2000.

VILELA, M. **Carta da Terra**. Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura da Paz. San José/Costa Rica, 2007.

TAMÁS JUNIOR, M. Água para toda a vida. In: RIBEIRO, R. **Sustentar a vida**. São Paulo: Paulinas, 2011

ZEPHONE, R. M. O. **Educação Ambiental**: teoria e práticas escolares. Araraquara:

DESAFIO PROFISSIONAL: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO

João Novaes Neto

1.0 INTRODUÇÃO

Este trabalho tratará sobre as condições de aprendizagem dos alunos com baixa visão. Ele baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentimentos remanescentes bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais e reflexões que envolvem essa fase da vida.

A inclusão social certamente tem sido um dos grandes desafios do mundo globalizado, gerando consequências multidisciplinares e é justamente sobre isso que trataremos.

1.1 Coordenadora do projeto

Professora Patrícia

1.2 Descrição do perfil da Aprendizagem dos alunos (apresentação das dificuldades de aprendizagem).

Linguagem Oral: Cerca de 40% dos alunos tem dificuldades de expor suas ideias verbalmente de forma clara, não conseguem adequar sua fala a diferentes interlocutores e em diferentes situações sociais.

Leitura: Alguns alunos não conseguem descrever as ilustrações percebendo que existe uma relação entre elas. 5 alunos leem somente ilustrações, mas estabelecem relação entre elas. 07 alunos não atribuem sentido ao que leem e não identificam diferentes suportes de texto.

Escrita: Cinco alunos utilizam a escrita não convencional, como forma de registro. Embora utilizem o sistema alfabético de escrita, escrevem não ortograficamente. Apenas 20 alunos escolhem o tipo de texto mais adequado ao objetivo que tem em

mente e utilizam uma estrutura discursiva adequada ao tipo de texto que está sendo produzido (ainda que não tenha completo domínio dessas estruturas) cinco alunos escrevem com um mínimo de clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão: (conjunções, advérbios, preposições etc.) apresentando problemas de ortografia. Como a linguagem oral, a leitura e a escrita constituem –se habilidades básicas para a aquisição de conhecimentos das demais áreas, nos limitaremos a descrever as dificuldades em leitura e escrita.

1.3 Nº de alunos: 30 meninos: 14 meninas :16

1.4 Descrição do perfil da turma em relação as características sociais e econômicas.

Após o levantamento feito constatamos que em sua maioria, a classe não se difere, são alunos cujos pais e/ou responsáveis possuem um grau de escolaridade mediano, raramente ultrapassando o

ensino médio, e por conseguinte trabalham em subempregos desempenhando trabalhos braçais (pedreiro, pintor, cozinheiro (a) atendentes, vendedores (a), ambulantes, ajudantes gerais e alguns desempregados). O que se nota também é o grande valor que os pais e/ou responsáveis dão à escola, depositando nela a esperança de munir seus filhos para ascenderem sócio e intelectualmente. Algumas considerações sobre o papel da escola na sociedade local, propostas de parcerias com as famílias. Como em todas as atividades humanas, quando existe amor dedicação e empenho em superar obstáculos, tudo se torna possível. No magistério, essa vontade de fazer mais para e pelo aluno, muitas vezes traduz-se na criação de novos mecanismos que o auxiliam a superar eventuais dificuldades no processo de aprendizado.

É preciso acolher e respeitar a cultura, linguagem e valores dos alunos. Nessa concepção de escola, o currículo assume um significado mais amplo do que simplesmente o trabalho com as disciplinas em sala de aula, ele se concentra nas relações entre os alunos, professores, diretores,

funcionários e pais. O clima de respeito e confiança cria vínculos afetivos que facilitam a comunicação e o processo de transmissão /assimilação de conhecimentos e de valores. Há que se observar cuidadosamente essas crianças e jovens, e o seu desempenho, procurando afastar possíveis rótulos que já carreguem, e compreender as suas dificuldades escolares em uma perspectiva pedagógica. Significa dizer que condições de vida, por exemplo explicam determinadas atuações escolares desses alunos, mas não justificam um rendimento insatisfatório e, muito menos, um trabalho pedagógico insuficiente. Quanto aos alunos com baixa visão, definimos algumas estratégias que podemos utilizar:

- . Deixar que eles toquem nos suportes de ensino como os mapas, por exemplo podem ser delineados com um fio de barbante (mapa braile);

- . Gravar as aulas com gravador para facilitar o acesso às informações; os alunos com baixa visão poderão ainda beneficiar –se da utilização de letras grandes, lupas, uso de iluminação apropriada,

suportes de leitura ou pranchetas e também sempre devemos escrever no quadro com letra grande e clara.

- . Deixar os alunos (com baixa visão) sentarem onde possam ver melhor; informar a localização dos objetos da sala, estimular a mobilidade;

- . Avisá-lo quando mudar algo de lugar na sala

- . Valorizar recursos sonoros, planejar aulas com mais recursos sonoros.

1.5 Descrição do envolvimento familiar na aprendizagem dos alunos.

Em relação à aprendizagem de seus filhos, seja através do desenvolvimento do “gosto” pela leitura, através da estimulação da curiosidade ou de lhes proporcionar experiências culturais enriquecedoras.

Estão vinculadas à interferência positiva ou negativa que os pais podem fornecer aos seus filhos

na sua aprendizagem. Contudo, nem todos os pais sentem-se capazes de criar situações estimulantes para seus filhos. Por isso, ressalta-se a necessidade de a escola ensinar aos pais a importância de seu papel enquanto estimulador da aprendizagem de seus filhos, a fim de que os pais intervenham positivamente na aprendizagem dos alunos, a formação dos pais nestas estratégias e habilidades podem ter consequências futuras não apenas na aprendizagem dos filhos, mas também nas relações que estabelecem uns com os outros. Além disso, percebe-se que os pais, diante do mundo globalizado, perderam sua função educativa: não sabem que necessitam auxiliá-los na realização das atividades escolares e/ou como fazê-lo. Cabe à escola, como função educativa, ensinar o real papel dos pais no processo de aprendizagem para que os alunos se interessem pelos estudos e verdadeiramente aprendam.

2.0 Levantamento nos documentos oficiais do governo e da escola.

Tendo como fonte de pesquisa o discurso oficial representado pelos documentos que normatizam a educação básica, analisamos as finalidades constituídas nesses referenciais e sua apropriação pela instituição escolar. Para tanto, optamos por documentos como a Constituição Federativa do Brasil de 1988; a Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Organizados pela Secretaria de Educação Fundamental, aprovado pelo Ministério da Educação em 1997. As Diretrizes formuladas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Parecer nº: CEB 04/98; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – Parecer CNE/CEB nº: 11/2010 também constam dentre os documentos, assim como, de forma imprescindível, a Proposta Pedagógica e o Projeto Político

Pedagógico da instituição escolar pública que serviu como campo de pesquisa. Temos como uma das hipóteses que norteia essa pesquisa a valorização que as disciplinas de língua portuguesa e matemática assumiram no processo e progresso escolar do aluno.

Por entendermos que tais disciplinas estão atreladas à instrumentalização do sujeito perante as exigências sociais e mercadológicas. Compreendemos que a disciplina de História visa à constituição da consciência história, e por isso, essencial para a construção do ser social crítico, porém, pelo conteúdo desta disciplina escapar da proficuidade pragmática podem ser interpretados pelo conjunto de sujeitos que compõem o coletivo escolar como secundários à formação do aluno. Em pesquisa realizada por Cruz e Batista Neto (2012) é analisado a atuação do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que precisa assumir a condição de polivalente, ou seja, como aquele docente que precisa lidar com várias áreas de conhecimento, os autores destacam a complexidade que tal trabalho requer ao trazer a necessidade de

domínio dos docentes no cotidiano escolar. A continuidade da estrutura hierárquica e disciplinar permanece dificultando uma educação capaz de formar indivíduos livres e autônomos em realidade social que traz a necessidade da formação de sujeitos que tenham condições para questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação. (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 26).

Os documentos que balizam a escolarização partem do entendimento de que, ao formar um sujeito pautado em práticas éticas, nos valores de liberdade, justiça social, solidariedade, sustentabilidade, pluralidade, tal indivíduo será capaz de dar conta dessa complexa realidade. Entretanto, ao analisar tais conceitos com certo grau de criticidade, compreendemos que eles fazem parte do discurso norteado pela lógica da acumulação do capital, que anseia por tornar a sociedade mais harmônica em questão de relações interpessoais, mantendo o máximo do lucro. Isso deixa claro que a criticidade

advinda da formação escolar esbarra em limites, visto que as contradições existentes não estão sendo contestadas.

O que está em foco é o comportamento individual dos sujeitos, que devem ser mensurados para que haja colaboração e o projeto de Nação seja efetivado. Fundamentam essa contradição as avaliações e as relações que se efetivam no interior das escolas, ao se ter, no artigo 22 da LDB 9.394/96, a educação.

2.1 Levantamento de Estratégias que são utilizadas em instituições educativas não escolares que atendem crianças com deficiência visual.

Diante de um diagnóstico de deficiência visual, algumas instituições educativas não escolares, desenvolvem programas de reabilitação integral, pelos quais são realizados atendimentos individualizados e em grupo, e que levam em conta as particularidades de cada pessoa, assim como um

trabalho direcionado às suas demandas, no qual a pessoa com deficiência tem sua identidade, integridade e histórias preservadas e valorizadas.

As atividades que desenvolvem envolvem técnicas diversas, como o uso da bengala, atividades da vida diária, aprendizagem do sistema braille, adaptação e utilização de recursos óticos especiais, apoio psicológico e social, recolocação profissional, ações de sensibilização e capacitação para a sociedade.

Há, ainda, um importante trabalho desenvolvido com as famílias, que tem como objetivo o esclarecimento sobre a deficiência, o desenvolvimento de vínculos e o fortalecimento do papel da família como principal núcleo de inclusão da pessoa com deficiência.

Os objetivos dos programas são divididos de acordo com a evolução esperada para cada fase do ciclo de vida.

- **Bebês e crianças de zero a três anos** –
Prevenir e tratar possíveis dificuldades e

atrasos no desenvolvimento infantil, por meio de intervenção terapêutica especializada.

•**Crianças de 4 a 6 anos** – Trabalhar habilidades capazes de favorecer o desenvolvimento da motricidade, cognição, linguagem, aspectos afetivos, emocionais e das interações sociais.

•**Crianças e adolescentes de 7 a 17 anos** – Garantir que a criança e o adolescente cego e com baixa visão tenham o mesmo desempenho e aprendizado daqueles que enxergam. A pessoa é inserida em atividades de orientação psicológica à família e à escola, acompanhamento pedagógico, além do desenvolvimento de atividades da vida autônoma e social, associado ao estímulo à orientação e mobilidade independente.

•**Jovens e adultos a partir de 18 anos** – Oferecer atividades que favoreçam o desenvolvimento pessoal e resgatem a autonomia e a independência. Esses usuários recebem também orientação vocacional e

profissional de acordo com suas capacidades e interesses. São oferecidas aulas de informática, que capacitam as pessoas com deficiência visual para a utilização dos recursos de computador e internet, tanto em atividades particulares como tarefas de nível profissional.

•**Idosos** – Fortalecer o idoso com deficiência visual por meio de intervenções psicológicas e sociais, valorizando e respeitando sua história de vida. Contribuir para a reconquista de sua independência e autonomia, por meio de atividades especializadas. Propiciar vivências intergeracionais e inclusão social por meio de atividades socioeducativas.

•**Familiares** – Trabalhar com os familiares o tema da deficiência visual, acolhendo, escutando e orientando. Estimular o papel protetor da família, e resgatar e fortalecer vínculos. Realizar encaminhamentos para demandas diversas apresentadas pelos integrantes da família, buscando o

desenvolvimento do núcleo familiar como um todo.

3.0 TEMA: Letramento a partir de uma perspectiva sócio espaço –temporal

3.1 Problema detectado: Alunos cujas vidas escolares foram colocadas à margem do fluxo regular de estudos a que tem direito por força da lei maior do país – a Constituição. Estas crianças e jovens, no entanto, apesar dos repetidos fracassos a que foram submetidos, persistem na busca do acesso ao conhecimento socialmente reconhecido; para eles isso configura, ainda que intuitivamente, a oportunidade, talvez única, de se tornarem competentes para enfrentar as experiências do mundo moderno, com chances de serem bem-sucedidos.

3.2 Objetivos a serem alcançados:

- Estabelecer alvos de aprendizagem ou pontos chegada;
- Retomar o conteúdo defasado;
- Propor o indispensável a ser desenvolvido até o final do ano;
- Garantir possibilidades de sequência, o que pressupõe o planejamento de aprendizagens facilitadoras do trabalho subsequente e mais específico, por disciplinas;
- Envolver toda a equipe escolar para alcançar sucesso nesse projeto;
- Apresentar aos alunos várias possibilidades de exploração e de aprofundamento, através de atitudes diversificadas, que atendam as diferenças de aproveitamento dos alunos, inclusive os com baixa **visão**;
- Ter em vista a formação de conceitos e habilidades socialmente relevantes e necessários à reintegração dos alunos no processo regular;

- Favorecer o tratamento articulado dos diversos componentes curriculares;
- Estabelecer eixos nítidos de estruturação dos conteúdos, de organização metodológica e de avaliação;
- Possibilitar um trabalho vivo de conhecimento sustentado na interação, construindo uma pedagogia envolvente, participativa, menos mecânica e mais humanizada.

3.3. Justificativa sobre a relevância do tema:

Decifrar o mundo é um direito dos que chegam, de todos aqueles que são os mais novos e vão construir o futuro. Isso se traduz em tornar-se para sempre decifrador, curioso e investigador, ou seja, um conhecedor; alguém que dúvida, pergunta e busca respostas que pode espantar-se, enfurecer-se e até maravilhar-se com a vida.

A decifração do mundo se faz graças à leitura e à escrita nesta sociedade que escreve o seu saber, depende do entendimento das quantidades das medidas, dos índices, e das formas que organizam a

ciência e a sociedade; significa desvendar a organização da cidade, do país do planeta, das relações de poder, dos vínculos e acordos entre as pessoas, e também chegar a compreensão integrada do meio ambiente, da vida, do papel da ciência e da tecnologia, tudo isso considerando as relações entre os conteúdos trabalhados (interdisciplinaridade) e o grupo de alunos, em seu contexto social e escolar.

3.4 Definição das ações e estratégias.

Nessa proposta é indispensável ter presente a necessidade de estreita articulação entre concepção de educação, objetivos, conteúdos de ensino e formas de ensinar ao se organizar o trabalho com esses alunos do 5ºano para os quais se exige real integração curricular. As propostas dos vários componentes indicados adiante e que se apoiam nessas referências e devem ser relacionadas entre si a partir de seus núcleos centrais, para auxiliar- nos na organização de uma proposta integrada de ensino. Todas elas apontam para onde se quer chegar e dão pistas para o acompanhamento do

desempenho dos alunos, propondo trabalho interativo, rico e diversificado de aprendizagem. Apresentam uma concepção ampliada a respeito de conteúdo, incluindo no elenco do que se pretende ensinar aqueles que são específicos das disciplinas e uma série de habilidades cognitivas. Partem de núcleos conceituais ou eixos centrais, que assim se explicam.

- .Leitura e reprodução de textos (língua portuguesa);
- . Resolução de problemas em numerais, medidas e geometria (matemática);
- . O ambiente, nos seus enfoques de matéria, energia, seres vivos. E terra como planeta, considerando componentes, os fenômenos e as interações entre eles e com o homem. (Ciências);
- . Espaço geográfico, nas suas reações com o homem, a natureza e o trabalho. (Geografia);
- . Espaço social e a construção da história. (História);

Esses eixos permanecem como norte, detalhando – se em conteúdos e situações de ensino-aprendizagem, e estabelecendo sua estreita relação.

Assim, por exemplo, no caso de Ciências, os itens de conteúdos sugeridos articulam –se na relação que guardam com a compreensão integrada e relacional do ambiente; todos e cada um dos itens devem ser tratados nos enfoques ou modos inter-relacionados de sua organização no ambiente como matéria, energia ou seres vivos, e na terra como planeta.

3.5 Materiais a serem utilizados.

- Fichas para anotação dos títulos lidos;
- Jornais, revistas, gibis;
- Livros paradidáticos;
- Dicionários, cartazes, panfletos;
- Folhetos, receitas, jogos, vídeos;
- Montagens de objetos;
- Aparelhos de rádios e tv;
- Instrumentos de observação e medidas;
- Mapas;
- Globo terrestre;

- Boneco do corpo humano;
- Maquetes;
- Vegetação;

3.6 Avaliação sobre as ações desenvolvidas.

A avaliação considerada como diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem é um processo contínuo e a favor do aluno respeitando seu ritmo e a sua aprendizagem, não é fato repentino, mas processo que se dá no tempo.

A avaliação não se pode deter em resultados ocasionais, mas deve acompanhar a aprendizagem, o que leva a necessidade de se observar o caminho, as tentativas, as dúvidas e os progressos, assim como os resultados alcançados. Nesse contexto, o erro dos alunos tem seu lugar,

pois fazem parte da aprendizagem e podem ser transformados em situação de retomada e de impulso para a frente no processo.

Considerações finais

Com esta pesquisa trabalhamos com inclusão do aluno portador de deficiência visual que está garantida por lei. Trabalhar com inclusão social é bastante desafiador. A inclusão social é possibilitar a todos sem diferenças o direito de ser cidadão, podendo assim exercer seus direitos e deveres. No entanto, essa igualdade mesmo sendo um direito, ainda é bastante desrespeitada, às vezes por falta de informação das pessoas, outras vezes por indiferença e preconceito. Mesmo sabendo que ainda estamos distantes de uma inclusão ideal, que muitas

escolas ainda nem começaram ou estão longe de se tornar uma escola que exerça a inclusão, percebemos avanços significativos no que diz respeito à educação e ao mercado de trabalho, como bem exemplificaram os sujeitos entrevistados. A escola mesmo que lentamente faz seu papel promovendo uma educação inclusiva, se adaptando as mudanças necessárias para atender com qualidade um aluno com deficiência. O resultado é um espaço onde alunos, professores e direção fazem da inclusão uma experiência nova e o aprendizado se torna mutuo.

O mercado de trabalho por sua vez também vem abrindo espaço para esse público, mesmo que ainda com dificuldades. O que mais constatamos foi que a falta de informação pode gerar tanto o preconceito,

quanto as pessoas tratar estes sujeitos como coitadinhos e assim acabam olhando mais para as suas limitações do que para as suas habilidades e potencialidades. Cientes de que ainda há muito a fazer, visualizamos a importância da nossa profissão para ajudar nesses espaços, promovendo a inclusão. O olhar, a sensibilidade e as técnicas do psicólogo são de extrema importância nessa longa caminhada.

REFERÊNCIAS

Educação Inclusiva, 2008. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. 3 vol Brasília: MEC/ SEF,

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial.

V.4, nº 01. Janeiro/junho 2008, Edição Especial, Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL, Constituição República Federativa do Brasil - Ministério da Educação. Brasília – DF, 1998. p.91.

DUTRA, Claudia, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. V.4, nº 01. Janeiro/junho 2008, Edição Especial, Brasília: MEC/SEESP.

O JOGO NA ESCOLA: BUSCANDO SUA IDENTIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Anderson Carlos do Nascimento

Vê-se a necessidade de iniciar este capítulo com o resgate histórico acerca da origem dos jogos no meio educacional. Sobre esta questão Brougère (1997) assinala que a brincadeira, assim como o jogo, “[...] era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio e, na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta” (op. cit., p. 90). Kishimoto (1999) apresenta em seus estudos que “o jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação” (op. cit., p. 28).

Tempos mais tarde, ao longo dos séculos XVII e XVIII, como coloca Ariès (1981) surge um novo

sentimento acerca dos jogos, passando este a ser adotado no meio escolar que até então o classificavam como maus ou inúteis. As escolas “[...] propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim, disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (op. cit., p. 112). Kishimoto (1999) também se coloca sobre esta questão quando expressa o fato de que “em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança” (op. cit., p. 17).

Esta mudança pode haver ocorrido a partir do surgimento da psicologia de caráter sócio interacionista que passa a considerar o jogo “[...] como impregnado de conteúdos culturais e que os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimento adquiridos socialmente. Ao agir assim, estes sujeitos estão aprendendo

conteúdos que lhes permitem entender o conjunto de práticas sociais nas quais se inserem” (MOURA, 1999, p. 79).

Assim, a partir dessa nova visão sobre o fenômeno jogo nas práticas escolares ele passa a ser entendido “[...] como importante aliado para o ensino, já que colocar aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas” (op. cit., p. 80). A autora deixa claro que “[...] as situações de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores de desenvolvimento. Sendo assim, o jogo é elemento do ensino apenas como possibilitador de colocar em ação um pensamento que ruma para uma nova estrutura” (op. cit., p. 78).

A realidade em que as escolas se encontram é precária isto porque “o poder público não tem cumprido suas responsabilidades na manutenção do ensino obrigatório e gratuito. Falta uma política nacional de administração e gestão do ensino, os

recursos financeiros são insuficientes e mal empregados, as escolas funcionam precariamente por falta de recursos materiais e didáticos, os professores são mal remunerados, os alunos não possuem livros e material escolar. O sistema escolar é utilizado para fins eleitoreiros e político-partidários. Apesar de ter havido, nas últimas décadas, um aumento de matrículas de alunos provenientes das camadas populares, ainda há milhões de crianças fora da escola e uma grande parte que se matriculam não conseguem continuar seus estudos” (KISHIMOTO, 1999, p. 35).

Para apresentar um pouco da realidade da escola neste trabalho, buscou-se utilizar os estudos de Libâneo (1994). De acordo com o referido autor:

[...] a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para o trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização deficiente. Além disso, a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo para justificar, ao seu modo, o sistema de relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista (op. cit., p. 20).

É válido destacar esta questão para “[...] mostrar que a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos” (op. cit., p. 21).

Sendo assim, é de fundamental importância “[...] compreender como cada sociedade se produz e se desenvolve, como se organiza e como encaminha a prática educativa através dos seus conflitos e suas contradições. Para quem lida com a educação, tendo em vista, a formação humana dos indivíduos vivendo em contextos sociais determinados, é imprescindível que desenvolva a capacidade de descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina como também nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho” (op. cit., p. 21-2).

Portanto, a real “[...] transformação da escola depende da transformação da sociedade, pois a forma de organização do sistema sócio-econômico interfere no trabalho escolar e no rendimento dos alunos. Em nosso país, a distribuição desigual da riqueza faz com que 70% ou mais da população vivam na pobreza. Nos grandes centros urbanos e na zona rural o povo é obrigado a viver em precárias condições de moradia, alimentação, saúde e educação” (op. cit., p. 38).

Freitag (1980), citado por Tavares (2003, p. 35), em seu estudo a respeito da escola “[...] identifica que ela contribui de duas formas para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado, reproduzindo as forças produtivas e, por outro, as relações de produção. A escola é reconhecida como mecanismo de reforço da própria relação capitalista”.

De acordo com Tavares (op. cit., p. 42) a escola é

[...] o lugar das divergências entre as pessoas que dela participam; e o professor apresenta em dificuldade em aceitar cultura dos jovens, não

considerando a vida deles fora dela, como também seus valores e modos de vida. Em razão disso, para os alunos, a escola é o lugar da proibição de falar sua língua habitual, de ler as histórias em quadrinhos... Verifica-se, então, que, mesmo sem fazer um esforço para conhecer a cultura dos jovens, os professores a rejeitam; em decorrência dos conflitos culturais, os alunos rejeitam, de alguma forma, o mundo escolar, buscando satisfações intermediárias, mesmo correndo risco de fracasso.

À luz de um Projeto Histórico¹¹⁴ claro propõe-se essa pesquisa atingir seus objetivos considerando o princípio da totalidade como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis (TRIVIÑOS, 1987).

Considera-se este estudo de cunho exploratório, utilizando a pesquisa de caráter descritivo. Cujo "lócus" de investigação foram três escolas públicas. Onde foram acompanhadas as

¹¹⁴ Conforme Freitas (1987, p. 122-40), “[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir dela, postula fins e meios. Ainda segundo Freitas, a “discussão” dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso transformador.”

práticas de sala de aula, da quadra e do recreio dos alunos para colher o material necessário à realização da análise. O estudo em questão se apresenta como um trabalho de campo, onde o termo *campo* é compreendido como “[...] recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (MINAYO,1992 *apud* CRUZ NETO, 1994, p. 53).

1 DESDOBRAMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES.

Houve a necessidade de organizar o trabalho em 05 (cinco) categorias de análises, apresentadas a seguir:

1.1 Compreensões do Jogo no espaço escolar.

Com a finalidade de estabelecer as categorias de análise deste estudo realizou-se a interpretação da primeira pergunta sobre *qual o entendimento de*

jogo para o entrevistado. Este questionamento traz uma singularidade porque é o único que foi feito tanto para alunos como para professores. E é por esta amplitude e complexidade que se trata de uma categoria desdobrada em outras 07 (sete) subcategorias.

a) Jogo enquanto atividade nas aulas de educação física.

Para um melhor conhecimento dos sujeitos envolvidos na investigação do objeto, convencionou-se denominar de “PEF” os professores de Educação Física; de “P” os professores das demais disciplinas; e de “A” os alunos entrevistados.

Os professores de Educação Física entrevistados 01, 02, 03, 04 e 05 e os alunos 08 e 34, quando questionados sobre o que era jogo, responderam que o compreendem enquanto uma “atividade”. Este entendimento de jogo enquanto mera atividade está bem claro na fala do “PEF 02”, onde este expressa que *“o jogo, dentro do contexto da educação física, são atividades direcionadas a*

certo tipo de modalidades, realizados com bolas ou até mesmo por aparelhos criados por eles, ou até mesmo criados pela sociedade, e que faça com que o aluno se movimente [...]” (comunicação verbal).

Tavares & Souza Júnior (2006, p. 73) utilizando-se do pensamento de Bracht (1992) advertem que “[...] não é mais prudente utilizarmos o jogo enquanto atividade para as sessões de aula, já que a perspectiva é superar o entendimento de Educação Física enquanto atividade curricular e construir uma legitimação pedagógica para entendê-la enquanto disciplina curricular”. Mediante estas palavras se propõe que o jogo dentro do espaço da escola, considerando que é este o universo estudado neste trabalho, não seja mais tratado como simples atividade, desprovido de qualquer reflexão e sem nenhum comprometimento com a tarefa de educar. Portanto, é de fato necessário que os profissionais da área passem a entender, apreender, compreender, refletir e reconstruir o jogo como um conhecimento construído pelo homem, parte da cultura corporal¹¹⁵.

¹¹⁵ A cultura corporal é configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de

Para que assim a Educação Física salte qualitativamente deixando de ser apenas legal e passando a ser legítima dentro do currículo escolar, cumprindo assim sua função social que é de proporcionar nos alunos a reflexão pedagógica acerca do jogo, esporte, lutas, ginástica, dança (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Todavia, os “PEF 05 e 07” divergem teoricamente de todos os outros na medida que encaram o jogo como conteúdo e manifestação cultural do homem, corroborando com o pensamento de Escobar (1999, p. 2) ao assinalar que:

A educação física como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominante.

atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem (ESCOBAR, 1999, p. 2).

Nesse sentido, jogo não é meramente uma atividade, mas é trabalho. E é assim entendido também pelo Coletivo de Autores (1992, p. 39) em face do jogo desenvolver “[...] diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados portanto numa produção simbólica [...]”.

Cabe aqui, ainda, definir o jogo como uma produção não-material, que por fazer parte do acervo que compõe a cultura corporal

[...] o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção, por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular, dito de outra forma, as valoriza, como atividade em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais, atribuídos socialmente (op. cit., p. 2).

b) O Jogo é fator de interação social.

Em meio aos entrevistados o PEF 06 e os A 05, 06, 07, 15, 19, 21, 23, 48, 58 e 60 tratam o jogo como uma forma de interagir com outras pessoas.

Neste contexto pode-se destacar a fala do “A 15” - *“é um relacionamento, forma de interagir com outras pessoas e se divertir”* (comunicação verbal), bem como o conteúdo da fala do “A 23” - *“é um processo de interação entre pessoas que tem um objetivo central e que gera rivalidade”* (comunicação verbal) e do “PEF 06” que define jogo como *“uma forma mais espontânea que o aluno tem de interagir com outras pessoas e de vivenciar o cotidiano dele na escola”* (comunicação verbal).

O homem é um ser em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade. A interação está em meio às pessoas e é neste espaço que acontece a construção do conhecimento através de ações conjuntas.

Vygotsky (1998) considera a aprendizagem como um processo social no qual os sujeitos constroem seus conhecimentos através da sua interação com o meio e com os outros, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos. Entende-se interação, neste trabalho, como a ação conjunta e interdependente de dois ou mais sujeitos

que produz mudanças tanto em si mesmos como no contexto no qual a interação se desenvolve.

O jogo, como elemento da cultura corporal, proporciona uma maior socialização porque possibilita aos seus jogadores o reconhecimento de que existem “outras” pessoas com quem se joga, possibilitando uma convivência social. Diz-se isto porque não se joga sozinho, joga-se com companheiros, amigos, com o “outro”, e na falta destes o jogo não teria sentido. O jogo leva a uma interação ampliada entre os indivíduos e a cultura.

c) Jogo enquanto instrumento para ensinar e aprender.

De acordo com as análises das respostas obtidas nas entrevistas os P 01, 03, 04, 05, 06, 09, 14, 17, 18, 20, 21, 24, e os A 54 e 66 citam que compreendem o jogo instrumento de aprendizagem. As falas de “P 04”, afirmando que - *“é uma forma de aprender, é uma forma mais ativa para captar conteúdos onde o aluno acaba se envolvendo com o conteúdo e com os outros alunos”* (comunicação

verbal) - e de “P 17” - *“Jogo seria uma forma dinâmica, no meu caso, de apresentar algum conteúdo em sala de aula, de trabalhar melhor, uma forma diferente do que a gente trabalha cotidianamente”* (comunicação verbal) – são compreendidas como demonstrações claras desse entendimento.

Freire (1991, p. 119) faz uma reflexão importante sobre a presença do jogo na escola, pois “num contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino”. Brougère (1997, p. 96-7) concorda com o pensamento levantado por Freire, acrescentando a questão do domínio do jogo pela criança:

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto da brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa

forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa. Compreendemos que aí só existe brincadeira por analogia, por uma remota semelhança.

Campagne (1989) citando Kishimoto (1999, p. 96), aponta, então, a existência de dois tipos de jogos dentro da escola “o jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completamente o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança”. Entende-se que o primeiro caso esteja mais presente no momento do recreio ou nos horários vagos da escola. E este segundo tipo corresponde ao utilizado pelo professor, como recurso metodológico, para ensinar conteúdos de suas disciplinas.

É válido ressaltar que “quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos a liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor” (KISHIMOTO, p. 26). Pois, “o jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas

vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades” (op. cit., p. 26).

Kishimoto, na mesma obra, em seus apontamentos defende que se o jogo não for uma escolha livre e se sua vivência não depender de seus próprios jogadores, não há jogo então, pode-se dizer que neste momento está ocorrendo trabalho. Citando os estudos de Costa (1991), realizados aqui no Brasil, a autora aponta que “[...] as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas” (op. cit., p. 27). Portanto, é fundamental o caráter desinteressado na vivência do jogo, onde não se busca outra recompensa além da própria satisfação proporcionada pela situação vivenciada, entendimento também encontrado em Vygotsky (1998), segundo o qual são as motivações que originam o jogo e este por sua vez difere de trabalho.

d) Jogar é uma forma de competir com outras pessoas.

Para se visualizar melhor a respeito do entendimento do jogo enquanto competição utilizou-se a fala de “A 67” para quem *“uma disputa entre dois times e sempre tem que haver um vencedor e um perdedor”* (comunicação verbal) e de “P 07” que destaca o jogo como *“um tipo de brincadeira, uma competição em que um supera o outro”* (comunicação verbal).

Tal como assinala Tavares (2003, p. 19) “o jogo na escola perde sua autonomia pedagógica e se subsume às características do esporte competitivo de alto rendimento em que prevalecem princípios como o da especialização, da tecnicização, do sobrepujar, do competir, do vencer sempre em primeiro lugar e do rendimento massificado”. Para o autor estes “aspectos agonísticos” adentram e se agrega ao jogo pela via metodológica do professor.

Assim, “a concorrência, a rivalidade e o isolamento estão presentes, justificando-se a interação social, a comunicação, a solidariedade, o companheirismo e a cooperação, somente em função da busca do rendimento individual e da

equipe” (TAVARES, 2003, p. 32). Ou seja, da forma como o jogo vem sendo tratado na escola o importante é a competição em detrimento do prazer de se jogar coletivamente com os amigos. Visa-se o rendimento individual, a superação do adversário ao invés do crescimento em conjunto, que faça o aluno perceber o valor de se jogar “com” e não “contra” pela simples vontade de se divertir.

Da forma atual, nega-se a possibilidade de olhar a competição como elemento possível de ser construído em outros patamares, que não o existente e retira-se dela, *a priori*, a oportunidade de ser tratada pedagogicamente, no sentido não só de nela particularizar o princípio do competir *com*, no lugar de competir *contra*, como também de contemplar as diferenças sem camuflá-las, respeitando-as e valorizando-as (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Assim, o conceito de competição presente no espaço escolar tenderia a distinguir-se daquela realizada atualmente, pois estaria comprometida com os objetivos da instituição escolar.

Obviamente, a compreensão do papel da competição aqui defendida reflete entendimento

antagônico àquele adotado pela escola hoje. Essas considerações, portanto, autorizam entender que a competição exacerbada na escola compromete a legitimação do jogo tanto e quanto a busca da sua identidade no espaço da escola pública brasileira.

e) Jogo como sinônimo de saúde.

De acordo com Medina (1996, p. 60) o termo “saúde” muitas vezes se encontra atrelado à Educação Física. Entretanto, tal conceito deve ser problematizado nos dias atuais, principalmente quando se deposita o ganho de saúde apenas ao indivíduo isoladamente sem a responsabilidade do Estado. Para este autor:

Mesmo considerando o moderno conceito de “um estado completo de bem-estar físico, mental e social”, este seu sentido pode estar contribuindo em nada para um ato educativo mais eficaz. Se algo não se processar na consciência do professor e do aluno, tal conceito continuará tão vago quanto qualquer outro de épocas anteriores. É preciso, antes de mais nada, que se entenda visceralmente o que é este

estado de completo bem-estar físico, mental e social.

As três colocações a seguir, retiradas do material coletado, expressam o sentido da compreensão do jogo enquanto fator contribuinte para a melhoria da saúde:

A 01- *“Uma distração que ajuda a manter o corpo em forma, saudável”* (comunicação verbal).

A 18- *“é uma maneira que você tem de se divertir com seus amigos, é uma competição que leva a ganhar dinheiro, uma forma de estar bem com o corpo, sair do sedentarismo...”* (comunicação verbal).

A 52- *“é algo importante para se integrar e melhorar o estado físico do corpo”* (comunicação verbal).

Esta visão de Educação Física pautada na aptidão física e na promoção da saúde precisa ser superada, uma vez que a escola que se tem, ou seja, a escola real, não possibilita tais melhorias na saúde do indivíduo por lidar com crianças que só freqüentam a escola por conta da merenda, por se estar lidando com crianças que precisam trabalhar pra ajudar na renda familiar, dentre tantas outras

questões. Além de não haver condições espaciais, temporais, materiais e humanas para poder realmente atingir os objetivos voltados para a saúde.

f) Jogo é diversão.

Na sociedade capitalista em que se vive o jogo e o brincar são considerados como simples distração, distanciados do mundo real. A racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, à medida que a maior parte de seu tempo deve ser dedicado à produção. O lúdico, dentro deste viés, é considerado apenas um passatempo, uma mera atividade sem valor e isto se reflete na nossa escola, tal como se pode observar na fala de 03 (três) alunos:

A 24- *“diversão, passatempo, só...”*
(comunicação verbal).

A 32- *“é uma forma de passar o tempo”*
(comunicação verbal).

A 37- *“jogo é um modo que as pessoas praticam para se divertir, passar o tempo, é um passatempo”* (comunicação verbal).

Se no jogo educativo não houver equilíbrio entre a ação do professor e o respeito à liberdade daquele que joga pode haver apenas o jogo ou apenas o ensino. Assim, existem jogos que perdem sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente, perdendo sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem tornando-se apenas material pedagógico ou didático (KISHIMOTO, 1992).

Por tudo isso, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o lúdico seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. (MARCELLINO, 2002). E que o lúdico possa ser vivido de maneira efetiva nos espaços da escola para que mais alunos possam se referir ao jogo como sendo *“um momento que estou me divertindo, me descontraindo, quando estou feliz também”* (comunicação verbal do A 16).

Pois, “o professor, ao trazer para as aulas de Educação Física a alegria e o prazer, resultantes do resgate da história de vida das crianças e do

confronto com o cotidiano em que elas vivem, possibilita um novo repensar para o ensino do Jogo na escola” (TAVARES, p. 57). Nesse sentido, “Ao serem inovados na escola, os jogos propiciarão progresso e alegria aos alunos e aos professores, mormente durante as aulas, quando são introduzidas iniciativas a partir da própria realidade vivida dos alunos. Eles têm competência e a confiança para a realização dos jogos envolvidos no seu cotidiano [...]” (op. cit., p. 154-5).

g) Jogo é esporte.

Entre o universo dos entrevistados 11 (onze) alunos compreendem jogo como esporte. Entre as respostas oferecidas foram selecionadas 03 (três) que conseguem resumir este entendimento. Assim, “A 44” afirma que jogo *“é um esporte praticado por jogadores com o objetivo de alguma equipe vencer”* (comunicação verbal). Enquanto que “A 51” defende jogo como *“um tipo de esporte, uma brincadeira com um grupo de pessoas, geralmente com uma bola ou outro equipamento esportivo”* (comunicação verbal).

E por fim tem-se a fala de “A 80” que considera jogo como *“um esporte em que todos devem participar mesmo que não saibam por que brincando que se aprende”* (comunicação verbal).

Historicamente o esporte exerce grande influência nas aulas de Educação Física, muitas vezes aparecendo na escola como uma extensão do esporte de rendimento, reduzindo o papel dessa disciplina no espaço escolar, conforme assevera o Coletivo de Autores (1992):

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (p. 54).

Todavia, o esporte não pode ser negado enquanto conteúdo da Educação Física e excluído de seus programas até porque se lhe atribui um valor educativo pelo fato deste vir contribuindo para reafirmar os interesses de uma classe dominante. Entretanto, reconhece-se que o mesmo deveria ser pedagogizado de modo que fosse entendido como algo que

[...] busca insistentemente o desenvolvimento do coletivismo (priorização do coletivo ao individual o adversário/companheirismo); estaremos na verdade descaracterizando o esporte burguês, e lançando e criando as bases de um novo esporte que, por sua vez, somente se consolidará com a criação também de uma nova ordem social, sem a qual não terá condições de sobreviver, porque será fatalmente submetido à ordem burguesa (BRACHT, 1992, p. 68).

Talvez pela sua forte influência na vida das pessoas e particularmente na aula de Educação Física é que Bracht (op. cit., p. 33) reconhece a influência do esporte na escola:

[...] a prática pedagógica chamada de Educação Física, e que tem como

característica diferenciadora a tematização do movimento corporal, manteve e mantém relação histórica com instituições como a militar e a esportiva, que pode ser caracterizada como de subordinação e que, portanto, não logrou desenvolver sua autonomia, vale dizer, reger-se por princípios e códigos próprios.

Esta e outras questões no âmbito da Educação Física é que impossibilitam sua legitimidade no espaço escolar. Assim, o esporte no interior da escola passa a ser um prolongamento da instituição esportiva, assumindo seus códigos/sentido. Estes “[...] códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas” (op. cit, p. 22).

Sendo assim, tendo por cenário uma Educação Física subordinada ao esporte,

O movimento natural é codificado e quantificado, em nome de um melhor desempenho, que levará a vitória e

ao recorde. Esta relação dominante do esporte na escola constituiria o instrumento de reprodução das relações de produção do tipo capitalista. Trata-se de uma tendência que poderá refletir o mecanismo de nossa sociedade, inclusive dos interesses político-ideológicos reinantes, a qual toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca saberes prontos e acabados envolvidos na ideologia dominante [...] (TAVARES, p. 46).

Em outras palavras, tem-se na escola, muitas vezes, uma Educação Física que visa apenas o fim, neste caso, a vitória, os melhores resultados sem se importar com a aprendizagem do aluno e em cumprir sua função social no meio escolar. Neste viés a Educação Física contribui com a perpetuação do *status quo* da classe no poder, uma vez que, segrega e exclui alunos de sua prática educativa em prol de um dado fim.

REFERÊNCIAS

ALVES, Álvaro M. P.; GNOATO, Gilberto. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. In: *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá-Pr, v. 8, n. 1, p. 111-7, jan./jun., 2003.

ARIÈS, Philippe . *História Social da Criança e da Família*. 2ªed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRETO, André Valente de Barros. *Jogos (Cooperativos) e Sociedade*. Disponível em: <http://www.cooperando.com.br/artigosconvidados1.htm>. Acesso em: 22 de maio de 2007 às 13:20h.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura Corporal do jogo*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, Luis Octávio de Lima. *Educação para o Lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CARVALHO, Lígia Maria de Godoy. A Atividade Lúdica no Processo Terapêutico. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de*

Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Mônica Rodrigues da. *Você sabe quem foi que inventou a maria-cadeira?* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brinca8.htm>. Acesso em: 01 de junho de 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Cultura Corporal e Cultura do Corpo*: dois conceitos opostos. Recife, 1999a. (mimeo).

_____. *Formação Profissional: qual a perspectiva?* In: XX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física - ENEEF. Recife, 1999b. (mimeo)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XX: O minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANÇA, Daise Lima de Andrade. *O jogo como recurso metodológico na construção do conhecimento: uma*

experiência possível. Recife: 1998 (Monografia de Especialização em Educação Física Escolar).

FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física*. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico: ciência pedagógica ou “didática”. In: *Revista Educação e Sociedade*. n 27, p.122-40, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivanir Catarina (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, Fábio César da. *O trabalho é histórico e a história é história por causa do trabalho*. Disponível em: <http://www.fundeg.br/revista/fabio1.htm>. Acessado em 07 de junho de 2007.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *O faz-de-conta e a criança pré-escolar*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/o_faz_de_conta.asp?f_id_artigo=89. Acesso em 27 de julho de 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFÈBVRE, Henri. *Lógica Formal, Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. Aspectos teóricos da Ludicidade. In: *IX Conferência Internacional de Ludotecas*. Caderno de Resumos da 9ª Conferência Internacional de Ludotecas. Lisboa-Portugal : ITLA e Instituto da Criança, 2002. v. 1. p. 21-21.

MARX, K. *O Capital. Crítica da economia política*. 20^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. *Textos sobre educação e ensino*. 2^a ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A educação física cuida do corpo e ... “mente”*. Bases para a renovação e transformação da educação física. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVER, Giovanina de Freitas. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SÁ, Kátia Oliver de. *Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil*. Salvador: 2003 (dissertação de mestrado).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA, Maurício Roberto da. *Sonhos de Criança: trabalho ou lazer*. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e educação física*. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TAVARES, Marcelo. *O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física*. Recife: EDUPE, 2003.

_____. *O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de educação física*. In: TAVARES, Marcelo (org); et all. *Prática Pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares*. Recife: Edupe, 2006.

TAVARES, Marcelo; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O jogo como conteúdo de ensino para prática pedagógica da educação física na escola*. In: TAVARES, Marcelo (org); et all. *Prática Pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares*. Recife: Edupe, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARJAL, Elisabeth. Para além da grade curricular. *Revista Educação e Debate*. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco. Ano1, n 1, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins, 1998.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CICLO DA ÁGUA PARA ALUNOS AUTISTAS DO 3 ANO DO FUNDAMENTAL I

Danielle de Oliveira Nonato

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre as características, dificuldades, aprendizagens e propor uma sequência didática de Física para alunos autistas.

Sabe-se que o aluno com autismo tem características únicas e que necessitam de formas de trabalhar diferenciadas. O aluno com autismo deve ser valorizado em sua individualidade e o professor deve buscar ferramentas para saber como potencializar a aprendizagem destes alunos que estão chegando cada vez mais nas escolas públicas.

Assim se faz necessário para o professor produzir, através de estudos e reflexão da prática pedagógica, materiais que facilitem o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos autistas

1. SOBRE O AUTISMO

Desde a Antiguidade são conhecidos relatos de pessoas que, ainda na infância ou em idade adulta, apresentavam comportamentos tidos como estranhos aos comportamentos comuns aceitos socialmente. Alguns destes comportamentos podem estar relacionados aos transtornos invasivos e, conseqüentemente, ao autismo. A palavra autismo possui origem grega, proveniente de autos, cujo significado remete à próximo ou de si mesmo, referindo-se a pessoas retraídas, que não apresentam interesse pelo mundo exterior. (SILVA, 2016)

Desde a antiguidade tudo foi mudando e muitos conceitos foram se elucidando. Hoje “o transtorno autista é considerado um transtorno

invasivo do desenvolvimento (TID). O uso do termo 'invasivo' tem a ver com a consideração de que há um intenso impacto dos comprometimentos nas áreas da interação social recíproca, das habilidades de comunicação (verbal e não-verbal) e de interesses/ atividades estereotipadas, no processo de desenvolvimento. O autismo é também denominado Transtorno do Espectro Autista e é descrito como uma alteração grave do desenvolvimento infantil e se manifesta tipicamente entre 18 e 36 meses, possivelmente como resultado de alteração neurológica que afeta o funcionamento do cérebro”(IMEP Aula 1).

Acomete cerca de 4 vezes mais meninos que meninas. Autistas caracterizam-se por prejuízos severos e invasivos nas diversas áreas do desenvolvimento: dificuldades relativas às habilidades de interação social recíproca; de comunicação e presença de comportamentos estereotipados – atividades e movimentos repetitivos. O quadro clínico

comumente está associado a outras condições clínicas, como o atraso neuropsicomotor, que, embora quase sempre coexista, ocupa uma condição distinta, sendo necessária uma segunda formulação diagnóstica para identificá-lo (IMEP Aula 1).

1.1 COMO É O COMPORTAMENTO E A PARTE COGNITIVA DO AUTISTA

Verifica-se que é muito importante para um professor saber como é um autista, como seu cérebro funciona e quais suas limitações. Conhecer sobre o autismo e quais habilidades podem ser comprometidas se torna necessário para o professor ser capaz de produzir materiais para potencializar a aprendizagens de um aluno autista. Sendo assim tem-se que: Crianças autistas podem alterar seus estados de muita atenção para pouca atenção em algum objeto ou situação. Eles não conseguem ser multifocados, e prestam atenção a detalhes ao invés de figuras inteiras. Eles não conseguem diferenciar os estímulos

ambientais e por isso fazem escolhas pobres ao que devem se atentar.

A inabilidade do autista para imitar é um dos pontos para diagnóstico diferencial, já que implica na não percepção do outro ou do que o outro faz. Assim, desde pequenos, autistas têm ausência do comportamento imitativo e dos jogos sociais de bebês (IMEP Aula 1)

A maioria das crianças autistas de baixo funcionamento (são aquelas onde os sintomas do autismo são maiores) não desenvolve linguagem comunicativa. Muitas vezes, a fala destas crianças limita-se à construção frasal deficitária, ausência de imitação de sons e fala, repetições e estereótipos sem função comunicativa.

A respeito das funções executivas, que são aquelas que controlam nossos pensamentos, ações e emoções tem-se como característico do autismo uma rigidez cognitiva, de modo que há restrição a adaptação a novas aprendizagens. O desenvolvimento de estratégias atencionais flexíveis e

espontâneas ocorre com baixíssima frequência (IMEP Aula 1).

Conhecendo as limitações que uma criança autista pode apresentar fica mais fácil de o professor propor estratégias de ensino.

2. SOBRE O DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Assegurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a Educação é um direito de todos, porém, apenas a partir da Declaração de Salamanca (1994) as pessoas com deficiência passaram a ser vistas com maior atenção, principalmente em relação às políticas voltadas à Educação Especial escolas regulares. Esta propunha que crianças e jovens tivessem acesso ao ensino regular, independente de suas necessidades educacionais, e que as escolas buscassem adequar-se às suas particularidades (XAVIER, 2017).

A escola deve desenvolver nos alunos habilidades e competências que possam

garantir que estes alunos vivam em sociedade que possam saber de seus direitos e deveres. No Brasil, existem leis que amparam a estruturação de um sistema educacional inclusivo promovendo os conceitos democráticos de igualdade, isonomia, diversidade e pluralidade a todas as pessoas com deficiência em toda multiplicidade de casos que o termo abrange, sendo ela Intelectual; Auditiva; Visual; Motora; devido à Síndromes; proveniente de transtornos mentais como o “Transtorno do Espectro Autista” e “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade”; ou os transtornos específicos de aprendizagem como a Dislexia; Disgrafia; Discalculia; e ainda as Altas Habilidades (SILVA, 2016).

Mas as escolas, por vezes, não conseguem organizar-se de maneira suficientemente apropriada para receber e atender adequadamente os alunos com algum tipo de deficiência. Poucas unidades já conseguiram tornar acessível a este público ensino de

qualidade fazendo com que, muitas das condutas inclusivas mantenham-se apartadas das propostas legais (SILVA, 2016)

Esta realidade caracteriza uma grande lacuna entre as leis, teorias, e a prática existente nas escolas; fato que abarca um grande desafio a ser vencido, sendo almejado tanto pelos pais das crianças especiais, quanto pelos gestores e professores envolvidos no processo de inclusão escolar (SILVA, 2016)

O professor deve ser o mediador entre os conhecimentos científicos desenvolvido no ensino de Ciência e os conhecimentos prévios dos alunos por meio da elaboração de ações didáticas e metodológicas, para tornar possível a ampliação da leitura de mundo e a elaboração de novos conhecimentos que tragam novas habilidades e competências.

Neste contexto de crianças com Espectro Autista percebe-se que as mesmas tem seus direitos a educação de qualidade assegurados e que o ensino de Ciências pode lhes trazer grandes aprendizagens e desenvolvimentos.

3. POR QUE ENSINAR CIÊNCIAS PARA CRIANÇAS?

A alfabetização científica esta relacionada com as necessidades básicas do ser humano, incluindo alimentação saúde e habitação. Aquele que é possuidor de conhecimentos sobre esse assunto é capaz de decidir de forma consciente sobre sua qualidade de vida, hábitos, saúde e também ter clareza sobre as condições de dignidade para a sua vida e a dos demais seres humanos (SILVA, 2016)

A alfabetização científica pode ser considerada como um elemento de grande importância para a formação cidadã de crianças em idade escolar em vários âmbitos. Entre eles podemos citar a elaboração de uma leitura atuante do mundo, a autonomia e a capacidade de busca de soluções. Sob essa perspectiva, ao aproximar os conhecimentos científicos do cotidiano, passamos a atribuir um novo significado para a ciência facilitando

a compreensão e aguçando a busca por novos conhecimentos (SILVA, 2016)

Portanto, o reconhecimento de que a atual sociedade convive com cada vez mais influências tecnológicas somadas à valorização do conhecimento científico, torna a formação crítica indissociável da alfabetização científica.

Quando a maioria da população é provida de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, este conhecimento se torna um auxílio para a resolução de problemas básicos de necessidades de saúde e sobrevivência. De acordo com o autor, o conhecimento científico pode prover ainda habilidades fundamentais para considerar a ciência como uma parte real da cultura de nosso tempo (SILVA, 2016).

4. SOBRE A FLEXIBILIZAÇÃO, ADEQUAÇÃO E ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA CRIANÇAS AUTISTAS

Sobre o ensino de ciências e a rede em que atua professor em sala de aula deve seguir um currículo que foi indicado por sua rede de ensino que deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola que leciona.

Ao se deparar com o currículo, o professor, pensando no aluno de espectro autista, deve primeiro decidir sobre flexibilização, adequação ou adaptação deste currículo.

A flexibilização consiste na programação das atividades elaboradas para sala de aula e diz respeito às mudanças nas estratégias pedagógicas, sem que sejam necessárias alterações dos conteúdos curriculares previstos. A adequação curricular, por sua vez, compreende atividades individualizadas que permitem o acesso ao currículo no qual o professor atende, especificamente, às necessidades educacionais de cada aluno, prevendo, assim, adequações no planejamento curricular de ensino, tais como

mudanças nos objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas (IMEP Aula 6).

Diferentemente, a adaptação curricular focaliza a organização escolar e os serviços de apoio, os quais proporcionam condições estruturais que possam favorecer o planejamento curricular da sala de aula, implicando mudança significativa no próprio plano curricular e na proposta de currículo, pautado em planejamento educacional diferenciado dos demais alunos. Essa modalidade de ajuste curricular é implementada quando as ações de flexibilização e adequação não atendem às necessidades educacionais de pessoas com graves comprometimentos e/ou com severas limitações decorrentes da condição da deficiência e/ou do transtorno (as quais inviabilizam, por sua vez, o acesso ao currículo, exigindo a proposição de um currículo especialmente planejado para esse aluno. As formulações de currículos específicos para quadros de deficiência

intelectual grave e de autismo típico podem ser consideradas adaptações, na medida em que toda a estruturação curricular produzida se dá em função das especificidades do aluno (IMEP Aula 6)

5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA ENSINO DE CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA

Ao tratar da Educação Inclusiva, é fundamental citar a relevância do investimento em estratégias pedagógicas diferenciadas que atuem como objeto de auxílio no processo de aprendizagem dos alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista. Desta forma, dentre as diversas abordagens didáticas e pedagógicas que visam o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, destaca-se neste artigo o uso das Sequências Didáticas. De acordo com Marcella Xavier, as sequências didáticas são tidas como uma maneira de encadeamento e articulação das diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

Assim, pode-se analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. O uso de sequências didáticas tem por objetivos conduzir os discentes à uma reflexão e a um entendimento acerca do ensino proposto na sequência e pretender que os conhecimentos adquiridos sejam incorporados à vida dos estudantes e não apenas no momento da aula ou da avaliação. Ainda salientam a semelhança, em alguns aspectos, entre o Plano de Aula e a Sequência Didática como, por exemplo, os objetivos, materiais a serem utilizados e avaliações, porém, a Sequência Didática é mais abrangente e é composta por um conjunto de ações pedagógicas que visam a promoção da aprendizagem e formação geral do aluno (XAVIER, 2017)

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CIÊNCIAS PARA CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA 3 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Eixo temático: Matéria, Energia e suas transformações.

O Ciclo da Água

1) Tema a ser trabalhado:

O ciclo da água

2) Objetivo da sequência didática:

- O aluno deve reconhecer o ciclo da água

3) Conteúdos a serem trabalhados

- Ciclo da água

4) Habilidades da BNCC a serem desenvolvidas

- Descrever o ciclo da água comparando o escoamento superficial no ambiente rural e urbano reconhecendo os principais

componentes da morfologia e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal

5) Tempo de execução da sequência didática

3 aulas de 45 minutos

6) Materiais necessários para a execução das atividades da sequência:

- Experimento de evaporação da água: água líquida, vela, fósforo e recipiente de metal pequeno e tampa para receber o vapor.

- Vídeo O Ciclo da água para crianças: disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=KZTRY6KL7_c

7) Detalhamento de cada aula da sequência

Aula 1: Ciclo da água

- Levar para sala de aula: água, vela, pequeno recipiente de metal e fósforo.
- Montar o experimento, colocar fogo na vela e colocar o recipiente de metal com água no fogo.
- A criança com espectro autista deve colocar a mão na água líquida com baixa temperatura e deve ser mostrado uma placa com o desenho da água líquida. A criança com espectro autista muitas vezes não fala então ela deve fazer a associação da água líquida com uma placa específica.
- A criança com espectro autista deve observar a água virando vapor e depois colocar a mão no vapor assim ela vai perceber a transformação da água líquida em gás. O professor deve apresentar uma placa de água em vapor
- O professor deve colocar uma tampa em cima do vapor. Gotículas vão aparecer na tampa. A criança deve colocar a mão nestas gotículas e assim o professor vai mostrar novamente a placa da água líquida.

Neste momento a criança vai perceber a transformação da água líquida em gás e depois o gás em líquido. Ela vai associar as mudanças com as placas.

- Exibir para os alunos o vídeo “O Ciclo da Água para Crianças” e o “Ciclo da Água (ciclo hidrológico)” e depois explicar o ciclo da água.

Aula 2: Ciclo da Água nas Áreas Urbanas e Enchentes

- Exibir para os alunos o vídeo “O Ciclo da Água para Crianças” pausadamente para que as crianças entendam onde está a questão da água líquida e do vapor. Depois exibir uma segunda vez pois as crianças autistas perdem o foco para que elas consigam interagir melhor com o tema.

Aula 3 Exposição de Fotos

- Num terceiro momento mostraremos imagens de águas no estado líquido e gasoso exemplos chuvas, nuvem, vapor de água,

bacias com líquidos pessoas molhadas e pediremos para a criança colocar a placa de água líquida e gasosa por cima da imagem.

8) Finalização da sequência

- Exposição de fotos da criança autista fazendo cada uma das etapas da sequência didática.

CONCLUSÃO

Percebe-se pelo presente trabalho que a questão das crianças com Espectro autista ainda necessita de muita discussão pois existem poucos materiais relacionados a propostas de trabalho com este público em específico. Sites com informações sobre autismo e toda a trajetória histórica de luta das famílias e pessoas com autismo existe, mas material com propostas de trabalho para desenvolver competências e habilidades em alunos com espectro autista existem poucos. Avanços como legislação específica, teorias, acesso a escola já estão garantidos para as

crianças com espectro autista mas a qualificação do professor e tempo em carga horária de trabalho destinada para desenvolver especificamente com este aluno não existe ainda.

É um longo caminho que deve ser percorrido pela sociedade como um todo. Todos devem perceber sua participação no processo desde a criança que esta na sala de outra criança que tem espectro autista, até o professor que precisa de consciência para perceber a grande importância de um olhar diferenciado , com propostas de trabalho diferente e direcionadas especificamente para as crianças de espectro autista. Este professor deve ser conscientizado de que ele pode, com qualificação e vontade de ensinar, fazer uma enorme diferença na vida de seu aluno com espectro autista.

A qualificação do professor deve ser algo pensado a nível de política pública educacional, com as redes de ensino municipal, estadual e federal pensando em

número de horas para destinar a produção de propostas pedagógicas, cursos e auxiliares para os professores que trabalham com alunos com necessidades especiais e em específico os que tem espectro autista.

Este trabalho faz uma interface entre o autismo e o ensino de ciências. Para o aluno com espectro autista conhecer sobre Ciências pode lhe trazer mais autonomia e liberdade em suas escolhas pois percebe-se que hoje vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico e a criança autista também está dentro, imersa nesta realidade que nos cerca.

O caminho é longo, mas esta proposta de ensino de ciências para alunos com espectro autista é mais um trabalho que mostra que aos poucos podemos dar um ensino humanizado e pensando nas necessidades específicas dos alunos com espectro autista.

REFERÊNCIAS

IMEP. Sítio eletrônico do curso Educação Inclusiva com ênfase em autismo. **Autismo: Avaliando cognição e Comportamento Aula 1.** Disponível em: <<https://ead.imepeducacional.com.br/#/saladeaula/1448/aula/2>>. Acesso em 20 de Janeiro de 2020.

IMEP. Sítio eletrônico do curso Educação Inclusiva com Ênfase em Autismo. **Adequações e adaptações curriculares no ensino para autista Aula 6.** Disponível em: <<https://ead.imepeducacional.com.br/#/saladeaula/1448/aula/12>>. Acesso em 20 de Janeiro de 2020.

SILVA, Viviana Freitas. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica.** Dissertação de Mestrado – Universidade

Estadual Paulista, Faculdade de Ciências.
Bauru, 2016.

XAVIER, Marcella Fernandes. **Ensino de Ciências inclusivo para alunos com Transtorno do Espectro Autista e o uso de Sequências Didáticas.** Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0614-1.pdf>>. Acesso em 21 de Janeiro de 2020

O GESTOR ESCOLAR E SUA ATUAÇÃO FUNDAMENTADA NO SOCIAL, NA DEMOCRACIA E NA ATUAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.

Adinalva Rodrigues Lima Santos

RESUMO

Um gestor sabedor de suas atribuições, entende que seu trabalho dentro de uma unidade escolar é apenas uma parte de um grande todo que compõe este local, é preciso ter em mente que seu trabalho, está intrinsecamente ligado aos trabalhos dos demais membros e colaboradores que compõem esta unidade como um todo, saber seu papel e principalmente como delegar às atribuições de forma clara, precisa e concisa. Gerir é um ato que exige paciência resiliência e sabedoria. Atualmente o gestor escolar deve entender a importância de ter consciência que suas tomadas de decisão devem ser de ordem democrática e com intensa participação da comunidade escolar. É nesse sentido que esse estudo científico se estabelece, com o objetivo de demonstrar essa nova visão que o gestor escolar deve possuir, para que toda a comunidade escolar se beneficie com uma educação de qualidade e uma escola bem estruturada. É de suma importância para que os objetivos e metas sejam alcançadas de forma plena e satisfatória que a postura como este gestor se coloca diante das dificuldades, será testado a todo momento, e mais ainda como este profissional

consegue resolvê-los de forma democrática e coordenada entre os demais membros da unidade, sua capacidade de estimular e sua forma de liderar servirá de norteador para a tomada de decisões. A motivação de sua equipe e o respeito são elementos essenciais que ajudarão sobremaneira à forma e a maneira como esta unidade funcionará. Uma boa gestão escolar, impacta diretamente em todos os componentes educacionais.

PALAVRAS-CHAVES: gestor escolar, democrática, comunidade escolar.

ABSTRACT

A manager who knows his duties, understands that his work within a school unit is only part of a great whole that makes up this place, it is necessary to keep in mind that his work is intrinsically linked to the work of the other members and collaborators that make up this unit as a whole, and knowing its role and especially how to delegate tasks clearly, precisely and concisely. Managing is an act that requires patience, resilience and wisdom. Currently, the school manager must understand the importance of being aware that his / her decision making must be of a democratic nature and with the intention of participation by the school community. It is in this sense that this scientific study is established, with the objective of demonstrating this new vision that the school manager must have, so that the entire school community benefits from quality education and a well-structured school. It is of utmost importance for the

objectives and goals to be achieved in a full and satisfactory way that the posture that this manager faces in the face of difficulties, will be tested at all times, and even more how this professional manages to resolve them in a democratic and coordinated way among the other members of the unit, their ability to stimulate and their way of leading will serve as a guide for decision making. Your team's motivation and respect are essential elements that will greatly help the way and the way this unit will work. Good school management has a direct impact on all educational components.

KEYWORDS: school manager, democratic, school community.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente a gestão escolar tem se tornado um desafio para muitos ainda, repleto de obstáculos e particularidades presentes em cada unidade escolar, uma vez que as dificuldades, conflitos, problemas e possíveis soluções estão intrinsicamente ligadas ao perfil único de uma unidade e mais ainda na construção do perfil do administrador, diante da forma e na maneira como enfrentará as diversas demandas que surgirão,

portanto às ações deverão estar de acordo com tais demandas em grau e intensidade.

A escolha deste tema, se deu, a partir da necessidade de se colocar um novo olhar e de provocar novos questionamentos, uma vez que não há uma solução única e “mágica” dado a complexidade da atividade de gerir, seja ela em qualquer área profissional, pelo “simples” fato de lidarmos além dos recursos materiais, financeiros, logísticos com o mais e imprevisível recurso: o humano, ou seja, as pessoas e as suas infinitas particularidades.

Este estudo científico tem como objetivo de identificar a necessidade desse olhar diferenciado de um gestor escolar, apontando as perspectivas e os desafios que ele encontrará em sua jornada dentro de uma perspectiva administrativa e gestora nos aspectos que envolvem as questões sociais, o papel da unidade escolar, a gestão democrática, os desafios de se evitar ações monocráticas e a busca constante de uma educação de qualidade e que venha de encontro aos anseios e desejos da comunidade escolar como um todo.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, amparada em uma pesquisa em livros, artigos relacionados a gestão escolar. Para facilitar o ordenamento e o sequenciamento das ideias na construção deste trabalho.

É imperativo que o Gestor Escolar esteja à frente na composição de inúmeras ações dentro da unidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico, mediando as questões que envolvem à construção desta importante ferramenta que norteia quais caminhos e quais diretrizes tomar para se alcançar os objetivos propostos e decididos de forma democrática por todos os atores envolvidos, garantindo assim autonomia, sempre mediada por este profissional de extrema importância.

Além disso, buscar sempre um ambiente democrático e com a intensa participação da comunidade escolar, para que a escola seja de todos, para todos e efetiva a todos.

2.O GESTOR, A ADMINISTRAÇÃO E A ESCOLA

Embora o ato de gerir esteja racionalmente ligado ao ato fabril/empresarial é preciso deixar bem claro a importância enquanto “ente social” o papel do gestor, bem como de toda a comunidade escolar como sendo “Um operário” que auxilia na produção de cidadãos, de pessoas que auxiliarão no processo e na disseminação de ações e práticas cidadãs democráticas, tão importantes na manutenção dos direitos e das liberdades individuais.

Este profissional traz consigo uma bagagem Pedagógica e de vivência em sala de aula como educador que lhe servirá e muito nas tomadas de decisão, na maneira como se comporta diante de conflitos com pais e responsáveis, na mediação com os educandos, na rotina escolar, na coordenação da equipe de apoio e manutenção da qualidade do ensino na unidade escolar, produzindo cidadãos autônomos, ativos, participativos na sociedade. Segundo Ferreira & Aguiar (2000, p. 197):

Gestão se constitui de princípios e práticas decorrente que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto,

não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

As ações que envolvem a gestão, se tornam extremamente dinâmicas à medida que as mudanças sociais, econômicas se dão. O gestor precisa ter um olhar atento e amplo sobre cada mudança ocorrida na sociedade e que de alguma forma possam vir a impactar na vida de todos os atores que compõem a unidade escolar. As mudanças tecnológicas constantes, ocorridas exigem cada vez uma atualização permanente, no sentido de que este profissional não se torne incapacitado de executar suas tarefas à contento.

Esta exigência também deverá se estender à sua equipe de apoio, pessoal de extrema importância e que dará todo o suporte técnico e específico necessário para a construção de pontes que direcionarão as ações por todo quadro pedagógico e de apoio sempre deixando claro que seus objetivos enquanto administrador é a produção de cidadãos atuantes na sociedade, profissionais pedagógicos,

equipe técnica em constante capacitação, afim de promover um ambiente sempre eficiente.

O gestor precisa entender que os processos burocráticos estarão presentes em cada ação, e que embora tenha se tornado no senso comum algo: “que serve apenas para atrapalhar”, não pode jamais ser visto por este profissional desta maneira.

A burocracia largamente descrita por Max Weber (1864-1920) buscou racionalizar e padronizar os processos, e que por consequência garantia que as ações fossem executadas sempre da mesma forma, propiciando sua eficácia e que estabelecidos os princípios da administração garantiria a impessoalidade promovendo assim ações que não visassem o benefício de alguns em detrimentos de outros e que poderia contaminar todo o processo de gestão, bem como de comprometer as ações legais escolhidas pelo gestor, colocando em xeque às suas decisões. (LUCK, 2008)

A burocracia garante em uma primeira instância a observação dos processos e assim diagnosticar quais precisam ser melhoradas, que necessitam ser atualizados e quais podem ser

extintos afim de otimizar as relações e o fluxo de trabalho entre os diversos setores e profissionais que compõem a unidade escolar.

Desta maneira pode-se dizer que o gestor escolar, é alguém que vai muito além e que possui um olhar muito mais dinâmico e macro das relações e que se coloca acima das atividades de um simples executor de ações puramente técnicas (sem nenhum demérito destes profissionais), mas que é preciso estar antenado às diversas questões que cercam o ambiente escolar como um todo. Cabe a este profissional entre outras coisas, ter um olhar atento, de forma compor sua equipe com profissionais que garantam a eficácia e a correta obediência dos preceitos que pautam os princípios da administração pública: Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Propaganda e a Eficiência. (LUCK, 2008)

Cabe ao gestor administrar, e buscar constantemente o questionamento afim de repensar a forma como labora e como interage com sua equipe com aqueles que se relaciona no ambiente escolar e alguns casos fora deste local, pois irá impactar de forma profunda na maneira como vê e como é visto

por seus pares e subordinados. A sua postura profissional será permanentemente colocada à prova, e que por mais “soberano” que possa estar em sua posição, sempre estará “amarrado” e ancorado em princípios, normas, diretrizes, normativas, leis e outros arcabouços jurídico-administrativos, e que funcionarão como pesos e contrapesos, no sentido de parametrizar suas ações, de forma que não se cometa nenhum tipo de medida arbitrária, autoritária e principalmente antidemocrática, este último quando tomado como única forma de controle e gestão, tende a desmotivar sua equipe, bem como a instituição escolar como um todo. (FERREIRA e AGUIAR, 2000)

Embora as exigências burocráticas estejam intrinsecamente ligadas à sua forma de gerir, é preciso estar atento na possibilidade de ver estas normas, de forma mais crítica, afim de racionalizar e promover uma gestão libertária, no sentido de propiciar ao máximo ações sociais participativas e inclusivas, garantindo a todos o direito de fala e de escuta, tão importantes na gestão democrática.

Como parte integrante do PPP, a escola precisa enquanto “ente social” servir de local de promoção às diversas provocações e discussões que assolam a sociedade, e cabe ao gestor auxiliar nesta divulgação, garantindo espaço e momentos para tais ações. A escola não pode se tornar uma estrutura burocrática, engessada e que não esteja adequada ao desenvolvimento integral dos educandos. (LUCK, 2009)

A escola é um local caracterizado como um ambiente que promove produtividade do saber, garantindo espaços e saberes, bem como a desconstrução de modelos que visam apenas satisfazer os interesses de uma parcela da sociedade, em sua grande maioria, a economicamente dominante. (FREIRE, 1995)

As mudanças ocorridas nos últimos anos, permitiram que a escola conseguisse também de alguma forma se adequar e redimensionar qual o seu papel e a importância dentro da esfera social, para tanto na mesma proporção o Gestor escolar precisou acompanhar estas mudanças, promovendo assim novos desafios.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade”.

(FREIRE, 1995, p.91)

É extremamente desafiador para a escola a produção de uma gestão democrática, e mais ainda a compreensão por parte do gestor da necessidade de se promover esse tipo de política dentro da unidade escolar. O pressuposto principal desta questão é justamente aquela que confronta as decisões que serão tomadas por este profissional uma vez que é extremamente extenuante a conciliação de ideias e mais ainda a de se trabalhar em equipe: Ouvir o que o outro tem a dizer, respeitar esta opinião, acatar algumas vezes os desejos da maioria em detrimento de suas próprias, são exercícios constantes e campos de embates permanentes.

A escola deve promover um ambiente constante de construção do saber e melhoria contínua nos processos de educação sem que exista em nenhum momento questões que promovam a desigualdade, a falta de empatia, de ajuda, de caridade, de carinho, de respeito, de afeto e de amizade, elementos essenciais na busca de uma sociedade mais justa e mais igualitária. (LUCK, 2009)

Embora haja uma rotina permanente, a escola não pode ser tornar um lugar de mesmice, de ações já esperadas, sem jamais promover mudanças de olhares e ressignificações dos espaços nela contidos, a busca por algo novo está intrínseco em cada um de nós, imagine então em pessoas que estão justamente nesta fase.

Não podemos nos esquecer da escola como local de promoção de políticas públicas e que graças ao processo de redemocratização de nossa nação, trouxe quebras de paradigmas entre eles, uma nova concepção de sociedade e que por consequência trouxe uma nova visão dos princípios fundamentais da educação no Brasil e que a escola só obterá êxito em seu propósito se vier acompanhado de outras

políticas que garantam a população as condições mínimas e básicas para a sua ascensão. (FREIRE, 1995)

Para que a escola possa garantir aos educandos metas mínimas e básicas para a obtenção de condições igualmente mínimas é preciso que tenhamos a manutenção e o cumprimento dos itens que constam em alguns dispositivos legais de extrema importância para a educação, entre eles:

- ✓ A Constituição Federal;
- ✓ A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96),
- ✓ A manutenção do Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação Básica;
- ✓ O Plano Nacional de educação;

Caso o Estado não contemple, fiscalize, e aplique de forma correta os repasses que tais dispositivos determinam bem como as metas que constam em suas diretrizes, a Escola sofrerá de maneira direta os impactos, e acarretará ao gestor a tomada de medidas que prejudicarão a escola como um todo. Portanto se faz necessário que o gestor traga para dentro dos muros da unidade escolar, os atores que auxiliam na tomada de decisões bem

como na reivindicação de recursos valiosos na manutenção dos diversos projetos promovidos pela escola. (LUCK, 2008)

O conselho escolar, os grêmios estudantis a associação de pais e mestres, precisam ser constituídos e apoiados no sentido de fazer coro aos assuntos que envolvem administrativamente às necessidades, inclusive àquelas tocante às necessidades financeiras; uma sociedade organizada, trará decisões organizadas. (MEC, 2004)

A autonomia que se espera quando falamos em Gestão Escolar é justamente o equilíbrio e da capacidade de se trabalhar em conjunto, promovendo a construção de ideias, alinhando os diferentes interesses e promovendo um ambiente de constante trabalho e solução de problemas por parte do gestor, uma vez que cabe a ele democraticamente a decisão final.

A autonomia consiste em um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, quase tantos quantos esforço existem em vivenciá-los e interpretá-lo. Algumas vezes, porém no âmbito de sistemas de ensino e respectivas escolas, ele é

muito mais uma prática de discursos, uma intenção, uma proposta ou um desejo, do que uma prática concreta manifestada em ações objetivas, visando à transformação evolutiva de práticas sociais.
(LUCK, 2008, p.89)

Ou seja, a autonomia escolar incide em uma gestão e de um gestor tipicamente democrático, pois elas só ocorrerão se houver por parte deste profissional movimentos que garantam e promovam princípios que sinalizem uma direção, mas que ao mesmo tempo dê aos envolvidos a ideia de tal caminho pode ser alterado e que a busca por soluções, implique em mudanças de paradigmas que perpassam inclusive às questões sobre “saber ouvir”, mudança de postura, atitudes, planos e estratégias.

3. O GESTOR DO FUTURO

No Brasil, por mais de vinte anos, o gestor escolar foi um profissional que buscava pautar a sua formação dentro de uma graduação cujo o perfil profissional estivesse alinhado apenas às questões de controle, supervisão e comando, completamente desalinhado com questões de ordem pedagógica o

que iria na contramão de sua principal formação, a de educar.

Com a chegada da Lei de Diretrizes e bases (LDB) torna-se exigência e entende ao reconhecer que a “experiência docente é pré requisito para o exercício profissional que quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”, desta forma, o profissional da educação que busca uma formação acadêmica que vise capacita-lo a exercer a função de gestor deverá recorrer aos cursos de pós graduação *lato sensu ou stricto sensu*. (BRASIL, 1998)

E desta forma somar seus conhecimentos acadêmicos pedagógicos com os conhecimentos específicos desta formação, garantindo a habilitação para que assuma tal função dentro da administração pública. O gestor nunca deixará de ser visto tanto pelos seus pares, bem como um professor que é, uma vez que sua formação estará para sempre aglutinada a nova formação, pois este profissional irá mesclar atividades escolares, com atividades administrativas e vice-versa e desta maneira

coordenar e articular, garantindo a manutenção plena das exigências conferidas ao cargo.

Aguiar (2000) indica que a formação específica do gestor poderia se configurar em três níveis:

Um primeiro nível voltado para a discussão dos marcos teóricos que clarifiquem: o entendimento das políticas educacionais no contexto sócio-politicocultural que as engendram, bem como de seus desdobramentos nos diversos níveis e instâncias do poder público, visando à instrumentalização para uma intervenção no plano político, pedagógico e curricular; o entendimento da escola como uma construção histórica e sociocultural e, portanto, em permanente mudança; o entendimento dos parâmetros que orientam os processos de gestão educacional, considerando as relações entre o mundo do trabalho, da cultura e as relações sociais.

Com estas realidades postas à sua frente, o gestor traçará ainda que no campo das simulações, configurações que melhor se adequem às diretrizes que lhe forma apresentadas e desta forma, compreender de maneira mais ampla e aplicada quais necessidades e quais pluralidades e autonomias deverão e poderão ser exercitadas a

curto e a longo prazos. É preciso um olhar constante e atualizado da comunidade e da forma como a sociedade se configura e reconfigura a cada mudança de paradigma.

O gestor precisa entender que este caminho é árduo e que não haverá “sucesso” se não estiver ciente de que só alcançará êxito através de uma boa formação inicial e uma excelente formação continuada, desta forma o gestor estará apto a desenvolver aprendizagens que demandam a possibilidade de estar em constante crescimento, daí a sua necessidade de fazer parte de uma compreensão ampla e diversificada da importância da gestão democrática dentro do contexto das relações e das interações existentes entre os muitos atores. (GRACINDO, 2007)

Esta concepção e democracia está muito ligada à forma como este profissional vê o mundo e como ele entende o papel da educação na vida de um indivíduo, pois ele ainda que de forma inconsciente pode vir a repetir ações autoritárias, trazidas de sua formação familiar e que poderão dificultar as relações, essas ações de poder e

dominância, características típicas em cargos de chefia e que estarão em total desalinho com as práticas democráticas.

Com essa configuração, a gestão democrática se constitui, ao mesmo tempo, em objetivo e percurso da educação escolar. Objetivo, porque é uma meta a ser aprimorada constantemente, e percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza. (GRACINDO, 2007).

Entender que o mundo atualmente vive um período de mudanças constantes, ajuda e muito o gestor a entender que suas posturas também deverão acompanhar sua postura diante das demandas surgidas à sua frente. Estar engessado, preso a um recorte histórico social, trará grandes problemas na forma como este profissional irá se comportar, se tornar um ser autoritário dentro de um processo de gestão democrática traz grandes empecilhos, por isto esta postura deve ser sempre desestimulada naqueles que desejam e anseiam se tornar gestores no futuro.

O dinamismo e a globalização vieram pra ficar, e cabe ao gestor do futuro entender que esta é a nova ordem mundial, a sociedade é o centro das atenções, o coletivo é a nova forma de se resolver conflitos e a liderança democrática é a nova tendência a ser seguida, a escola é um “ser vivo” em mutação, tal qual a sua sociedade, e a sua comunidade que a cerca e entender e perceber essas dinâmicas sociais farão com que este gestor possa ampliar seus olhares na forma como tudo acontece ao seu redor. (MOTTA, 2003)

O conhecimento está se tornando cada vez mais a nova moeda e que as sociedades organizadas buscam cada vez mais coletar essa riqueza imaterial, isto porque entendem e reconhecem que a educação é a única saída para combater as mazelas sociais e que a democracia é a única forma de desenvolver de forma equitativa os diferentes sujeitos sem deixar de lado a busca de novos conhecimentos e habilidades.

São urgentes às questões que envolvem a necessidade de se produzir uma nova escola e uma nova forma de gerir, que estes educandos possam de fato estar aptos a enfrentar os desafios a que

serão colocados, se faz necessário a presença de um gestor que esteja antenado e que possua a criatividade de criar condições que estimulem a criatividade , o empreendedorismo, a criticidade de seus educandos, de promover aos seus pares e subordinados condições iguais afim de garantir uma educação formadora e plena.

O papel e a participação da comunidade são de extrema importância na vida do futuro gestor, pois ela se tornará um grande aliado, e desta forma produzirá novas perspectivas e novos movimentos em direção à uma nova concepção em suas relações.

A escola precisa ver na comunidade um parceiro e vice-versa, pois só assim produzirão experiências capazes de abrir novos horizontes e novos olhares. Os profissionais que constituem a unidade escolar precisam ter a liberdade de abordar o gestor e de forma respeitosa apresentar suas reivindicações.

O bom gestor é aquele que trata com impessoalidade às demandas trazidas pela comunidade escolar e trata estas questões como

demandas oriundas de uma necessidade coletiva. Ações individuais desde que embasadas em necessidades de salvaguarda, proteção e inclusão são bem vindas, porém devem sempre ser comunicadas, quando estas não expor a quem foi contemplado, afim de que não haja ruídos e assim comprometer a boa administração escolar. Lembre-se: Transparência é fundamental dentro de um processo de gestão democrática. (LUCK, 2008)

Para os gestores que ainda não desenvolveram as competências necessárias para se colocar diante das diversas situações que exigirão uma postura decisiva, e que vão das formas mais praticas até aquelas que exigirão postura mais complexas, digo que se faz necessário, e se apressem em desenvolvê-las pois um bom gestor é aquele que consegue equilibrar as funções profissionais e as funções políticas. Freire (1995) alerta para o fato de que é impossível estar no mundo, fazendo coisas, influenciando, intervindo, sem ser criticado. Neste mesmo contexto nos diz que a decisões políticas, no sentido de equalizar demandas da unidade escolar, são responsáveis por

alicerçar e potencializar a emancipação de seus integrantes.

O gestor precisará estar ciente de que administrar é uma constante sequência de soluções e problematizações e que é através destas que encontramos as soluções para as demandas mais urgentes da sociedade. Enquanto cidadão, entendido por Freire (1995) como o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, fica claro que o gestor, enquanto educador que é, precisa assumir seu papel enquanto ser político que é, sem deixar de lado a práxis pedagógica, tão importante para a construção de relações mais democráticas e menos conservadoras.

É de conhecimento prévio que as instituições são diferentes de diversas formas e desta maneira produzirão gestores com diversos perfis e compromissados de diversas formas com a sua unidade. Entender essa dinâmica administrativa é importante para o gestor do futuro buscar sempre manter-se firme em seu propósito e a sua missão: melhorar, desenvolver, construir e promover a melhoria contínua na qualidade da educação

buscando sempre aquilo que for melhor para a instituição, para a coletividade afim de se obter uma melhor avaliação interna e externa.

A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos deslocados de seus meios de produção; não é um mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também construir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade. (FERREIRA e AGUIAR, 2000, p. 61)

Levando em conta essas considerações, é fundamental ressaltar a importância de escutar e interpretar os atores que estiverem envolvidos no processo de avaliação institucional, pois eles permitirão

explicitar aquilo que por vezes está oculto, fazendo emergir o qualitativo, além de compreender com olhar interno e externo de maneira a se concretizar de fato, a meta – avaliação e atingindo, se possível, a sua plenitude. (FERREIRA e AGUIAR, 2000, p. 29)

De posse destas informações, o gestor que pretende construir um perfil profissional à frente, conseguirá produzir condições e indicadores que ajudarão muito a maneira como os educadores e as equipes de apoio se comportarão na forma de conduzir e direcionar suas atividades e práticas pedagógicas, garantindo assim uma gestão mais homogênea.

O gestor é acima de tudo um incentivador, mesmo diante dos obstáculos e a das adversidades é um otimista, pois tem ao seu lado um capital humano rico em possibilidades e diversificado em contrastes, tantos culturais quanto sociais e econômicos e tomar proveito destas qualidades infinitas para produzir novas realidades e novas dinâmicas educacionais é de grande importância dentro do processo de gestão. A busca de soluções para questões complexas e o envolvimento da

comunidade escolar como um todo para estes quesitos é de extrema importância caso o gestor esteja de fato na busca por novas maneiras de enfrentamento e luta pela democratização da gestão escolar.

Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade escolar que esteja interessado na escola e na melhoria do processo. (LUCK, 2009 p.17)

A postura do gestor será um grande implicador na forma como este profissional se conduzirá a frente das demandas que surgirão: a construção do PPP, a coordenação da equipe, a tomada de decisões, a gestão democrática, a utilização dos espaços e manutenção destes locais, garantindo a segurança de todos, são atribuições que se espera de um líder.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gestor vive em um “mundo administrativo” em constante mudança e tais mudanças exigem de maneira igual, a postura de um profissional em

constante transformação e atualização e, portanto, estar sempre aberto a entender que medidas deverão ser tomadas de acordo com preceitos legais, e de proteção a dignidade e ao respeito humanos. Entender que tudo isto faz parte de suas atribuições enquanto ente público, é importante para que compreenda o quão imenso é o seu papel na constituição das ações administrativas e que auxiliam na promoção de práticas democráticas, construção de saberes, promoção da igualdade e da equidade e construção de um ambiente que promova e produza o protagonismo de toda a comunidade escolar, tão importantes na constituição e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Um gestor jamais deve esquecer que não importa suas ações, este profissional é acima de tudo, humano, e, portanto, suas ações precisam ser empáticas, honestas e acima de tudo éticas. Saber que estará o tempo todo exposto ao erro e que tais intercorrências fazem parte do crescimento profissional, faz parte deste processo.

Construir um perfil amplo e múltiplo é necessário no sentido de que haja a formação

permanente e construtiva para que este profissional possa se tornar cada vez mais um cidadão extremamente profissional e extremamente democrático e humano. Atender bem as demandas que irão surgir, executar de maneira satisfatória e sempre humanizada todos os processos e ações dentro do processo de gestão, é algo que precisa estar sempre colocado como foco principal de suas atividades.

É preciso entender que jamais será capaz de solucionar todas as questões e que delegar tarefas, cobrar prazos, fiscalizar e principalmente auxiliar , são características que se esperam de um bom gestor, colocar-se no lugar do outro é algo que trará ao seu perfil, um olhar humanizado acerca das atribuições daqueles que estão sob seu comando, portanto suas responsabilidades trará o fortalecimento da sua equipe , criando um elo continuo e uma cadeia de ações coletivas que só ajudarão ainda mais no processo e na resolução de conflitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96.** Rio de Janeiro: 1998.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (orgs.) **“Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos”** 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo **“A educação na cidade”.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRACINDO, V. R. **Gestão democrática da escola e do sistema.** In: **Curso técnico em gestão escolar: Pro funcionário. Módulo 2.** Brasília: MEC/CEAD/UnB, 2007.

LUCK, H. [Et all]. **A escola participativa: O Trabalho do Gestor.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

LUCK, H. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEC, **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor - vol. 5 -** Brasília: MEC, SEB, 2004.

MOTTA, Fernando C. Prestes. “**Administração e participação: reflexões para a Educação**”. In Educação e Pesquisa, vol.29, no.2, p.369-373. ISSN 1517- 9702, 2003.

METÁFORA E DESMETAFORIZAÇÃO

Antonia Cidiane Braga Bernardino

Lakoff e Johnson, em seu livro *Metáforas da vida cotidiana* (1980), criaram a teoria da metáfora conceptual, teoria em que a metáfora passa a ser considerada sob novo ponto de vista, não é mais apenas como figura de linguagem, mas algo maior, que faz parte do sistema cognitivo humano e está no pensamento e na ação.

Os autores explicam que o cotidiano é cheio de metáforas e que não é possível viver sem elas e *o sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza* (LAKOFF; JOHNSON: 2002:45).

Para mostrar como a metáfora faz parte do cotidiano, Lakoff e Johnson dão alguns exemplos de conceitos metafóricos que fazem parte do nosso dia a dia (2002: 46). Entre os exemplos, há:

Discussão é guerra

Seus argumentos são *indefensáveis*.

(Your claim are *indefensible*.)

Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação.

(He *attacked every weak point* in my argument.)

Suas críticas foram *direto ao alvo*.

(He criticism were *right on target*.)

Destruí sua argumentação.

(I *demolished* his argument.)

Jamais *ganhei* uma discussão com ele.

(I've never *won* an argument with him.)

Você não concorda? *Ok, atire!*
ok, ataque!

(You *desagree? Okay, shoot!*).

Se você usar essa *estratégia*, ela vai *esmagá-lo*.

(If you use that *strategy*, he'll
wipe you out.)

Ele *derrubou* todos os meus
argumentos.

(He
shotdownallofmyarguments.)

Os estudiosos explicam que além de falar de discussão utilizando termos de guerra, pode-se realmente ganhar ou perder uma discussão. Embora não haja um combate físico, há o combate verbal e quem participa de uma discussão, vê o outro como adversário.

Os autores sugerem que o leitor imagine uma cultura na qual a discussão não seja vista em termos de guerra, mas por outra perspectiva, uma dança, por exemplo. Nesta cultura, as pessoas perceberiam a discussão de outra maneira, mas para os ocidentais, por exemplo, seria estranho considerar o que estariam fazendo como uma discussão, pois as pessoas simplesmente estariam fazendo algo diferente.

Com tal exemplo, os autores evidenciam que *a metáfora não é só uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras [...], pelo contrário, os processos do pensamento são em grande parte metafóricos* (LAKOFF; JOHNSON: 2002: 48).

O livro ainda traz vários exemplos de expressões metafóricas comuns, das quais muitas passam despercebidas no dia a dia, pois entende-se que é apenas linguagem normal do cotidiano:

Amor é mágico

Ela lançou seu feitiço sobre mim.

(She cast her spell over me.)

Eu era fascinada por ele.

(I was entranced by him.)(LAKOFF; JOHNSON: 2002: 114).

Ver é tocar

Não consigo tirar meus olhos dela.

(I can't take my eyes off her)

Ele quer tudo ao alcance de
seus olhos

(He wants everything within
reach of his eyes) (LAKOFF;
JOHNSON: 2002: 116)

Vida é recipiente

Tive uma via *cheia*.

(I've has a full life.)

Tire o *máximo* da vida.

(Get most out of the life.)

A vida dele continha muita dor.

(His life contained a great deal
of sorrow) (LAKOFF;
JOHNSON: 2002: 118)

Metáforas da leitura em *Coração de tinta*

Coração de tinta é uma obra que desenvolve
a própria leitura como seu tema. No decorrer da obra,

em especial em sua primeira metade, o leitor depara-se com conceitos metafóricos da leitura. Entende-se que a autora criou as metáforas e é possível verificar que essa criação tem base em conhecimento teórico da autora sobre leitura. Um dos notórios estudiosos da leitura é Manguel (1999), cuja obra serviu como texto-fonte na obra e é verificada a fonte:

- Na placa da oficina de Mo, que é restaurador de livros. O texto da placa é retirado do livro de Manguel:

Alguns livros devem ser
degustados,
Outros são devorados,
Apenas poucos são mastigados
E digeridos totalmente (*Coração
de tinta*, p. 16)

- Na epígrafe do capítulo 5:

Que aquele que rouba livros ou
não devolve livros emprestados
tenha o livro em sua mão
transformado numa serpente
voraz. Que ele sofra um ataque
apopléctico que paralise todos os
seus membros. Que, aos gritos e
gemidos, implore por piedade, e
seu tormento não seja mitigado
até que entre em estado de

putrefação. Que as traças corroam suas entranhas como o verme que nunca morre. E que no dia do juízo final seja condenado a arder para sempre no fogo do inferno.

Inscrição feita na biblioteca do Mosteiro de São Paulo, em Barcelona, citada por Alberto Manguel (*Coração de tinta*, p. 47)

Esses indícios, bem como alguns outros no decorrer da obra, mostram o conhecimento da autora sobre leitura e sobre as metáforas da leitura. Na obra em questão de Manguel, entre os conteúdos sobre a história dos leitores, do livro, da impressão, constam também as metáforas da leitura.

Em outras palavras, as metáforas da leitura criadas na obra corroboram uma parte essencial da obra. Assim, ao fazer o levantamento dessas metáforas, encontram-se:

Ler é magia

“Chega de conversa mole!”, disse Capricórnio finalmente, quando comecei a me atrapalhar ainda mais com minhas próprias palavras. “Não estou interessado em saber como vim para neste lugar deplorável. Leve-nos de

volta, seu mago infeliz, ou Basta cortar essa sua língua tagarela” (*Coração de tinta*, p. 137).

Nesse episódio, Capricórnio faz referência ao Mo, chamando este de *mago*. Para Capricórnio, a capacidade de Mo em dar vida às palavras é sinônimo de magia. O apelido de Mo, principalmente para aqueles que saíram da obra *Coração de tinta*, de Fenoglio, é Língua Encantada. Em momento posterior, no embate entre Capricórnio e Mo, este declara:

Sei que todos vocês aqui me consideram um mago, mas eu não sou. A magia vem dos livros, e eu não sei como ela funciona, não mais do que você e seus homens (*Coração de tinta*, p. 153).

A história do livro possui magia desde seus primórdios, uma vez que este sempre foi símbolo de poder. A magia encontrada tanto no contexto histórico do livro quanto no de uma leitura pode ser usada tanto para ações positivas quanto negativas.

O leitor, ao fazer uma análise de sua leitura, encontra vias diversas para suas conclusões, isto porque a ato de ler o transporta para outra esfera, o mundo mágico, como cita Luciete Bastos:

Ao longo dos séculos a história do livro, povoada pelo imaginário popular, foi marcada por mistério e magia. O livro, símbolo sagrado de poder e de autoridade, era algo pouco acessível, ou de acesso limitado, privilégio de alguns que se apropriavam de seu conteúdo intelectual, nem sempre usando o conhecimento conquistado para o seu crescimento pessoal e/ou para o bem da humanidade. Um objeto contraditório que pode tanto aproximar como distanciar leitores; aqueles que se aproximam, geralmente abastados, tem livre acesso a esses bens culturais e faz uso de deles para se manterem no poder; outros, optam por se ausentar da leitura, diminuídos diante da grandiosidade da obra que tem diante de si (In: PINA; RAMOS: 2012: 172).

Por meio das metáforas, existem possibilidades de tornar o real em magia, inclusive,

um sujeito fisicamente limitado à carne e osso se transportar para outros mundos, ou ainda ser como um mago, que sai de sua realidade para tornar possíveis seus pensamentos. A magia pode desestabilizar o sujeito de forma que ele não tenha interesse em continuar fora de sua realidade, como o personagem Capricórnio, que é marcado por dois momentos: assim que é transladado para outro mundo, ele não entende a situação e quer voltar para o local de onde veio, mas como o passar do tempo, percebe que pode utilizar a mesma magia que antes ele desprezava para se beneficiar, pois utilizando essa mágica ele seria detentor do poder, uma vez que traria, para a nova realidade, elementos que não podem ser explicados aqui, como o Sombra, sobre o qual os seres humanos não teriam domínio.

A magia permite ao leitor ver e sentir, e muitas vezes esquecer tudo e perder-se numa história. Ramos escreveu que *entre as palavras se escondem as portas mágicas que poderão nos levar para além deste mundo [...] entre as palavras paira o invisível olhar* (In: PINA; RAMOS: 2012: 143).

Leitura é labirinto

Seu pai ergueu a cabeça e olhou para ela com uma expressão ausente, como sempre fazia quando ela o interrompia da leitura. Sempre demorava alguns instantes até que ele voltasse do labirinto das letras (Coração de tinta, p.12)

Ler é como um labirinto secreto, cada vez que se observa uma palavra, esta se desmembra e se transforma em signos minuciosos; estes, ao inverso, fazem o sujeito encontrar novas viabilidades, sejam elas com sentidos bons ou ruins.

Borges (1999) explana esta questão no conto *A biblioteca de Babel* ao comparar uma biblioteca a um labirinto, a qual se multiplica e se renova a cada vez que passamos em suas galerias. Nessa comparação, há a seguinte descrição:

O universo (que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias hexagonais, com vastos poços de ventilação no centro, cercados por balaustras baixíssimas. De qualquer

hexágono, veem-se os andares inferiores e superiores: interminavelmente. (BORGES: 1999: 516)

A leitura como labirinto proporciona uma (re) descoberta ao leitor, que, ao se desdobrar sobre o texto, se multiplica junto com a escrita, encontrando dados que o leva a uma imensidão de avisos cognitivos. A seguir, a reação de Mo, que durante nove anos, desde o sumiço da esposa, evita ler em voz alta:

Eu não comia, não dormia, a cada vez lhe inventava uma nova história sobre o paradeiro de sua mãe, e sempre tomava cuidado para que você não estivesse no mesmo aposento onde eu lia, com medo de que você também pudesse desaparecer. Comigo eu não me preocupava. Era estranho, mas eu tinha a sensação de que, como leitor, não corria o perigo de sumir entre as páginas (*Coração de tinta*, p. 129).

Esse aspecto da leitura, criado na obra de Funke, pode ser associado à análise de Luiz Costa Lima ao tratar de uma nova ficção interpretada pelo

leitor/ouvinte. Nessa nova ficção, a leitura é como labirinto e desdobramento:

Esta ficção não remete sequer como instância mediatizada a formas de existência, mas sim a um encaixe de ficções, livros dentro de livros, comentários ficcionais a textos também ficcionais, onde figuras muitas vezes reais, autores e amigos, remetem diálogos ficcionais e relatos ficcionais fingem ser relatos do real (LIMA: 1980: 241).

Ler é ver

Ela viu a si mesma no branco sujo da parede, do jeito que aparecia em fotos antigas: pequenininha, de pernas roliças, os cabelos loiros bem claros, folheando os livros de figuras com seus dedinhos curtos. Sempre que Mo contava alguma coisa, era isto que acontecia: Meggie via imagens, imagens vivas. (Coração de tinta, p.125)

A imaginação do leitor possibilita que ele veja o que está lendo, cada detalhe do texto é representado em sua mente a ponto de parecer que

ele não está só imaginando, mas realmente vendo. Nas palavras de Perissé: “Quem lê torna-se uma televisão dentro de si mesmo, mais rica e divertida do que a da nossa sala de estar, com todos os canais hoje disponíveis e sua programação massificante”. (PERISSÉ: 2004: p.23)

Ler é viajar

Nunca antes tivera medo do que um livro lhe contaria, ao contrário, na maior parte das vezes estava tão ansiosa por se deixar levar para um mundo desconhecido e inexplorado que começava a ler nas ocasiões mais inadequadas. (Coração de tinta, p.85)

— Sua mãe adorava quando um livro a transportava para o desconhecido, e o mundo para o qual coração de tinta a levava era bem ao seu gosto. (Coração de tinta, p.125)

Na obra *Coração de tinta*, de Funke, um dos aspectos da leitura apresentados é a concepção de

que ler é prazeroso, sendo sinônimo de viagem, como ocorre com a personagem Meggie.

A leitura é vista como uma viagem em que o sujeito cria e recria seu significado, sem a preocupação de um tempo determinado, pois o leitor nunca saberá com o que vai se deparar em sua leitura *demorada, que deve ser lenta como o passar dos séculos* (PERISÉ: 2004: 27). Como diz Perissé:

É seguir o conselho de Ítalo Calvino, que insistia na necessidade de procurarmos os nossos 'clássicos pessoais', livros que lemos e relemos, não por obrigação, mas por amor e por prazer. Descoberta personalíssima da leitura que nunca será tardia. Seja quando for, o importante é ter coragem de investir tempo, mesmo que apenas singelos 10 minutos diários, para desfrutar de um livro que realmente apaixone (PERISÉ: 2004: 26).

De acordo com Perissé (2004), o entendimento de um texto precisa ser feito com a degustação das palavras de maneira a apagar o tempo real e se deixar levar para o mundo da imaginação. Mo, ao conversar com sua filha sobre

Teresa, mãe de Meggie, faz essa relação entre leitura e viagem: *sua mãe adorava quando o livro a transportava para o desconhecido, e o mundo para qual Coração de tinta a levava era bem a seu gosto (Coração de tinta, p. 125).*

Livro é refúgio/lar

Ela tinha razão. O mundo era terrível, cruel e impiedoso, negro como um sonho mau. Não havia um lugar para viver. Os livros eram o único lugar onde havia compaixão, consolo, alegria... e amor. Os livros amavam a todos que se abriam, ofereciam proteção e amizade sem exigir nada em troca, e nunca iam embora, nunca, mesmo quando não eram bem tratados. (*Coração de tinta*, p.368) Havia livros espalhados por toda a casa... Eles acolhiam Meggie de páginas abertas na mesa do café da manhã, espantavam o tédio nos dias cinzentos. (*Coração de tinta*, p.13)

A viagem, que a leitura proporciona, está além de simplesmente conhecer outra realidade através do texto. Ela proporciona ao leitor fugir de seus medos ou problemas por algum tempo. A leitura como um refúgio, como esclarece Fernandes, significa *a fuga do real possibilita ao leitor vivenciar aquilo que mais lhe atrai, não tendo a preocupação com seus problemas e angústias que lhe atormentam* (In: PINA; RAMOS: 2012: 242).

Ler é tecer

Tudo desapareceu. As paredes vermelhas da igreja, os rostos dos homens de Capricórnio e em sua cadeira. Havia apenas a voz de Mo e as imagens que as letras iam formando como um tapete num tear. (*Coração de tinta*, p.156)

Juntamente com a metáfora de que ler é ver, vem o conceito ler é tecer, pois o leitor vai construindo as imagens na mente, como uma peça sendo feita passo a passo num tear.

Tal analogia entre os dois verbos é intensificada através do próprio significado da

palavra tecer: Fazer (teia ou tecido) com fios; entrelaçar regularmente os fios; compor entrelaçando (HOUAISS, 2001), ou como faz Lajolo (1993) ao metaforizar a leitura no ato de entrelaçar as ideias contidas em um texto com os diversos sentidos imaginados pelo leitor formando assim um novo significado:

Como a manhã, que no poema de João Cabral se perfazia pelo entrelaçamento do canto de muitos galos, também a leitura, principalmente a literária, parece constituir-se um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já

recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. (LAJOLO, 2004, p. 106).

A obra de Funke se entrelaça às ideias de Lajolo (1993) ao se referir a vários significados, bem como imagens múltiplas interpretadas pelo sujeito leitor/ouvinte:

A última coisa que ela ouviu foi o lápis de Fenoglio correndo no papel, de uma letra para outra, rápido como um tecelão tramando uma imagem múltipla com um fio negro. (*Coração de tinta*, p. 631)

Desmetaforização

O processo de desmetaforização, que basicamente é a desconstrução da metáfora, ocorre em *Coração de tinta*, porque o personagem Mo e sua filha Meggie possuem um dom e especial: quando eles leem em voz alta, os personagens da história ganham vida e são trazidos do mundo das letras para a realidade. Também quem escuta a leitura de Mo e

Meggie é capaz de sentir o que é lido, tato, olfato e paladar, mas podem ser transportados para dentro da história, como o que aconteceu quando Mo leu *Coração de tinta*, de Fenoglio, e a Teresa, esposa de Mo, foi parar dentro da história.

Scholes (*apud* PINA; RAMOS: 2012: 206) diz que “não nos é possível penetrar nos textos que lemos, mas esses podem entrar em nós, é isso precisamente o que constitui a leitura”. Essa penetração ocorre no nível da metáfora, uma vez que *ler é ver*, ou *ler é sentir*. A leitura de Mortimer é tão viva, que contextualiza os ouvintes a ponto do texto passar a ser parte da realidade, fazendo com que leitor e ouvintes vivenciem o texto:

— Já li esse livro muitas vezes. Mas nunca vi tudo tão nitidamente como hoje. E não só vi... Eu também senti o cheiro, do sal e do alcatrão, o cheiro podre que pairava sobre a ilha amaldiçoada. (*Coração de tinta*, p.158)

Quando Mortimer leu a história das *Mil e uma noites* e tirou Farid do livro, pode-se notar, então, a

desconstrução das metáforas *ler é sentir e ler é ver*, pois no início as pessoas sentiram o ambiente, o calor do deserto e a areia, e após entrar no contexto necessário, finalmente puderam ver.

Quando Mo começou a ler pela segunda vez, não havia mais cheiro de sal e de rum. Agora estava quente na igreja de Capricórnio. Os olhos de Meggie começaram a arder e, quando ela os esfregou, havia areia grudada em seus dedos. Mas desta vez Mo o decepcionou. As palavras não liberaram os baús de tesouros, as pérolas e os sabres incrustados de pedras preciosas que a voz de Mo fizera reluzir e fulgurar, até que os homens de Capricórnio acreditassem poder colhê-los do ar. Outra coisa saiu das páginas, uma coisa que respirava feita de carne e osso. (*Coração de tinta*, p.161).

A desmetaforização permite aos personagens, apaixonados por leitura, o que sempre desejaram: fazer parte de uma história: *Agora aconteceu, eu pensava a todo instante, agora você está dentro de*

uma história, como sempre desejou, e é terrível (Coração de tinta, p. 127), disse Mo, quando Capricórnio, Basta e Dedo Empoeirado saíram do livro.

Porém a desmetaforização vai além de fazer parte de uma história. Nesse caso, significa também ter a própria história modificada, pois há um momento que ler realmente significa viver a vida não é simples como a leitura, onde podemos simplesmente pular algumas páginas, ou fechar o livro, como Meggie desejou quando disse: *Talvez tudo isso seja apenas uma história! E daqui a pouco, alguém vai simplesmente fechar o livro, de tão terrível e asqueroso que ele é, e Mo e eu estaremos de novo em casa.*

Cornelia Funke foi além de apenas “realizar a vontade de alguns personagens”, ela trouxe esta magia para seus leitores, para os apaixonados por leitura, aqueles que já passaram uma noite em claro para saber o final de uma história, que mantêm certa relação de afeto com seus livros, que se emocionam e sentem falta dos personagens quando a leitura termina e, por isso, nunca se desfazem de seus

livros, pois sabem que algum outro dia, poderão querer viver tudo novamente. É para estes leitores, independente da faixa etária, que Cornelia Funke utilizou a desmetaforização, como um estímulo para manter viva a magia da leitura:

As criadas ainda estavam limpando as últimas migalhas das mesas quando de repente as moedas começaram a cair sobre a madeira lustrosa. As mulheres recuaram assustadas, soltaram os panos de limpeza e puseram as mãos na boca, enquanto as moedas pululavam aos seus pés, moedas douradas, prateadas, cor de cobre, repicavam no chão de pedra, amontoavam-se tilintantes sob os bancos, mais e mais moedas... Nenhum deles ousou tocar no dinheiro enfeitiçado. Sim, o que era quilo senão ouro feito de papel e tinta preta e do som de uma voz humana? (*Coração de tinta*, p.157)

O desfecho da história vem por meio de uma desmetaforização:

Sombra estava ali, e as lembranças lhe doíam tanto que quase o dilaceravam. Ele os ouvia em sua cabeça, todos os gritos e gemidos, e pensou ter sentido lágrimas em sua pele cinzenta. Seu medo queimava como fumaça em seus olhos. E então, de forma totalmente repentina, ele teve uma sensação diferente. Ela o fez cair ao chão, obrigou-o a se ajoelhar, e toda sua tétrica figura desintegrou-se. De repente todos estavam ali novamente, todos de cujas cinzas ele fora criado: mulheres e homens, crianças, cães, gatos, duendes, fadas e muitos outros. Meggie viu a praça vazia se encher, cada vez mais. Eles se apinhavam no lugar onde Sombra havia caído, olhavam ao redor como dorminhocos que tivessem acordado de um longo sono, e então, Meggie leu a última frase de Fenóglío. “Eles acordaram como que de um sonho ruim, e finalmente tudo ficou bem”. (*Coração de tinta*, p.440)

A magia da leitura torna-se realidade quando Meggie e Mo leem a morte de Sombra e depois, aos poucos, Meggie vai reconstruindo um final feliz para *Coração de tinta*, de Fenoglio, tecendo uma nova realidade com suas palavras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, Jorge Luis. *Obras completas I*. São Paulo: Globo, 1999.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998.

ESTABEL, Lizandra B; MORO, Eliane. A Leitura e seus mediadores como inclusão social de PNEEs com limitação visual. In: *Congresso Internacional de Educação*, 4, 2005, São Leopoldo, UNISINOS. [CDROM]

FIGUEIREDO, Alexandre. *O homem e seu duplo*. www.bocc.ubi.pt. (s/d).

- FUNKE, Cornelia. *Coração de tinta*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2001.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- LIMA, Luis Costa. *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- MANGUEL, Alberto. *A história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LAJOLO, Marisa. *Tecendo a leitura*. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MORO, Eliane L. da Silva. *Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos da web 2.0 em contexto hospitalar: rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose cística*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2011.

PINA, Patrícia; RAMOS, Ricardo (Org.) *Leitura e transdisciplinaridade: linguagens em múltiplos olhares*. Bahia: EDUNEB, 2012.

PERISSÉ, Gabriel. *O leitor criativo: a busca da leitura eficaz*. São Paulo: Ômega, 2004.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. São Paulo: Forense Universitária, 2001.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M. K. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Santos, Eliana Faria Cardoso dos ¹¹⁶

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise reflexiva das relações étnico-raciais no Brasil, assim como a efetivação de políticas públicas, que possuem a finalidade de reconhecimento do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos âmbitos escolares. Para isso, a investigação de cunho bibliográfico revisita os principais aspectos do processo histórico apresentando o percurso histórico das políticas públicas de educação que contribuíram para legitimar a abordagem acerca do respeito à diversidade étnica e o estudo das relações étnico-raciais desde a primeira etapa da educação básica. Através das possibilidades de abordagem dessa temática que são asseguradas por aspectos desses documentos oficiais e com o amparo da Lei 10.639/03 - que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino Básico buscou-se combater práticas discriminatórias e aproximar as condições de vida da população negra às da população branca. Essas políticas partem do diagnóstico de que a sociedade brasileira é racista, e que esse racismo permeia comportamentos sociais e institucionais, buscando combatê-lo, bem como seus efeitos. Os resultados da pesquisa apontam que ao

¹¹⁶ Formação em pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC, 2009), Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo, PEB I-, São Paulo, Brasil.

examinar as leis e suas práticas, constata-se a ausência cultural das matrizes africanas e o déficit da qualificação dos docentes em relação ao conteúdo. O trabalho com a reflexão das relações étnico-raciais desde a primeira etapa da educação básica deve buscar a compreensão da educação numa perspectiva multicultural e comprometer-se com o crescente e contínuo desenvolvimento de práticas que possibilitem atuar para extinguir as posturas preconceituosas e racistas ainda presentes na sociedade e que são muitas vezes silenciadas no ambiente escolar.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, promoção da igualdade racial, análise de políticas públicas, racismo.

ABSTRACT

This article aims to make a reflexive analysis of ethnic-racial relations in Brazil, as well as the implementation of public policies, which have the purpose of recognizing the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in school settings. For this, the bibliographic investigation revisits the main aspects of the historical process, presenting the historical path of public education policies that contributed to legitimize the approach regarding respect for ethnic diversity and the study of ethnic-racial relations from the first stage of education. basic. Through the possibilities of approaching this theme that are ensured by aspects of these official documents and with the support of Law 10.639 / 03 - which establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in Basic Education, we sought to combat discriminatory practices and bringing the living conditions of the black population closer to that of the white population. These policies start from the diagnosis that Brazilian society is racist, and that this racism permeates social and institutional behaviors, seeking to combat it, as well as its effects.

The results show that when examining the laws and their practices, one can see the cultural absence of African matrices and the deficit in the qualification of teachers in

relation to content. the work with the reflection of ethnic-racial relations from the first stage of basic education must seek to understand education in a multicultural perspective and commit to the growing and continuous development of practices that make it possible to act to extinguish the prejudiced and racist attitudes still present in society and are often silenced in the school environment. Keywords: ethnic-racial relations, promotion of racial equality, public policy analysis, racism.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema baseou-se na importância de pesquisas sobre as relações étnico-raciais no campo educacional desenvolvidas em todo o país que confirmam a pertinência do estudo sobre as práticas discriminatórias e preconceituosas ainda observadas no ambiente escolar, visto que a discriminação e o preconceito são práticas ainda incutidas nos diversos setores que constituem a realidade da escola, nos livros didáticos por ela utilizados, nos conteúdos trabalhados, nas relações tecidas e no silenciamento dos professores frente a situações de preconceito e discriminação (MUNANGA, 2010).

Tem-se como objetivo geral destacar aspectos das leis e políticas públicas que podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais, com ênfase na cultura afro-brasileira e africana e suas contribuições para a construção positiva da identidade racial da criança negra no espaço da educação caracterizar algumas políticas públicas e leis para a Educação Básica, que buscam combater o preconceito e caráter excludente para a superação de ações discriminatórias que criam uma imagem social inferiorizada do negro.

Quando se trata de questões raciais no campo educacional, vivemos uma dicotomia entre o avanço em aspectos legais e o conservadorismo em aspectos práticos, tanto para instituições quanto para a prática pedagógica. Sucessivas gerações veem se valendo desse conservadorismo, e do silêncio, reproduzindo valores e representações.

Este trabalho busca responder alguns questionamentos que surgiram no decorrer do curso Pós Graduação Cultura Afro-Brasileira e

Indígena, com descrição qualitativa, o presente trabalho teve embasamento bibliográfico. Tendo como material de pesquisa artigos retirados dos bancos de dados da SCIELO (Scientific Electronic Library Online) apresentados e publicados até 2019. Os critérios de exclusão foram artigos que não se enquadram no tema mesmo possuindo palavras chaves.

Foram incluídos no estudo 2 (dois) artigos publicados em revistas científicas nacionais e 4 (quatro) publicações institucionais bem como 08 (oito) livros texto mais importantes publicados nos últimos anos e a partir deles foi feita uma revisão bibliográfica. Assim foram analisados os que tratassem da luta pela igualdade de direitos para a população afrodescendente no Brasil.

Nesse sentido, é pertinente a realização de estudos e pesquisas com a finalidade de identificar, analisar e compreender criticamente as múltiplas desigualdades que constituem as desigualdades raciais no Brasil, de modo a contribuir com a construção de ações de superação do racismo, e, em razão disso,

favorecer a formação identitária dos educandos em seu pertencimento étnico-racial, a valorização e o fortalecimento das culturas afrodescendentes e indígenas e o respeito à diversidade humana na sociedade.

Para dar início a nossa reflexão questões sobre o tema por uma educação das relações étnico-raciais caminhos e possibilidades propomos uma discussão baseada nos referenciais teóricos que aborde questões sócio-históricas, como evoluiu a condição afro descente em nosso país, pode embasar todo esse processo. Atrelado a isso, observa-se, a partir de uma gama significativa de pesquisa já realizadas, que a formação continuada de professores, em especial para e com a Lei 10639/03, torna-se imprescindível em toda essa trama. Para entender melhor o tema buscaremos entender alguns conceitos. **Raça:** Termo muito usado pela população brasileira quando deseja definir, principalmente o segmento negro, produz sempre muita discussão seja no campo das Ciências Sociais ou de qualquer outro campo. Muitas vezes

quando se questiona uma pessoa sobre qual seria sua raça, normalmente essa pergunta acaba gerando constrangimentos; ela pode causar um mau entendimento por parte do questionado e dele partir uma reação negativa. Essas reações podem chegar até a um estado de agressividade. (BRASIL, 2003).

As raças foram pelo menos até recentemente, no período que vai dos anos 1930 aos anos 1970, abolidas do discurso erudito e do discurso popular (sancionadas, inclusive, por interdições rituais e etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor. (GUIMARÃES, 2002, p. 51)

A delicada e complexa relação entre o senhor vs. escravo ocorrida no Brasil durante o período da escravidão, fez surgir na sociedade brasileira um sentimento de superioridade branca. Desta forma, dependendo da situação ou mesmo do ambiente em que for feita a

indagação: “qual é sua raça?” Tanto o questionado quando as pessoas no entorno podem interpretar esta atitude como sendo uma posição racista. De forma análoga, outro fator que reforçou este erro de uso, decorre da grande difusão da ideia associam a raça e racismo. (MUNANGA, p. 34 2010).

Quando algum brasileiro fala em raça para se referir a negros, brancos, amarelos e indígenas, deve-se ter atenção para entender o real sentido que a pessoa está dando e em qual contexto ele foi usado.

De forma contrária, quando os Movimentos Negros e alguns sociólogos usam o termo raça, a intenção é puramente no sentido de interpretação social política do termo e, logicamente não se refere à ideia de inferioridade das raças superioridade.

Como grande parte do aprendizado da atual população brasileira ocorreu em décadas passadas, época em que a visão de raça continha essas distorções, recebemos como informação da sociedade, aprendemos na família, na escola e

com nossas amigas que esse conceito seria o correto. O mais triste nessa história é que quanto mais se nega o racismo, mais ele se materializa no Brasil; aumentando consequentemente o abismo racial entre negros e brancos.

Bentes (1993) racismo, preconceito e nos ajuda entender essa complexa relação entre raça, discriminação racial, quando argumenta que no caso brasileiro, o preconceito se formou com base somente na avaliação nas características físicas do indivíduo, deixando de lado suas capacidades intelectuais e de conhecimentos.

Etnia: Para parecerem menos ofensivas e mais intelectualizadas, muitas pessoas preferem usar o termo etnia quando vão se referir aos negros, por exemplo, ao invés de usar o termo raça.

Durante muitos anos, o termo raça foi usado indiscriminadamente pelos cientistas, biólogos, nos meios acadêmicos e de um modo geral na sociedade.

Este modo de tratamento é mais utilizado quando existe uma dominação político- cultural de uma nação ou grupo social sobre outro. Um exemplo recente foi o uso da ideia de raça pura ocorreu durante a existência da Alemanha nazista.

Inicialmente, os nazistas tentaram impor uma dominação política e cultural sobre vários grupos sociais que viviam na Alemanha, expandindo posteriormente essa ideia aos demais países conquistados durante a II Guerra.

Para obterem seu intuito não pouparam nenhum de seus perseguidos chegando ao ponto de liquidarem a vida de milhões de inocentes e deixarem outros tantos em seus campos de concentrações. Esses indivíduos foram perseguidos e mortos, somente por não pertencerem à raça ariana.

Uma boa definição de etnia é dada por Cashmore (2000). Para ele, etnia poderia ser entendida como sendo um grupo de pessoas que possuam origem e interesses comuns. E acrescenta; um grupo étnico não deve ser

somente um agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas um grupo de pessoas que se unem por mera proximidade e que tenham relações e experiências comuns e compartilhadas.

Já Bobbio (1992), define como etnia, como sendo um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura e tradições.

Fomos ensinados desde criança a comparar os seres humanos que estão a nossa volta por semelhança, formas do corpo, diferentes cores de pele, cabelo, formato dos olhos e formas de linguagem em relação a nossa condição.

Fato semelhante pode ocorrer quando olhamos os negros. Apesar de estarmos muito distantes do tempo da escravidão, herdamos de nossos antepassados, de forma consciente ou não, uma relação de hierarquia racial.

Desta forma tendemos a analisar as diferenças como perfeição e imperfeição, beleza e feiura e principalmente, inferioridade e superioridade.

Mestiçagem: A identidade brasileira deveu-se ao encontro entre povos nativos, brancos portugueses colonizadores e os negros africanos, trazidos ao Brasil como escravos. Essa identidade foi sendo formada durante aproximadamente trezentos anos, sendo que podemos considerar que logo após a independência do Brasil de Portugal, o Brasil assume, enfim sua identidade.

Sendo assim, obviamente nos anos de 1500 essa identidade não existia e sua formação foi totalmente diferente das demais nações, povos e etnias que lhe deram origem. A identidade nacional inclui todo o processo e identidade mestiça. Seu resultado, ao mestiço brasileiro é um indivíduo é de cor parda ou não e é descendente de mestiço ou de qualquer miscigenação entre índio, branco, negro, amarelo ou outra identidade não mestiça. (ARROYO, p. 67, 2011).

Racismo: A questão do racismo é séria. Temos que ser bastante cuidadosos e atentos quando tocamos neste tema. Basicamente o racismo é resultante da aversão ou do ódio que se tem em relação aos que não pertençam ao

nosso grupo, diferenciando de nós pela cor da pele, cabelo, etc. O racismo também pode ocorrer quando um grupo deseja impor a sua “verdade” únicas, ou crença como Individualmente o racismo se evidencia por atos e atitudes de um indivíduo contra outro indivíduo ou grupo de indivíduos e, pode chegar a níveis extremos de violência.

Segundo Santos (2001), o racismo se inicia quando supõe ser superior a outro grupo um grupo social.

Racialismo: Conhecido também como racismo científico, o racialismo é um neologismo que designa a teoria científica das raças humanas. Na verdade foi um termo criado para quando os estudiosos necessitam utilizar a palavra racismo não sejam confundidos com racistas.

Utilizado desde sinônimo de raciologia o século XX, o termo racialismo seria “quase” outro termo utilizado na mesma época e foi criado para designar a ciência comparativa dedicada ao estudo dos tipos humanos em suas

diferentes características hereditárias. (CASHMORE, p 153,2000).

Preconceito racial: O preconceito pode ser dirigido contra um indivíduo ou grupo de indivíduos, sendo sempre de cunho negativo, ruim e grosseiro.

Segundo Santos (2001), o preconceito racial representa uma ideia estática, abstrata e pré-concebida, que traduz uma opinião acompanhada de intolerância, tendo como base os pontos vedados na legislação repressiva.

Enquanto o preconceito fica na esfera do pensamento não pode ser considerado como crime. Para ser criminoso, o preconceito tem que ser a exteriorização, deste pensamento, precisa ser materializado no discurso e nas práticas materializado cabendo neste caso, sanções, seja penal ou cível.

Discriminação racial: Os termos racismo e discriminação racial são coisas diferentes, mas que se completam. Isso de deve ao fato que o racismo está contido no âmbito dos julgamentos e das concepções pessoas, ao

passo que a discriminação racial seria a colocação do racismo em prática.

Atenção especial deve ser dada quando a discriminação for gerada com base no preconceito. No Brasil, este tipo de pensamento é bastante comum e socialmente aceito, Teixeira (1992), sendo muito comum pensarmos que, como não existe preconceito racial no Brasil, conseqüentemente não há discriminação no Brasil; o que é um grande erro.

Identidade: Castells (2001, p.22), ao falar que no seu entendimento identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados no qual prevalece sobre outras fontes de significados” aponta uma abordagem que congrega a maioria dos estudos sobre o assunto no plano acadêmico nacional e internacional. Para o autor, as identidades são ao mesmo tempo individuais e coletivas, sendo que o mesmo sujeito pode ter múltiplas identidades, além de

tê-las constituídas de forma processual e contínua.

Segundo Cashmore, (2000), algumas Iniciativas que contribuíram para o fim da discriminação racial no Brasil foi à criação da Lei Nº 10.639/2003 foca essa inclusão no conteúdo ministrado, principalmente ao vislumbrar o currículo escolar como instrumento de difusão da subordinação racial, tentando inverter essa lógica para transformá-lo em instrumento da luta antirracista. Para promover o resgate da contribuição da população negra à história nacional e sua inclusão, seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos político pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e possivelmente também deveriam ser adotados mecanismos indutores dessa inserção como a inclusão da temática nos conteúdos dos vestibulares.

Para Ferreira, (2010). Esse conjunto de ações recebeu a alcunha de “educação das relações étnico-raciais”, a qual tem por objetivos possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir de seu próprio ponto de vista, promover o conhecimento da população brasileira

sobre a história do Brasil com a visão de mundo da população negra, formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do país, assim como que saibam combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar), e finalmente propiciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas.

As políticas públicas e também as privadas que visam garantir os direitos negados a grupos como negros, mulheres e portadores de deficiência dá-se o nome de Ações afirmativas.

Essas políticas devem estar fundamentadas no princípio da igualdade de oportunidades; de modo a garantir, dentre outras coisas o acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Estas políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprio, manifestar com autonomia, individual e coletiva,

seus pensamentos. É necessário salientar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas do conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. A formação de professores torna-se indispensável para uma educação que vise o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos diferentes povos que habitam o Brasil, particularmente os descendentes de africanos.

Conforme a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 3/2004; 16).

A mudança de visão de igualdade se origina da necessidade de garantir àqueles que sempre foram tratados de forma desigual a terem acesso a oportunidades de forma análoga aos membros sociais. Para que isso ocorra, é necessário difundir quais e quem são esses elementos discriminados.

Desta forma, as ações afirmativas são também chamadas de discriminação positiva, pois estas ações discriminam para incluir, quando levam em conta gênero, etnia, raça e classe social.

No transcorrer dos estudos até aqui interpostos, percebemos que, a despeito da promulgação da Lei 10.639/03, que versa sobre a necessidade em se abordar a História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, as ações para a sua efetivação ainda estão ganhando corpo e forma em meio às instituições educacionais do país.

De acordo com a lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação

Artística, Literatura e História Brasileira (BRASIL/MEC, 2011).

Quanto à questão das cotas como vimos à história da educação brasileira nunca recebeu a atenção necessária. Isso perdurou até a promulgação da Lei Nº 12.711 que foi regulamentada pelo Decreto Nº 7.824, garantindo que 50% das vagas das universidades públicas deverão estar disponíveis para alunos cotistas.

Desses de acordo com o IBGE, (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2018, 50% das vagas, 25% devem ser ocupadas por alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, e os outros 25%, destinadas aos alunos de baixa renda (1,25 salários mínimos). O restante ou dos 50% das vagas, 25% serão destinadas a negros, pardos e indígenas, sendo essas vagas distribuídas proporcionalmente de acordo com a população da região onde estão construídas as universidades. Em que pese toda a polêmica causada por esta Lei, não se pode negar que ela veio de encontro às necessidades que a

sociedade brasileira possuía, no sentido de reparar, mesmo que tardiamente, as injustiças históricas ocorridas no Brasil principalmente com negros, indígenas, mulheres e portadores de necessidades especiais assim como da população mais pobre e que no fundo é formada em grande parte por elementos pertencentes as minorias.

importante destacar que a educação das relações étnico-raciais é uma política pública que surge num período especialmente profícuo para políticas de combate ao racismo no governo federal, e tais ações se articulam por um conjunto de diretrizes para o enfrentamento ao racismo e a promoção da população negra.

Segundo Arroyo (2011), a Lei 10639/03, por si só, não tem garantida a sua eficácia se outras práticas não forem estabelecidas no âmbito escolar (e mesmo fora dele). Com efeito, o papel do professor torna-se proeminente neste contexto em que novas abordagens emergem em relação à História e Cultura africanas e sua inegável vinculação à História do Brasil.

Conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares, combater o racismo e promover a igualdade por meio da educação, sem perder de vista as relações étnico-raciais nas escolas do nosso país, ao mesmo tempo tão plural e tão desigual, constituem alguns dos maiores desafios com os quais nos deparamos atualmente, como educadores e como cidadãos. Há mais de dez anos existe uma lei, resultado de muitas lutas dos movimentos negros no Brasil do século XX, e que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas de todo o país: a Lei nº 10.639/2003. Lidar de maneira produtiva com os desafios descritos acima não significa apenas fazer cumprir uma lei, mas trata-se, sobretudo de se “recriar uma sociedade”, como diria Paulo Freire, de construir uma sociedade democrática também em sua dimensão educativa, nos currículos e nas práticas escolares. Temos ainda muito trabalho pela frente para conseguirmos ultrapassar o eurocentrismo tão evidente na nossa educação e para consolidarmos a democracia em nossa sociedade:

“trabalho pacientemente impaciente”, como diria Amílcar Cabral, um dos maiores líderes revolucionários africanos do século XX. (GONÇALVES, P. 87. 2000).

A força da cultura de negros e indígenas está presentes em todos os momentos de nossas vidas. No jeito de falar, andar, comer, orar e brincar, estão presentes em nosso cotidiano, pois são marcas civilizatórias. É por meio destas formas cotidianas de se expressar que as culturas indígenas e afro-brasileiras têm resistido durante nossa história.

Independentemente a raça, etnia ou cor da pele, o importante é que crianças e adolescentes sejam estimuladas a valorizar as identidades de suas regiões; podendo que estas regiões serem, por exemplo, quilombos, terreiros, aldeias, bairros populares, assentamentos etc.

As culturas africana e indígena possuem uma gigantesca diversidade, mas podem ser identificadas por algumas características de semelhança. Ambas estimulam crianças,

jovens, adultos e idosos a manter-se organizados em grupos que tenham objetivos comuns e que participem ativamente com o trabalho de manter viva sua cultura.

Como argumenta Cunha Jr. (1998, p. 52):

As restrições sociais e de representação de que somos alvo dão um contorno de identidade ao grupo social (...) O racismo brasileiro utiliza o critério étnico para definir as possibilidades de representação dos afrodescendentes na sociedade. Cria as ideologias capazes de produzir as exclusões, as participações minoritárias. Produz o material de sua justificativa, legitimação e manutenção. Combina as formas ideológicas com as outras violências num processo de dominação, em que classe, etnia e gênero definem as possibilidades dos grupos sociais afrodescendentes nas estruturas de classes sociais.

Outra característica semelhante é no tocante ao sagrado, possuindo vários deuses e

deusas, como a lua, a água, o sol e as plantas, e em ambas a culturas existe a crença que esses elementos tenham poder de cura; tanto no campo físico como no espiritual.

O ensinar e o aprender também estão muito presentes nessas culturas, que, mesmo após terem enfrentado diversos tipos de violências físicas e culturais que ameaçaram deformá-las, continuam vivas. Este é o principal motivo da urgência em resgatar suas histórias e culturas. A observação atenta de como as pessoas mais idosas destes grupos criam visões de mundo, é uma herança que não podemos desperdiçar. Ouvir suas histórias e conhecer melhor suas tradições e o rico patrimônio cultural que se perpetuou é vital ao resgate da cultura desses povos; sejam eles negros, índios, caboclos ou sertanejos. (FERNANDES, pg 47, 2007).

Uma característica marcante das sociedades modernas está na necessidade de trocas de ambientes de trabalho quando do desenvolvimento de um novo projeto,

treinamentos e efetivação de novas tecnologias, contratos internacionais entre países, por exemplo. Estes deslocamentos tornaram-se muito comuns, porém criou-se uma nova responsabilidade aos gestores de pessoas nas empresas.

Pessoas diferentes, culturas diferentes. Esta “miscigenação corporativa” formada por profissionais de várias culturas que necessitam executar atividades em conjunto exige muita atenção e conhecimento dos gestores. Cabe ao gestor interagir no sentido de criar um bom ambiente de trabalho entendendo as razões de certas atitudes, modos de agir, de pensar de se expressar culturas muito diferentes das nossas os ocidentais.

Este “novo” gestor tem que ter a capacidade não só de liderar pessoas em suas tarefas diárias, mas também atuar como um mediador nos momentos de conflitos e desentendimentos.

Para que isso ocorra, é de vital importância que exista um corpo diretivo com a

visão, percepção e conhecimentos, para interpretar, mediar e tomar decisões com base nos seus conhecimentos e ao mesmo tempo, criar uma sinergia corporativa que venha no auxílio dos gestores capacitando-os a lidar com esses “novos” hábitos.

Concordo com Cashmore (2000, p. 475) quando conclui que:

A reação negra ao racismo branco assume várias formas; aceitar as categorias raciais e articulá-las de modo a imitar o racismo branco é apenas uma delas. Chamar isso de racismo invertido não parece servir às aspirações analíticas. O termo sugere erroneamente que o racismo, nos dias atuais, pode ser estudado por meio da avaliação de crenças, sem a cuidadosa consideração das experiências históricas amplamente diferentes dos grupos envolvidos.

No Brasil tem se fortalecido também, no contexto dos estudos étnico-raciais no país a perspectiva teórica do uso dos conceitos de afrodescendência, etnia e identidade negra,

sem perder de vista o conceito de raça como categoria historicamente implicada com a afrodescendência da população brasileira e do racismo como instrumento de desigualdade nos diversos espaços dessa sociedade.

Segundo Guimarães (1999) As etnias negras no contexto brasileiro são demarcadas pelas raízes históricas socioculturais e políticas que marcam a formação populacional brasileira no contexto do escravismo e pelas relações estabelecidas tanto nas suas ancestralidades distantes como nas vivências contemporâneas. A grande contribuição dos autores que produzem na área das relações étnicas, partindo da categoria raça, tais como tem sido fundamental na luta contra o racismo no campo do pensamento social brasileiro. Segundo este autor a raça “é um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais”; portanto, segundo este autor, existe como raça social e não biológica.

A sociedade brasileira tem sido constituída numa cultura política da desigualdade, na qual a dominação e a violência têm atingido, principalmente, a população negra a partir de dados do IBGE, com diferencial racial quanto a saneamento básico, mortalidade infantil, educação, renda, perspectiva de vida, etc. Essa violência pode ser pensada a partir das evidências de negação, do não reconhecimento das singularidades das identidades dessa população, bem como do não reconhecimento da igualdade de direito à dignidade, ao respeito e expressão histórica e aos bens essenciais ao exercício dessa dignidade (LIMA, p.62. 2002).

Temos cada vez mais um país miscigenado, de expressivo contingente populacional negro. No entanto, não se tem uma democracia social nem racial, visto que a mestiçagem não produziu igualdade de oportunidades entre as etnias constitutivas do ser brasileiro, sendo esse mito de democracia uma construção ideológica dentro dos interesses das

elites hegemônicas, em detrimento da maioria negra, um dos entraves na superação das desigualdades.

Percebemos que para efetivar as políticas públicas no Brasil contido na lei 10.639/03, não é tarefa só dos professores, mas sim de todo o sistema educacional, de todas as disciplinas, não apenas como um projeto, em datas comemorativas, mas sim em todo o decorrer do ano letivo, pois é preciso que se recupere o orgulho de ser negro, de se buscar uma pedagogia de autoestima. Devem os professores, ao tratar a História da África e da presença negra no Brasil, fazer abordagens positivas, claro que não deixando de mostrar todo o sofrimento dos negros, mas principalmente salientando as várias lutas de resistências empreendidas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de proclamar direitos, ressalta-se a necessidade de viabilizar sua efetivação e

promover processos de formação de professores comprometidos com a educação de cidadãos críticos e engajados em lutas por equidade social. Por meio da análise empreendida, esperamos contribuir para o fomento do debate e da pesquisa sobre o papel do ensino de Ciências na formação de cidadãos, tendo em vista a construção de relações sociais positivas e o engajamento em lutas por eliminação de quaisquer formas de desigualdade social e de discriminação.

Reunindo argumentos que fundamentam as reflexões quanto à necessidade da adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, bem como os argumentos que consideram que a pobreza e a desigualdade são os fatores principais que contribuem para a marginalização do negro. Passar a limpo tais teorias e conceitos constitui contribuição significativa para dar efetividade às Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Na sociedade brasileira, parece que a desmistificação do discurso da democracia racial e da ideologia do branqueamento trouxe avanços políticos relevantes, que leva à melhor explicitação das identidades. Assim, as problematizações sobre identidade se articulam com a luta por políticas específicas de redução das desigualdades para a população negra, tais como os debates e intervenções no campo das políticas de ação afirmativa, a inclusão de temáticas relacionadas à história e cultura de base africana nos currículos escolares, entre outras iniciativas.

A imagem forjada ideologicamente de que o Brasil seria uma ilha isolada de atitudes raciais, foi reforçada com o passar dos anos e tornou-se uma “verdade” para a população brasileira.

Assim para mudar este quadro de irrealidade, é de vital importância a participação da escola dos professores, no neste debate, contando com a participação fundamental sentido de atuarem preventivamente, disseminando conhecimentos

sobre discriminação racial, preconceito, racismo etc. Cabe ainda aos professores atuar imediatamente no sentido de corrigir qualquer ato que demonstre conteúdos preconceituosos ou raciais.

Existe uma discussão muito grande sobre educação, cultura e relações étnico-raciais, e segundo Arroyo (2011), o que se percebe neste processo é o peso da cultura escolar complexo processo de no processo de formação das identidades sociais e da humanização. O que ainda está faltando é entender as formas de como as crianças, os jovens e os adultos processam esses aspectos nas escolas. Como se sabe, a educação brasileira ainda é muito ineficiente em vários aspectos, sejam eles estruturais ou organizacionais. Da mesma forma acontece quando se trata de incluir conteúdos que explorem a diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro. Passada mais dez anos da criação das Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08 os professores ainda sentem

dificuldades em trabalhar com elas nas salas de aulas.

Portanto deve haver um currículo escolar para ser considerado como discriminatório deveria possibilitar que as culturas que foram oprimidas estivessem presentes em todas as atividades escolares e em todos os recursos e práticas didáticas.

Finalizando, fica a certeza da necessidade de se transformar os espaços educacionais, formais ou não, em espaços de inclusão, respeito, valorização da diversidade étnico-racial e cultural, de forma a possibilitar que todos os membros desta comunidade escolar, possam pensar e agir, de modo livre sem a necessidade de ter que transpor barreiras que impeçam a criatividade, a manutenção de sua cultura e o desenvolvimento pessoal e consequentemente da coletividade.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENTES, Raimunda N. de Melo. **Negritando. Belém:** Editora Graphitte, 1993. BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política. Brasília:** Editora Universidade de Brasília, 1992.

BRASIL, Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 21/01/2020.

____BRASIL/MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>. Acesso em 21/01/2020

____BRASIL/MEC –**Cadernos Temáticos–Educando para as relações étnicas – raciais. Diretrizes Curriculares do Ensino de História. Curso: Educação, Africanidades: Brasil – MEC – 2006.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>. Acesso em 21/01/2020

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo

Negro Edições, 2000. Disponível em:

<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NE>

[AB/LIMA-](#)

[%20Maria%20Batista.%20Identidade%20Etnic](#)

[oRacial%20no%20Brasil%20um](#)

[a%20reflexao%20teorico-metodologica..pdf.](#)

Acesso em 20/01/2020

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Ricardo Franklin. Afrodescendente - Identidade em Construção. São Paulo: EDUC/Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo:

Editora 34, 1999.

LIMA, Maria Batista. **Afro descendência e Prática Pedagógica nos 500 anos de Brasil.** Revista Hora de Estudo. Aracaju - SE: Secretaria Municipal de Aracaju, dez./2000. Edição Especial, p. 53-62.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** Cadernos Penesb, Rio de Janeiro/Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006, p.137-165.

MUDANÇA DE PRÁTICA DOCENTE

Hilda de Jesus dos Reis Neres

Não é fácil mudar uma prática de anos. Será que docentes e alunos têm desejo de mudança? Ou será que é mais cômodo reproduzir o conhecimento? Vamos refletir um pouco.

Para ultrapassar seu papel autoritário de dono da verdade, existe a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, em que o professor se baseie numa abordagem progressista, no ensino com pesquisa, com visão holística e instrumentalizado por uma tecnologia inovadora, pressupostos teóricos de que trataremos mais tarde e que embasam a metodologia de ensino por projetos.

Antes de apresentarmos essa metodologia, torna-se necessário primeiramente fazer referência às transformações da sociedade e, principalmente, à

mudança dos paradigmas da ciência, as quais acabam por influenciar o contexto em que se encontram o professor, a escola, o aluno, a avaliação e a metodologia adotada.

Conforme Behrens², "a visão cartesiana teve sua origem histórica em Galileu Galilei (1564-1642)\ que introduziu a descrição matemática na natureza, reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria (...)". Esses pressupostos influenciaram mais tarde René Descartes'":' (1596-1650).

Conforme o que lemos no texto de Moraes", o método cartesiano se baseava no pressuposto da dúvida, isto é, a única certeza que podemos ter é quanto à nossa própria existência. Descartes, inclusive, afirma em seu livro *O discurso do método*: "Cogito, ergo sum", isto é, "Penso, logo existo". Separa, assim, o pensamento do corpo: "a mente, coisa pensante, está separada do corpo, coisa não pensante, extensa e constituída de partes mecânicas".

Interessante aqui é destacar algumas questões levantadas por Descartes que alicerçaram a verdade científica até o século XX. Behrens" explicita que Descartes apresentou a ideia de que jamais deveríamos escolher

"alguma coisa como verdade, sem evidência concreta". Propõe a divisão do todo, da realidade em quantas partes isso seja possível.

Essa teoria possibilitou a divisão da ciência em partes, em especializações, em várias áreas do conhecimento, proporcionando grandes avanços nas pesquisas da época, porém, ainda segundo Behrens", por outro lado, levou "o homem a separar a ciência da ética e a razão do sentimento", promovendo a fragmentação do conhecimento.

Ao lado do pensamento cartesiano, temos a contribuição de Isaac Newton (1642-1727) que sugeriu "a sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza". Representou nessa teoria o "universo como uma máquina." Essa visão foi a proposta mais elevada da ciência na metade do século XX e "passa a ser a única forma legítima de fazer ciência nesta época",

Podemos verificar que, de acordo com Behrens e José ", "a forte influência do pensamento newtoniano-cartesiano fragmentou o saber e repartiu o todo. Esta influência dividiu os cursos em disciplinas estanques, em

períodos e séries". Cardoso", citado por Behrens e Jose\ resume essa ideia dizendo que "a visão newtoniana-cartesiana orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela fragmentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração".

Como a fragmentação do conhecimento se deu na escola?

De certa forma, essa visão levou docentes e alunos a considerarem o conhecimento repassado como verdade. Dessa forma, os professores utilizavam metodologias que se fundamentavam na cópia e na imitação como práticas. A memorização dos conteúdos apresentados se tornou imprescindível ao aprendizado, por isso a necessidade de realizar atividades repetidas e, na maioria das vezes, sem qualquer significado ao estudante.

Em relação ao espaço físico, esse método permitiu um sistema rígido de conduta, colocando os discentes sentados em carteiras, um atrás do outro. Os castigos também foram presenciados como forma de penitenciar o

aluno que saísse do sistema empregado.

A opinião de Moraes" é a de que "precisamos fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos".

Podemos assim resumir: a sociedade do século XX foi caracterizada como sociedade de produção em massa. As práticas pedagógicas, influenciadas por uma visão conservadora, levaram, de uma forma geral, à reprodução do conhecimento, com a conseqüente ênfase na repetição, na memorização e na cópia.

Após essa primeira contextualização, cabe a nós discutirmos algumas práticas pedagógicas que têm como meta principal a reprodução do conhecimento pelos alunos e que predominavam nessa época. É o que chamamos aqui de paradigma tradicional, escola novista e tecnicista.

MUDANÇAS DE PARADIGMAS

Nesse sentido, podemos afirmar que os paradigmas funcionam como filtros para entender as mudanças do mundo e como fios condutores para os homens atuarem no universo e, por sua vez, buscarem sua manutenção ou sua transformação. Percebemos, assim, que paradigma é um modelo seguido, tido como pertinente.

Agora que refletimos sobre a questão dos paradigmas, podemos tratar das abordagens pedagógicas que visam à reprodução do conhecimento. Apresentaremos, a seguir, o papel do professor, do aluno, da escola, da metodologia e da avaliação em cada uma das abordagens.

ABORDAGEM ESCOLANOVISTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Por volta dos anos 1930, a abordagem escola novista apresentou-se como reação à abordagem

tradicional. Proposta no Brasil por educadores do movimento chamado Escola Nova, entre eles Anísio Teixeira, surge como uma perspectiva diferenciada para a época, pois nela os fatores psicológicos ganham reconhecimento.

Buscava alicerçar-se em fundamentos da biologia e da psicologia, dando ênfase ao indivíduo e à sua ação criadora.

Para podermos tratar melhor dessa questão, é interessante observar a descrição de Mizukami 28: essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão

autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

o professor, nessa concepção, era bem diferente do professor tradicional e considerado um estimulador do desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. Perde o caráter de dirigente do processo de aprendizagem e tem autonomia para planejar seu próprio trabalho, desde que este atenda às particularidades de cada aluno. Com isso, o discente passa a ser o centro do processo ensino-aprendizagem, e sua ação é priorizada como fator decisivo para a aprendizagem. As capacidades próprias e o esforço individual são as garantias do sucesso escolar.

Quanto à metodologia, ganha ênfase o trabalho que leva em consideração as experiências das quais aluno e professor participam em colaboração mútua. O trabalho em grupo surge como dinâmica de ensino, sobretudo pela influência da teoria piagetiana, que acentuava a importância da interação na construção da autonomia moral.

Nesse período, a escola como instituição

rompe com a postura imposta pela educação tradicional. O educador passa a estar embasado nos sentimentos comunitários e visa à formação para a democracia. Bastante influenciada pela psicologia e pela biologia, a educação centra-se no autodesenvolvimento do aluno e na sua realização pessoal.

A avaliação apresenta-se aqui como uma autoavaliação. As metas pessoais são consideradas como responsáveis pelo desenvolvimento do aluno. O "aprender a aprender" delimita bem essa intenção, ou seja, o aluno implementa sua ação a partir de seu grau de interesse. O professor, como espectador do processo, registra os dados necessários para conceituar o desenvolvimento do discente.

Apesar de as intenções dos educadores que defendiam a Escola Nova serem boas e de estes estarem preocupados com o aluno inserido no processo, há, nessa época, uma falta de atenção aos conteúdos dos currículos escolares, comprometendo, assim, a formação cidadã e democrática de caráter universal.

Segundo Behrens e José", "houve dificuldade

de implementação dessa tendência em larga escala nas instituições de ensino, pela falta de equipamento, laboratório e, principalmente, pela falta de preparo do professor para assumir a nova postura."

Na verdade, devemos perceber que houve uma mudança radical, tanto para professores quanto para os alunos, acostumados a uma postura tradicional na qual o aluno não era levado em consideração, e sim o produto final da reprodução do conhecimento. A possibilidade de uma postura nova na qual o aluno tivesse opiniões, conhecimentos próprios a serem trabalhados, considerando-se sua maturação, gosto e disposição para receber o conhecimento, foi levada ao extremo, deixando o professor de se preocupar com o conhecimento científico a ser divulgado e desenvolvido no âmbito da escola.

**ABORDAGEM TECNICISTA NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Por volta dos anos 1970, é possível perceber uma forte influência do tecnicismo na educação. Nessa perspectiva, o professor pensa e age como técnico. Assim, privilegia os recursos adequados e valoriza os objetivos instrucionais para a garantia do produto de seu trabalho.

No tecnicismo educacional, o professor é o elemento que une a verdade científica e o aluno, enquanto este representa a matéria-prima a ser trabalhada, tendo em vista os moldes de produção. Na verdade, cabe ao professor adequar o comportamento do aluno às exigências do modelo econômico vigente.

Exige-se a competência técnica necessária ao entendimento de manuais e instruções utilizadas. A metodologia de ensino é repetitiva e mecânica, e o pré e o pós-teste são muito utilizados como estratégias para facilitar a avaliação do produto, que é a aprendizagem. Os recursos audiovisuais e tecnológicos são de grande valia para garantir a retenção do que foi aprendido.

Nesse contexto, o sistema educacional dá muita importância à utilização da premiação como reforço e estímulo para a aprendizagem. Dessa forma, a escola

passa a funcionar como centro de treinamento para a formação técnica, fazendo com que o sistema produtivo determine, de certa maneira, a função da escola, a qual deve assimilar integralmente o modelo empresarial como instituição de formação.

Quanto à avaliação, o erro é considerado uma atitude reprovável, e a capacidade de retenção da memória é relevante nesse processo. A nota aqui representa se o aluno será no futuro um bom funcionário ou não.

Finalizamos aqui as considerações acerca do ensino conservador. Temos certeza de que você pôde lembrar experiências parecidas com esses relatos. Sendo assim, é o momento de refletir sobre suas próprias práticas, fazer uma autoavaliação sobre a formação que está recebendo.

A superação dos paradigmas tratados anteriormente exige uma longa caminhada, uma vez que não depende só dos professores e sim de toda uma estrutura na qual estamos envolvidos. Porém, muitos estudos estão surgindo, muitas discussões que fundamentam o desejo de mudança nutrido por várias

peças; são as teorias que denominamos aqui Paradigmas inovadores, divididos em: visão holística, abordagem progressista e ensino com pesquisa.



PARADIGMAS INOVADORES: VISÃO HOLÍSTICA, ABORDAGEM PROGRESSISTA E ENSINO COM PESQUISA

No final do século XX, a sociedade de produção de massa evolui para a designada SOCIEDADE DO CONHECIMENTO'³¹, que se caracteriza por ser uma grande produtora e usuária de informações. Nela, altera-se a velocidade de desenvolvimento da ciência e da tecnologia de modo decisivo, extrapolando a concepção dos enciclopedistas em relação à evolução do conhecimento humano''.

De acordo com Silva, Raymundo e Behrens ",

embora os cientistas proponham a superação do paradigma newtoniano-cartesiano desde o início do século XX, defendendo uma reaproximação das partes e a busca de uma visão do todo, só nas últimas décadas do século XX a educação apresenta um forte movimento de mudança.

A comunidade científica, os pesquisadores, os educadores e os profissionais em geral ingressam no século XXI acompanhados por um inegável avanço

tecnológico que acabou por influenciar o ensino em todos os níveis.

Conforme essas autoras, a visão newtoniana-cartesiana "não dá mais conta de atender às exigências da sociedade do conhecimento e às reais necessidades de transformações sociais. Com esse desafio, o homem passa a investigar a ciência buscando novas abordagens que inovem esta concepção." Elas afirmam que esse processo de inovação impregna as áreas do conhecimento e leva os pesquisadores a buscarem caminhos de superação da forma fragmentada de ver o universo.

Nesse contexto, Behrens "ressalta que o ensino como produção de conhecimento propõe o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, o questionamento e exige reconstruir a prática educativa desenvolvida em sala de aula."

Com o advento da sociedade do conhecimento, surgem as visões inovadoras, representadas por um novo paradigma, que recebeu várias

denominações, como **INOVADOR**, **EMERGENTE** e **PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**, e tem, nos seus diferentes aspectos, pontos em comum: uma mesma ideia de totalidade e a busca da superação da reprodução do conhecimento.

Vale a pena refletir sobre a concepção de Moraes " acerca do paradigma emergente: "é um modelo educacional que busca o desenvolvimento da capacidade de construção, da autoconstrução, da autoconsciência, baseada na compreensão de sua própria natureza humana e espiritual que está sempre em construção, mas em interação com o outro e com o mundo da natureza".

Para essa autora, o novo paradigma da ciência reintegra o SUJEITO na construção do conhecimento, valoriza a experiência, estabelece que tudo o que construímos e organizamos é, na realidade, uma experiência que cada um organiza de acordo com a sua própria experiência e o faz de um modo diferente, como um princípio básico.

Nesse sentido, o paradigma emergente se caracteriza por privilegiar a PRODUÇÃO DO

CONHECIMENTO e colocar o ser humano como SUJEITO DE SUA HISTÓRIA, ou seja, como aquele que pode usar conhecimento em benefício de sua vida e de sua espécie",

Para Capra", citado por Behrens ", esse paradigma passa da denominação EMERGENTE para PARADIGMA. DA COMPLEXIDADE,

De acordo com a autora", o paradigma da complexidade tem como base principal o PENSAMENTO COMPLEXO e a VISÃO DO TODO: "Esse novo paradigma exige uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora, crítica e participativa".

O paradigma da complexidade e, por consequência, a sociedade do conhecimento exigem uma escola que ofereça oportunidades para repensar a prática docente com a finalidade de propor metodologias inovadoras. Espera-se, na concepção desse paradigma, que o professor, cada vez mais, ao optar por uma metodologia, leve em consideração um ensino centrado na aprendizagem das competências, habilidades e aptidões dos alunos e vise à produção do conhecimento para uma formação profissional ética, competente, relevante e

significativa.

Esse processo inovador instiga professores e alunos a buscarem uma nova postura, um relacionamento mais próximo e constante que transponha as paredes da sala de aula. A nova organização didática e pedagógica que atende aos pressupostos desse enfoque enfatiza os processos do aprender do aluno. Com essa visão, no início do século XXI, são exigidos novos caminhos para a educação e a busca de referenciais teórico-práticos que subsidiem metodologias inovadoras na prática pedagógica dos professores.

O século XXI vem se fazendo acompanhar de grandes mudanças, provenientes, em especial, da transição observada na superação da sociedade de produção de massa para a sociedade do conhecimento. "Com forte influência do mundo das informações, da era das relações e da informatização, a sociedade avança, passando da revolução industrial para a revolução tecnológica".

A prática docente com visão inovadora precisa contemplar O espírito crítico frente à realidade e o preparo

para o sujeito atuar como profissional ético e cidadão consciente, que tem como missão maior a busca da transformação da sociedade.

"OS professores que atuam nos diversos níveis de ensino, especialmente os professores da Educação Superior, precisam ser profissionais reflexivos sobre suas próprias ações pedagógicas. Esse processo de reflexão ajudará na condução de um novo posicionamento quanto à metodologia a ser percorrida".

É interessante dizer também que professores e alunos precisam ultrapassar a reprodução do conhecimento, bem como as metodologias fragmentadas, utilizadas ainda no processo de ensino, para que, juntos, possam produzir um conhecimento com mais significado ficado para o aluno. Para superar a fragmentação a produção do conhecimento, o docente precisa ter condições de levar avante a tarefa de ensinar.

Em consequência do novo paradigma educacional, a escola deve transformar-se em um local onde os alunos possam construir seus conhecimentos segundo os estilos individuais de aprendizagem,

atendendo aos diferentes tipos de "inteligências múltiplas".

Utilizar na prática as concepções do paradigma inovador muitas vezes é difícil, os professores sempre encontrarão barreiras, seja na escola, no sistema, no aluno e até nos próprios pais. Barreiras também devido às salas cheias, à falta de materiais e apoio institucional. O professor deve primeiramente o desejo de mudança (esse é o primeiro passo) e depois implantar as ideias que defende.

Vamos tratar agora do papel do professor, do aluno, da escola, da metodologia e da avaliação nas três abordagens inovadoras: visão holística, progressista e ensino com pesquisa.

REFERÊNCIAS

GENTILE, P. Fala Mestre! Philippe Perrenoud - **A arte de construir competências**. Nova Escola. São Paulo, n. 135, p. 14-20, set. 2000.

Fala Mestre! Antonio Nóvoa - **Professor se forma na escola**. Nova Escola. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

Fala Mestre! Paulo Afonso Ronca - **O conhecimento total**. Nova Escola. São Paulo, n. 148, p. 39-41, dez. 2001.

Fala Mestre! Edgar Morin - **A escola mata a curiosidade**. Nova Escola. São Paulo, n. 168, p. 20-22, dez. 2003.

A educação vista pelos olhos do professor. Pesquisa exclusiva. Nova Escola. São Paulo, n. 207, p. 32-39, nov. 2007.

GOMES, I. C. R. **Que professor se deseja para a sala de aula do ensino superior?** @prender. N. 22, p. 18-19, jan./fev. 2005.

MARAGON, C.; LIMA, E. **Os novos pensadores da educação**. Nova escola. São Paulo, n. 154, p. 18-25, ago. 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução

Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed.
São Paulo: Cortez;
Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

Cúmplices ou reféns? Nova Escola. São Paulo: Abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

. **Professor pesquisador e reflexivo**. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br./salto/entrevistas/antonio.htm>>. Acesso em: 02 out. 2008.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POLATO, A. **Remédios para o professor e a educação.**

Nova Escola. São

Paulo, n. 211, p. 39-45, abr. 2008.

PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR: EVOLUÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Renata Lima Durães

A Psicopedagogia Hospitalar apresenta uma das novas especializações da psicopedagogia, que vem dar suporte e apoio de aprendizagens, ao paciente interno, humanizando e contribuindo para a promoção da saúde, assim é importante conhecer a história de como surgiu o hospital.

De acordo com Porto (2008, p.20) “a palavra hospital vem do latim, que significa hospeda e originou hospitalis e hospitalium, que significa o lugar onde se hospedavam as pessoas doentes, viajantes e desabrigados”.

Para Porto (2008) o hospital teve uma grande evolução de acordo com a sociedade nos aspectos tecnológico, profissional, institucional, na estrutura e qualificação de recursos humanos e prestação de

cuidados. Atualmente, é possível observar que as mudanças não param, como se pode ver hoje, há classes escolares dentro do hospital, junto ao pedagogo e psicopedagogo propiciando uma atuação interdisciplinar voltada aos processos de ensino aprendizagem, integrando a humanização na saúde, com as crescentes pesquisas de atuação do psicopedagogo no ambiente hospitalar, contribuindo significativamente para a sociedade e às pessoas hospitalizadas.

O hospital reflete de certo modo a humanidade, no que se referem aos anseios, angústias, dificuldades, desejos e alegria. Reflete e demonstra a fragilidade física do homem, como também representa a busca incessante dos meios e recursos para a luta contra os males e problemas do homem, neste sentido as funções hospitalares abrangeriam os aspectos: restaurativo, preventivo, educativo, e

de pesquisa (GONÇALVES, 1983, p.20).

Segundo Gonçalves (1983), existe uma hierarquia do saber dentro do hospital. As tarefas são divididas de acordo com as qualificações de títulos que as pessoas possuem, assim segue uma ordem não alfabética e sim hierárquica: médico, anestesistas, cirurgiões, pediatras, fisioterapeutas, enfermeira padrão, técnicos e auxiliares de enfermagem, psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogo, pedagogos, nutricionistas, ajudantes gerais, telefonistas, técnico de manutenção, porteiro, segurança, técnico de informática, recepcionistas, auxiliares de higienização, técnicos de laboratórios; esses profissionais integram o ambiente hospitalar cujo trabalho é por meio de plantões, porém não deixam de dar assistência sistemática ao paciente.

É importante ressaltar que o psicopedagogo hospitalar tem um contato contínuo com o aluno-paciente, pois trabalha junto à equipe multidisciplinar, ou seja, ele atua diretamente com as crianças, adolescentes e adultos,

proporcionando a receptividade, a solidariedade e estabelecendo um vínculo para reduzir o nível de ansiedade do doente; porquanto à medida que se adocece é possível ocorrer uma mudança de personalidade que pode dificultar aproximações, interações até mesmo com os familiares.

Quando isso ocorre, o psicopedagogo deve aproximar-se com cautela, lançando mão de estratégias positivas para favorecer a integração, alcançar bons resultados no tratamento com objetivo de diminuir o tempo de estadia do aluno-paciente no hospital.

A HUMANIZAÇÃO NOS HOSPITAIS E NA SAÚDE

Porto (2008), faz uma reflexão sobre o processo de “humanização” no relacionamento entre os profissionais da saúde e seus pacientes, sendo intermediada por um psicopedagogo.

Os avanços obtidos na medicina durante os últimos séculos tornaram os profissionais de saúde frio e objetivos no desenvolvimento de seu

trabalho, passando assim a reconhecer seus pacientes de acordo com sua patologia, deixando muitas vezes de tratá-los como pessoas com singularidades próprias que cada um tem (PORTO, 2008, p.21).

Através de um breve histórico do hospital e saúde Porto (2008), investiga através da história, como decorreu essa transição de métodos e procedimentos na área da saúde.

Séculos atrás sem as tecnologias e com nível mínimo de intelectualização dos profissionais da área, os tratamentos com os pacientes se desenvolviam de forma mais humana, pois eram necessárias readaptações nos métodos para o tratamento por não haver as especialidades, o relacionamento se dava a partir de maior contato dos profissionais com os pacientes. Com a intelectualização e alto grau de especialização tais profissionais talvez estejam deixando de lado a “humanização”.

Ainda, em sua reflexão sobre a humanização com a equipe de saúde, a autora faz uma observação sobre o

ambiente hospitalar, que se diferencia e muito da rotina de qualquer pessoa.

Porto (2008) Destaca o homem como um ser social que necessita desse convívio com outros para favorecer sua recuperação. Trazendo a humanização como forma de respeitar a singularidade de cada um, ressaltando a necessidade de tratá-los como pessoas, indivíduos que em meio à multiplicidade, possuem também sua singularidade própria, deixando de ser apenas um número de prontuário, a um número de enfermaria e ao leito.

A psicopedagogia hospitalar tem o propósito de tornar esse ambiente hospitalocêntrico em uma estadia passageira e, na medida do possível, lúdica mesmo para aqueles que se encontram acamados.

O homem é um ser social, necessita de outros para conviver em nossa sociedade. A comunicação é feita por palavras, gestos, escrita, enfim, por trocas, afeto, amor, raiva e todos os sentimentos pertinentes à espécie

humana. A vida é um constante movimento e, quando paramos, deixamos de sentir com todas as nossas forças o sopro da vida (PORTO, 2008, p.21).

Sendo assim não se pode parar de aprender, criar, sorrir, viver, amar, imaginar, e buscar o que deixa o homem feliz, que o movimenta e carrega sua força para retornar à vida.

Porto considera o homem como um ser social que necessita de convivência com outros, através das relações que estabelece no dia a dia uns com os outros.

No ambiente hospitalar a proposta da psicopedagogia hospitalar é de ser o interlocutor, não só de crianças, mas também de todos aqueles que passam por internações, sejam elas curtas, médias e de longas durações, doenças crônicas e de pacientes terminais, [...] Seria uma utopia

humanizar a saúde? (PORTO, 2008,p.25).

Em resposta a esse questionamento, ela esclarece que desde que se tenha vontade, determinação, metas e estratégias, é possível; observando ainda que a humanização começa na porta de entrada da unidade, com profissionais predispostos a atender os usuários. Mantendo-se suas instalações sempre limpas, a lavanderia garanta os materiais esterilizados e as equipes médicas em suas especialidades em geral se reavaliem, a fim de pensar suas práticas.

Diante desses aspectos, o psicopedagogo deve ter uma relação dinâmica com o doente, até mesmo nas suas tomadas de decisões coletivas e individuais, ou seja, no início da relação espera-se que o psicopedagogo tome iniciativa. É nesse momento, que para Porto, se apresenta a “situação limite” ou o “inédito-viável” da relação. Momento em que começa a descortinar toda a verdade daquela interação, a partir daí elegem-se e direcionam-se os esforços para a ação e a interação do psicopedagogo hospitalar para com seres humanos.

“Só o cuidado de um para o outro humaniza verdadeiramente a existência. E o cuidado é o modo próprio do ser humano” (BOFF, 2000 apud PORTO, 2008, p.22).

Os profissionais do hospital formam um grupo interligado em preocupação e obrigações coletivas exercidas dentro do hospital, com foco no desenvolvimento de práticas relacionadas às doenças.

Para Porto (2008, p.30) é necessário “conhecer como estão formados, o funcionamento dos grupos e equipes no ambiente hospitalar”, tendo por objetivo realizar um trabalho em conjunto para assim alcançar o principal objetivo que é a humanização nos hospitais, tendo como mediador o psicopedagogo.

O trabalho em equipe se parece mais com uma atividade em um mutirão, em que cada membro auxilia o outro a obter a satisfação dos objetivos propostos, conseguindo assim realizar a proposta que os mesmos

almejam, assim partilhando derrotas e vitórias (PORTO, 2008, p.34).

O ponto de partida para esse conhecimento é a observação, por meio da avaliação do andamento no trabalho dos grupos e equipes, a fim de verificar suas reais necessidades em relação o trabalho no ambiente hospitalar.

Considerando que não é suficiente apenas reunir pessoas nas mesmas equipes ou grupos de trabalho, supervisionando-as ou orientando-as quando necessário, é preciso mais, são necessários treinamentos e qualificações profissionais constantes tanto individual quanto coletivamente.

DEFINIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA

Segundo Bossa (1994, p.5)“À primeira vista, o termo sugere tratar-se de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, porém tal definição não reflete o significado que esse termo assume em razão do seu nascimento”.

Porto (2008, p.48) ressalta que “a psicopedagogia é uma área de conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar voltada para os processos de ensino aprendizagem”. Neste sentido, enquanto produção de conhecimento científico ,a psicopedagogia, nasceu da necessidade de uma melhor compreensão para o processo de aprendizagem, vai além da aplicação da Psicologia à Pedagogia, ou seja, a psicopedagogia pesquisa, estuda e analisa as questões relacionadas ao processo de aprendizagem, ao tratamento de seus problemas, assim preocupando com as relações ensinante/aprendente; com a forma como se ministra conteúdos escolares; com processos de desenvolvimento cognitivo, emocional da criança e aquisição da linguagem, etc.

Macedo (1992, p.7) em sua pesquisa ressalta que o novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo psicopedagogia é definido como “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”.

Os diversos autores como: Fonseca, Bossa, Porto tratam da psicopedagogia e enfatizam o seu caráter

interdisciplinar, reconhecer tal caráter significa admitir a sua especificidade enquanto a área de estudo, buscando conhecimento de outros campos levando à interseção; a psicopedagogia apenas como aplicação da psicologia à pedagogia para a solução da problemática que lhe deu origem os problemas de aprendizagem

Não seria como mera aplicação de uma à outra, mas sim na junção dessas duas articulando os conhecimentos, assim pensando no objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio, que busca se constituir com sabedoria, ousadia e competência.

a psicopedagogia atualmente está voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias para melhor atender os portadores de dificuldades de aprendizagem, com intenção de fazer a reeducação ou a remediação, desta maneira promovendo o desaparecimento do sintoma, e buscando soluções para os problemas de aprendizagem,

fracasso escolar, evasão escolar
(RUBINSTEIN,1996,p.127).

De acordo com o termo dificuldade de aprendizagem, exposto acima, percebe-se que o mesmo é o ponto fundamental da psicopedagogia, assim é importante partir de sua definição, no contexto da dificuldade de aprendizagem como um fenômeno complexo, que deve ser considerado com base na integração de diferentes níveis e perspectivas de análise, nesse sentido observa-se que existem diversas maneiras para se definir o fenômeno. O que varia é a origem, apontada como responsável pelo sintoma: orgânico, intelectual e emocional.

Para o Comitê Nacional de Dificuldade de aprendizagem vinculado a uma entidade de saúde nos Estados Unidos; a dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. “Essas desordens são

intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida” (FONSECA, 1999, p.62).

Para o autor a dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente a outras condições desfavoráveis, como influências internas: retardo mental, séria desordem emocional, problemas sensório-motores; influências externas: com diferenças culturais, instruções insuficiente ou inapropriada.

Segundo Instituto Nacional de Saúde Mental, a dificuldade de aprendizagem é uma desordem que afeta as habilidades pessoais do sujeito em interpretar o que é visto, ou ouvido, ou relacionar essas informações vindas de diferentes partes do cérebro.

Para Fonseca (1999), essas limitações podem aparecer de diferentes formas como: dificuldade específica ao falar ,escrever, coordenação motora, auto controle ou atenção, prejudicando até mesmo os trabalhos escolares, a rotina diária, vida familiar, amizades e diversões, a

relação com professores e os colegas de sala fica ameaçada com essas mudanças.

Vale ressaltar que em algumas pessoas as manifestações dessas desordens são aparentes, em outras pessoas aparecem de forma discreta, isolado do problema, causando pequeno impacto em outras áreas da vida.

É necessário, ficar atento a esses pressupostos, procurando reconhecer quando uma criança ou jovem apresenta uma dificuldade, sendo, o primeiro para não rotulá-la de lenta ou preguiçosa, causando desconforto negativo à sua auto-estima.

Existe a articulação entre inteligência e desejo, entre família e sintoma.

Se pensarmos no problema de aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para sua cura não haverá necessidade de recorrer à família, se ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança e adolescentes somente a

partir de sua função equilibradora do sistema familiar, assim não era preciso para seu diagnóstico e cura, recorrer ao sujeito separadamente de sua família. Ao considerar o sintoma como resultado da articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e a estrutura do desejo, incluído no meio familiar no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade[...] é que podemos observar o possível: “atrape” da inteligência (FERNÁNDEZ, 1990, p.98).

É necessário ter um olhar mais humanista sem antecipações prévias, rótulos para não gerar insegurança no aluno-paciente; colocando-se a resiliência no dia a dia para não cometer erros graves, ou seja, procurar ser mais flexível, colocar-se no lugar do outro em todas as situações, sendo elas boas ou ruins.

De acordo com Bossa (2000) os psicopedagogos são profissionais preparados para prevenção de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem escolar. Cabe ao psicopedagogo articular a teoria e prática, possibilitando que o sujeito desenvolva prazer em aprender, assim procurando sempre se aprimorar através de cursos, palestras, congressos, ser pesquisador, idealista para fazer a diferença em todos os aspectos da vida do ser humano de maneira integrada, focando com seriedade e qualidade.

OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA

Conforme a grande variedade de pontos de vista, é importante mencionar alguns teóricos, que conceituam a psicopedagogia e suas articulações entre educação e psicologia.

Segundo Kiguel (1994, p.24) “o objeto de estudo da psicopedagogia é o processo de aprendizagem humana; seus padrões evolutivos normais e patológicos, assim como a influência do seu meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento”.

A psicopedagogia é o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. Dessa forma estudando a construção do conhecimento em toda a sua complexidade com atenção minuciosa nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos (NEVES,1992, p.7-12).

A psicopedagogia se constitui enquanto produção de um campo científico e seu objeto de estudo, embora ainda alvo de muitas discussões, nunca deixou de focar os diferentes processos de aprendizagem e suas implicações no desenvolvimento e desempenho do sujeito aprendiz.

Falar sobre psicopedagogia é, necessariamente, falar sobre a articulação entre educação e psicologia, articulação essa que desafiam estudiosos e práticas

dessas áreas. Embora quase sempre presente no relato de inúmeros trabalhos científicos que tratam principalmente dos problemas ligados à aprendizagem (NEVES, 1992, p.10).

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda com problemas de aprendizagem e teve a pretensão de focar no ensinar e aprender a partir dos sintomas percebidos das mesmas, assim partindo de dois enfoques: o enfoque preventivo considera o objeto de estudo da psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável, dessa maneira sempre focalizando nas possibilidades do aprender, num sentido amplo; e o enfoque terapêutico que considera como objeto de estudo a

identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem(GOLBERT, 1985, p.13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.8069, de 13 de julho de1990. Brasília: DF, 1990.

_____. Constituição Federal de 1988. **Emenda Constitucional n^o9**, de 9 de novembro de 1995.Brasília: DF, 1995

_____. **Resolução n^o 41, de 13 de outubro de 1995, Direitos da criança e adolescentes hospitalizados.**CNDC.Resolução n.41. Brasília: DF, 1995.

_____. **Lei n^o 9.394.Lei de Diretrizes e Bases.** Da Educação, de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Brasília: DF: MEC/SEESP, 2002.

BOSSA, Nádía Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CECCIM, R.B. & CARVALHO, P.R.A. (Orgs.). **Criança Hospitalizada.** Rio Grande do Sul: Da Universidade RS, 1997.

DALLARI, Dalmo A. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, Eneida Simões Da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

_____. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar.2.**

ed. São Paulo:Memnon,2008.

GOLBERT, Clarissa S. **Considerações sobre atividades dos profissionais de psicopedagogia.** São Paulo: Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo,n.8,ago.1985.

GONÇALVES, Ernesto Lima. **O hospital e a visão administrativa contemporânea.** São Paulo, 1983.

Disponível em:<<http://www.facevv.edu.br/Revista-01-ADMINISTRAR-HUMANIZAR-HOSPITAL.pdf>.>Acesso

em: 20 jun.2011.

KIGUEL, Sônia Moojen. **Normalidade X patologia no processo de aprendizagem:** abordagem psicopedagógica. São Paulo: Revista Psicopedagogia,n.24, 1994.

MACEDO, Lino de **.Psicopedagogia:** Contextualização, Formação e Atuação Profissional .Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

MATOS,E.L. M; MUGIATTI,M.M.T.F. **Pedagogia Hospitalar:** A Humanização Integrando educação e saúde. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Vera B.; BOSSA, Nádía A. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar: intermediando a humanização na saúde**. Rio de Janeiro: Wak,2008.

RUBINSTEIN, Edith. A Especificidade do diagnóstico Psicopedagógico. In: SCOZ, Beatriz (Org.). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SIMANCAS, José Luís González; LORENTE, Aquilino Polaino. **Pedagogía Hospitalari**: Actividad educativa en ambientes clínicos. Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 1990.

VASCONCELOS, Sandra Maria F. **A Psicopedagogia Hospitalar**. Artigo da Semana de Psicopedagogia do Ceará, 2000.

VASCONCELOS, Sandra Maria F.; NOGUEIRA, Joana Flávia Fernandes .**A ressignificação da escola para o adolescente hospitalizado**: vivo no presente livre do futuro. Anais da 53ª Reunião Anual da SBPC. Universidade

Federal de Salvador, Bahia, 2001. Disponível em:<<http://www.universo.intervencao.escolar-em-hospitais-para-criancas-internadas-a-formacao.alternativa-re-socializadora>> Acesso em: 29 jun.2011.

VELLO, Maria Genoveva. In: Revista da ABRALE, n.9, abril-junho de2010.

VIEGAS, Dráuzio. **Brinquedoteca Hospitalar. Isto é Humanização**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak,2008.

O BRINCAR ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Tais Cristina de Assis Dada

RESUMO

O brincar faz parte do cotidiano e do imaginário infantil, pois através das relações que são estabelecidas neste processo, a criança cresce e se desenvolve. É na infância, que interiorizamos os diversos elementos que constroem nossa personalidade, os sentimentos, as experiências vivenciadas e fundamentalmente a criatividade da forma mais espontânea, através do brincar. A criança interage com a realidade, estabelecendo relações com o mundo que a cerca. Este artigo objetiva mostrar a importância do brincar enquanto instrumento pedagógico e o processo de construção de conhecimento, na Educação Infantil. Neste contexto, o brincar não pode ser considerado uma atividade comum a outras, de natureza dita pedagógica, mas, como uma atividade fundamental que contribua como um instrumento para o aprendizado junto ao pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar, Criança, Imaginário Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O brincar faz parte da natureza infantil ele é inerente a criança onde quer que os pequenos se encontrem, em algum momento sua imaginação os levará para um mundo de fantasia, repleto de criatividade e movimento.

A criança transcende do real para o imaginário de maneira tão intensa, que o faz-de-conta passa a ser real, para esta criança. Esse processo dialógico contribui para a construção de sua personalidade, pois o jogo faz com que diversas experiências vivenciadas sejam interiorizadas auxiliando na construção do conhecimento. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil mostra que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

Nesta perspectiva, observa-se a importância desse processo na infância e sua influência no desenvolvimento da personalidade dessa criança. O brincar promove a experiência no mundo imaginário, onde ela incorpora diversos elementos que contribuirão para sua formação.

A partir da compreensão do brincar enquanto instrumento pedagógico, que contribui para o processo de construção do conhecimento da criança observou-se a necessidade da pesquisa buscando refletir como ocorre esse processo na educação infantil.

Ao longo desse artigo buscamos demonstrar alguns caminhos possíveis na relação da criança com o brincar e a importância de o professor compreender esse processo.

2 DESENVOLVIMENTO

O brincar pode ser visto como um processo de funcionamento psicológico que assegura ao sujeito a ficar distante em relação ao real (KISHIMOTO, 2002).

Ao perceber a importância do brincar como um elemento que faz parte do processo de construção de

conhecimento, a escola e os educadores, podem promover atividades e brincadeiras, que junto ao processo de ensino-aprendizagem colaboram com a formação da personalidade da criança.

Os educadores e todos envolvidos no contexto educacional terão uma visão diferenciada em relação ao brincar e ao desenvolvimento infantil considerando a importância do lúdico na formação da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil observa-se que:

... o professor pode recorrer para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem que podem ser observadas. Para que o faz-de-conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso

qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinha ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

É imprescindível que o educador em sua prática pedagógica procure utilizar atividades que despertem as necessidades e os interesses das crianças. Esse trabalho com o lúdico poderá contribuir positivamente com o aprendizado e com o desenvolvimento de diversos pontos, em relação às diferentes linguagens, bem como aos diversos tipos de conhecimentos.

A brincadeira é de suma importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança por meio dela pode transformar e produzir novos significados. Ao ser estimulada é possível observar que a criança cria relações, rompe barreiras, supera desafios, atribui novos significados as coisas, o que nos mostra a importância do

brincar para o desenvolvimento das aprendizagens infantis.

Para propiciar aos educandos um ambiente de ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças o educador deve utiliza-se de elementos que contribuam para o imaginário infantil.

A brincadeira não deve ser vista apenas como uma atividade de recreação, mas sim como uma atividade em si mesma, repleta de significados e intenções. Deve assumir um papel educativo e lúdico no qual possa propiciar diversão e potencializar a construção do conhecimento.

Para tanto o educador deve conhecer os sujeitos envolvidos no processo educacional de modo que as necessidades, interesse e especificidades dos alunos sejam consideradas.

Ao considerar em seu planejamento as especificidades dos seus alunos o professor poderá planejar atividades que sejam significativas para os

educandos de maneira que eles aprendam de uma forma lúdica, potente e significativa.

Vale lembrar o papel mediador do Professor entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Desta forma, observa-se que o brincar tem extrema importância e que contribui positivamente para a elaboração de atividades pedagógicas. E promove à criança o aprendizado e a formação de sua identidade cultural e de sua personalidade.

1.1 O brincar enquanto instrumento pedagógico

A escola promove situações para a construção do conhecimento por meio da interação com o outro e do

contato com o meio que o cerca. Esses são imprescindíveis para a participação ativa da criança em relação ao contexto social que vive. O brincar constitui como uma forma de atividade da criança e pode ser utilizado como uma atividade recreativa, ou como um instrumento pedagógico. Faz parte do contexto escolar e envolve crianças de diferentes faixas etárias.

Segundo Kishimoto (2002) o brincar é uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem e esta é adquirida pela participação em jogos com os companheiros e pela observação de outras crianças, ou seja, quando as crianças pequenas observam os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira.

A partir das diversas mudanças educacionais que ocorreram atualmente no ensino, os professores devem ter uma visão mais ampla, para compreender que o educar pode estar associado ao lúdico e perceber a importância do brincar, enquanto instrumento pedagógico. Neste contexto, o sucesso junto ao aluno, em relação ao

processo de ensino aprendizagem, poderá estar associado a esta quebra de paradigma.

Nesta perspectiva, o contexto escolar é um espaço potente, onde o brincar contribui para que o educador alcance sucesso em sala de aula, junto aos seus alunos. Kishimoto (1994) afirma que “o jogo se vincula ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas”. Podemos compreender o jogo como o brincar, o espaço que as crianças fantasiam.

Kishimoto afirma que o homem é um ser simbólico, que se constrói num contexto social, no coletivo e que a competência do pensar está intrinsecamente ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com o real e a criança por intermédio do brincar transforma esse imaginário em realidade.

Ao utilizar dos jogos e brincadeiras em sua prática pedagógica os professores passam a ter um poderoso instrumento facilitador de aprendizagens que

possibilita a construção de conhecimentos de maneira positiva e eficiente.

O lúdico é um valioso recurso pedagógico que deve fazer parte do cotidiano das instituições escolares auxiliando no processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos.

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para crianças como para os jovens

1.2 Como ocorre a aprendizagem na Educação Infantil?

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1988):

Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. A diferenciação de papéis se faz presente sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

Neste contexto, observa-se que a criança cresce e se desenvolve através de práticas que envolvam a interação e a socialização, os “papéis” que são vivenciados pelas crianças perpassam para sua vida adulta, contribuindo para sua formação enquanto cidadão, conforme a seguir:

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

Por meio do brincar a criança aprende, tem tomada de decisões e desenvolve suas potencialidades.

Tem o acesso a diversas informações de um contexto social, no qual está inserida. E, também estabelece relações com o outro, que contribuirá para sua formação, como sendo protagonista de sua própria vida.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. (Referencial Curricular Nacional, 1988)

Nesta perspectiva, a criança mediante as relações que estabelece com o outro se desenvolve. O brincar passa a ser uma prática pedagógica diferente que deve abandonar os moldes da educação bancária e utilizar o lúdico utilizando jogos como o instrumento básico para o desenvolvimento da criança.

Por intermédio do brincar o professor poderá promover ao seu aluno desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional, físico-motor e social, enfatizando a necessidade e importância desse processo de ensino aprendizagem.

Esse processo lúdico, o brincar, faz com que a criança desenvolva a criatividade, a capacidade de tomar decisões e o desenvolvimento motor da criança. E, além disso, faz com que as aulas sejam mais interessantes para os alunos, despertando o interesse dos mesmos, e partir daí, o professor poderá trabalhar os conteúdos através do brincar, transcendendo os limites da educação tradicional. Para Piaget (1994):

Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social.

Observa-se que a importância da atividade lúdica, pois fornece subsídios sobre a criança, seus anseios, a interação com o outro, seu desenvolvimento físico-motor, seu estágio de desenvolvimento e linguístico, bem como, seus princípios, entre outros.

Ao jogar a criança se comunica e se expressa com o mundo. E para o adulto ou professor o jogo é um “espelho” que fornece elementos para compreensão de como ocorre o desenvolvimento e o aprendizado infantil, observando-se, portanto, sua importância no contexto educacional.

Para VIGOTSKY (1989):

As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e

sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.

Observa-se a importância do lúdico associado ao jogo e ao brincar para a criança, pois a criança consegue transcender do real para o imaginário.

1.3 Quais são objetivos do jogo para a criança?

Ao brincar a criança transforma um objeto em um brinquedo, uma latinha numa panelinha, para brincar de casinha. Um cabo de vassoura em uma espada e passa a ser um super-herói. Um pedaço de trapo em uma boneca dormindo em seus braços, o que para ela é transcender o objeto e ser brinquedos que para ela são reais, no mundo imaginário através do faz-de-conta.

Nesta perspectiva, observa-se que a criatividade e a imaginação da criança são ilimitadas, podendo usar vários objetos diferentes para brincar. Daí a importância do uso de brinquedos feitos de sucata, caixas diversas, pano, madeira, etc.

Para Vigotski (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Ao jogar a criança aprende a se comunicar, a interagir e socializar com o outro, desenvolve suas capacidades cognitivas e suas emoções. O jogo e o brincar são de suma importância para o desenvolvimento das aprendizagens e capacidades infantis.

Brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a

construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem.

O jogo deve fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, as ações do jogo devem ser criadas e recriadas para que por meio dessas ações as crianças descubram o novo, aprendam de diferentes formas. O brincar é um instrumento de muita utilidade no qual é possível por intermédio dele estimular o desenvolvimento integral da criança.

É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio do lúdico os pequenos começam a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados, apreendem a compartilhar os brinquedos, a esperar a sua vez para o jogo, desenvolvem suas capacidades de dramatização de representar ações.

Portanto devemos pensar na importância do jogo em relação à criatividade e o desenvolvimento integral

da criança promovendo situações que as crianças desenvolvam a criatividade por meio de jogos e brincadeiras.

1.4 O brincar como instrumento motivador da aprendizagem

Ensinar não é apenas transmitir informações e o aprender não é apenas aceitar o que nos é ensinado o processo de construção do conhecimento é algo mais amplo e subjetivo.

Aprender é um processo que todos passamos ao longo de suas vidas, no qual construímos significados em relação ao que nos é ensinado.

Para Freire (2003) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

Deste modo ensinar é promover a construção desses conhecimentos. E mediante essas concepções cabe ao professor criar situações que contribuam para a aprendizagem.

Consideramos o brincar como algo social, onde a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, interage com um colega.

O professor ao mediar essa relação faz com que o ato do brincar se torne algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança.

Compreendendo isto as instituições de educação infantil que respeitam os direitos e as necessidades das crianças não podem deixar de incluir o brincar em seu currículo, com planejamento, materiais adequados, espaço próprio e incentivo.

Daí a importância do brincar como instrumento motivador de aprendizagem e construção de conhecimento, pois ao brincar as crianças participam ativamente deste processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar deve ser considerado uma prática pedagógica imprescindível para um aprendizado potente.

O lúdico deve ser utilizado por meio de jogos e brincadeiras como um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, a educação infantil é um local privilegiado para estas atividades que são peculiares da infância, pois é no contexto escolar que as crianças passam a maior parte de seu tempo. Desta forma, o brincar deve ser um instrumento pedagógico que contribui de maneira positiva no processo de construção de conhecimento da criança.

Os professores devem ter uma concepção clara sobre a importância do ato de brincar, bem como de diversas atividades lúdicas, como por exemplo, dos jogos, dos brinquedos e das diversas brincadeiras para o desenvolvimento social, físico, afetivo e cognitivo.

É na infância que a criança incorpora conceitos, valores, desenvolve suas potencialidades, sua personalidade, tem um contato com relações culturais, bem como interage com a cultura a qual está inserida.

Nesta perspectiva essas diversas atividades lúdicas são importantes para o trabalho do professor, pois desenvolvem determinadas competências, como por exemplo, a cooperação, o convívio social, o desenvolvimento físico-motor, social, entre outros.

Enfim, o artigo procurou mostrar a importância do brincar enquanto instrumento pedagógico e o processo de construção de conhecimento na Educação Infantil.

Concluimos que o jogo é um instrumento imprescindível para o educador, pois através dele o professor pode trabalhar diversos conteúdos de forma diferenciada, fazendo com que as crianças tenham interesse e prazer no aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. – vol. 01, vol. 02, vol. 03.

FORTUNA, T. R. *Sala de aula é lugar de brincar?* In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

FREIRE, P. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA* - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

ROLIM, Amanda Alencar Machado. GUERRA, Siena Sales Freitas. TASSIGNY, Mônica Mota. *Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil*. Revista Humanidades. Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

UNIVESP TV. *A importância do brincar*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>

UNIVESP TV. *Educação Infantil: Cuidar, Educar e Brincar*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RiFXduOjRUI>

REFLEXOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Camila Fernandes de Souza Baldibia

INTRODUÇÃO

A violência doméstica é uma problemática que afeta o indivíduo não apenas em seu cotidiano doméstico, ela interfere na sua vida como um todo, inclusive, em sua formação acadêmica.

De acordo com a lei, qualquer tipo de maus tratos contra crianças ou adolescentes é considerado crime e prevê punições. A omissão também.

Com isso, nós quanto educadores temos o dever profissional, moral e cívico com nossos alunos de promover e zelar por seus direitos.

Mas apesar de ser assegurado por lei, alguns profissionais da educação desconhecem os procedimentos usuais que devem ser tomados em casos de alunos vítimas de violência doméstica

A violência doméstica contra crianças e adolescentes no Brasil possui raízes históricas. Os registros do período colonial apontam que essa categoria era desvalorizada e não havia leis que as protegessem.

Os pequenos colonos que embarcaram de Portugal rumo à Ilha de Vera Cruz em sua maioria, eram crianças pobres que se dedicavam ao trabalho nas naus para contribuir com a renda familiar. Como salienta Mary Del Priore em seu livro "A história das crianças no Brasil", a viagem para essas crianças era desgastante e cruéis. Além do trabalho pesado e das péssimas condições de trabalho, frequentemente esses pequenos eram vítimas de violência sexual de marinheiros sórdidos.

Nessa época o trabalho infantil era comum e visado, para os patrões era uma forma de economizar e lucrar, tendo em vista que crianças ganhavam menos e trabalhavam mais. Não havia leis ou regulamentos sobre o trabalho infantil.

Nesse mesmo período colonial temos crianças indígenas obrigadas, de forma indireta, a renunciarem sua cultura, sua tribo, em prol da ganância do colono em conquistar o território nacional

No começo do século XVII temos o início da escravidão no Brasil. Neste outro recorte histórico, temos novamente crianças vitimadas e tratadas como adultos em miniatura.

Com essa linha cronológica, podemos compreender a trajetória da violência contra crianças e adolescentes e como foi construída o conceito de infância e juventude.

No início da República, com as revoluções mundiais e o crescimento das

Políticas Sociais, crianças e adolescentes passam a ser beneficiadas com medidas de proteção. É o início do reconhecimento da categoria como fase importante de Desenvolvimento. Mas somente em 1990 com a implementação do ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente, normatiza as leis que protegem e promovem os direitos de crianças e adolescentes.

Iniciamos com esse recorte histórico para compreendermos, quanto educadores, a importância social da construção das Políticas Públicas em prol infância e adolescência e o reflexo negativo da violência no desenvolvimento pleno deste segmento.

Segundo Wolfe (2003) a precocidade com que crianças e adolescentes são vítimas de violência, desencadeia uma série de consequências negativas para formação integral do sujeito.

Como profissionais da educação e parte integrante do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes devemos nos atentar aos casos de negligência, abuso e maus tratos contra essa categoria. No intuito de proporcionar um trabalho efetivo na consolidação dos direitos fundamentais infanto-juvenil.

1 O reflexo da violência doméstica no desenvolvimento da criança e do adolescente

iremos discutir sobre o impacto da violência no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de crianças e adolescentes. Veremos a visão de autores e pesquisas por eles realizadas.

Como se sabe, violência doméstica é todo ato ou omissão que cause danos físicos, morais, psicológicos e sexuais a crianças ou adolescentes. O reconhecimento da criança sobre si, o outro e o mundo se dá através de relações que ela estabelece ao longo do seu crescimento,

com o desenvolver de suas funções plenas. Suas primeiras funções são prioritariamente fisiológicas, onde necessidades são básicas: comer, evacuar e dormir.

Durante seus primeiros meses de vida, todo o conhecimento do bebê é baseado na relação de afeto com a mãe, após esse período ela inicia o reconhecimento do ambiente e começa a sentir ausência de outras pessoas, daqueles que convivem com ela. A partir desse momento a criança passa a ampliar suas sensações e sentimentos que irão se relacionar diretamente com a aprendizagem, serão as percepções e o aprendizado emocional que desenvolverão a personalidade da criança.

Com isso, percebemos a importância da estrutura familiar para a evolução da criança, respeitando suas etapas de progressão. A precocidade com que crianças são vítimas de violência doméstica faz com que seja desestruturado o seu desenvolvimento pleno.

De acordo com Wolfe (2003) A criança que sofre violência em casa fica com o desenvolvimento prejudicado. Os efeitos negativos da violência doméstica podem ser observados no funcionamento cognitivo e emocional e na vida escolar e social.

Uma pesquisa realizada por Williams e Pereira (2004) ressalta que crianças e adolescentes que são vítimas de violência doméstica apresentam alteração em seu comportamento, por exemplo, indisciplina, agressividade e condutas de conotação sexual, falta de motivação, isolamento e baixo desempenho escolar.

Segundo a cartilha do Ministério da Saúde de Brasília (2008) a violência doméstica pode acarretar em fatores negativos à saúde da criança e do adolescente, como: uso de substâncias psicoativas, álcool e outros, depressão, ansiedade, anorexia, obesidade, diurese noturna, iniciação precoce à atividade sexual, tentativas de suicídio e alterações de memória. A vivência a situações de violência no ambiente familiar pode acarretar questões irreversíveis na saúde mental e física da vítima. E podem interferir também na fase adulta, interferindo na vida sexual, ou até mesmo fazer com que rejeitem seus próprios filhos.

Guerra e Azevedo (2001) apontam características notáveis em crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica:

Em casos de Violência Física:

- Desconfia dos contatos com adultos;
- Está sempre alerta esperando que algo ruim aconteça;
- Tem mudanças severas frequentes de humor,
- Demonstra receio dos pais;
- Apreensivo quando outras crianças começam a chorar;
- Demonstra comportamentos extremos: agressivo, destrutivo, excessivamente tímido ou passivo, submisso;
- Apresenta dificuldades de aprendizagem não atribuídos a problemas físicos;
- Revela que está sofrendo violência física.

Em casos de Violência Sexual:

- Interesses não usuais sobre questões sexuais, isto inclui expressar afeto para crianças e adultos de modo inapropriado para a idade, desenvolve brincadeiras sexuais persistentes com amigos, brinquedos ou animais, começa a masturbar se compulsivamente;

- Medo de uma certa pessoa ou sentimento de desagrado ao ser deixada sozinha em algum lugar ou com alguém;
- Dores e problemas físicos sem explicação médica;
- Gravidez precoce;
- Poucas relações com colegas e companheiros;
- Não quer mudar de roupa na frente de pessoas;
- Fuga de casa, prática de delitos;
- Tentativa de suicídio, depressões crônicas;
- Mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento infantil (anorexias, bulimias);
- Pesadelos, padrões de sono perturbados;
- Regressão a comportamentos infantis tais como choro excessivo, chupar os dedos;
- Hemorragia vaginal ou retal, cólicas intestinais, dor ao urinar, secreção vaginal;
- Comportamento agressivo.

Em casos de Violência Psicológica:

- Rebaixamento da autoestima;
- Depressão;
- Fobia;

- Risco mais elevado de sofrer problemas mentais;
- Baixo desempenho escolar;
- Transtorno de estresse pós-traumático.

A cartilha do ministério da saúde (2008) destaca que a violência sexual na infância e na adolescência nos anos de 2006 e 2007 atingiram as marcas de 44% entre crianças de 0 a 9 anos e 56% entre adolescentes de 10 a 19 anos, sendo a mais atendida nos centros de referência a violência. As meninas são as principais vítimas.

Drexel (1991) expõe em seu livro algumas características presentes no agressor, como, dependência química, alcoolismo, foi alvo de violência na infância, desemprego e baixa escolarização. Afirma também que o agressor geralmente convive normalmente na sociedade sem despertar qualquer suspeita dos demais, dificultando a identificação da situação de violência.

Outro fator que impede o reconhecimento da violência doméstica é o processo de banalização, onde a mídia explora todos os dias casos e casos de violência, acabando por integrá-las no nosso cotidiano. Dessa forma

invalidamos as características desses acontecimentos. Uma linha tênue que cada vez mais restringi o conceito excluindo formas de violência consideradas "aceitáveis na nossa sociedade. Essa aceitação social é justificada com o propósito de "educar".

Notamos neste primeiro momento, que crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica tem o seu desenvolvimento social, afetivo emocional, físico e cognitivo lesados, prejudicando o seu pleno desenvolvimento. Apesar dessa situação ocorrer dentro do ambiente doméstico é responsabilidade de todos e compromisso de zelar, proteger e denunciar crimes dessa natureza contra crianças e adolescentes.

.2 Violência doméstica no cotidiano escolar

O desempenho escolar não deve ser atribuído exclusivamente a questões pessoais, e sim o contexto social e familiar o qual a criança pertence, pois tais fatores interagem entre si podendo facilitar ou prejudicar o aluno, seus potenciais e habilidades.

Na escola a criança demonstra através de comportamentos ou linguagem que existe algo errado em seu ambiente familiar. Nestas situações é importante que o educador tenha um olhar sensível e atento para com seus alunos.

Os comportamentos mais corriqueiros são, agressividade, indisciplina, comportamentos com conotação sexual e queda em seu desempenho escolar.

A agressividade, uma das características que podemos observar na criança vítima de violência doméstica, se expressa em forma de agressões físicas ou verbais, do aluno com o colega ou com o professor. Isso porque o mesmo reproduz o que vivência em casa. A agressividade pode também apresentar-se em forma de indisciplina

Quando a criança é vítima de violência sexual a sua sexualidade é aflorada precocemente, o que a leva iniciar práticas com conotação sexual.

Partindo do pressuposto que o baixo desempenho escolar está sempre associado a alguma ação, seja cognitiva, afetiva ou social, o professor deve estar atento para perceber qual a questão relacionada na performance do aluno. O declínio no desempenho pode acarretar em

falta de motivação, evasão escolar, repetência e necessidade de apoio escolar.

Segundo Del Prete (2003) distúrbios de aprendizagem não são sinônimos de dificuldade de aprendizagem, pois os distúrbios são características biológicas e as dificuldades ocorrem ao longo do processo de desenvolvimento social e escolar da criança. O meio social e familiar que a criança está inserida interfere no seu desempenho acadêmico.

É importante destacar que a escola não é apenas um ambiente de aprendizagem, mas também de socialização entre crianças e adultos. Sendo essencial para trabalhar com a interação e as distintas subjetividades existentes na escola.

Outro aspecto que podemos observar na escola é a aceitação da criança do bater para educar. Em sua pesquisa, Ristum (2001) elucida uma situação onde dois alunos da segunda série incentivam e apoiam a decisão de uma professora em castigar um terceiro aluno. Em suas falas ambos apoiam ainda castigo físico. Ristum frisa que para esses alunos a escola é uma extensão do ambiente

doméstico, onde a prática consiste em bater para educar. Com essa percepção, eles entendem que na escola o professor representa o papel dos pais e por isso tem legitimidade em aplicar tais castigo.

Nesta mesma pesquisa Ristum traz a fala de uma professora que representa esta aceitação da criança sobre a violência parental:

(...) comentam muito, e os meninos protegem os pais. Outro dia, um aluno me disse que tinha apanhado com um facão e eu perguntei se ele achava certo. Ele disse que sim, porque só assim ele deixou de ir para a rua. (Ristum, 2001, p. 64)

As nossas práticas que propagam a ideia de bater como forma de disciplinar, como nos aponta o mesmo autor ao reproduzir a fala de uma professora durante uma briga entre dois alunos: "Vocês estão vendo algum pai por aqui, para um estar batendo no outro?" Com está abordagem a professora, mesmo que sem intenção, cria uma conceituação errônea ao afirmar que os pais têm autoridade para bater em seus filhos.

A escola deve se impor diante de tais situações e trabalhar com este aluno para que sua percepção de

educação seja construída com preceitos coerentes. É preciso desmitificar conceitos de achismo que validam agressões físicas e verbais dos pais para com seus filhos como abordagem para educar. Neste sentido, a escola deve representar um papel ativo nesta solidificação.

Para validar nossos estudos de que a violência doméstica interfere no ambiente escolar, traremos pesquisas de alguns autores que se propuseram a buscar dentro das escolas respostas para nossas questões.

CARDIA (1997, p 32) realizou uma pesquisa com alunos de três escolas públicas onde notou que crianças vítimas de maus tratos ou que presenciam conflitos familiares tendem a desenvolver comportamento antissocial e possuem um senso de certo e errado contraditório. Por não controlarem sua raiva, situações que apresentem qualquer conflito, seja uma disputa por um brinquedo ou um amigo que disse algo que ele não gostou, é motivo para iniciar uma briga física ou verbal.

PEREIRA, SANTOS E WILLIAMS (2009), realizaram uma pesquisa dentro de uma escola através de amostragem com 40 crianças na faixa etária de 7 a 10 anos

de idade, foram entrevistados também as mães e professores. Sendo divididos em dois grupos com 20 crianças vítimas de maus tratos ou presenciaram conflitos familiar e as outras 20 não eram vítimas de violência, grupo GA e GB respectivamente.

Um dos resultados apresentados mostra que 15% das crianças do grupo GA apresentam capacidade intelectual abaixo da média. Por meio do caderno escolar foi possível notar que as crianças do GA 45% escrevem palavras e texto sem organização, 40% escrevem palavras e texto com organização, 15 % com intenção de escrita. No GB 90% das crianças escreviam palavras e textos com organização e 10% escreviam palavras sem texto.

Nesta pesquisa os autores afirmam que é possível observar diferença no aprendizado de crianças vítimas de violência, porém sua capacidade intelectual não é inferior das demais.

Com essas duas pesquisas percebemos como a violência doméstica reflete seus sintomas no ambiente escolar. Finalizamos este segundo capítulo conscientes da importância de diferenciar do ponto de vista teórico os

problemas de aprendizagem de crianças adolescentes, seja pessoal ou biológico. No próximo capítulo, abordaremos com mais ênfase o papel da equipe escolar na solidificação do trabalho com crianças vítimas de violência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança o do adolescente** Obra coletiva de autora da Editora Saraiva com a colaboração de A. L. T, Pinto, M.C, V, dos S. Windt e L. E. A. de Siqueira 10ª Ed. São Paulo: Saraiva. 2000.

CARDIA. (1997) **A Violência Urbana e a Escola.** *Contemporaneidade e Educação*, 2 (2), 26-69.

DISKIN, Lia, e ROIZMAN, Laura Gorresio. **PAZ, COMO SE FAZ?: Semeando Cultura de Paz nas Escolas.** Rio de Janeiro: UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

DREXEL, Jonh; IANNONE, Leila; **Criança e Miséria, vida ou morte?**; Moderna; 1991; São Paulo.

E GUERRA, Viviane N. de A. (Orgs). **A Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 5ª Ed. Ver e atualizada. São Paulo: Cortez, 2009.

E GUERRA, Viviane N. de A. **Infância e Violência Fatal em Família**. São Paulo: Iglu.1998.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes: Considerações finais 2**. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2008. 98 p.

FREIRE, PAULO; **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GUERRA, Viviane N. de A.; **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Anna Christina Cardoso de; **Kit respeitar: enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: criar respeitando: guia para pais e**

responsáveis. São Paulo: Fundação Orsa: SEADS: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

MOURA, Clóvis; **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil.** Assessora de pesquisa Soraya Silva Moura. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2004.

PRIORE, Mary Del (Org.); **História das crianças no Brasil.** São Paulo. Contexto. 1992.

RIOS, Ana Lugão e MATTOS, Hebe; **Memórias do Cativeiro: Família, Trabalho Cidadania no Pós-Abolição.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2005.

RISTUM, M. (2001); **O conceito de violência de professores do ensino fundamental.** Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

A Concepção de Educadores de Crianças Vitimizadas Sobre Inclusão Escolar DISPONÍVEL em: [HTTP://EDUCERE.BRUC.COM.BR/CD2011/PDF/52022668.PDF](http://educere.bruc.com.br/CD2011/PDF/52022668.PDF).

As Relações Afetivas Entre Professor e Aluno. DISPONÍVEL EM: [HTTP://EDUCEREBRUC.COM.BR/CD2011/PDF/52022668.PDF](http://educerebruc.com.br/CD2011/PDF/52022668.PDF).

A Violência Doméstica Contra Crianças e as Implicações da Escola. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.ANTIGO.SE.DF.GOV.BR/SITES/400/402/00000693.PDF](http://www.antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00000693.pdf).

Conselhos Tutelares. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.CMDDCAMACAE.RJ.GOV.BR/DOWLOAD/CAPACITACAOCONSELHEIRO/HISTÓRA DOSDIREITODACRIANCAEDOADOLESCEBTE.PDF](http://www.cmddcamacae.rj.gov.br/download/capacitacaoconselheiro/histora_dosdireitodacriancaedoadolescebte.pdf).

Desempenho Escolar da Criança Vitimizada encaminhada ao Fórum Judicial DISPONÍVEL EM.

[HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/PTP/V25N1/A03V25N1.PDF.](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n1/a03v25n1.pdf)

Direitos Humanos da Criança. DISPONÍVEL em:
[HTTP://WWW.FD.UC.PT/IGC/MANUAL/PDFS/10MANUALDACRIANCA.PDF.](http://www.fd.uc.pt/igc/manual/pdfs/10manualdacrianca.pdf)

Impacto Da Violência na Saúde das Crianças e Adolescentes. DISPONÍVEL em:
[HTTP://BVSMS.SAUDE.BVS/PUBLICACOES/IMPACTOVIOLENCIASAUDECRIANCAS.PDF.](http://bvsms.saude.bvs/publicacoes/impactoviolenciasaudecriancas.pdf)

LORENZI, Gisella Wemeck. **Uma Breve História dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.**
Formação continuada. DISPONÍVEL EM:
[HTTP://.CRIANCA.DF.GOV.BR/SUBPROTECACONSELHOS-TUTELARES.](http://crianca.df.gov.br/subprotecaoconselhos-tutelares)

O Impacto Da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes na Vida e na Aprendizagem. DISPONÍVEL
EM:

[HTTP://WWW.MPRS.MP.BR/AREAS/INFANCIA/ARQUIVOS/IMPACTO.PDF.](http://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/impacto.pdf)

Queremos Respeito Guia Para Crianças e Adolescentes e Quem lida com eles. DISPONÍVELEM:

[HTTP://WWW.DESENVOLVIMENTOSOCIAL.SP.GOV.BR/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/KIT-RESPEITAR-VOL1-QUEREMOS%20RESPEITO-CRIANCAS.PDF.](http://www.developmentosocial.sp.gov.br/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/KIT-RESPEITAR-VOL1-QUEREMOS%20RESPEITO-CRIANCAS.PDF)

Criar Respeitando Guia Para Pais E Responsáveis.

DISPONÍVEL EM:

[HTTP://WWW.DESENVOLVIMENTOSOCIAL.SP.GOV.BR/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/LIVROS3-KIT%20RESPEITAR-CRIAR%20RESPEITANDO-PAIS.PDF.](http://www.developmentosocial.sp.gov.br/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/LIVROS3-KIT%20RESPEITAR-CRIAR%20RESPEITANDO-PAIS.PDF)

Cuidar Respeitando Guia Para Profissionais Que lidam Com Adolescentes. Disponível em:

[HTTP://WWW.DESENVOLVIMENTOSOCIAL.SP.GOV.BR/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/LIVRO3-KIT%20RESPEITAR-](http://www.developmentosocial.sp.gov.br/A2SITEBOX/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/BIBLIOTECA/PUBLICACOES/LIVRO3-KIT%20RESPEITAR-)

CRIAR%20RESPEITAR-CRIAR%20RESPEITANDO-
PAIS.PDF.

CONHECENDO MELHOR A ARTE CONTEMPORÂNEA

Simone Gomes Valentim Dias

1. ARTE CONTEMPORÂNEA

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a definição dos conceitos de Arte Contemporânea e seu panorama de criação no cenário mundial e brasileiro a partir dos anos 60 até hoje.

2 O que é “moderno” e “contemporâneo” em Arte?

Há uma confusão na utilização destes dois termos. O “moderno” pode remeter ao Modernismo¹¹⁷ e também pode sinalizar uma quebra com as convenções artísticas produzidas em um determinado período histórico assim sendo, uma obra pode ser considerada

¹¹⁷ Modernismo: movimento artístico vigente na Arte do século XX.

“moderna” quando não mais representa o que está em voga artisticamente ou o que é convencional. Assim como o *Boulevard des Capucines* (1873) de Monet já foi considerado um borrão outras obras também podem ser consideradas “modernas” quando promovem esta incompreensão, mas que já foram devidamente analisadas e interpretadas tanto por críticos como por teóricos.

O mesmo não ocorre com o termo “contemporâneo” cujo uso denota algo que ainda não passou pelo “crivo da crítica”, mas que propõe novas significações para uma obra. O “contemporâneo” é o que está no agora e que ainda não contém as chamadas “camadas de interpretação” que o moderno já possui. Isto ocorre através da arte de “vanguarda” e que acontece na prática, exercitando novas formas de

ações, posturas, pensamentos para que se formem novas significações estéticas (BARBOSA, 2008, p. 116).

Pensar a arte no século XX, diante somente de categorias como “pintura” ou “escultura” torna-se impossível bem como com base no valor visual. Embora a pintura possa continuar sendo importante para muitos, ao lado dos artistas tradicionais há aqueles que utilizam fotografia e vídeo. Não existe materiais da arte que sejam específicos desta área, mas desde então há uma gama infinita de recursos físicos e sonoros tais como: tinta, metal, pedra, ar, luz, som, palavras, pessoas, comidas e muitas outras coisas (ARCHER, 2001). Um exemplo é o *Happenning*¹¹⁸, que nas décadas de 50 e 60, através de suas instalações e *performances* sintetiza

¹¹⁸ Forma de expressão das Artes Visuais com a utilização de algumas características das Artes Cênicas tais como improvisação e espontaneidade contando inclusive com a participação direta ou indireta do expectador.

e reúne diferentes modalidades artísticas - pintura, dança, teatro, música (DEMPSEY, 2003).

Com a tecnologia em constante evolução principalmente no século XX o Pop Art¹¹⁹ através de seus recursos, os mesmos utilizados pelos veículos de comunicação de massa – cinema, publicidade tevê, passa também a quebrar a barreira e entre a arte e a vida comum. Seu trabalho gira em torno de temas e mensagens dirigidos às massas urbanas, incluindo as imagens das estrelas de filmes, tevês e revistas. Um exemplo é o trabalho *Marlyn Monroe* (1967) (Figura 2), feito por Andy Warhol (1930-1987). Realizado com base em uma fotografia da atriz ele reproduziu em sequência imagens com variações de cor embora os traços

¹¹⁹ A expressão *pop art* vem do inglês e significa “arte popular”. Surgiu nos Estados Unidos por volta de 1960 e alcançou o mundo (PROENÇA, 2007, p. 349).

permaneçam invariáveis. O objetivo do artista nesta obra foi mostrar que assim como os objetos produzidos em série a imagem das estrelas também podem ser manipuladas para o consumo da massa (PROENÇA, 2007, p. 349).



Figura 1: Marlyn Monroe, 1967.

A cena contemporânea que surge dentro de um contexto de novas mídias, tecnologias e de variados atores explode os enquadramentos sociais e artísticos do modernismo abrindo-se para experiências culturais diferentes. A arte, por sua vez, é dirigida às coisas do mundo, à natureza, à realidade urbana e ao mundo da tecnologia; articulam as diferentes linguagens como a dança, a música, a pintura, o teatro, a escultura, a literatura, colocando um questionamento sobre as representações artísticas habituais e a própria definição de arte, bem como o mercado e o sistema de validação da mesma.

Da Renascença à Arte Moderna, a obra foi tornando-se cada vez aberta¹²⁰. A arte chegou no século

¹²⁰ Segundo Humbeto Eco em seu livro Poética da Obra Aberta, toda obra de arte é aberta porque não comporta apenas uma interpretação, não é uma categoria crítica, mas um modelo teórico para tentar explicar a arte contemporânea além de possibilitar várias interpretações, ela se apresenta de

XX, com multiplicidade de significados, até que a própria noção de arte se diluiu. A arte alimenta-se do acaso e do aleatório, deixou de ser um quadro, ou escultura, ou desenho, para se transformar em puro evento, a arte como atividade.

Temos, três estados da arte: Objeto, Conceito e Corpo. O Objeto (Pop, Novo Realismo, etc.) é a morte de toda especificidade, a negação das categorias tradicionais. O Objeto pode ser um *Redymade*¹²¹ que anuncia a glória ou a decadência da sociedade industrial. O Conceito, Arte Conceitual -, é a arte como ideia e o Corpo (Body-Art)¹²². Ação ritual como motor da obra, meio de expressão.

várias formas e cada uma delas pode ser julgada pelo público. Ela é aberta a medida que amplia.

¹²¹ Tipo de objeto de uso cotidiano, produzido em massa e escolhido aleatoriamente, inventados por Marcel Duchamp (1887 - 1968), e exposto com obra de arte em museus e galerias. O primeiro readymade de sua autoria é de 1912, é consiste em uma roda de bicicleta montada sobre um banquinho (*Roda de Bicicleta*).

¹²² Surge no final da década de 60 a *body art*, ou seja, arte de usar o corpo geralmente do próprio artista como um meio de expressão e/ou matéria para a

Em meados dos anos 60 a *arte op* emprega fenômenos ópticos e apresenta diferentes figuras geométricas em preto e branco ou coloridas que, combinadas, promovem no expectador sensações de movimento. A simples mudança de posição para quem contempla fornece a impressão de que a obra se modifica, formando um novo conjunto pictórico (PROENÇA, 2007, p. 347). Para Victor Vasarely (1908-1997) (Figura 3), o artista que maior influenciou a *arte op*

realização dos trabalhos, associando-se freqüentemente a *happenings* e *performances*. Trata-se de tomar o corpo como suporte para realizar intervenções, de modo geral, associadas à violência, à dor e ao e ao esforço físico. Vários exemplos desta arte podem ser citados, o *Rubbing Piece*, 1970, encenado em Nova York, por Vito Acconci (1940), em que o artista esfrega o próprio braço até produzir uma ferida. Caroline Schneemann (1939) também utiliza o corpo em obras controvertidas. Uma das mais conhecidas foi *Alegria da Carne* (1964), um espetáculo orgiástico multimídia com participantes dos dois sexos, lambuzados de tinta e sangue, misturados com carcaças de galinha e peixe cru. Esta obra em especial pode ser vista como um desafio do mundo da arte dominado pelos homens, ela reivindica o poder de dirigir para a mulher em uma espécie de resposta à pintura de Klein (1928-1982) denominada *Antropometrias* onde um homem dirigia as ações dos nus femininos (DEMPSEY, 2003, p.246).

e criou a plástica cinética, a preocupação fundamental sempre foi a ilusão do movimento (Figura 3). Esta arte exige a participação do expectador no sentido de completá-la, uma vez que as criações são virtuais, o que o leva a reflexão sobre os processos de percepção e pensamento e a questionar a natureza ilusória da realidade (DEMPSEY, 2002, tradução MOURA).

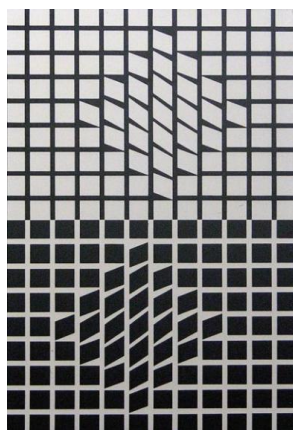


Figura 2: Eridan II, 1956.

São estas preocupações que ligam a *arte op* ainda hoje a vários movimentos contemporâneos como o *Fluxus* por exemplo, que por sua vez, acabou dando origem a arte conceitual e ao minimalismo .

George Maciunas foi um dos fundadores do *Fluxus* e redigiu em 1963 um manifesto em que diz:

"Livrem o mundo da doença burguesa, da cultura 'intelectual', profissional e comercializada. Livrem o mundo da arte morta, da imitação, da arte artificial, da arte abstrata... Promovam uma arte viva, uma antiarte, uma realidade não artística, para ser compreendida por todos" [...]
(MACIUNAS,1963).

A base fundamental do trabalho deste grupo era de que a vida pode ser vivenciada como arte além de estabelecer ligações com as mais variadas linguagens e gêneros. A maioria das obras do grupo envolvia a colaboração com outros artistas ou com o expectador, o que tornou o grupo uma comunidade sempre em expansão de artistas de várias disciplinas e nacionalidades (DEMPSEY, 2002, tradução MOURA).

Eles valorizavam e intercambiavam diversas linguagens as quais eram manifestas através de performances, happenings ou instalações. Embora referenciassem a própria obra de Marchel Duchamp incluíam a arte no dia-a-dia das pessoas para que todos pudessem compreendê-la. O grupo promovia uma reflexão sobre sua função social e sobre a participação política dos artistas dos diversos segmentos. Para

muitos críticos, este movimento destruía conceitos e criava outros, como arte conceitual.

Embora o movimento tenha chegado ao seu fim em 1978, com a morte de Maciunas, a arte *Fluxus* existe até hoje e vem se mostrando capaz de utilizar novas tecnologias, como a internet. Em 1983 seus trabalhos e performances puderam ser vistas na XVII Bienal de Arte de São Paulo, quando o grupo teve uma ala dedicada à sua produção e a documentos que registravam sua trajetória.

Da mesma forma, a Arte conceitual surgiu na Europa e nos Estados Unidos valorizando o conceito ou a atitude mental, os quais possuíam prioridade em relação à aparência da obra, ou seja, as ideias são mais importantes do que a execução da obra. Para isto utilizava a fotografia, xerox, filmes, vídeos, textos e

objetos e negando o objeto físico para transmitir ideias. Marchel Duchamp foi uma forte influência para este movimento a partir de seu questionamento das regras da arte, privilegiando o conceito em favor das concepções tradicionais de estilo e beleza. Em “Arte do Conceito”, Harry Flynt define este conceito como:

“A “arte do conceito” é antes de tudo uma arte na qual o material é o conceito, assim como, por exemplo, o material da música é o som. Como os conceitos têm íntima ligação com a linguagem, a arte do conceito é uma espécie de arte da qual o material é a linguagem” (DEMPSEY, 2002, p.240).

Os artistas conceituais além de criticarem o formalismo, combatem não somente as instituições como também o sistema de seleção de obras e o

mercado de arte vigentes na época. Este trabalho origina o conceito de "instalação" - um arranjo cênico de objetos, que vem a se tornar a linguagem predominante da arte no fim de século.

Podemos compreender até então que os movimentos artísticos não possuem um fim, mas evoluem a medida em que o próprio espaço e tempo são mutáveis.

Os trabalhos realizados pela *body art* podem ser analisados também como um ponto de oposição da arte contemporânea em relação ao mercado internacionalizado e técnico e que propõe inclusive novos atores sociais - negros, mulheres, homossexuais e outros, e além de tudo, toma também as experiências pioneiras dos surrealistas e dadaístas de uso do corpo

do artista como matéria da obra. Reedita algumas práticas utilizadas por sociedades "primitivas", como pinturas corporais, tatuagens e inscrições diversas sobre o corpo. Temos como exemplos, o teatro dos anos 1960 - o Teatro Nô japonês, o Teatro da Crueldade, de Antonin Artaud (1896-1948), o Living Theatre, fundado por Julian Beck e Judith Malina em 1947, o Teatro Pobre de Grotowsky (1933), além das performances - constitui outra fonte de inspiração para a *body art*. A revalorização do behaviorismo¹²³ nos Estados Unidos, e das teorias que estudam sobre o comportamento, o resultado do movimento Fluxus e pela obra de Joseph Beuys (1921-1986)⁹, nos anos 1960 e 1970, devem ser considerados

¹²³ Behaviorismo é o conjunto das teorias psicológicas que determinam o comportamento como o mais adequado objeto de estudo da [Psicologia](#).

(Artista plástico alemão, escultor e performático e gravador. Utilizou diversos elementos e meios em seu trabalho.

para a compreensão do contexto histórico da *body art* .
Na Figura 4 vemos a própria atuação de Beuys quando na Galeria Schmela, em Düsseldorf, com o rosto coberto de mel e ouro, ele andava carregando no colo uma lebre morta com quem ele falava, comentando detalhes sobre as obras expostas.



Figura 3: Joseph Beuys. Performance: How to explain paintings to a dead hare. Schmela Galerie, Dusseldorf, 1965.

O conceito e trabalho com instalação, surgido no início dos anos 60, desenvolveu-se de diferentes formas

e por vários artistas. Foi utilizada anteriormente em outras épocas apenas para dar à pintura o sentido da tridimensionalidade, mas foi com os surrealistas teatrais que surge a ideia da instalação como conceito criativo. Um exemplo foi o dadaísta Marchel Duchamp, na mostra surrealista realizada em Nova York em 1942 e através de seu labirinto de fios amarrados em torno das telas - denominada *Uma milha de barbante* (Figura 5)– que passa a exigir uma postura ativa do espectador.

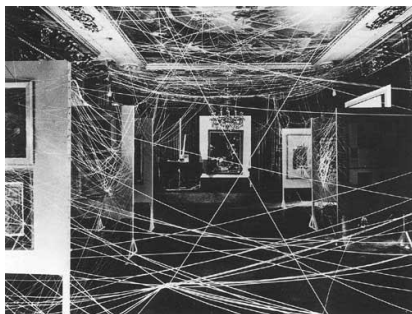


Figura 4: Uma milha de barbante, 1945.

A arte da instalação abrangeu uma gama diversa de obras incluindo obras temporárias, com conotações políticas, exposições específicas, autobiográficas ou até mesmo intervenções em espaços arquitetônicos. Podem ocorrer em locais específicos ou para diferentes locais, mas foi somente a partir dos anos 70 que as galerias e museus passam a aceitar a arte da instalação. Nos anos 80 e 90, ocorreu a mistura de mídias e estilos dentro da mesma instalação o que parece na primeira impressão que os elementos não se relacionam porém o que fornece o teor de unidade é um tema central. Na virada do século a instalação fortaleceu-se como um gênero importante e muitos artistas a utilizam (DEMPSEY, 2003, p. 250).

Outros movimentos como Hiper realismo e o Support-Surfaces¹²⁴ nos anos 70 também contribuíram para estes novos materiais e suportes. O primeiro utilizava um tipo de pintura e escultura ilusionista descritiva e figurativa onde, muitas pinturas copiam fotografias e muitas esculturas são realizadas com base em moldes de corpos. Na época houve uma rejeição destes trabalhos pelos críticos de arte mesmo sendo aceitas pelos colecionadores e público em geral (DEMPSEY, 2003, p. 251). O segundo grupo comprometia-se com uma mudança social revolucionária. Desconstruíram a arte de pintar, utilizando para isto a tela e o chassi (armação sob a qual

¹²⁴ Support-Surface. Itaú Cultural de Artes Visuais, São Paulo, 19 dez.. de 2008. Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3181. Acesso em 13 out 2012.

a tela é esticada) retirando portando, a arte de suas qualidades simbólicas e românticas.

Daniel Dezeuze é um dos artistas diretamente ligados às novas propostas. Sua obra *Chassis avec Feuille de Plastique Tendue* [Chassi com Folha de Plástico Estendida], 1967 (Figura 6) permite compreender melhor a configuração do grupo. Um simples chassi ou espécie de moldura de madeira recoberto por um plástico, nega a ideia de um quadro como uma tela fixa na parede bem como o próprio modo de expor a obra - sobre o solo apoiada numa parede -, é a prova da negação da forma tradicional.

A ideia de quadro é revista nesta obra, ela acontece pela junção de suporte e uma superfície.

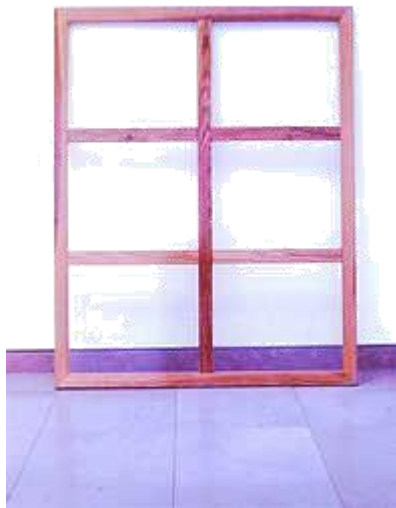


Figura 5: Chassis avec Feuille de Plastique Tendue, 1967.

Assim como em outros movimentos e grupos, também utilizavam materiais diferenciados tais como: rochas, lona encerada, papelão. Levavam arte para o povo, organizando inúmeras exposições ao ar livre, fora do circuito tradicional da arte. Ao trabalho deste grupo fundia-se o compromisso formalista com a pintura,

conceitualista com a idéia e socialista com a mudança política. Em 1971, vários artistas se afastaram porém o grupo provocou um impacto significativo no cenário artístico francês e ainda hoje continua exercer influências (DEMPSEY, 2003, p. 256-257).

Ainda nos anos 60 um grupo de artistas adotou a televisão como o mais novo e poderoso meio de comunicação. Um artista do Fluxus Wolf Vostell (1932-1988) e o artista e músico norte-americano nascido na Coréia, Nam June Paik (1932), começaram a incluir televisores em suas instalações (Figura 7) entretanto, o nascimento da videoarte só ocorreu em 1965, quando Paik comprou a nova câmera Portapak, da Sony que era operada manualmente. Foi a primeira geração de artistas que usou a televisão como um suporte para justamente criticar e denunciar tudo o que é proporcionado por ela.

Foi somente no final da década de 60 que as galerias começaram a apoiar a videoarte. Com o passar do tempo estabeleceu-se um relacionamento criativo entre os artistas e a televisão comercial e, muitas técnicas e efeitos especiais que hoje são comuns na tevê, principalmente no que se refere à pós-produção, foram inventados por artistas como Paik e Dan Sandin (1942). A videoarte também abriu campo para as mulheres, talvez devido à flexibilidade e à intimidade que este novo meio podia abordar questões relacionadas à identidade feminina.

A união do vídeo com o computador, no final dos anos 80, somado aos demais avanços tecnológicos, originou a criação de uma videoarte mais ampla e complexa (DEMPSEY, 2003, p. 258-259).

Surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 60 como uma das correntes que expandiram ainda mais as fronteiras da arte no que refere-se aos seus materiais e espaços físicos. A *Earth art* se deslocou para fora da cidade e assume o meio ambiente como seu material, coincidindo com o crescente interesse pela ecologia e a conscientização sobre os perigos da poluição e o consumo inconseqüente. De certo modo pode ser considerada como uma forma de preservação, pois se um pedaço de terra for consagrado como arte ele poderá ser mantido intacto. Há um desejo de preservar não somente o meio ambiente como também o espírito humano.

A maioria dos artistas que fazem parte deste movimento são britânicos e norte-americanos e alguns

dos integrantes filiaram-se também ao minimalismo sendo a *Earth Art* vista como um prolongamento deste. Enquanto os minimalistas confrontavam os espaços das galerias, os *earth artists* confrontavam a própria terra (DEMPSEY, 2003, p. 260-262).

Não mais paisagem a ser captada e representada, nem manancial de forças e instintos passível de expressão plástica, a natureza agora é o *locus* onde a arte finca raízes. Desertos, lagos, canyons, planícies e planaltos oferecem-se aos artistas que realizam intervenções sobre o espaço físico. Em *Double Negative* [Duplo Negativo], 1969 (Figura 7), por exemplo, Michael Heizer abre grandes fendas no topo de duas mesetas do deserto de Nevada, Estados Unidos, com a remoção de 240 mil toneladas de terra. Um ano depois, Robert Smithson realiza *Spiral Jetty*

[Pier ou Cais Espiral] (Figura 8), gigantesco caracol de terra e pedras construído sobre o *Great Salt Lake*, em Utah, Estados Unidos.



Figura 6: *Double Negative*, 1969



Figura 7: *Spiral Jetty*, 1970

O trabalho artístico vai ao encontro da natureza, transformando o espaço com o qual se relaciona. Desta maneira, as obras de grandes dimensões, resistem à observação distanciada, a não ser por meio de fotografias e filmes e o sujeito passa a se colocar dentro delas.

Objeto, corpo, natureza, novos suportes e materiais, novas significações. Este é o perfil da Arte do século XX que ainda trabalha com o simples como as criações da *arte povera* que caracterizam-se por justaposições inesperadas de objetos ou imagens, pelo uso de diversos materiais simples e inúteis para este fim porém contrastantes pela união do passado com o presente, da natureza com a cultura, da arte com a vida (DEMPSEY, 2003, p. 266) (Figura 9).



Figura 8: Jannis Kounellis, Sem título, 1969.

O som é o elemento que passa a compor este novo cenário e assim, a arte do som ou *sound art* reconhecida no final dos anos 70 mas já era bem conhecida nos anos 90, quando diversos artistas envolveram-se com obras que usavam sons. Estes sons tanto podem ser naturais, criados pelo homem, musicais,

tecnológicos ou acústicos, e as obras podem assumir a forma de *assemblage*, instalação, videoarte, performance, bem como pintura e escultura, mas a “arte de ruídos” foi explorada pelos futuristas e dadaístas e desenvolvida pelo compositor John Cage nos anos 50. Redefinindo “música” como qualquer combinação de sons e ruídos, Cage influenciou os artistas visuais dos anos 50 e 60. Em 2000, a exposição Explosão Sônica: a Sound Art, realizada em Hayward Gallery em Londres, destacava o número crescente de artistas contemporâneos que vinham usando o som em conexão com as artes visuais. A Sound art alerta o espectador para a experiência multissensorial da percepção, estando sujeita a novos avanços na tecnologia digital e na internet (DEMPSEY, 2003, p. 284).

Paramos por aqui? Ainda não. Surge a *Web art* é um campo que possibilita um canal de experiências visuais sonoras ou temporais com o visitante, estabelecendo relações com a sensibilidade do internauta, tornando a navegação, uma experiência insólita, cômica, hermética. Trata-se de uma expressão com linguagem ainda em definição e muito do que é produzido para a Internet, ainda parte de conceitos de outros meios já existentes, como a pintura, a fotografia, o cinema e o vídeo.

Atualmente, as releituras e citações de artistas de períodos anteriores são práticas consagradas nas poéticas artísticas contemporâneas e muito do que é produzido com fins artísticos para a rede possui estes princípios. A própria prática de arte em rede, pode ser relacionada com a *Mail art* - arte postal - dos anos 60,

quando artistas experimentaram novas possibilidades e fizeram intercâmbios de criações em uma rede livre e paralela ao circuito oficial das artes (NUNES, 2004).

A Pergunta é: será que a *Web art*, a forma mais nova de arte digital, finalmente pôs um fim aos estilos na arte?

A *Web art* é democrática e a interatividade é sua característica fundamental. Os expectadores tornam-se usuários. Para os artistas, a internet oferece um novo modo de distribuição e uma nova mídia, com características próprias e uma delas é a tecnologia, que forma os materiais. Os praticantes por sua vez, são de origens variadas. Alguns vêm das artes plásticas, outros da área de negócios, tecnologia e design gráfico, portanto, a *Web art* com certeza continua a desenvolver-se e sem dúvida haverá muitas mudanças no futuro.

Uma transformação importante será ocasionada pelo progresso tecnológico. Em consequência, os artistas serão obrigados ou capacitados a modificar sua prática conforme o meio. À medida que internet e integra à televisão, visualizada em uma tela maior numa atmosfera mais confortável, um dos desafios para a *Web art* será seu novo relacionamento e associação com a televisão, o vídeo e o entretenimento (DEMPSEY, 2003, p. 288). Isto já é fato em nossa sociedade basta analisarmos a variedade de softwares e hardwares existentes e que permitem esta união de tecnologias, aparentemente tão distantes em um passado próximo e tão intercambiais atualmente.

Desmaterialização da Arte, a partir da Arte Cinética, que pode ser um jato de luz em uma sala

escura. Os museus irão rever seus conceitos relativos à conservação da obra artística.

Diante disso, como preservar um feixe de luz ou o próprio corpo do artista, apresentado como obra?

Assim como a Arte mudou suas formas e suportes, os museus também não poderiam deixar a mesma configuração e portanto, ignorar toda esta inovação.

A museologia tradicional se transformou ao longo do tempo em uma museologia renovada e crítica. As redes digitais alteraram toda a forma de trabalho assim como a própria visitação aos museus.

Na 20^a Assembleia Geral do ICOM, em Barcelona, estudiosos aprovaram emendas no artigo 2

dos estatutos do órgão, que define a instituição museal e, a partir deste evento, todos os espaços voltados à preservação, manutenção e gestão de bens patrimoniais tangíveis e intangíveis (patrimônio vivo e atividade criadora digital) foram oficialmente admitidas como membros da categoria museu.

Ocorre o reconhecimento dos *webmuseus* como integrantes da categoria museu possuindo a característica de “aparato informacional” assim não desconsidera todas as dimensões do empreendimento humano designado como museu.

Trata-se de um espaço construído e mantido exclusivamente na *Web*, destinado a reunir e expor de forma virtual obras geradas originalmente por processos de síntese ou por meio de cópias digitais, obras de arte

que existem (ou existiram) no espaço físico adquirindo portanto, um caráter provisório e não necessariamente institucional, bem como pela imaterialidade inerente à imagem digital.

3 O cenário da produção artística contemporânea no Brasil no Brasil da década

de 60 até a atualidade

A diversidade de propostas dentro da Arte Contemporânea no Brasil ocorre a partir de alguns marcos iniciais. São eles: o concretismo, o neoconcretismo e a *pop art*, que surgem no final da década de 50.

A reflexão sobre a cultura de massa é um ponto comum entre o *pop art* e o concretismo bem como a

utilização de imagens já produzidas por outros artistas ou pela própria indústria cultural.

Depois da década de 50, em virtude de a nova capital brasileira ser fundada em uma região onde antes não havia nenhuma cidade, ocorreu a constante industrialização e conseqüente crescimento da população urbana, inserindo o país em um mundo globalizado através da internet e das novas tecnologias, a arte brasileira evoluiu em novas e diversas direções. No início alguns pintores ligaram-se ao Abstracionismo e outros ao Concretismo sendo que muitas obras transpuseram determinados movimentos em virtude da evolução. Na escultura ocorreu uma grande renovação em função dos materiais empregados e da relação obra e espaço de exposição o que culminou este último ponto à concepção das instalações um gênero que mistura

pintura, escultura e objetos industrializados em ambientes diversos que possibilitem a estimulação por parte do expectador (PROENÇA, 2007, p. 385).

O Abstracionismo manifestou-se em nosso país nos trabalhos de alguns artistas japoneses que se radicaram no Brasil entre as décadas de 30 e 60 sendo os mais conhecidos Manabu Mabe (1924-1997) e Tomie Ohtake (1913). Este movimento estava ligado à estética não-figurativa, e o trabalho de Manabu Mabe por exemplo. caracteriza-se pela combinação de cores e linhas segundo a livre imaginação do artista e, de uma maneira geral, a pintura expressa-se em cores vivas e pinceladas rápidas e essenciais.

Nas obras de Tomie Ohtake inicialmente a pintura era figurativa de formato pequeno e registrava a paisagem urbana, porém, na década de 60 passou para

as telas abstratas trabalhando apenas a cor e a composição cujos valores são pictóricos sem nenhuma tentativa de figuração. Além da pintura, ela dedica-se também à gravura e escultura (PROENÇA, 2007, p. 386 e 387).

A “arte concreta” foi uma expressão criada pelo artista holandês Theo van Doesburg (1883-14931), utilizada para designar a tendência artística que surgiu como a evolução do Abstracionismo. Para ele não havia sentido chamar arte abstrata obras que não eram figurativas ou que não imitavam os seres da natureza exatamente como são. Segundo ele, qualquer ser quando pintado passava a ser uma abstração e nada mais concreto do que uma linha, uma cor, uma superfície. No Brasil, Max Bill através de sua participação na I Bienal do Museu de Arte Moderna em

São Paulo, em 1951, deu um novo sopro a este movimento que iniciava no país. Foi após esta bienal que os artistas brasileiros iniciaram obras mais livres dos rótulos e características de movimentos artísticos, o que culminou com um diálogo entre estas novas obras e o público que no início ficou perplexo diante do novo significado que via. Foi somente com o tempo que os olhares se voltaram para às cores, linhas, formas, suportes e espaços, passando à aderir à experiência estética que interagia com a obra de arte (PROENÇA, 2007, p.388).

Outros dois artistas possuem uma enorme importância na criação da arte contemporânea brasileira. São eles, Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980). Lygia Clark estende sua composição à pintura,

abandona o pincel e a tela e passa a trabalhar com tinta industrial e compensado e assim montar o quadro e, na sequência transfere o quadro para o tridimensional. Isto ocorre através da eliminação do objeto representado e o próprio quadro torna-se o objeto da pintura. Entre o final dos anos 50 até final dos anos 70, Hélio Oiticica começa a mostrar que arte passa dos limites de um quadro e cria obras tridimensionais ou aquilo que chama de penetráveis pois convida o espectador para interagir com seu corpo pela obra (PROENÇA, 2007, p. 389).

Hélio Oiticica por sua vez, através de suas obras entre o final dos anos 50 até o final dos anos 70, expôs suas ideias questionadoras sobre a arte e cultura. Mesmo em suas apresentações, as pessoas somente consideravam arte o que estava inserido em um quadro. Oiticica começa a mostrar que a arte pode fugir destes

limites e assim cria obras tridimensionais, como *Relevo Espacial* (1960), ou o que ele denomina penetráveis, justamente por ser uma espécie de convite ao expectador para andar pela obra, passar por baixo, por cima e ao lado dos elementos que a compõem. Os famosos *Parangolés* reuniam estandartes, bandeiras e capas de vestir numa mistura de diversos elementos como a cor, a dança, e a música como uma manifestação coletiva (PROENÇA, 2007, p. 390).

A partir dos anos 80, muitos se aproximam da transvanguarda¹²⁵, que revaloriza a pintura e a escultura e recupera linguagens e elementos do passado.

(11) ¹²⁵ Termo que designa uma obra produzida nos anos 80 e 90 por um grupo de artistas que compreende Sandro Chia (1946), Francesco Clemente (1952), Enzo Cucchi (1949) e Mimmo Paladino (1948). Suas criações mostram um retorno a uma pintura caracterizada pela violência de expressão e tratamento e por um ar de romântica nostalgia. Coloridas, sensuais, dramáticas, elas produzem uma sensação de prazer pela redescoberta dos aspectos táteis e expressivos dos materiais. A combinação de transformar tradições de forma e conteúdo, faz com que a arte da transvanguarda recorra à herança cultural da Itália (DEMPSEY, 2003, p. 283).

Destacam-se três artistas, especialmente no início da carreira: Leda Catunda (1961-), José Leonilson (1957-1993) e Daniel Senise (1955-). Eles ganham projeção internacional ao trabalhar com imagens de várias procedências. Leda Catunda, por exemplo, pinta partes de um tecido já estampado (Figura 10). Leonilson combina desenhos inspirados em quadrinhos e figuras que imaginou.



Figura 6: Paisagem com onça

Após uma aparente efervescência no final dos anos 80, o mercado de arte no país volta à crise. No campo da produção percebe-se o amadurecimento da obra de artistas surgidos nos anos 70, como os escultores Cildo Meireles, Ivens Machado (1942-) e Tunga (1952-). Por outro lado, alguns artistas inovam com tecnologias até então não consideradas artísticas, como as fotografias de Rosângela Rennó (1962-) e

Mário Cravo Neto (1947-) e a videoarte de Rafael França e Diana Domingues. Esta última mescla tecnologia com elementos da sociedade pré-industrial, aliados a objetos pessoais. Por exemplo, televisões, células fotoelétricas e uma pele de carneiro são colocadas junto de fotos de família.

Na segunda metade do século XX, a arte brasileira expressa um questionamento a respeito da própria arte e do fazer artístico. As novas experimentações tanto de materiais, como suportes e linguagens passam a fazer parte do estilo brasileiro. A arte brasileira contemporânea faz com que o espectador não fique passível diante da obra e sim, interaja, pense e estimule seus questionamentos sobre o que está vendo, ou o que realmente é considerado obra de arte. A instalação torna-se neste período preponderante e destacam-se nomes como Nuno Ramos (1960-) e Jac Leirner (1961-), que ganha projeção internacional dispendo objetos da sociedade de consumo em série. Outros artistas mostram novas possibilidades de explorar linguagens tradicionais, como os pintores Paulo Pasta (1959-) e Beatriz Milhazes (1960-) e os

gravadores Laurita Salles e Cláudio Mubarac. Surgem ainda outros talentos, como Paulo Monteiro (1961-), Ernesto Neto, Tunga (1952-) e Adriana Varejão (PROENÇA, 2007, p. 401-407).

Assim, a arte foi se tornando também mais conceitual, explorando também novas técnicas, materiais e espaços que convidam o público a refletir e usar a sua imaginação para atribuir sentido a uma obra. Ela pode provocar inquietação ou estranhamento, mas sempre convida o observador a opinar.

Sob este cenário brasileiro surge Siron Franco (1947), pintor, escultor, ilustrador, desenhista, gravador e diretor de arte. Em 1966 aprendeu sozinho a arte do desenho e desde então não parou mais. Sem pertencer a nenhum, movimento ou escola artística, possui uma

técnica impecável o que dá uma atmosfera dramática a seus quadros com a utilização de tons escuros, cinza e marrom. Com mais de 3.000 peças criadas, além de instalações e interferências, teve sua obra representada em mais de uma centena de coletivas em todo o mundo, incluindo os mais importantes salões e bienais. Segundo ele mesmo:

Quando estou executando um trabalho, não estou com intenção de passar conceitos políticos. Ao contrário, procuro, a cada dia, a cada instante, um processo de desaprendizagem, no sentido de me afastar dos conceitos preestabelecidos, para descobrir cada vez mais o que sinto: é um mergulho na ignorância. A pintura para mim é isso: cada quadro é uma viagem em que não se conhece a

chegada. Eu nunca fiquei ligado às correntes, porque as correntes só prendem; por isso tenho o pensamento insubordinado. A insubordinação pode trazer o novo (SIRON, 2000).

No próximo capítulo, faremos uma análise da vida e obra deste artista, dentro do panorama artístico e político do Brasil com os dados biográficos, contexto de seu nascimento e primeiros passos artísticos, aspectos temáticos de sua obra e finalizando com a produção artística e suas temáticas dentro do contexto contemporâneo brasileiro.

BIBLIOGRAFIA

BOUGHTON, Doug. Tradução de Ana Helena Rizzi Cintra. **Avaliação: da teoria à prática**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Arte/Educação Contemporânea*:

Consonâncias Internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p.375-387.

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. 3ª Ed. São Paulo: FTD, 1996, p. 86-103.

SAUL, Ana Maria Avelã. **A avaliação educacional**. Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf>. Acesso em 01 out. 2012.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira. **Siron Franco: natureza e cultura**. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/dvdteca/pdf/arq_pdf_17.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012.

SOCIABILIDADE E QUESTÃO SOCIAL

Pamella Cristina da Silva Santos

Marx nos ajuda nesta caminhada que propomos para desvelar as contradições presentes na realidade concreta marcada pelos antagonismos de classe, desde o momento em que pela sua complexificação ficou evidente para o mundo seu conflito. Nosso objetivo é a partir da contribuição de autores que discutem as categorias centrais de análise do método em Marx, identificarem como o sistema capitalista tem se apropriado e acumulado historicamente da riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora e os mecanismos que vem lançando mão para manter o seu domínio principalmente em momentos de crise.

Essas contradições se manifestam de forma concreta em suas expressões que afetam diretamente a classe trabalhadora como o pauperismo, vulnerabilidade social, falta de moradia e desemprego. Pretendemos discutir o caráter contraditório das

respostas do capitalismo às expressões da questão social, através de parceria/intervenção do Estado com a adoção de políticas sociais de transferência de renda que reforçam ainda mais esse caráter contraditório.

Para que tenhamos uma exata dimensão da realidade social e do contexto em que emerge a questão social como expressão da relação antagônica entre o capital e o trabalho, tomamos como referencial teórico o método histórico-crítico de Karl Marx. Netto (2009, p.6) ao abordar o método em Marx demonstra a polêmica que cerca a ausência de uma definição precisa do que seja um método no interior da análise marxista sobre a luta de classes e o capitalismo. Como sua teoria social está vinculada a um projeto revolucionário e pela perspectiva crítica, sua análise esbarra nas reações das concepções teórico-metodológicas conservadoras.

A contribuição da teoria social crítica marxista é fundamental para a análise e compreensão dos fundamentos da realidade social, a partir de sua leitura radical do capitalismo e do conflito de classes. Entendemos que o marxismo como contribuição teórica

para se compreender a realidade concreta da sociedade capitalista vai além de Marx, começa com Marx e Engels e se estende para além deles, portanto temos várias correntes que partem de Marx com diferentes análises, mesmo quando se trata do entendimento de algumas concepções de Marx.

É importante destacar que com a parceria de Engels, Marx vai direcionar sua pesquisa para a análise concreta da sociedade burguesa em suas particularidades fundadas no modo de produção capitalista. Esse processo que duraria cerca de quarenta anos se estruturou sobre três pilares: “a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (LENIN, 1977, p.4-27 e 35-39 apud NETTO, 2009, p.6). Marx não fez “tábula rasa do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2009, p.6)

Cabe insistir na perspectiva *crítica* de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir

nele o “bom” do “mau”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2009, p.6)

A partir do conhecimento acumulado, Marx analisou a sociedade burguesa em sua dinâmica o que configura um longo processo para elaboração teórica de um método para conhecer a realidade concreta. A construção dos elementos centrais de seu método levou cerca de quinze anos de demorada investigação. NETTO (2009, p. 6) nos diz que a teoria para Marx como a arte ou o conhecimento religioso é uma modalidade peculiar de conhecimento. Contudo, a teoria se distingue numa especificidade, “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo¹, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” NETTO (2009, p. 7)

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2009, p.7)

Perguntaríamos qual método seria mais adequado para a apropriação da realidade na sociedade contemporânea para tornar explícita sua contradição?

Com o método marxista aprendemos a trabalhar com ‘categorias’ e não com ‘conceitos’, não procuramos, assim, explicações para determinados aspectos do real, mas apreendemos nos aproximando deste real e os explicamos da forma mais próxima, fiel ao que ele realmente é com suas múltiplas determinações. Portanto, o trabalho, a pobreza, o desemprego são analisados como categorias que constituem as determinações abstratas e concretas que se inscrevem na totalidade da estrutura social e só

poderão ser entendidas à luz dessa totalidade. A síntese das múltiplas determinações não é o ponto de partida, mas o resultado do esforço por investigar e compreender as particularidades dessa estrutura social. Para Marx, pensar soluções para o mundo sem que correspondam às categorias da realidade produz e reproduz a manutenção do sistema.

Marx pensa as relações do homem com a história não de forma especulativa, mas da perspectiva do ser social historicamente determinado que, no capitalismo, se revela pelas relações concretas dos indivíduos sociais, e sua inserção na classe trabalhadora pela sua condição de exploração pela classe economicamente dominante. Assim, a obra de Marx se configura como uma verdadeira revolução teórica que inaugura uma nova ontologia do ser social que contesta as vertentes especulativas anteriores. Marx produz uma contundente crítica à sociedade burguesa em cujo núcleo está as relações do trabalho e parte do conjunto das concepções teóricas presentes em seu tempo para compreender as novas formas de sociabilidade postas pelo mundo emergente do capital.

De acordo com NETTO e BRAZ (2007, p.24) é assim que observando a classe operária e associado a Friedrich Engels (1820-1895), Marx articulou a teoria social que analisa o surgimento, o processo de consolidação e desenvolvimento e a crise da sociedade capitalista. Entende-se, pois, que a sociedade burguesa não é “natural” nem constitui o ponto final da “evolução” humana, que contem contradições que possibilitam a sua superação “dando lugar a uma outra sociedade – *a sociedade comunista*”, que por sua vez não marca o “fim da história”, mas o marco inicial de uma nova história, aquela a ser construída pela humanidade *emancipada*”² (NETTO e BRAZ, 2007, p.24)

Consideramos assim, destacar a importância da teoria social crítica de Marx como um desafio teórico-metodológico para a apreensão das expressões particulares dos antagonismos de classe que estão presentes na construção histórica da realidade social. Assim, pretendemos propor à discussão observar essas expressões como categorias

de acordo com o método em Marx, para realizar uma análise crítica sobre o caráter contraditório das políticas sociais, com destaque para as modalidades contemporâneas dos programas de transferência de renda, debatendo seus limites e significado no contexto do capitalismo globalizado e financeirizado para o enfrentamento das múltiplas expressões da questão social em suas proporções estruturais.

AS EXPRESSÕES HISTÓRICAS DA QUESTÃO SOCIAL

A história da sociedade burguesa é a história do enfrentamento entre a classe dominante e a classe expropriada de seus direitos. Desde a mais antiga civilização os opressores e os oprimidos sempre estiveram em constante oposição, ora abertamente, ora dissimuladamente até que pela transformação revolucionária uma das classes assume o poder.

O período em foco que oferece um recorte que possibilita entender o acirramento dessas relações de classe é a modernidade. Compreende-se como

Modernidade o momento histórico em que surgiu, durante os séculos XVII, XVIII e XIX um novo modo de produção de bens materiais, um novo modo de produção de conhecimento e uma nova organização societária. Nesse processo encontramos a fundamentação de Marx em sua concepção teórica que dá a conhecer e compreender as expressões das relações sociais num processo de movimento e de transformação através da práxis humana no trabalho e em sociedade. A teoria social crítica em Marx se ocupa em analisar as relações sociais no modo de produção capitalista e a questão social decorrente da apropriação e acumulação da riqueza socialmente produzida.

Veremos ainda que a sociedade burguesa moderna, que saiu das ruínas da sociedade feudal não superou os antagonismos de classes, pelo contrário substituiu as velhas condições de opressão por outras formas de perpetuação do poder adequadas às novas configurações do modo de produção capitalista.

O contexto histórico em que se dá o acirramento do conflito entre o capital e o trabalho são fundamentais para se compreender as suas múltiplas

expressões no contexto social que se ampliam até a configuração contemporânea da sociabilidade humana. O objetivo central deste tópico é resgatar alguns aspectos que definem a historicidade que sustenta o desenvolvimento do capitalismo, mesmo que sucintamente, e algumas observações que fazem parte dessa dinâmica e sua influência nas relações sociais dos indivíduos, na sua condição histórica de força produtiva.

Como salientam Behring e Boschetti (2008, p.52)

[...] A rigor, a categoria Questão Social não pertence ao quadro conceitual da teoria crítica, diga-se, da tradição marxista. Chega-se mesmo a dizer que colocar a questão social no centro do projeto de formação profissional, como o fez a ABEPSS a partir das Diretrizes Curriculares de 1996 seria retomar a ideia de “situação social-problema” tão cara ao Serviço Social tradicional. Dentro disso esta seria uma proposição paradoxal, diante da orientação teórica adotada pelo Serviço Social brasileiro.

Vale observar que a fundamentação

teórica de Marx a respeito da questão social e da economia política teve o objetivo de

[...] desvelar a gênese da desigualdade social no capitalismo, tendo em vista instrumentalizar sujeitos políticos e tendo à frente o movimento operário para sua superação foi a base do trabalho teórico de Marx. Desse ponto de vista, é correto afirmar que a tradição marxista empreende, desde Marx e Engels até os dias de hoje um esforço explicativo acerca da questão social, [...] acrescida da desigualdade social e do crescimento relativo da pauperização (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p.52)

Para que nos situemos neste debate necessitamos identificar alguns aspectos da sociedade capitalista no final do século XIX e XX. Quando pensamos nas origens do capitalismo devemos antes de tudo procurar desvendar aspectos relativos aos primórdios históricos, na tentativa de reunir pressupostos que nos permitam chegar a uma conclusão quanto aos elementos que constituem a sua complexidade.

Netto e Braz (2007, p.15) asseguram que *“no estudo introdutório de qualquer corpo teórico voltado para a explicação e a compreensão da vida social, uma breve referência à sua história e a controvérsias que atravessam a sua evolução é indispensável”*. Sendo assim, podemos abordar alguns aspectos da historicidade das relações sociais e do processo de amadurecimento do capitalismo, conforme Hobsbawn (2004) aprofunda e fornece amplo detalhamento do longo período que antecede a Revolução Industrial do século XIX, assim:

Nem o feudalismo nem o capitalismo podem ser entendidos como simples fases na história econômica. A sociedade e seu movimento têm de ser examinados em sua totalidade, pois de outra maneira o significado dos desenvolvimentos desiguais, e das contradições entre o fundamento econômico da sociedade e suas ideias e instituições, não pode ser devidamente apreciado. E não apreciar esse significado é fatal não só para a compreensão do crescimento e vitória final do modo capitalista de produção como para uma percepção da principal força propulsora de todo desenvolvimento humano.

(HOBSBAWN, 2004, p.205)

O que vale entender que no transcurso desse período se deu a transformação do modo de produção feudal, baseado na relação proprietário fundiário-camponês para formas mercantis mais complexas, incluindo-se aí a permuta com valores expressos em moeda metálica. Ainda de acordo com Hobsbawn (2004),

A transição do feudalismo para o capitalismo é, portanto, um processo longo que nada tem de uniforme. Cobre pelo menos cinco ou seis fases. A controvérsia sobre essa transição tem se voltado principalmente para as características dos séculos que decorreram entre os primeiros sinais evidentes de derrocada do feudalismo no século XIV e o triunfo definitivo do capitalismo no final do século XVIII. (HOBSBAWN, 2004, pg. 205)

Netto e Braz (2007) demonstram que nesse período surgem os primeiros a se debruçarem sobre uma análise sistematizada sobre as relações da produção e do comércio, os teóricos da economia

política, notadamente Smith e Ricardo³ que, “[...] como para vários daqueles que os precederam, centrando a sua atenção nas questões relativas ao *trabalho*, ao *valor* e ao *dinheiro*, à economia política interessava compreender o conjunto das relações sociais que estava surgindo na crise do antigo regime” (NETTO e BRAZ, 2007, p.20).

Netto e Braz (2007) indicam que,

Instaurando seu domínio de classe, a burguesia experimenta uma profunda mudança: renúncia aos seus ideais emancipadores e converte-se numa classe cujo interesse central é a conservação do regime que estabeleceu. Convertendo-se em classe conservadora, a burguesia cuida de neutralizar e/ou abandonar os conteúdos mais avançados da cultura ilustrada. [...] O movimento das classes sociais, naqueles anos entre as décadas de vinte e quarenta do século XIX, mostra inequivocamente que estava montado um novo cenário de confrontos: não mais entre burguesia e a nobreza, mas entre a burguesia e segmentos trabalhadores, com destaque para o jovem proletariado.

Netto e Braz (2007) esclarecem que a ideia marxista de modo de produção não se restringe apenas ao âmbito econômico, mas estende-se a toda relação social estabelecida a partir da vinculação do homem ao trabalho. Uma característica básica desse modo de produção é que nele os homens encarregados de despender os esforços físicos, que Marx chama de "força de trabalho", não são os mesmos que têm a propriedade das matérias-primas e das máquinas denominados "meios de produção". Esta separação proporciona outro aspecto essencial do capitalismo, que é a transformação da "força de trabalho" em uma mercadoria, que, portanto, pode ser levada ao mercado e trocada livremente.

Assim, a sociedade capitalista se caracteriza por uma classe que é proprietária dos meios de produção e outra classe cuja única fonte de subsistência é a venda ou troca de sua única propriedade a "força de trabalho". Os argumentos que Marx apresenta para demonstrar a passagem do

feudalismo para o capitalismo e a complexidade dessa relação é amplamente discutida em suas obras e nas obras dos estudiosos da teoria marxista, dessa forma não nos ocuparemos de detalhá-las. Todavia, é nesse contexto que encontramos os subsídios para analisar as respostas do capitalismo às expressões da questão social em diferentes situações históricas e as suas formas de intervenção através de políticas sociais no conflito entre a classe operária e a classe proprietária dos meios de produção.

Behring e Boschetti (2008, p.51) esclarecem que

As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho. [...] Sua gênese está na maneira com que os homens se organizaram para produzir num determinado momento histórico, o de constituição das relações sociais

capitalistas – e que tem
continuidade na esfera da
reprodução social.

Outro aspecto a considerar que complementa o raciocínio é que não tratamos apenas da produção de mercadorias dentro de sua dimensão econômica que cria e transfere valor à mercadoria dentro do processo de produção, então tal processo também tem o poder de produzir e reproduzir relações sociais. Assim, a luta de classes é “elemento interno” à lei do valor discutida por Marx e ajuda a compreender melhor o que é questão social.

Antes de descrevermos uma forma particular de produção da desigualdade social contemporânea a Marx e Engels convêm ressaltar que “a luta em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado são, portanto, as primeiras expressões contundentes da questão social”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER,

Emir & GENTILLI, Pablo. Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-37.

ANTUNES, R. Crise Contemporânea e as Transformações no mundo do trabalho (p. 18-31). In: Capacitação em Serviço Social e Política Social, módulo 1. CFESS – ABEPSS – CEAD – UnB, 1999.

BARBOSA, W. Marxismo: História, Política e Método. Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica. IFG-Instituto Federal de Goiás, Pg. 33. Disponível em www.ifgoias.edu.br/observatorio/images_acesso_em 25/01/2013.

BARROCO, M.L.S. Ética e Serviço Social: Fundamentos Ontológicos – 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRING, E.R., BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ÁBEPSS, 2009, p. 323-338.

CAMPOS, A.C. Transferência de Renda com condicionalidades. Tese de doutorado. FIOCRUZ, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social – uma crônica do salário. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

CERQUEIRA, G.F. A Questão Social no Brasil, crítica do discurso político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 57-92.

COGGIOLA, O. Escritos sobre a Comuna de Paris. São Paulo: Xamã, 2002, p.7-34.

COSTA, C. SOCIOLOGIA: Introdução à Ciência da Sociedade, São Paulo, Ed. Moderna, 1997.

COUTO, B.R. O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira: Uma equação possível? - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010, p. 139-160.

ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas. São Paulo, Boitempo, 2008.

GUERRA, Y. et alii O debate contemporâneo da “Questão Social” In III Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFMA, 2007, disponível em www.joinpp.ufma.br>. acesso em 27/02/2018.

HOBSBAWN, E. A Transição do Feudalismo para o Capitalismo, 5ª ed., Paz e Terra, 2004.

HOBSBAWN, E. Era dos extremos, o breve século XX,

1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IAMAMOTO, M.V. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

Lei nº 8.069, de 13/07/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente: Imprensa Oficial do Rio de Janeiro, 2012.

MARX, K. Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2ª Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos.

Os Pensadores. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Introdução. Para a Crítica da Economia Política, p. 100-257.

MAURIEL, A.P.O. Pobreza, seguridade e assistência social? Desafios da política social brasileira. In Revista Katalisis, Florianópolis, v.13 nº 2 p. 173-180, julho dezembro 2010.

MDS, Programa Bolsa Família, Desenvolvimento Social, Guia de Políticas e Programas, 2008.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Programa Bolsa Família, Guia do gestor, 2006.

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Relatório de Gestão 2015, Brasília, 2016. Disponível em: cadastrounico@mds.gov.br

MDS, Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, Manual de Gestão de Benefícios, BRASÍLIA, 2008.

MENDONÇA, S. R. Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 6-106.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. In: Revista Serviço Social e Sociedade, nº 110, São Paulo, abr./jun. 2012. Disponível em servicosocial@cortzeditora.com.br, acesso em 05/04/18..

MOTA, A.E. (org.) O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008, p. 180-197.

O Mito da Assistência Social: Ensaios sobre Estado, Política e Sociedade, 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009

NETTO, J.P. BRAZ, M. Economia Política: Uma introdução crítica, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. Introdução ao método da teoria social. In: Serviço Social/ Direitos Sociais e Competências Profissionais, - Brasília/ CFESS/ABEPSS, 2009.

PMCA/SMAS, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2005. Disponibilizado pela secretaria executiva do Conselho Municipal de Assistência Social.

PMCA, Secretaria de Assistência Social, Relatório Anual dos Programas, 2008. Revista Época, Época Debate, os dilemas do Bolsa Família, ed. 10/11/2008.

SANTOS, W. G. Cidadania e justiça: política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SILVA, M.O., YASBEK, M.C., GIOVANNI, G. A política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.S. Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos/ Maria Ozanira da Silva e Silva (coord.), Valéria Ferreira Santos de Almada Lima. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-22.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.) O Comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.O.S. et alii. A descentralização da política de assistência social: da concepção à realidade. In Serviço Social e Sociedade, nº 65, mar. 2001, p.124-145.

UGÁ, V.D. A categoria pobreza nas formulações de política social do Banco Mundial. In: Revista de Sociologia e Política, Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

WEFFORT, F. Os Clássicos da Política. São Paulo: Ática, 1989, 2 v.

WOOD, E.M. A Origem do Capitalismo, Rio de Janeiro,

Jorge Zahar editor, 2001.

O GRUPO DE TEATRO DO CALC

Lira Capelossi Alli



Apresentação

O diálogo entre arte e política é meu campo de atuação. Durante os últimos dez anos, tenho oscilado entre ser uma militante que faz arte e uma artista que faz política, sempre buscando na política aquilo que potencializa a produção artística e na arte o que potencializa o fazer político. Elementos indissociáveis na minha prática,

sempre busquei como combiná-los da melhor maneira possível.

Na minha militância política, passei por diversas experiências, e mais recente é a atuação no movimento estudantil. Foi dentro dessa atuação, na busca do diálogo entre arte e política que propus e iniciei a experiência com o Grupo de Teatro do CALC.

Durante minha atuação no movimento estudantil constatei que ele, assim como boa parte da esquerda, tem muitas práticas viciadas e costuma mais discursar que dialogar, e possui dificuldade em alcançar o estudante comum. Existe uma suposta *vanguarda* que atua no movimento e que pretensamente fala em nome de todos, mas que não consegue sequer entender o que pensa o conjunto dos estudantes e muito menos mobilizá-los para uma atuação coletiva. O foco desse trabalho, contudo, não é o debate sobre o movimento estudantil, então não irei me alongar falando de seus problemas, apenas é necessária a compreensão de que a partir dessas dificuldades, colocadas tanto pessoalmente para mim quanto coletivamente para uma chapa de Centro Acadêmico que estávamos formando em 2009, que surge a ideia de construir um grupo de teatro do CALC¹²⁶.

¹²⁶ O Centro Acadêmico Lupe Cotrim (CALC) é a entidade representativa dos estudantes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Sua representatividade abarca onze cursos de graduação: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Audiovisual, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Turismo, Jornalismo, Editoração, Biblioteconomia, Educomunicação, a Escola de Artes Dramáticas (EAD), curso técnico de interpretação teatral, e também a pós graduação.

O primeiro ponto da carta programa da chapa – e depois gestão – Levante! expõe bem os princípios e anseios políticos que nos orientavam:

A chapa Levante! surgiu da necessidade de trazer novamente o debate político para o cotidiano dos estudantes da ECA, que em épocas mais difíceis, como nos anos de chumbo, foi das unidades mais mobilizadas e engajadas de toda a USP. É tempo de fazer tempo, companheiros. Enquanto o processo de privatização do ensino superior e de mercantilização da educação avança a passos largos e a universidade insiste em se manter como espaço fechado, elitista e ditatorial, o movimento estudantil não se ergue como outrora e não faz frente a todos esses desmandos.

O aluno ecano, envolvido exclusivamente em seu projeto pessoal, a cada dia entra mais na lógica do sistema: decorar, passar no vestibular, receber o diploma e se colocar bem no mercado de trabalho. Essa é a lógica que está cada vez mais presente na nossa faculdade. Lógica que não deixa de ser legítima e até necessária para a tal “sobrevivência”, mas que também nos impede de olhar para o outro e agir para mudar as injustiças que estão na nossa frente. Precisamos mudar isso, juntos. É tempo de destrambelhar! De agir coletivamente, pela via institucional ou pelo maior dos desvarios, onde for possível lutar.

A construção coletiva é o principal valor que perseguimos e princípio que buscamos praticar. Porque não existimos sozinhos, não vivemos sozinhos, não nos educamos sozinhos (nem os autodidatas!), e muito menos

faz sentido produzir arte ou comunicação só. Aliás, sem o “outro” não existe nem comunicação, nem arte.

Para construir um centro acadêmico (que nunca está pronto, mas em constante construção) é necessária a participação de todos. Por isso, um dos nossos valores é o da democratização do movimento estudantil. O movimento como está hoje se encerra em si mesmo e não consegue extrapolar os muros de nossa universidade, sequer consegue transpor as paredes das salas de aula para dialogar com os estudantes.

Para que ele saia de sua auto-reflexão e consiga atuar em conjunto com os outros estudantes, trabalhadores e movimentos sociais de fora da universidade, é necessário que um número cada vez maior de estudantes se sinta parte deste movimento, sinta que ele conversa consigo e tem um pouco de cada um dentro dele.

Assim, acreditamos que a representatividade do Centro Acadêmico Lupe Cotrim – CALC – depende diretamente da participação dos ecanos em suas discussões e atividades. Os alunos eleitos para compor a gestão do CA (Centro Acadêmico) não devem agir como meros “ouvidores” ou prestadores de serviço para os outros estudantes. É preciso que todos atuem juntos para mudar nossa realidade.

A partir desses princípios construímos a chapa e a gestão, de 2009/2010 do CALC. Eu e a Tutti Pinheiro, como as duas integrantes da gestão e estudantes de Artes Cênicas protagonizamos esse processo. Era curioso para nós notar um relato comum entre quase todos os outros

diretores do CA (estudantes de Jornalismo, Relações Públicas ou Publicidade e Propaganda): eles diziam que tinham escolhido estudar na ECA para estudar numa Escola de Comunicações e Artes, mas que, de fato, raramente tinham sequer contato com as produções artísticas em nossa Escola.

Para nós o Centro Acadêmico também deve ser o centro cultural da ECA, pra além das quintas e brejas. Por isso, queremos que o CA esteja aberto aos estudantes que queiram realizar oficinas, exposições, mostras de filmes, debates, grupos de teatro, com o apoio e divulgação do CALC. Assim também deve funcionar o JECA: com a participação de todos, criando um instrumento real de comunicação que faça sentido e parte do cotidiano dos ecanos.

Foi imbuídas por esse sentimento e a partir de debates coletivos da gestão do CA, que eu e a Tutti iniciamos a construção do Grupo de Teatro do CALC.

Um, dois, três, valendo!

Formulado em 2009, o grupo começou suas atividades no início do ano letivo de 2010. No primeiro ano os encontros eram coordenados numa parceria minha com a Tutti. Eu era estudante do terceiro ano de licenciatura no CAC e a Tutti estava no segundo, no bacharelado. Norteadas pelos princípios da gestão Levante, tocamos juntas o processo, um tanto desafiador, de descobrir o que era o Grupo de Teatro do CALC.

No primeiro encontro havia mais de trinta participantes. Com o tempo e a participação oscilante, o número caiu, mas nos chamava atenção o desejo que muitos estudantes da ECA têm de fazer arte e teatro, mesmo que sem nenhuma perspectiva profissional. Durante o ano de 2010, tivemos experiências muito diversas; a ideia dos jogos teatrais, e as referências de experiências de aulas que tínhamos tido antes nos marcavam, mas foram diferentes processos vividos durante aquele ano. No primeiro semestre os objetivos tinham a ver tanto com formar um grupo coeso, fortalecer os laços e a confiança, quanto com propiciar um processo de autoconhecimento dos participantes, e procuramos explorar a relação que os estudantes da Universidade de São Paulo estabelecem com os seus próprios corpos.

No transcorrer do semestre, os participantes dos encontros foram se apropriando desse método e propusemos a criação de jogos-cena, que traziam debates que surgiam no campo da cena para o campo do jogo. Esse procedimento, inventado por nós, tem a ver com o surgimento da necessidade de apresentar algo, de construir um diálogo para além da sala de ensaio, com outras pessoas. A “necessidade de expor a existência – toda e qualquer existência, toda e qualquer vida – correndo o risco da apresentação diante de um olhar comum, compartilhado”¹²⁷.

Necessidade justa e legítima: sair da sala de ensaio e dialogar com mais pessoas. A partir disso tentamos criar uma resposta coletiva que desse conta de responder aos

¹²⁷ Guénoun, p.

anseios do coletivo. O resultado final foi uma aula aberta, da qual participaram mais de quarenta pessoas para além do Grupo, coordenada pelos próprios participantes.

No segundo semestre, nos jogamos na tentativa de construir algo para apresentar. Com muita dificuldade e receio de nos lançarmos para a montagem de um texto teatral – tanto pelos desafios próprios que isso apresentava, mas principalmente pela inconsistência da presença dos participantes –, optamos pelo trabalho a partir de textos literários.

Machado de Assis foi o autor escolhido, e criamos cenas, que depois se entrelaçaram em uma apresentação no fim do ano.

Em 2011, o processo foi um pouco mais conturbado. Houve dificuldade de conseguir pessoas do Departamento de Artes Cênicas (CAC) disponíveis para seguir na empreitada. No primeiro semestre, o Grupo de Teatro foi coordenado numa parceria entre Natália Bonilha e Luiza Romão. Ambas cursavam o segundo ano de bacharelado no CAC.

Trabalhamos um texto do CPC, o *Auto dos 99%*. A gente buscava debater a universidade e também relembrar qual a função do teatro universitário, de um grupo de teatro dentro da escola de comunicações e artes. Porque não é igual a um “Curso de Teatro Básico”, que monta uma peça clássica simplesmente por montar. A ideia, quando a gente

começou era debater a universidade, o espaço em que estávamos inseridos.¹²⁸

Fizemos jogos trabalhando bastantes questões físicas. Exercícios corporais, voltado para pensar o ator: a postura, a coluna; fizemos aquecimento, a partir de exercícios que visavam aumentar o repertório de movimentos. Não queríamos fazer um trabalho só com Viola Spolin, mas também com outras influências, visando principalmente construir uma base mais sólida para o trabalho de ator e para a relação com o próprio corpo. Ao final do semestre, eles produziram cenas a partir de situações observadas na USP. Amarramos as cenas e fizemos uma pequena montagem, que tinha a ver com o olhar sobre a universidade.¹²⁹

A passagem do primeiro para o segundo semestre foi um momento delicado para o grupo. Mais que qualquer coordenador, foram os próprios participantes do Grupo que se organizaram para garantir a continuidade do processo. Nessa época, muitos dos participantes eram também diretores do Centro Acadêmico, e a preocupação com o grupo vinha em dois sentidos, que eram garantir a continuidade tanto de uma política estabelecida pela entidade da qual faziam parte, quanto de algo importante para eles enquanto indivíduos, algo que fazia sentido para suas vidas.

¹²⁸ Natália Bonilha, em entrevista.

¹²⁹ Luiza Romão, em entrevista.

No segundo semestre de 2011, assumiu a coordenação o aluno Rafael Presto, que já estava se formando no bacharelado. Prestou nos conta sua experiência:

Eles tinham um grupo já constituído, eu que cheguei de passagem. Cheguei após um semestre de aula dado por alguém que não podia mais acompanhar o grupo, mas o grupo já existia. A primeira coisa que eles me disseram era que queriam apresentar algo no fim do ano. Então, mais do que tudo, eu toquei uma montagem de espetáculo. Fizemos muito exercício, muito jogo, mas todas as coisas tinham a ver com o que estava acontecendo na USP. Era época de greve, e a gente decidiu fazer tudo na rua. (...) Sobre o texto, passamos por vários, mas acabamos escolhendo a *Comédia do Trabalho*, da Companhia do Latão, que tinha a ver com o momento que a gente estava passando, com a polícia lá dentro dando porrada em todo mundo e tinha a ver com a demanda de discurso que aquele grupo pretendia.

A montagem do grupo, feita na Praça do Relógio, foi apresentada diversas vezes e, além dos muitos estudantes do departamento de Artes Cênicas que foram assistir às apresentações, muita gente ficou sabendo delas também por conta da divulgação feita no movimento estudantil. O discurso artístico tratava, com ironia e inteligência, de problemas vivenciados pelos estudantes da USP naquele segundo semestre.

Muitos fatores influenciaram para que houvesse esse desfecho, como uma quantidade razoável de pessoas no grupo ativistas do movimento estudantil. Mas a própria conjuntura da USP naquele momento favoreceu esse

debate. Eram pauta, nas conversas de corredores e na imprensa, a questão da segurança e da PM no campus, a repressão policial, a gestão Rodas.

Encontrar gente de outros cursos e conversar sobre como eles se relacionavam com esses assuntos era muito comum. O Grupo de Teatro do CALC se apresentava como um espaço privilegiado, na medida em que essas conversas sobre a conjuntura da Universidade se davam também na forma de produção artística.

Os debates políticos têm mais condições para permearem o discurso artístico em momentos em que tais questões tomam conta de toda a coletividade. Quando esses se restringem, e passam a ser assunto somente daqueles que fazem política de maneira mais institucional, seu potencial artístico também diminui, porque deixa de ser um assunto coletivo, humano, e a política passa a ser algo técnico.

A tese de que nos momentos em que o debate político cresce e ascende na sociedade, ele adquire maiores condições de permear as produções artísticas não carece de exemplos concretos. A montagem do Arena *Eles Não Usam Black-Tie* é um exemplo vivo desse processo. Ela foi escrita e encenada em 1958 e apresentava o primeiro operário brasileiro em cena, em uma peça que debate a questão da greve, e que obteve repercussões muito grandes.. Na década de 50, por consequência da política de industrialização do governo JK, aumenta o número de operários no país, que se organizam e ter mais força social, e o Brasil viva um momento – depois de alguns anos – em

que as liberdades democráticas eram finalmente garantidas.

Nos anos 90, momento de ascenso das lutas camponesas no Brasil, a novela *O Rei do Gado* faz referências claras ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – principal movimento camponês brasileiro, debatendo a questão da terra e a reforma agrária. A novela estreou dois meses após o massacre de Eldorado dos Carajás, em que mais de vinte sem-terra foram assassinados, em 1996.

Apenas dois de muitos exemplos que poderiam ser listados, no sentido de demonstrar que, quando o debate político existe de maneira mais incisiva na sociedade, ele acaba por também contaminar a produção artística.

No próprio Grupo de Teatro do CALC isso é um dado bem explícito: em todos os momentos em que houve mobilização estudantil, os temas contaminaram a produção artística, e o diálogo entre essa e a política aumentou exponencialmente.

Em 2012, o primeiro semestre foi coordenado por um trio: Isadora Borges, Beatriz Bittencourt e Mariana Costa de Chirico. A primeira aluna do segundo ano de bacharelado no CAC e as outras duas estudantes do segundo ano de licenciatura.

Durante o primeiro semestre, a preocupação fundamental era de reconstituir o grupo, das pessoas se conhecerem e fortalecer o coletivo. De 2011 para 2012 o perfil dos participantes havia mudado muito, pois a maioria

das pessoas que estava antes no grupo se formou e parou de frequentar a universidade. Muita gente nova, estudantes de primeiro e segundo ano dos seus cursos, e muitos estudantes da FEA passaram a integrar o Grupo de Teatro do CALC.

Essa nova configuração do Grupo também veio acompanhada por um distanciamento maior em relação ao Centro Acadêmico. Somente uma das alunas do Grupo é do CALC, e muitas vezes tem dificuldade em acompanhar os encontros semanais. A tentativa de manter a relação entre os debates do movimento estudantil e a prática do grupo se manteve, mas encontrou inúmeros obstáculos. A própria relação com o CA e o nome do grupo chegaram a serem questionados:

No começo tentamos levar os encontros para um lado mais político. Acontece que às vezes a discussão política ficava descolada das aulas. A gente não tem experiência de conectar a política, do debate teórico, com a prática teatral. É difícil fazer isso. Mas fomos percebendo que as pessoas que estavam lá, estavam lá buscando principalmente se relacionar com outras pessoas e tentar se achar no mundo, numa perspectiva mais “quem sou eu nesse lugar” do que numa perspectiva estritamente política. Teve uma garota, por exemplo, que estava defendendo a PM. Achei isso espantoso! O Grupo de Teatro do Centro Acadêmico da ECA, e se espera que haja uma posição política daqueles que participam. Ao longo do semestre, a gente foi entendendo melhor a dinâmica, criando nosso próprio posicionamento, que também era político, mas não tão explícito. Até chegamos a pensar em

mudar o nome do grupo, porque não tínhamos uma relação com o Centro Acadêmico¹³⁰.

No segundo semestre de 2012 Isadora e Beatriz deixaram o grupo, mas a Mariana continuou, agora junto com a Marina Xisto.

A partir do segundo semestre de 2012 que eu voltei a acompanhar cotidianamente o Grupo de Teatro do CALC. Eu nunca deixei de acompanhar, de longe, o processo: conversava com participantes e assistia as apresentações. Esse é um projeto pelo qual eu nutro grande

É o carinho que me parece ser importante. Ao voltar a acompanhar mais presencialmente o Grupo, reencontrando ele em outro período após três anos de sua fundação, me deparei com muitas mudanças e muitos aspectos que permanecem. Meu olhar hoje vem a partir de uma nova perspectiva: eu não coordeno o grupo, mas acompanho todo o trabalho. Acompanho a preparação de aulas da Mariana com a Xisto, assisto os encontros, converso com todos e contribuo na avaliação.

Talvez meu reencontro com o Grupo do CALC também tenha me feito refletir acerca de uma percepção que os projetos que construímos são maiores do que nossos desejos, anseios e projetos. As construções coletivas caminham por caminhos inusitados e tem muito mais força do que desejos individuais. É descobrindo esses caminhos e essas alternativas que também descubro caminhos para a relação entre a arte e a política, e que

¹³⁰ Isadora Borges, em entrevista.

busco entender o significado e importância de uma construção que ajudei a impulsionar.

O público-alvo do grupo de teatro sempre foi estudantes da ECA. Mas ele nunca se limitou a isso. Estudantes de outros cursos da USP sempre estiveram presentes no Grupo. Variando o dia e horário – e sempre com alguns encontros extraordinários, principalmente perto das datas das apresentações – o grupo de teatro sempre aconteceu como uma espécie de curso extra-curricular, ou atividade de extensão universitária: gratuito, aberto, um encontro semanal de duas a três horas.

Durante os dois primeiros anos do Grupo de Teatro do CALC, parte considerável do grupo era formada por pessoas que faziam parte do próprio Centro Acadêmico, e também seus amigos, o que possibilitava uma troca estética e política muito forte entre o CA e o Grupo de Teatro. A partir de 2012 isso se perde um pouco, após boa parte dessas pessoas se formarem. Mas o Grupo de Teatro – que cada vez tem uma relação mais distante com o Centro Acadêmico – continua carregando seu nome e sente alguma influência dos princípios que nortearam sua criação. Muito depende também da iniciativa das pessoas que conduzem o processo.

Para nós, estudantes de artes cênicas – em sua grande parte da licenciatura – o grupo de teatro também serviu como uma experiência importante, mais perto do conforto do nosso próprio departamento, sobre como coordenar um grupo, como ser “a professora” e o que fazer com um corpo de pessoas que desejam fazer teatro.

A partir da minha própria experiência e também de entrevistas com todas as pessoas que coordenaram o Grupo de Teatro do CALC nesses três anos, levantei constatações, desafios e sugestões que durante todos esses anos estiveram presentes nos encontros.

Quando tivemos a ideia de criar o Grupo de Teatro do CALC, não podíamos imaginar que ele duraria mais de um ano, muito menos que seria base para o meu trabalho de conclusão de curso. Descobrir o que faz com que o grupo resista e crie produções interessantes é uma das chaves para compreender sua importância.

É pra ver ou pra fazer?

Uma contradição interessante e recorrente no Grupo de Teatro do CALC é a contradição entre uma lógica de encontros estruturada para permitir que o grupo não sofra muito com a ausência de alguns participantes e o desejo, sempre presente nos encontros, de mostrar algo para os outros.

Em 2010, quando eu e a Tutti coordenamos o grupo, foi sensível a necessidade que os participantes tinham de mostrar algo. Eles queriam compartilhar com mais pessoas o prazer que sentiam uma vez por semana nos nossos encontros. Queriam ser vistos jogando, porque isso também faz parte do jogo do teatro.

Foram dois momentos em que abrimos o processo que estávamos desenvolvendo para que outras pessoas assistissem e também participassem. No primeiro

semestre, o Grupo de Teatro do CALC organizou uma aula aberta. Os próprios alunos criaram jogos-cena, a partir de temáticas que a gente estava debatendo no período, e coordenaram toda a aula, da qual participaram mais de quarenta pessoas.

Os jogos-cena foram uma metodologia que a Tutti e eu inventamos no processo. Durante todo o semestre trabalhamos com muitos jogos, de todos os tipos, e os alunos se apropriaram de uma maneira muito interessante da metodologia do jogo. A Tutti conta um pouco mais:

O momento mais rico, durante todo aquele ano, foi quando, durante as aulas, surgiu a polêmica sobre a entrada da PM no Campus, e se começou a falar sobre o Rodas, sobre seu autoritarismo. A gente começou a falar disso dentro do grupo, durante as aulas. Houve uma produção de cenas e de reflexões de um potencial muito forte, muito interessante.

Os jogos-cena traziam narrativas ou debates, relacionados à situação em que a Universidade se encontrava, mas que funcionavam como um jogo, que os participantes da aula aberta jogavam. Já no segundo semestre, a vontade de apresentar algo “mais parecido com teatro” (nas declarações dos alunos) se fortaleceu.

Propusemos um processo a partir de contos curtos de Machado de Assis e, no final do ano, fizemos uma apresentação. Ocupamos o espaço do Canil, um espaço estudantil da ECA, e apresentamos cenas criadas a partir desses contos, costuradas por uma narrativa bem simples.

Em 2011, uma nova experiência, agora com Natália Bonilha e Luiza Romão coordenando o processo. É Natália quem fala:

A gente trabalhou um texto do CPC [Centro Popular de Cultura da UNE], o *Auto dos 99%*, a ideia era, a partir dele, relembrar qual a função do teatro universitário e de um curso de teatro dentro da escola de comunicações e artes. O sentido não era ser um “Curso de Teatro Básico”, mas algo que debatesse o espaço da universidade. Para contrapor a lógica de montar uma peça clássica, simplesmente por ser uma peça clássica. A ideia quando a gente começou era essa: debater a USP e a universidade. O espaço que nos ligava e que ocupávamos.

No processo pensado por elas, a construção se deu a partir de um texto teatral que guiava os encontros. Não como um texto a ser montado, mas um pretexto para o trabalho que elas desenvolveram, justamente buscando conectar a questão da Universidade com o fazer teatral do Grupo.

Para encerrar o semestre, surgiu a necessidade, novamente, de apresentar algo. Luiza Romão nos conta sobre o processo:

No final do semestre, construímos uma montagem, articulando cenas criadas por eles. Pedimos que observassem alguma situação ocorrida na USP e criassem cenas a partir dessa observação.

O segundo semestre de 2011 já começou com a vontade de uma montagem. Resgatando o depoimento de Presto:

A primeira coisa que eles me disseram era que queriam apresentar algo no fim do ano. Então, mais do que tudo, eu toquei uma montagem de espetáculo. Fizemos muito exercício, muito jogo, mas todas as coisas tinham a ver com o que estava acontecendo na USP. que tinha a ver com o momento que a gente estava passando, com a polícia lá dentro dando porrada em todo mundo e tinha a ver com a demanda de discurso que aquele grupo pretendia.

Dessa vez, a criação da montagem surgiu a partir de um texto teatral: *Comédia do Trabalho*, da Companhia do Latão. O semestre inteiro foi pensado ao redor da ideia da montagem de um texto e, no final, houve a apresentação.

Em 2012, o primeiro semestre aconteceu com uma lógica muito próxima a de oficinas: apesar de os encontros terem ligação entre si, eles também tinham uma relativa independência, que possibilitava as faltas e a entrada e saída de participantes.

Para o segundo semestre, o grupo se consolidou um pouco mais, agora já com um núcleo duro de algumas pessoas que estavam sempre presentes. Nesse momento surge novamente a vontade de uma apresentação. Mariana e Xisto se desafiavam a propor um procedimento. É Xisto quem relata:

Nesse momento em que estamos trabalhando num processo criativo, acredito que a maior parte [das ideias] vem da nossa intuição. Claro que o repertório sempre entra, mas a ideia não é copiar um modelo de

procedimento que a gente tenha tido de um professor ou diretor. Mas sim criar um procedimento em conjunto com esse grupo.

Os últimos meses tem funcionado ao redor da ideia de realizar uma montagem, tendo como estímulo para a criação a formulação de partituras corporais, individuais e coletivas.

Bibliografia

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. (Tradução de João Wanderley Geraldi). In Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002, p.20-28.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** (Tradução de Fátima Saadi). São Paulo: Perspectiva, 2004.

MELO, Sylvia Leser. **A Universidade e o Futuro**. In ROLLEMBERG, Marcello (ORG), Universidade - Formação e Transformação. São Paulo, EDUSP, 2010. p. 111-112

MEIRIEU, Philippe. **Arte na Educação: "prá inglês ver" ou disciplina fundamental?**. (Tradução de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo). In *Enfant, Art, Citoyenneté*. *Révue du Théâtre*. Hors série nº 13, juin 2001, p. 20-29.

PINTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Aparecida de Souza Lopes

A pintura é provavelmente a modalidade artística mais antiga da história do homem. Utilizar líquidos mais ou menos consistentes, com pigmentos diversos, para fazer marcas em alguma superfície de modo intencional é uma prerrogativa humana.

As crianças descobrem cedo essa possibilidade, ao brincar com sua comida, por exemplo, mas precisam de muita experiência de ação, interação social e apreciação para que cheguem a uma pintura expressiva e significativa, para si mesma e para os demais.

A prática da pintura na educação infantil é fundamental e muito acessível. A seleção de materiais e estratégias deve estar vinculada aos objetivos específicos para determinado grupo de crianças, à sua relevância social, ao conhecimento da faixa etária e à empatia do professor para que ele coordene a atividade com genuíno prazer.

Independente da educação, a arte faz parte da vida da criança, assim como um brinquedo. Nasce espontaneamente, como uma necessidade, e, quando livre nos mostra toda a vivência do mundo infantil. Através do desenho de uma criança podemos conhecer todo o seu desenvolvimento, pois é a criança como um todo, que está presente no ato de criação. Como a educação objetiva o desenvolvimento total do indivíduo, o relacionamento entre arte e educação se justifica completamente.

A busca, o comportamento exploratório, a livre expressão e a marca pessoal que imprimimos às nossas ações são de fundamental importância no nosso processo de vida. De fato acreditamos que o ser humano é capaz de inventar e transformar a realidade.

Nessa perspectiva, a educação artística é proposta pela autora Marieta Lúcia Machado Nicolau como uma contribuição para que as crianças e seus educadores desenvolvam as suas várias formas de linguagem, enriquecendo mais e mais seu processo de comunicação e expressão.

A pintura é um meio de expressão completo, que deve estar presente em todo o período pré-escolar.

Não convém que o adulto interfira no tema, nas cores, na concepção e no ritmo da atividade pictórica, pois é um trabalho que pertence à criança e deve ser respeitado pela profunda significação de que se reveste.

Essa forma de expressão plástica, como as demais, não pode estar sujeita a comparações, correções e críticas, uma vez que manifesta a sensibilidade infantil, através de conteúdos intelectuais, emocionais e imaginários.

É papel do educador estimular a criança com perguntas e desafios oportunos, adequados e sutis, que demonstre que ele compreende tal manifestação. Sua presença deve ser discreta, ativa e vigilante, cabendo-lhe favorecer e reforçar a expressão infantil, ajudando os mais tímidos e deixando inquisições e sugestões que só atrapalham o processo.

Seria ideal se nossos alunos, estimulados somente pelo ambiente propício, se expressassem sem problemas. Mas o que frequentemente há, mesmo com este ambiente, é uma certa ansiedade por parte do aluno sobre o que vai

desenhar ou pintar. Se pedirmos que desenhem livremente, esta atividade irá com frequência, bloqueá-los inteiramente: ou não conseguirão pensar em nada, ou pensarão numa infinidade de coisas, não conseguindo se fixar em nenhuma.

Um tema, bem preparado e adequado à faixa etária de idade e ao momento, abre caminho para a expressão, agindo como estímulo para o trabalho, como o estopim que impulsiona. É importante ressaltar que tão importante quanto a escolha de um tema bem adequado é a motivação dada pelo professor. É preciso que este leve o aluno a vivenciar o tema proposto, talvez recorrendo à expressão corporal, à música ou mesmo à expressão verbal. Criando uma relação muito sensível com a situação proposta, a expressão será mais intensa e mais rico o resultado final.

Durante a atividade, a criança explora, investiga, elabora, e conquista sua capacidade de expressar-se através da pintura, operações que são favorecidas quando o clima é de ordem, confiança e segurança. Trata-se de um trabalho prazeroso e agradável; sua realização é espontânea, não havendo necessidade de programas especiais. No entanto, para que as atividades sejam dinâmicas, pode-se propor, entre os momentos de livre expressão, atividades em que as crianças pintam a partir de estímulos dados pelo professor. Nesse caso, visa-se favorecer o desenvolvimento da percepção, da motricidade, da espacialidade e da imaginação. Há, além desses dois tipos de atividades, aquelas em se utilizam técnicas específicas.

Os momentos dedicados à pintura devem ser preferencialmente longos e semanais. Para crianças de 5 ou 6 anos, 45 minutos é uma duração bastante razoável,

podendo ser esse tempo reduzido quando se tratar de crianças menores. Deve-se lembrar que aventais ou roupas velhas deixam as crianças mais livres durante o trabalho.

1 Etapas do Desenvolvimento Infantil

Garatuja (2 a 4 anos)

Um dos primeiros meios de comunicação utilizados pela criança é o movimento. Somente chorando ou sacudindo seus bracinhos e perninhas, a criança pode manifestar sua dor ou prazer. A expressão gráfica infantil, chamada nesta fase de garatuja, mostra linhas traçadas em qualquer direção, inicialmente sem nenhum controle, e que significam para a criança prazer, felicidade e desabafo, além do aperfeiçoamento de uma função muito importante: a coordenação motora. Somente quando conseguiu confiança em seus movimentos, a criança passará para outra etapa. Às vezes o processo é lento, dependendo do estímulo e da não interferência dos pais. Mesmo sem papel e lápis, a criança passará por esta etapa, treinando na areia, na terra, ou mesmo na sopa.

A garatuja apresenta várias fases:

- **garatuja desordenada**

Movimentos incontrolados e desordenados, mas que dão prazer à criança que os executa.

- **garatuja controlada**

Mais ou menos seis meses depois das primeiras garatujas, a criança descobre que há relação entre o movimento que faz e o risco que deixa sobre o papel, coordenando sua atividade visual e motora. O prazer que obtém com sua recente descoberta estimula a criança a variar seus movimentos, comprovando assim sua capacidade de controle. Aparecem então as linhas circulares que são resultados de movimentos executados com todo o braço.

– **garatuja identificada**

Atribuir nomes às garatujas que faz, mesmo sendo impossível reconhecê-los, é da maior importância pois indica a mudança do pensamento cinestésico, representado pelos movimentos, para um pensamento imaginativo, indicado por figuras. Usa diferentes tipos de movimentos em suas linhas e enquanto desenha fala e conta estórias, embora sem ligação visual. Isso acontece usualmente com três anos e meio, quando a criança poderá explicar o mesmo rabisco de várias maneiras. Não devemos, entretanto insistir pra que a criança explique seu desenho.

A figura humana, o espaço e a cor consciente não existem nas primeiras manifestações de garatuja. Apenas na última podem estar presentes de modo imaginário. Embora haja uma ordem no aparecimento destas fases, a criança poderá voltar a uma fase anterior, temporariamente, sem que isto represente problemas.

Através das garatujas podemos conhecer melhor nossas crianças. A firmeza, agressividade ou fragilidade e

delicadeza das linhas traçadas indicarão o mesmo tipo de comportamento diante do meio. Aquelas influenciáveis, com pouca confiança em si mesmas necessitam de maior atenção para abandonarem as chamadas “repetições estereotipadas”, desenhos rígidos onde pequenas formas são sempre repetidas. É importante não confundir estas repetições com pequenas linhas que a criança desenha tentando imitar a escrita do adulto.

Nesta etapa não há necessidade de incentivar o desenho através de temas. A coordenação motora deve ser a meta base que pode ser alcançada através do estímulo provocado pelo apoio, atenção e adequação dos materiais. Devemos também propiciar meios para um maior desenvolvimento da percepção visual, tátil, auditiva, gustativa e do odor propondo situações em que todos os sentidos sejam utilizados.

Quando a criança começa a atribuir nomes às suas garatujas, devemos incentivar o pensamento imaginativo estendendo seu campo de referências a partir do seu próprio desenho e enquanto o executa.

Deve ser totalmente evitado o uso de esteriótipos para serem preenchidos pelas crianças. As escolinhas utilizam muito os desenhos mimeografados como temas que pretendem desenvolver alguns conceitos básicos (alto e baixo – círculo e quadrado, etc.). Já citamos anteriormente os efeitos negativos deste tipo de trabalho e cremos que estes conceitos podem ser transmitidos às nossas crianças de uma maneira mais livre e criativa, tornando-os mais sensíveis à própria vida.

Pré-esquematismo (4 a 7 anos)

Saindo do seu mundo de formas e cores jogadas calorosamente no papel, a criança passa lentamente para uma experiência mais consciente frente ao mundo exterior. A realidade e o seu pensamento passam a ser expressos através de linhas e formas, inicialmente ainda distantes de uma representação figurativa. As estórias contadas anteriormente quando executava suas garatujas identificadas já podem agora ser visualizadas pelo adulto, que terá maiores possibilidades de conhecer o mundo infantil com seus conceitos, suas valorizações e seus problemas, pois a criança só desenha o que é importante para ela.

Durante toda esta etapa, ela procurará com constantes mudanças, esquemas dos conceitos que lhe são familiares; desta forma, a figura humana mostrará intensa transformação.

A grande flexibilidade evidenciada através da procura constante de esquemas deve ser manipulada para uma maior sensibilização da criança frente ao seu próprio "eu". Fazê-los sentir cada parte do seu corpo e as funções de cada uma serão interessantes para um maior desenvolvimento, mas só serão mostradas no desenho se o envolvimento for emocional. A criança pode, no mesmo desenho, colocar uma figura com braços e outra sem, desde que não considere importante os braços para o que esta figura está executando. Não devemos chamar a atenção da criança sobre o fato, porque ele indica uma relação consciente com o próprio desenho. O exagero de determinadas partes também aparece para identificar a importância daquele elemento dentro da ação. Assim, a mão que segura alguma coisa pode ser representada muito

maior do que a outra que não faz nada. O exagero, a omissão, a desproporção aparecem mais frequentemente em crianças emocionalmente mais sensíveis e livres, enquanto que aquelas já bloqueadas preferirão se esconder atrás de bonequinhos ou outros estereótipos aprendidos.

Fascinada por ter descoberto as relações entre a realidade e seu desenho, a criança fica satisfeita pela representação em si, sem necessidade de circular cada objeto com os demais. Não encontraremos nenhuma preocupação infantil nas relações dos elementos que desenha no espaço. A incapacidade de relacionar elementos no espaço, próprios desta fase, servem como indicação de que a criança ainda não está apta a cooperar socialmente e nem a relacionar as letras e sons para aprender a ler e a escrever. Obrigá-la a um comportamento para a qual não está preparada pode apenas danificar sua autoconfiança e bloqueá-la para uma melhor aprendizagem futura.

Nos seus desenhos lineares, preocupada com a representação das formas, a criança não se interessa pela cor. Um homem pode ser amarelo, azul ou verde dependendo apenas das cores que mais a atraiam. As primeiras relações de cor também serão determinadas por fatores emocionais e podemos nos servir deles para estimular as relações cor-objeto.

A motivação e o estímulo a partir desta etapa adquirem grande significado. É papel do professor criar uma atmosfera agradável e estimulante, vivenciando realmente situações ligadas ao “eu” e ao “meu”, a fim de motivar os alunos para uma posição mais sensível em relação aos seus próprios sentimentos, pensamentos e

percepção. Devemos ativar o conhecimento passivo estendendo o campo de referências a partir do próprio tema e do desenho da criança.

Os materiais mais apropriados são aqueles ainda ligados com a expressão linear: os lápis de cera grossos, as canetas hidrográficas, o guache ou a têmpera espessa e em poucas cores, os papéis grandes ainda continuam sendo os melhores materiais. Papéis coloridos, materiais de colagem também são excelentes, mas quando realmente manipulados livremente pelos alunos, e não para enfeitar cadernos ou folhas mimeografadas. Os materiais devem possibilitar confiança e facilidade para a criança se expressar sem receios. A argila, as caixinhas, pedaços de madeira também servem como estímulo para exploração do espaço e das formas.

Os temas sugeridos nesta fase se caracterizam pelas palavras eu e meu e devem procurar ativar e envolver a criança como um todo (pensamento, sentimento e percepção). Quanto maior for a identificação da criança com a situação proposta mais ativamente empregará seus sentidos. Além da atmosfera propícia, o professor deve motivar a criança para vivenciar uma determinada situação visualizando onde ela foi executada, quando e como. Só depois que a criança imaginou toda a situação, expressando-se verbal e até corporalmente é que o professor deve pedir para que ela desenhe a respeito. Os materiais devem estar todos prontos para não perdermos a energia criadora. Durante a execução poderemos ainda incentivá-la estendendo seu campo de referências, mas não devemos ressaltar o produto final pois não é ele o mais importante e sim o processo criador.

CONCLUSÃO

A temática desse estudo é a pintura na Educação Infantil com o intuito de argumentar a favor da idéia de como a pintura pode contribuir no desenvolvimento da criança.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e buscou mostrar a história do ensino da arte, apresentando e explorando numa pedagogia mais libertadora as técnicas de pintura na pré-escola.

A pintura na Educação Infantil vai caracterizar o conhecer, o sentir, o sonhar e o imaginar na expressão da criança possibilitando e desenvolvendo um aprendizado criador e mediador. A pintura expressa o que a criança está sentindo. As crianças precisam desenvolver na pintura o saber fazer, o perceber, o ler e o conhecer.

Desta forma, entendemos que a prática da pintura na Educação Infantil é fundamental e muito acessível. É um meio de expressão completo, que deve estar presente em todo o período pré-escolar.

As contribuições dos diversos modelos teóricos pesquisados são muito valiosas. Porém, não puderam ser abordadas neste trabalho com a profundidade que mereciam. Nosso objetivo, muito menos ambicioso, consiste também em ressaltar o papel da arte na educação, procurando demonstrar que nos últimos tempos a arte recebeu muita atenção entre nós. Foram discutidas e estabelecidas normas e disciplinas para fundamentar melhor o ensino neste campo. Arte- educadores lançaram as bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino

de arte, questionando basicamente a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

Na verdade, há uma gama de elementos importantes que constituem este trabalho. Mas a questão primordial reside na necessidade de compreendermos qual é o real papel da arte na educação. Qual é a forma adequada de tratamento que devemos dar às crianças na Educação Infantil no tocante ao ensino da arte.

No contexto no qual nos situamos foi possível verificar que Arte é muito mais do que pintar desenhos prontos. É necessário e muito mais interessante e produtivo para os alunos um fazer arte com significado. O que realmente a educação artística visa é o efeito do processo de criação sobre o indivíduo, tornando-o criativo em qualquer campo e com capacidade de iniciativa própria. Assim, não é o resultado final que tem importância, mas o próprio processo de trabalho.

Também foi possível perceber que a criatividade não é coisa de artista como pensavam erroneamente muitos professores. A realidade nos mostra que ela está presente em todos nós. A educação artística, tanto as artes plásticas, quanto a expressão corporal e a música, é a responsável mais direta pelo desenvolvimento da criatividade, pois por meio dela, o aluno é levado a abrir-se ao mundo com seus olhos, seu tato, seu corpo, seus ouvidos, sua alma.

De acordo com as diversas abordagens percebemos que o melhor caminho para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente no que diz respeito às artes plásticas, seja a livre expressão. Esse aspecto suscitou

maior interesse em nosso trabalho, pois a livre expressão foi durante muito tempo confundida com o “deixar cada um fazer o quer para ver o que acontece”. Mas não é nada disso. Através dela cada um pode se expressar da sua maneira, independente de modelos e regras. Portanto, o aluno pode e deve, ser trabalhado pelo professor que o conduzirá, se necessário dando temas bem motivados, sem interferir na linha de trabalho, no modo de pensar e na expressão. E nesse sentido o professor assume um papel importantíssimo de conduzir, sem interferir, procurando o enriquecimento maior do próprio aluno.

Como vimos, é imprescindível que o professor tenha a clareza de que a imitação na educação artística, se opõe totalmente à livre expressão, assim como seus objetivos. A imitação leva a criança ao pensamento dependente, preferindo soluções pré-estabelecidas, à frustração, rigidez e inibição. Faz-se necessário então, estender o campo de referências das crianças que apresentam bloqueios para se expressar. Isso significa partir do próprio nível da criança, de sua experiência, ampliando seu pensamento, sentimento e capacidade, além de aumentar sua autoconfiança. Assim, o educador, muito importante nesse processo, pensa junto com a criança e a leva a enriquecer o seu trabalho.

Não existe um único ou melhor caminho a ser trilhado pelo professor. O importante é que este conheça cada um de seus alunos e as etapas do desenvolvimento infantil para melhor compreender as necessidades da criança a fim de que saiba o que deve ser exigido e o que pode ser desenvolvido para poder intervir de maneira eficaz na aprendizagem de cada um deles.

Ao professor é atribuída uma grande carga de

responsabilidade sobre o progresso de seus alunos. Assim sendo, o professor-artista não é simplesmente aquele que ensina, mas sim aquele que sente, que percebe, que vive. E esta vivência deve ser posta para fora, deve ser comunicada. O aluno deve sentir, especialmente em relação ao professor de artes plásticas, que ele é um indivíduo que também teve e tem problemas, que também critica seu próprio trabalho, que sabe mais porque trabalhou muito para superar suas dificuldades, que é alguém com quem se pode contar, pois transmite confiança e estímulo.

Este dado é muito importante para a conclusão do nosso trabalho, pois nos permite dizer que somente um professor que vive arte é que pode transmiti-la. Somente sentindo e vivendo poderá ser um estímulo para a criação, um incentivo para a verdadeira expressão. O verdadeiro professor de arte é um criador, e como tal, encontra novas soluções, gera novas situações e tudo é diferente.

Chegamos assim a concluir que a nossa prática pedagógica aspira a transformar e melhorar a realidade da vida escolar brasileira.

Naturalmente, o estudo realizado será o ponto de partida para decisões que adotaremos futuramente frente aos nossos alunos.

As primeiras contribuições que este trabalho nos proporciona estão relacionadas com a certeza de que buscaremos o caminho certo. Nossas ideias já se modificaram ao entrar em contato com outras ideias. Aprimoramos os nossos conhecimentos e acreditamos que a nossa ação educativa passará a ser mais eficaz. Com certeza, tudo faremos para que os nossos alunos tornem-se aprendizes em todos os níveis.

Não resta dúvida de que o trabalho realizado proporcionou momentos de grandes reflexões no que diz respeito a nossa própria experiência educacional, propiciando-nos uma análise adequada sobre o tema estudado e discutido à luz dos diferentes modelos teóricos.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. ***Arte-Educação: Leitura no subsolo***. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Da leitura da palavra à leitura do mundo. Leitura: teoria e prática**. Campinas, 1:3-9, Nov, 1982.

FORNAZIERI, Wanda Andrade da silva. **Sala de aula construtivista**. Minas Gerais: Edilit

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Temas e técnicas em artes plásticas**. São Paulo: ECE, 1986.

A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Edvane Soares de Lima Camursa

Nas últimas décadas a demanda pela leitura e pelo domínio das práticas linguísticas em nossa sociedade é cada vez maior. Basta abrir as páginas da internet para encontrar trabalho que nos deparemos com inúmeras vagas em que as exigências colocadas para os profissionais que estão à procura de emprego; é exigido do candidato para as mais diversas funções que demonstre domínio da Língua Portuguesa, que seja bom ouvinte, que tenha boa comunicação verbal e escrita, português fluente, boa redação, facilidade de comunicação e um bom texto.

Sabemos que essa demanda não é exclusiva do Brasil, mas uma questão mundial, que hoje coloca o domínio da linguagem escrita como condição para a produção e acesso ao conhecimento. Sobretudo a leitura é requerida para que se possa ter acesso as informações veiculadas das mais diversas maneiras; na internet, na televisão, nos outdoors, em cartazes que enchem os muros

das ruas, nas placas, folders, impressos de propagandas, receitas médicas e bulas de remédios.

No entanto, não é apenas para o mundo do trabalho que esse conhecimento é importante. Para ampliação da participação social e pleno exercício da cidadania, ser um usuário competente da linguagem escrita é, também, condição fundamental.

É decorrente dessa compreensão a necessidade que se coloca para a escola: a de possibilitar ao aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente as realidades sociais e nela agir, sabendo, organizar sua ação. Para isso, o aluno precisa apropriar-se do conhecimento e dos meios de promoção e divulgação desse conhecimento.

Nas sociedades letradas, como a nossa, esse processo de apropriação está estreitamente ligado ao conhecimento da linguagem escrita, sobretudo no que se refere à leitura.

Esse conhecimento, tal como compreendemos hoje, refere-se a um grau ou tipo de letramento ligado que inclui tanto saber decifrar o escrito, quanto ler/escrever com proficiências de leitor/escritor competente, saber utilizar

nas práticas sociais de leitura e escrita as estratégias e procedimentos que conferem a maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentido aos textos com os quais se deseja interagir.

Compreender que ler é uma prática social que acontece em diferentes espaços, que possuem características muito específicas: o tipo de conteúdo dos textos que neles circulam, as finalidades colocadas para a leitura, os procedimentos mais comuns decorrentes dessas finalidades, os gêneros dos textos. Por exemplo, ao participar de uma leitura dramática, sabe-se que uma peça de teatro será lida em voz alta e interpretada por atores. A finalidade colocada para a leitura é interpretar dramaticamente o texto; para os que assistem, é apreciar a leitura que está sendo realizada pelos atores. Nessa situação os textos serão sempre peças de teatro.

Ao mesmo tempo que coexistem, diferentes práticas sociais em uma mesma sociedade, em um único momento histórico, diferentes sociedades estabeleceram diferentes usos para a escrita e a leitura ao longo de sua história, como afirma Marisa Lajolo.

“Em algumas sociedades, leitura e escrita eram privilégios de sacerdotes, ou de governantes. Nas sociedades ocidentais, entre elas a nossa, embora tivesse nascido e se fortalecido na esteira da administração governamental e da catequese cristã, leitura e escrita muito cedo ganharam usos cotidiano”.

Assim, além de repartições de governos, altares e púlpitos de igreja, ambientes domésticos como salas de costura e varandas de fazendas, ao lado de pátios de hospedarias, pousos de tropeiros e feiras livres transformarem-se em cenários de leitura.

Nesses espaços, ora públicos ora privados, mas sempre coletivos sem liam e se ouviam ler textos muito diferentes daqueles que interessavam diretamente ao governo e a Igreja. Nesses espaços lia-se ficção, novelas, crônicas, romances e ouvia-se poesia.

A leitura, enquanto prática social, é, portanto, histórica.

1- LEITURA, PROCESSO INDIVIDUAL E DIALÓGICO.

Ler é tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica. E isso nos remete diretamente à natureza do processo de leitura. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamentos dos sentidos do texto. Mas toda leitura é também interpessoal, porque os sentidos não se encontram diretamente no texto; exclusivamente, ou no leitor; ao contrário, o sentido encontra-se no espaço intervalar entre o texto e leitor.

Um texto é sempre produzido em um determinado momento histórico no qual se encontra definido. Um determinado horizonte de expectativas. Derivado de um corpo de conhecimentos e informações disponível e compartilhado, em maior ou menor medida, pelos possíveis interlocutores. Assim quando um texto é produzido, alguns sentidos são pretendidos pelo autor, sentidos que são decorrentes da forma de compreender o mundo constituído naquele momento histórico específico em uma determinada cultura.

Assim, o processo de construção dos sentidos de uma obra de tal época será resultado do que for possível ao leitor de hoje compreender (e recuperar) sobre os

valores que circulavam quando a obra foi produzida. Essa compreensão se dará num horizonte cultural atual; que pressupõe outros valores; portanto os sentidos não serão os mesmo que permeavam o contexto social da época, mas aqueles que forem possíveis ao leitor e hoje, que resultarão permeados das nuances dos valores de hoje vigentes. Logo, os sentidos de um texto, ao mesmo tempo em que são um processo pessoal e intransferível dialogam inevitavelmente com os outros presentes no campo de ideias, um autor. A leitura, assim, é ao mesmo tempo pessoal e dialógica.

2- DESENVOLVENDO A CAPACIDADE LEITORA.

Apesar de constatarmos que a década de 90 foi pródiga em programas de aceleração da aprendizagem, regularização do fluxo escolar e habilitação de professores, tais iniciativas, isoladamente, não exerceram um efeito observável na qualidade de ensino e no nível de desempenho dos alunos, especialmente aquisição e desenvolvimento da lectoescrita (leitura, escrita e cálculo).

Há uma necessidade de os governos, federal, estadual e municipais e mais o setor privado, em caráter de

urgência, implementarem soluções estruturais que incidam nos fundamentos do processo educacional: a valorização e a formação do professor, a gestão democrática e eficiente da escola e o monitoramento dos resultados das avaliações do SAE, ENEM e PISA e SARESP pelos profissionais da educação e poderes públicos.

Inicialmente, são soluções de natureza político-educacional. No entanto, há fatores intraescolares, pedagógicos e psicopedagógicos, no entorno escolar, diríamos, em outras palavras, fatores de natureza didático-pedagógica (professor, aluno e conteúdos), que também têm peso no desempenho dos alunos, e uma escola comprometida com seus alunos, e com a família desses alunos e mais, solidária ao esforço educador do poder público, apesar de condições adversas, pode fazer a diferença.

Nesse encontro, vamos nos debruçar, como nos sugere o tema deste trabalho, sobre a importância da leitura na educação básica, especialmente no ensino fundamental e em ensino médio através de jogos teatrais, a que converteria, de logo, num desafio metodológico de perguntar a mim mesmo, como docente da área, e aos

colegas professores da rede pública: como desenvolver a capacidade de aprender a ler dos alunos da educação básica?

Começemos por uma questão básica: a leitura é meio ou fim para se atingir o objetivo do ensino fundamental? Qual esse objetivo? A Lei 9.394/96, no seu artigo 32, determina que o ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá objetivo a formação básica do cidadão. Portanto, o objetivo do ensino fundamental é a formação cidadã do aluno. E para essa formação cidadã, que passos devem ser dados para de atingir esse objetivo de ensino?

São quatro passos para a formação cidadã do educando no ensino fundamental. O primeiro passo, o desenvolvimento da capacidade de aprender (inciso I). O segundo passo, a compreensão da sociedade (inciso II). O terceiro passo, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (inciso III) e o quarto passo, o fortalecimento da vida social (inciso IV).

Desses quatro passos, interessa, para nossa reflexão, o primeiro passo, isto é, o desenvolvimento da capacidade de aprender? Por quê? Porque, para que

possamos desenvolver a capacidade de aprender das crianças do ensino fundamental teremos que nos valer de três meios básicos ou habilidades básicas: a leitura, a escrita e o cálculo. Na verdade, não se trata apenas de ler, escrever e calcular, de qualquer jeito, ou seja, de forma rudimentar, mas atingir o pleno domínio dessas habilidades.

A leitura, a escrita e o cálculo são meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender. Desses três meios básicos, o desempenho leitor tem se mostrado muito precário até mesmo, superior ao desempenho da escrita ou cálculo matemático das crianças. A lei, de alguma maneira, nos parece sugerir que a importância da leitura está diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade de aprender. Não há desenvolvimento ou aprendizagem que não passem pela leitura, seja em situação normal ou especial.

Ler para aprender é meio, pois para desenvolvimento da capacidade de aprender. Mas, para que ingressamos nessa tarefa de ler para aprender é necessário, antes de tudo, aprender a ler. E aprender a ler é a habilidade que exige da escola uma concepção nova de leitura, ou seja,

leitura é decodificação (reconhecimento de letras e discriminação das vogais, por exemplo) e compreensão (sentido dado à pré-leitura, leitura e pós-leitura).

É a leitura compreensiva, isto é, ler e entender o que se lê, descobrir o propósito do escritor, que irá desenvolver a capacidade de aprender das crianças.

A aprendizagem de leitura depende de três fatores. O primeiro, o querer aprender a ler, o equivalente a uma formação de atitudes do educando de se dispor a ler. Esta disposição pode ser refletida nas formas de expectativas, interesses, motivação, atenção, compreensão e participação. Querer aprender a ler é o primeiro passo para de ler para aprender. Para se desenvolver em leitura, é preciso, antes, envolver-se em leitura, gostar de ler, isto é, a obra está no centro de ser interesse (dentro do ser) em ler a obra.

3- O APRENDIZADO DA LEITURA FORA DA ESCOLA.

A leitura tem sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da Educação, já que há muitos anos

se observam algumas dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar. Dentre as questões mais focadas, destaco o ensino da língua materna. A dificuldade, após anos de escola, de o aluno escrever um texto coeso e coerente culminando na insegurança linguística demonstra o fracasso das práticas linguísticas das aulas. Sem uma leitura eficiente é impossível o aluno desenvolver a escrita também de forma correta.

O aprendizado fora dos limites da instituição escolar é mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno. Dessa maneira percebemos a necessidade de não sermos a escola que exclui, reduz, limita e expulsa sua clientela: seja pelo aspecto físico, seja pelas condições de trabalho dos professores, seja pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, pois a norma culta padrão não é a única variante aceita mas é uma ótima forma de mergulhar em um universo desconhecido. O Letramento. Somos a escola que inclui.

Por isso foi desenvolvido o Projeto de Teatro, sendo textos com histórias cotidianas, usando a linguagem

formal, mas agregando linguagens associadas aos alunos, para que eles possam notar a diferença e aprender quando e onde usá-las.

A análise das questões sobre a leitura está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é a linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribuem à escola e à escolarização.

Muitas das abordagens escolares derivavam de concepções de ensino e aprendizagem da palavra escrita que reduziam o processo de alfabetização e de leitura a simples decodificação dos símbolos linguísticos. A escola transmitia uma concepção de que escrita é a transcrição da oralidade. Partiu do princípio de que o aprendiz deve unicamente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, que incluíam basicamente algumas das noções sobre a relação entre as atividades de leitura e de produção da escrita. Hoje temos uma diversificação da cultura escrita e estamos nos posicionando ante a um grande desafio de um mundo de informações onde somos produtores de cultura.

4- DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE APRENDER

É preciso que a escola ensine aos educandos como se dão as coisas relativas ao conhecimento e linguagem, como se processa a informação linguística. E isso serve não só para o ensino da língua materna como também para as demais disciplinas escolares.

Um cálculo tem muito a ensinar além de resultado. Há o processo que deve ser visto como algo mais significativo no ensino, e porque não dizer, mais significativo, também, no momento da avaliação formativa.

As crianças precisam aprender a apreender essas informações da linguagem, da leitura, da escrita e do cálculo, com clareza e de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina.

Quem ensina, deve saber construir conhecimento junto aos alunos. A escola precisa motivar as crianças ao reino da contemplação do conhecimento. Vale o inverso: a escola deve despertar o reino do saber nas crianças.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Farão, claro, hipóteses, extraídas, quase sempre da fala espontânea. É nas escolas, com os

professores, com boas formações em serviço, que aprenderão que essas informações lhe darão habilidade para a leitura e para a vida fora da escola.

Em casa e na escola, a tarefa de reforço do que se aprende constitui um complemento importante, permitindo que os pais se sintam parte do processo. Aliás, a educação escolar, de qualidade, é um dever das instituições de ensino. Doutra, dever também, compartilhado por familiares e corresponsabilidade dos que operam com os saberes sistemáticos, que envolve a sociedade como um todo.

BIBLIOGRAFIAS

ABAURRE, M. B. E outros. **Leitura e escrita na vida e na escola**. Em: Leitura- teoria e prática, ano 4, no 6, dez/1985.

GARDNER, M^a Cecília R. De ; SMOLKA, Ana Luisa B. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**:

Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.

GERALDI, J.W. Prática da leitura na escola. Em: _____.
O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997, pp. 88-102

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Repensando o ensino de arte na educação escolar básica: projeto oficinas de criação.** Revista de Educação do Ceap, Ano 4, n.12.1996. p.42.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

LERNER, L.C.M. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças.** Em: GERALDI, J.W. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Ícone, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

TRADIÇÕES CULTURAIS DA ÁFRICA

Valdete Peixinho

Podemos considerar que as marcas tradicionais dos povos africanos foram trazidas para o Brasil através dos tópicos abaixo:

1 Religião

Destaca-se que na África, por ser um continente, muitas vezes confundido como um único país, há diversos hábitos e costumes, inclusive uma diversidade religiosa em que há regiões que majoritariamente seguem o islamismo, outros locais a cultura prevalente é a cristã, como também há crenças em diferentes divindades

“Considerando ambos os fatos, a dinâmica das rotas comerciais transaarianas e a islamização mais efetiva do norte da África, podemos ver como o comércio exerceu um papel duplo na expansão do islamismo para a África subsaariana Ocidental: primeiramente, os mercadores berberes, ou os sudaneses que entraram em contato com a civilização berbere, trouxeram do norte os ensinamentos da religião muçulmana e mesmo os costumes

de uma “cultura islâmica” já estabelecida, e, por outro lado, as relações comerciais entre as duas regiões tornaram a conversão ao islamismo uma estratégia diplomática eficiente, visto que a mesma incluiria o Sudão no mundo muçulmano e, assim, facilitaria as relações comerciais entre sudaneses e berberes, devido à unificação das identidades religiosas e culturais de ambos os povos que essa islamização proporcionaria.” (MACEDO, 2008).

Já no Brasil criou-se as religiões candomblé e umbanda, são religiões de origem brasileira, mas que nasceram com base em elementos religiosos africanos. O candomblé consiste no culto aos orixás da cultura iorubá, enquanto a umbanda é uma forma sincrética entre o candomblé, o catolicismo e o espiritismo kardecista.

2 Artes plásticas

Os habitantes da África desenvolveram distintas formas artísticas ligadas, principalmente, às suas religiões. São os artefatos, como trançados de corda, máscaras e estatuetas esculpidos em madeira ou pedra. Esses artesanatos remetem as divindades representando o profano e o sagrado.

Já a pintura era decoração das paredes dos palácios reais e outros locais sagrados. Podemos destacar também as "máscaras africanas" como a Epa e as Gueledeé ou Gelede:

“A máscara transforma o corpo do bailarino que conserva sua individualidade e, servindo-se dele como se fosse um suporte vivo e animado, encarna a outro ser; gênio, animal mítico que é representando assim momentaneamente. Uma máscara é um ser que protege quem a carrega. Está destinada a captar a força vital que escapa de um ser humano ou de um animal, no momento de sua morte. A energia captada na máscara é controlada e posteriormente redistribuída em benefício da coletividade. Como exemplo dessas máscaras destacamos as Epa e as Gueledeé ou Gelede”. (AMORIM, Elias 2006-2021).

3 Música e dança

A principal dança, herança dos povos africanos, no Brasil é a capoeira, que também é considerada como uma arte marcial, usada como defesa dos escravos fugitivos contra os capitães do mato; tanto que em 2008 se torna um bem da cultura imaterial do Brasil:

“(a capoeira) é uma rica expressão da cultura afro-brasileira, tanto no Brasil como no exterior. A maior prova disso foi o registro da capoeira, em 2008, como bem da cultura imaterial do Brasil, por indicação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgão do Ministério da Cultura (IPHAN/MinC)”. (OLIVEIRA e LEAL, 2008).

Podemos citar os ritmos musicais que são heranças afrodescendentes: o axé, o samba e o maracatu:

“O samba, explicitamente, preserva, na dimensão rítmica e corporal, o que designei de estilo negro. Os estudos afirmam que foram os bantu da região Congo-Angola os semeadores, aqui no Brasil, de formas musicais, padrões rítmicos, modulações vocais, instrumentos como a cuíca, o caxixi, o berimbau e modos de dançar ancorados na cintura. Considera-se Bahia e Rio de Janeiro como espaços de criação. Mas suas ramificações contaram com a presença de músicos de diferentes regiões do país, como São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e outros estados, que interferiram na formação do samba nas primeiras décadas do século XX no Rio de Janeiro”. (apud AZEVEDO, 2018).

São instrumentos típicos da cultura africana para a composição da música:

- **Atabaque:** instrumento de percussão produzido com madeira e couro de animais, geralmente tocado com as mãos ou com baquetas de madeira. É usado na capoeira, no samba, no axé e no maracatu, entre outros ritmos.
- **Berimbau:** de origem angolana é um instrumento composto por uma corda de arame e arco de madeira. O berimbau é tocado com uma vareta (com graveto de

madeira resistente. Em Angola, o berimbau é conhecido como m'bolumbumba. O instrumento é usado, desde a sua criação, na capoeira, para produzir aquele som típicos que escutamos na dança dos capoeiristas.

- **Agogô:** instrumento de metal com duas ou mais
- **Afoxé:** com a mesma aparência de chocalho, feito com uma cabaça e uma rede trançada com linhas e sementes.

4 Culinária

A culinária originária da cultura africana ou os pratos criados por africanos no Brasil possuem uma diversidade de sabores: podemos citar alguns, como o abará, o acarajé, o caruru e o vatapá. Há uma crença de que o prato típico brasileiro conhecido como “feijoada” é de origem dos africanos escravizados no Brasil, porém essa afirmação é incerta e pelo menos na maior parte da literatura atual, como a feijoada é feita hoje não pode ser uma criação dos escravos, já que os ingredientes que compõem esse prato que conhecemos hoje, não eram de acesso aos negros e negras escravizados.

O historiador e folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo defende:

“Muitos escravos eram muçulmanos, e a religião islâmica interdita o consumo da carne de porco pelos seus adeptos por considerá-lo um animal impuro. Em segundo lugar, a carne seca e a carne de porco, mesmo os pedaços menos cobiçados hoje, como a orelha, o rabo, o focinho e a pata, eram de grande valor, devido à dificuldade em criar-se os animais e conservar suas carnes no Período Colonial, o que distancia a tese de que esses pedaços eram servidos aos escravos”. (Apud PORFÍRIO).

Considerações finais

Desde 1930 é usado o termo negro/negra pelos participantes dos movimentos ativistas, bem como o termo afrodescendente. A defesa dessas nomenclaturas está diretamente associada ao orgulho racial e étnico, mesmo que no sentido popular possa parecer pejorativo, por isso o respeito de toda a sociedade se faz no dia a dia, nas casas, no trabalho e na escola, espaço em que os educadores proporcionam a reflexão e a construção dos educandos. No sistema de classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística se expressa a junção das categorias pretos e pardos.

Com a fusão entre a cultura africana e os vários elementos da [cultura indígena](#) e europeia, nasceu o nosso país, uma cultura

muito vasta de povo miscigenado. Então, se buscarmos as nossas origens encontraremos diversos elementos que compõem a nossa tradição, nossa origem coletiva no continente africano.

Reconhecer que a África tem história e faz parte da nossa história é o ponto de partida para discutir a Cultura Afro-brasileira e Africana. Historicamente os países beneficiados pelo tráfico negreiro foram construídos e foram favorecidos economicamente através do trabalho escravo de nossos ancestrais. O educador pode e deve trabalhar pedagogicamente para que os alunos tenham o conhecimento da nossa construção, essa função como o mediador é a ampliação do saber dos educandos sobre determinada realidade.

Ressalta-se também a importância de introduzir nas disciplinas a obrigatoriedade da cultura dos povos originários nas escolas, nesta perspectiva pensar e organizar um espaço educacional de caráter inclusivo e intercultural.

Na construção do educando deve-se priorizar a busca pelo autoconhecimento, pela identidade, pela valorização da sua origem e história, ampliando assim o respeito as diversas culturas e origens. O importante é que o aluno compreenda e construa o seu dizer, a sua própria palavra e desenvolva a sua competência para exercer o direito de se pronunciar. O ato pedagógico

centrado no conhecimento como construção é, por exigência intrínseca, democrático.

O ambiente escolar é um espaço para o incentivo a reflexão, que permita as condições necessárias para o educando entrar em contato com a Cultura Afro-Brasileira e Africana, para que contribua efetivamente no desenvolvimento de cidadãos conscientes de seu papel social.

Diante do exposto, importante ressaltar que a Lei 10639/03 foi uma conquista para o combate ao racismo e o preconceito contra o negro brasileiro, pois a implementação dessa Lei obriga a inserção da história e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

Assim, concluiu-se que trabalhar esta temática nas escolas é uma forma de proporcionar que os educandos despertem para uma mentalidade que se volta para o respeito pelas diversas etnias.

Podemos destacar os avanços, mas também há muitos desafios a serem superados para além da aplicação da Lei 10639/03, pois faz-se necessários que os ambientes escolares abordem a Cultura Afro-Brasileira e Africana além das datas comemorativas, e sim em todo ano letivo, como é previsto pela própria lei.

Também é importante expor que a produção de materiais didáticos voltados para essa temática é de grande valia, mas para além este material de apoio a formação continuada para os educadores é de extrema necessidade.

O ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana no ambiente educacional é formidável, pois a escola é o local apropriado para trabalhar essa temática que permite formar cidadãos conscientes, possibilitando ao estudante ampliar seu horizonte e seu senso crítico, propiciando a valorização das diversas culturas, a luta contra todo tipo de discriminação, seja racial, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras.

Após as considerações mencionadas acima pode-se concluir que as descrições apresentadas para a abordagem curricular contemplando aspectos da história e da cultura afro-brasileira, tem o intuito de provar que a utilização de metodologias didático-pedagógicas alicerçadas na diversidade da cultura africana se espalhou para todos os continentes.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, W. R. de; FILHO, W. F. Uma História do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, p.48

AMORIM, Jr Elias Feitosa de. Arte africana. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/arte-africana/>>. Acesso em 27.set.2021

AULETE, Caldas. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa Aulete digital, 2011. Disponível em: Versão digital do dicionário Caldas Aulete.

AZEVEDO, Amailton Magno. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/9ChXBqB3GsMRsDnwXHwDbG/?lang=pt> Azevedo, 2018. Acesso em 27.set.2021

BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. A inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. Olimpíada Nacional em História do Brasil, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71 – 84, jan./jun. 2010.

BOW, Mahtar M', 2010. História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 / Disponível em:

<https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/hist_geral_7_0.pdf> Acesso em 27.set.2021.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Lei 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

COPPENS, Y., HOWELL, F. c., ISAAC, G. L. & LEAKEY, R. E. F. 1976. Earliest man and environments in the Lake Rudolf basin. Univ. of Chicago Press. XXII + 615 p. (17) (18) (19).

DIAYE, Tidiane N', 2008. O Genocídio Ocultado - Investigação histórica sobre o tráfico negreiro árabo-muçulmano

FERRO, M. Sobre o tráfico e a escravidão. In: FERRO, M. (orgs). O livro negro do colonialismo. Rio de Janeiro-RJ: ed. Ouro, 2004.

IBID, RESSTEL, CCFP. Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 300 p. ISBN 978-85-7983-674-9. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/xky8j/pdf/resstel-9788579836749.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

M'BOKOLO, E. África Negra: história e civilizações. Tomo I. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). Diversidade Cultural: da proteção a promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

MACEDO, José Rivair. História da África. São Paulo: Contexto, 2013.

MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. Diversidades series, 240 p. ISBN 978-85-386-0383-2. Available from: doi: 10.7476/9788538603832. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yf4cf/epub/macedo-9788538603832.epub>.

MATTOS, Hebe Maria (2003). "O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil". In M. Abreu & R. Soihet, Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia Rio de Janeiro, Casa da PalavraFAPERJ, pp. 127-136.

MENEGASSI, Renilson José; SOUZA, Neucimara Ferreira de. A visão do negro no livro didático de português, 2005.

MURRAY, J. África: o despertar de um continente. Grandes civilizações do passado. Barcelona: Ed. Folio, 2007.

OLIVEIRA, J. P., and LEAL, L. A. P. Capoeira e identidade nacional: de crime político à patrimônio cultural do Brasil. In: Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 43-55. ISBN: 978-85-232-1726-6. Available from: doi: 10.7476/9788523217266.004. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/96v9g/epub/oliveira-9788523217266.epub>.

OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE Produções Didático-Pedagógicas, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde_busca/producoes_pde/2013/2013_uem_hist_pdp_rosa_aparecida_pelogia.pdf>. PDE, 2013. Acesso em: 27 set. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. "Cultura africana"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-africana.htm>. Acesso em 27.set.2021.

RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira, RESSTEL, CCFP. Fenômeno migratório. In: Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 35- 52. ISBN 978-85-7983-674-9. Available from SciELO Books. Artigo: <http://books.scielo.org/id/xky8j/pdf/resstel-9788579836749-04.pdf>

SCHIMIDT, 2005, p PAULO, Heverton. Os cinco piores castigos dados aos escravos no passado. Disponível em <<https://www.fatosdesconhecidos.com.br/os-5-piores-castigos-dados-aos-escravos-no-passado/>>SCHIMIDT, 2005. Acesso em: 27 set. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SKOGMAN, Carl Johann Albert. Viaje de la Fragata Sueca "Eugenia" (1851-1853). Brasil Uruguay Argentina Chile Peru Buenos Aires: Solar, 1942

VENTURINI, Alessandro Fuentes. Tutela criminal em face do racismo. Acesso em 27.set.2021

VESCHI, Benjamin. Ano: 2020. Disponível em: <https://etimologia.com.br/escravo/> Acesso em 27.set.2021

IMPORTÂNCIA DOS CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS

Arline Cordeiro Dias

O Ensino da Arte contribui para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendizagem. As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento e os sentimentos do ser humano, bem como suas emoções, anseios, sua história, a identidade de um povo, e até mesmo de uma classe social.

A Arte contribui para a formação intelectual da criança, favorece a ação espontânea, facilita a livre expressão e permite a comunicação. As Artes Visuais representam um tipo de linguagem que tem características próprias e sua aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos:

Fazer artístico- Quando pensamos em Arte vislumbramos algo que não conseguimos definir com precisão, exemplos duvidosos e o gosto pessoal de cada indivíduo, uma

espécie de identificação, que influencia nossos conceitos e acerca das coisas artísticas e do repertório cultural construído pelo homem desde os primórdios de sua existência.

Imaginemos um deficiente visual privado totalmente da capacidade de visão. Para suprir essa deficiência ele desenvolve outras capacidades, dentre essas habilidades encontra-se, por exemplo, o domínio da linguagem braile que permite ao deficiente ter acesso ao repertório universal dos textos produzidos pela humanidade, habilidade essa que lhe permitiu suprir parte das dificuldades provocadas pela falta de visão, mas que não lhe permite desfrutar todas as possibilidades que uma pessoa com a visão perfeita possui ao ler um texto. Neste caso há uma barreira física, uma impossibilidade genética ou provocada por algum fator externo. Saindo do campo físico em direção ao ato cognitivo podemos falar em deficiências que impossibilitam/limitam, assim como a falta de visão para o deficiente visual, a compreensão integral do fenômeno artístico por parte dos professores de arte e artistas em geral. É mais ou menos essa a sensação dos professores de arte quando são questionados sobre o que é arte.

Possuem algumas habilidades adquiridas e aprimoradas com a experiência diária que provoca o sentimento de que conhecem o significado e o sentido do que ensinam. Por outro lado, tudo o que está relacionado a arte parece por vezes ser inconstante, muda muito rápido, provocando muita incompreensão por parte de quem procura por respostas.

Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, representam, indiscutivelmente, um avanço na educação brasileira ao sugerir um eixo comum que norteia a educação em todo o país. A partir desse eixo são traçados e elaborados planos inclusivos que contemple as características regionais e culturais de cada escola. Os referido PCNs fazem parte da Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – publicada no dia 20 de dezembro de 1996. Essa lei, seguindo uma tendência mundial, corrige as distorções pelas quais passava o ensino de Arte na educação brasileira. Essa correção é feita equiparando a disciplina Arte as das demais disciplinas em grau de importância para o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas, ao fazer isso a LDB não só reconhece a importância da cultura na formação do

educando como, também, permite que os currículos escolares possam ser revistos e elaborados de forma inclusiva com todas as áreas sendo contempladas.

A metodologia proposta pelos PCN's para o ensino de Arte propõe uma análise do objeto ou do ato artístico dentro de uma visão triangular que aborda não apenas o objeto ou ato em si, mas que necessariamente exige a compreensão do contexto histórico em que o referido objeto ou ato foi produzido. Isto significa analisar os objetos ou atos artísticos a partir do contexto de quem os produziu.

A terceira ponta desse triângulo é o fazer artístico. As experiências artísticas significativas que o educando vivencia na sua vida escolar. Acrescentamos o adjetivo "significativas" a essas experiências para ressaltar a importância que elas desempenham na futura relação que o homem adulto, hoje criança em idade escolar, terá com a arte na sua vida.

- A produção artística visual por meio do desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros.

- Observação, análise, utilização dos elementos da linguagem visual e suas articulações nas imagens produzidas.

- Representação e comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações.

- Conhecimento e utilização dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos trabalhos pessoais, explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e construtivas.

Apreciação- A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. Nesse eixo, é possível aprender, por meio da apreciação estética, por quais motivos a obra se originou, que intenções ela revela, que sensações ela provoca, que pensamentos ela gera, com quais técnicas foi produzida, que elementos expressivos e materiais foram utilizados, em que contexto social, histórico, político ou religioso foi concebida. É o próprio ato

de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual, corporal.

Supõe a decodificação e interpretação dos signos das linguagens da arte a partir de uma “conversa” entre o apreciador e a obra. Ao apreciar, o aluno colocará em ação a intuição, a imaginação, a percepção. O professor, em suas aulas, ao proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas contribuirá com a formação cultural, artística e estética de seu aluno. Na apreciação a percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores;

- Percepção e análise de formas visuais presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas.

- Observação da presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas

articulações nas imagens produzidas, apresentadas em diferentes culturas e épocas.

- Identificação, observação e análise das diferentes técnicas e procedimentos artísticos.

- Percepção e análise de produções visuais (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas.

Reflexão- A Arte desempenha uma importante função para o desenvolvimento do pensamento humano e também possibilita a ampliação do conhecimento, da sensibilidade e da reflexão. A arte proporciona reflexões, provoca polemicas, rompe barreiras, eleva o espírito, critica comportamentos, questiona valores, faz releitura histórica, espelha conflitos íntimos e universais, proporciona prazer estético, retrata a fragilidade humana, proporciona incursões pelos malefícios da sociedade contemporânea, confronta os valores morais, inova, busca novas poéticas, novos suportes, utiliza tecnologias avançadas, é visionária por essência, abre perspectivas interpretativas, conecta as pessoas, é comunicação, é profundamente participativa,

representa uma época e é pura emoção entre tantas facetas.

De acordo com as PCNs na reflexão considera tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

- Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas e em diferentes tempos da história.

- Compreensão sobre o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea.

- Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto.

- Conhecimento e investigação sobre a arte do entorno próximo e distante a partir das obras, fontes vivas, textos e outras formas de registro.

Conteúdos Do Ensino De Arte No Ensino Fundamental

No Ensino Fundamental o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais ou em grupo, quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. Tais modalidades visam organizar sistematicamente os conteúdos de arte estabelecendo critérios, como intuito de promover a “formação artística e estética do aluno e a sua participação na sociedade”. Para a elaboração dos conteúdos é importante que considerar a diversidade de saberes adquiridos pelo aluno na informalidade, atentando para a contextualização do mesmo, bem como da comunidade da qual a escola faz parte e também introduzir os conteúdos “das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. ” (PCNs BRASIL, 1997, p.49).

A ideia é que a alfabetização estética deve começar junto com a alfabetização da escrita, pois a arte é uma das linguagens que a criança começa desde muito cedo a entrar em contato, para uma melhor leitura de mundo. Uma vez que alfabetizada esteticamente ela terá maior facilidade de disseminar as manifestações artísticas que ocorrem no seu cotidiano. E assim, ao chegar às séries finais do ensino fundamental, ela possua um bom repertório de arte, facilitando a compreensão e aprofundamento dos conceitos artísticos. Deste modo, preocupada com a formação dos professores do ensino básico das séries iniciais do fundamental, no que diz respeito à Arte e seus conceitos, bem como desenvolvimento da alfabetização estética, que elaborei este material, e a abordagem inicial, ajudará a entender um pouco sobre a História do Ensino da Arte no Brasil, suas metodologias adequadas ou não, e as novas concepções sobre o Ensino da Arte na contemporaneidade. Busca-se uma visão sobre a arte e linguagem, pois entender como tal, é o primeiro passo para o entendimento de se ensinar Arte para as crianças. Cientes disso, os professores e futuros

professores perceberão a funcionalidade e importância da Arte no decorrer da história da humanidade. Algumas práticas metodológicas orientarão os professores para o desenvolvimento de novas metodologias no ensino da arte, tendo como base, diferentes literaturas de autores preocupados com o Ensino da Arte na contemporaneidade. Os professores ao aplicarem alguns métodos de ensino, deverá se preocupar com a faixa etária das crianças e o conhecimento que elas já possuem, assim, propiciando um ensino de arte coerente e de acordo com a realidade.

O objetivo dos conteúdos é atender os níveis de aprendizagens do aluno no domínio do conhecimento artístico e estético, ou no processo de criação, pelo fazer, seja no contato com obras de arte com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. “O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas. ” (BRASIL, 1997, p.49). Essa articulação dos conteúdos dentro do processo de ensino e aprendizagem vem efetivar

os eixos que norteiam esse processo com o tripé produzir, apreciar e contextualizar, de suma importância na compreensão das atividades, movendo o aluno no desenvolvimento do pensamento individual e coletivo. “Isso traz consciência do desenvolvimento de seu papel de estudante em arte e do valor e continuidade permanente dessas atitudes ao longo de sua vida. ” (BRASIL, 1997, p.50)

O ensino e aprendizagem de Arte não é mera proposição de atividades sem fundamentos, ao aluno bem como a instituição de ensino deve se fazer entender que a disciplina tem objetivos específicos e os conteúdos “sempre se ligam a determinado espaço cultural, tempo histórico e a condições particulares que envolvem aspectos sociais, ambientais, econômicos, culturais, etários. ” (BRASIL, 1997, p.49). O professor é o mediador entre as partes: instituição/aluno – disseminação do conhecimento.

No contexto educacional é de suma importância considerar a relação empiria e o aprender, considerar que as experiências do cotidiano do aluno podem facilitar o aprendizado e que esse universo cultural pode ser trazido para dentro da sala de aula contribuindo para a formação

do mesmo como cidadão participativo. “A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais.” (BRASIL, 1997, p.64)

Os conteúdos são específicos por área e estão organizados de maneira que possam ser trabalhados ao longo do ensino fundamental e seguem os critérios para seleção e ordenação propostos nos PCN's. Os conteúdos gerais têm por objetivo direcionar os conteúdos específicos por área em cada serie. Aqui estão selecionados alguns dos conteúdos específicos por área, para que possa ser entendido a abrangência dos mesmos.

Conteúdos De Dança

As articulações do corpo humano simplesmente pela necessidade de movimentar-se, o movimento faz parte do corpo. O movimento é a expressão do corpo. O corpo fala por meio da dança. Há movimentos inatos e natos e conseqüentemente objetivos nos movimentos apreendidos. “Se por um lado a música estimula os

movimentos, a dança, por outro, pode também os restringir, pois a sociedade já tem modelos de danças que se “encaixam” a certos estilos de música.” (BRASIL, 1997, p. 73). A dança no âmbito escolar não está restrita somente as apresentações e festas comemorativas, nem tampouco limitada a ritmos estereotipados. “(...) sempre se aprende, formal e/ou informalmente, como, por que e quando se movimentar e transformar esse movimento em dança.” (BRASIL, 1997, p. 70). E ainda:

Propomos que o professor que trabalhe com a Dança em localidades diferentes das pesquisadas sempre ouça atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar; que observe atentamente as escolhas de movimento e como eles são articulados em suas criações de dança, para que possa escolher conteúdos e procedimentos não somente adequados, mas também problematizadores das realidades em que esses corpo/danças estão inseridos.

A dança tem contribuição importante para o desenvolvimento dos alunos, não se trata simplesmente de movimento, o corpo não é mero instrumento da dança. “O

corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo.” O aluno é o inovador, se atentar para a importância das inúmeras possibilidades de movimentos proporcionados pela dança, fator diferencial nas atividades de danças no contexto educacional.

Os objetivos gerais da Dança para o ensino fundamental esta interligada mais diretamente às experiências dos movimentos corporais dos alunos que a vivência social, possibilitando ao aluno capacidade de construir uma relação de cooperação, aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica, situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, buscando organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, fontes documentais relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.

Os conteúdos específicos da Dança estão agrupados em três aspectos principais utilizados observando as necessidades dos alunos e o contexto

sociopolítico e cultural em que se encontram: dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança.

Quanto a dançar:

- Desenvolvimento das habilidades corporais adquiridas nos ciclos anteriores, iniciando trabalho de memorização e reprodução de sequências de movimentos quer criadas pelos alunos, pelo professor quer pela tradição da dança.
- Relacionamento das habilidades corporais adquiridas com as necessidades contidas nos processos da dança trabalhados em sala de aula.
- Reconhecimento das transformações ocorridas no corpo quanto à forma, sensações, percepções, relacionando-as às danças que cria e interpreta e às emoções, comportamentos, relacionamentos em grupo e em sociedade.

Quanto a apreciar e dançar:

- Aperfeiçoamento e compreensão dos elementos do movimento: partes do corpo, dinâmicas do movimento, uso do espaço e das ações.

- Experimentação e diferenciação entre repertório, improvisação, composição coreográfica e apreciação, atentando para as diferentes sensações e percepções individuais e coletivas que ocorrem nos quatro processos.
- Experimentação, investigação e utilização de diferentes estímulos para improvisação e para composição coreográfica (notícias de jornal, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncio, objetos cênicos).

Quanto às dimensões histórico-sociais e culturais da dança e seus aspectos estéticos:

- Conhecimento dos dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões.
- Reflexão sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.

- Análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos.

Conteúdos De Música

No decorrer da história tornam-se perceptíveis as transformações nos estilos e gostos musicais. Na escola como proporcionar aos alunos uma educação musical envolvendo-os no contexto atual, valendo-se das experiências trazidas do cotidiano individual? Segundo os PCN's (BRASIL, 1997, p 79) essa relação pode ser realizada “Estabelecendo relações com grupos musicais da localidade e da região, procurando participar em eventos musicais da cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, a escola pode oferecer possibilidades de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciações artísticas.” O conhecimento musical do professor é essencial no processo ensino e aprendizagem. “A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto

escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas. ” (BRASIL, 1997, p 80).

A escola ao proporcionar nos conteúdos de arte a música busca auxiliar o jovem a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música envolvendo-o no aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao seu redor. Assim os conteúdos de música estão elencados em três aspectos: expressão e comunicação em Música (improvisação, composição e interpretação); apreciação significativa em Música (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e compreensão da Música como produto cultural e histórico.

Quanto à Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação:

- Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística.
- Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.).

- Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos, épocas; de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a ideias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares.
- Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações.
- Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música.

Quanto à apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical:

- Manifestações pessoais de ideias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição.

- Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.
- Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório.
- Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento.

Quanto à compreensão da Música como produto cultural e histórico:

- Identificação da transformação dos sistemas musicais, ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade.
- Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical.
- Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas.
- Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.

Conteúdo De Teatro

O teatro busca, por meio de apresentações, dramatizações e construções de cenas, promover oportunidades para os alunos, vivenciando fatos, possam observar e confrontar diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. “Ao buscar soluções criativas e

imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. ” PCNs (BRASIL, 1997, p 88). Os conteúdos do teatro estão agrupados em três aspectos: teatro como comunicação e produção coletiva, como apreciação e como produto histórico-cultural.

Quanto ao teatro como comunicação e produção coletiva:

- Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática.
- Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral.
- Identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral.
- Exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura.
- Experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral.

Quanto ao Teatro como apreciação:

- Reconhecimento e identificação da interdependência dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena.
- Reconhecimento da relação teatral atuantes e público (palco/plateia) como base nas atividades dos jogos teatrais e da organização das cenas.
- Observação e análise da necessidade de reformulação constante dos produtos das cenas em função do caráter inacabado da cena teatral.
- Exercício constante de observação e análise diante das propostas e cenas de colegas, por meio de formulações verbais e escritas.

Quanto ao Teatro como produto histórico-cultural:

- Compreensão do teatro como atividade que favorece a identificação com outras realidades socioculturais.
- Compreensão e pesquisa dos diferentes momentos da história do teatro, dos autores de teatro (dramaturgos), dos estilos, dos encenadores, cenógrafos.

- Interação e reconhecimento da diversidade cultural presentes no teatro de diferentes culturas.
- Compreensão e distinção das diferentes formas de construção das narrativas e estilos: tragédia, drama, comédia, farsa, melodrama, circo, teatro épico.

Referências Bibliográficas

BARBOSA. ANA MAE TAVARES BASTOS. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1994. LINK: <HTTPS://PT.SCRIBD.COM/DOCUMENT/270425398/BARBOSA-ANA-MAE-A-IMAGEM-NO-ENSINO-DA-ARTE>.

FERRAZ, M. HELOÍSA C.; FUSARI, MARIA F. DE REZENDE. **Metodologia do Ensino Da arte.** SÃO PAULO: CORTEZ, 1993. LINK: HTTPS://ACERVODIGITAL.UNESP.BR/BITSTREAM/123456789/41531/6/2ED_ART_M2D4.PDF.

GARDNER, 1995, p. 13-20. **A Teoria das Inteligências Múltiplas.**

GOUTHIER, J. **História do Ensino da Arte no Brasil**. IN: PIMENTEL, LUCIA G. (ORG.). **Curso de Especialização Em Ensino de Artes Visuais**. BELO HORIZONTE: ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG, 2008.

LEI FEDERAL N°. 9394/96 - **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LINK: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L9394/96](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394/96).

MARTINS, MIRIAN CELESTE, PICOSQUE, GISA E GUERRA, M. TEREZINHA, TELLES DE. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. - 1 ED – SÃO PAULO: FTD, 2009. [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/VOLUME3.PDF](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volum3.pdf).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Arte / Secretaria De. Educação Fundamental**. – BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997. 130P. 1. Parâmetros Curriculares Nacionais. V.2. Arte. pp. 26-88.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CIÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Zilda Lima Barbosa da Silva

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da formação de Nível Superior vêm ganhando força nos meios acadêmicos. Muito se questiona sobre a qualidade e os fins do trabalho docente no Ensino Superior. As demandas colocadas na atual sociedade de consumo do mundo capitalista acabaram por delinear uma proposta de ensino e pesquisa que vai ao encontro do acúmulo de capital, em favor dos grandes conglomerados industriais.

Tal mudança de direção, que privilegia o conteúdo em detrimento da reflexão acadêmica, acaba por prejudicar a qualidade dos estudos implementados neste nível de ensino, alteração que vai ter reflexos nocivos na própria sala de aula.

Deste modo, faz-se necessário problematizar tais questões, ainda muito presentes na docência do Ensino Superior, fato que prejudica o trabalho docente nas Universidades, com o aumento da demanda de trabalho dos professores, tendo em vista resultados não pedagógicos.

DESENVOLVIMENTO

A docência no Ensino Superior não pode ser vista de modo simplista, esquecendo suas peculiaridades que a tornam importante dentro do cenário de formação de professores. Do mesmo modo, a questão da prática pedagógica não pode ser relegada a um segundo plano quando o assunto é formar docentes para atuar no Ensino Regular.

Considerando que cada professor é um ser único e que, por isso, possui múltiplos saberes de fontes diversas, o trabalho de formação dos educadores não pode ser visto de forma unilateral e estanque. Ao contrário, devemos

considerá-lo de forma permanente, tendo como base a teoria e a prática que é desenvolvida no chão da sala de aula.

Encarando a formação como um ato intencional, devemos analisá-la sob um ponto de vista que fuja da visão meramente tecnicista do fazer docente, sob o risco de desprestigiar o ato reflexivo pertinente a cada educador, que também constrói conhecimento em seu fazer diário.

Sobre essa intencionalidade, Gauthier vai afirmar que

(...) cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo (GAUTHIER, 1999, p.24).

A partir de todos estes aspectos a que se observar a complexidade da formação do professor de nível superior, já considerando que este profissional, historicamente, se constituiu dentro de uma ação docente muitas vezes paralela a outra atividade no campo do mundo trabalho. Esta premissa vem da lógica do “quem

sabe fazer, sabe ensinar”, o que proporcionou um “boom” em direção ao recrutamento de docentes para atuar no Ensino Superior.

Em relação aos currículos e programas a serem aplicados na formação, vemos que a área da pedagogia não possui grande importância, ou pelo menos não é vista desta forma, nas palavras de Lucarelli:

A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero coadjuvante, “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”. Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc.) transitem nos órgãos oficiais (LUCARELLI, 2000, P 23).

Cabe lembrar que a docência no ensino superior sofreu importante influência da ciência moderna em seu caráter epistemológico de construção e transmissão de conhecimentos historicamente construídos. A relevância desse aspecto tornou a questão do conteúdo a razão de

ser neste nível de ensino, trazendo a questão pedagógica a um lugar menos expressivo, na formação de professores.

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário (CUNHA, 2004, p. 527).

De acordo com Cunha (2004), atribuir o dom à ação docente desprestigia a formação desse público, atribuindo-lhe um caráter inócuo, considerando a formação como desnecessária.

A relação entre educação e produção está presente neste nível de ensino, esperando dos professores que atuam no Ensino Superior uma bagagem no campo científico da área correspondente em que atua. Esta “exigência” se vê de forma muito clara, o que não acontece em relação aos conhecimentos pedagógicos.

O que se sabe é que os conhecimentos pedagógicos tomaram forma longe dos espaços universitários e só muito recentemente conseguiram alcançar um status científico. Por muito tempo, o termo

“pedagogia” foi ligado à criança, desconsiderando sua amplitude e complexidade (CUNHA, 2004, p.528). Ainda de acordo com a autora:

Especialmente identificada como um campo aplicado das demais ciências sociais, a pedagogia constituiu-se, especialmente, tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. Trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da “natural” vocação das mulheres para educar as crianças. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas (CUNHA, 2004, p. 528).

Todo esse contexto do qual a pedagogia é proveniente fez com que esta frente fosse, historicamente, desprestigiada e, de certa forma, menosprezada em detrimento da racionalidade conteudista das ciências modernas. Quando da sua introdução na formação de Nível Superior, passou-se a delegar a ela um caráter instrumental e mágico de resolução de problemas.

Ainda hoje o que se verifica como pré-requisito do docente para assumir uma cadeira na Universidade é o seu conhecimento específico em nível de Mestrado ou

Doutorado, valorizando o conteúdo que ele traz e os meios de produção acadêmicos.

A problemática política que contorna os caminhos percorridos dentro da Universidade necessita ser revisitada e alterada de forma importante. Constantemente vemos, na troca de governo ou ainda num mesmo governo, a implementação de diretrizes que não acompanham o ritmo das discussões que ocorre nos meios educacionais e acadêmicos. Esse choque estrutural e filosófico acaba por comprometer a evolução do trabalho pedagógico na Universidade.

Cunha (2004) vai ressaltar o caráter emancipatório do trabalho docente, mas que vem perdendo força em detrimento às pressões da sociedade e do mundo do trabalho. Em suas palavras:

As ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são, portanto, portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. O equilíbrio entre elas seria desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias emancipatórias.

Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macroestrutura, o pilar do conhecimento regulação vem se sobrepondo ao pilar do conhecimento emancipação (CUNHA, 2004, p. 529).

Obviamente, o processo emancipatório tem sua origem em uma relação que se configura a partir de um movimento que vai além da mera reprodução. Porém, na atual conjuntura baseada no neoliberalismo, em que as diretrizes educacionais estão pautadas nos meios de produção, fica claro o domínio da *regulação* sobre a *emancipação*. Seguindo a linha meritocrática, premia-se e toma-se como referência um modelo de professor, que deve ser buscado com vistas aos resultados.

Sacristan (1993) vai trazer à tona o termo “profissionalidade”, que seria a ação profissional em constante movimento, dentro de um processo, portanto, dinâmica. Para este autor, a profissionalidade se constitui

como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor (SACRISTAN, 1993, p.54).

Segundo esta definição, para ação docente, o termo profissionalidade talvez seja mais preciso do que o de “profissão”, já que a prática pedagógica nunca é estanque e deve sempre se revisitada num exercício autorreflexão inerente ao educador.

Entendendo o fazer pedagógico como heterogêneo, como arte que se faz a partir de seus participantes e de seu contexto, contraria-se a visão do professor como mero transmissor de conhecimentos socialmente construídos ao longo da história, a visão de que este ser é o detentor único do saber. Essa visão unilateral da transmissão de conhecimento privilegia o conteúdo, relegando a um segundo plano os sujeitos de aprendizagem, considerados repositores passivos.

Dentro dessa perspectiva, vimos ainda em nossos dias processo regulatórios que garantem a manutenção de práticas pedagógicas tradicionalistas, consolidando ações de controle e poder. Para Bernstein (1998. p. 37) “o controle estabelece formas de comunicação legítimas e o poder, as relações legítimas entre categoria”. Dessa forma, o “poder” é construído dentro das práticas pedagógicas e o

“controle” aparece nos discursos pedagógicos que delineiam estas práticas. Ainda segundo o autor:

a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura (BERNSTEIN, 1990, p.68).

O que se deve ter em mente é que o sentido da profissionalidade não tem casualidade, pelo contrário, revela e contém formas de controle e regulação. Quando o foco é a educação, o poder e a regulação se materializam nas práticas pedagógicas.

A mudança pode ocorrer no tocante às relações que se dão em sala de aula, nas relações humanas. Mesmo o professor sendo, dentro da lógica neoliberal, um mero transmissor de conteúdos, ele pode manifestar a rebeldia necessária para a mudança. Junto com seus alunos, o docente pode (e deve) se questionar sobre o seu papel e o seu fazer pedagógico.

Tardif (2001) desenvolveu uma pesquisa que buscou compreender melhor a profissão docente. Estes estudos mostraram que

(...) os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (TARDIF, 2001, p.213).

Diante das (in)certezas impostas pela sociedade atual, ainda restam esperanças. A independência docente não pode ser preterida e deve ser sempre um modo dialógico de combate ao que está estabelecido. Logicamente, essa não é uma luta fácil, mas a dinâmica pode ser alterada a partir da relação entre pessoas, sejam elas professores, alunos e a sociedade como um todo.

CONCLUSÃO

O cenário atual parece estar nebuloso quanto olhamos para o trabalho docente de Nível Superior. Constatamos que o próprio docente universitário se encontra de certa forma perdido em meio aos objetivos de sua prática. Questões metodológicas precisam ser revisadas e ampliadas na direção da produção do conhecimento realmente significativo, nunca se esquecendo que os profissionais que estão sendo formados nas universidades serão aqueles que prepararão os jovens para a universidade, ou seja, existe aí um movimento de ida e volta.

Pode-se afirmar que a grande questão, dentro da reformulação do Ensino Superior, seja aquela que consiga alinhar de modo harmonioso o avanço das tecnologias com a reflexão ética. Questão espinhosa, no sentido de que muitas vezes estes aspectos se apresentam como antagônicos.

Para que alcancemos tal objetivo, faz-se necessária a desmistificação da autonomia intelectual do docente. Se o professor não consegue se ver como marionete de um

sistema meritocrático, capitalista e de resultados, como conseguirá achar mecanismos para sair dessa cultura e modificar a sua prática?

O reconhecimento dos problemas presentes no Ensino Superior, no Brasil, é um primeiro passo para uma real e positiva mudança de postura neste nível de ensino. A partir daí, com a redefinição dos reais objetivos da “produção” acadêmica, pode-se realinhar e aplicar de modo mais significativo os recursos financeiros, sem desvirtuar a razão de ser do Ensino Superior em nosso país.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **On pedagogic discourse**. Vol. IV, Class, codes and control. Londres: Routledge, 1990.

CUNHA, M. I. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Porto Alegre: Papyrus, 2004.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e

culturas de resistência. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 69, dez. 1999.

LUCARELLI, E. (comp.). **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Piados, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

*Sara Monteiro de Souza Ghion*¹³¹

Sabe-se que a música é fator importantíssimo na educação infantil, mas a sociedade e neste contexto a própria escola, ainda vêem a música como meio de entretenimento e lazer, e não como uma fonte de formação aos indivíduos.

Musicalizar refere-se ao sentido de educar pela música, com o “objetivo de contribuir na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, pela ampliação da cultura, pelo enriquecimento da inteligência e pela vibração da sensibilidade musical”. (CARVALHO, 1997)

¹³¹ Formada em Pedagogia pela Anhanguera e Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - Fa-mosp, pós-graduada em Alfabetização e Letramento, pela Facab. Professora de Ensino Fundamental I

E-mail: ghionpereira@gmail.com

As primeiras informações sobre o ensino formal da música vieram da Europa. Porém, mais recentemente, um dos países que exerceram grande influência sobre o campo do ensino musical no Brasil foram os Estados Unidos, principalmente no que diz respeito a métodos e processos, bem como na melhor compreensão do papel da música na educação em geral. Esse país, entretanto, também recebeu influência de origem européia a começar por Lowell Mason, que pioneiramente aplicou, em 1829, o método pedagógico de Pestalozziao ensino da música, onde o professor deveria sistematizar o trabalho de incitar a curiosidade para os novos elementos apresentados a cada melodia e o aluno aprenderia fazendo ou experimentando. O fato de as melodias serem apresentadas sem claves, sem compassos, sem divisão rítmica, apoiava-se nas premissas de que as informações deveriam ser acrescentadas passo a passo, de acordo com que o aluno pudesse perceber. E à medida que as percebesse, compreenderia a razão de utilizá-las e a sua lógica de usona escrita musical.

O ensino musical, até então, tinha como finalidade a arte do canto, do instrumento e introdução de harmonia e contraponto. Os pedagogos impunham aos seus alunos exercícios de técnica instrumental, sem procurar desenvolver a sensibilidade e gosto, e afirmar a personalidade. Assim, as escolas de música só serviam aos “dotados”, com vozes afinadas e bons de ouvido. Foi neste contexto que o suíço Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) criou seu método eurítmico. Percebeu que os alunos tocavam, mas não compreendiam, usou então o corpo para trabalhar o ritmo e posteriormente aplicá-lo ao instrumento musical. A biblioteca virtual Wikipédia (2010) diz que “transformar o corpo em um instrumento musical bem afinado, Dalcroze sentia, era o melhor caminho para gerar uma sólida base musical vibrante.”

Na América do Sul, dois países se destacaram no movimento da Educação Musical: a Argentina, onde a notável figura de Alberto Williams (1862 – 1952) se sobrepõe às demais, não só como educador, mas principalmente como compositor. O Chile, com os pioneiros Humberto Allende e Domingo Santa Cruz.

O desenvolvimento musical no Brasil no que se refere ao ensino da música verifica-se que José de Anchieta utilizava a música como veículo de educação geral e sempre houve um divórcio entre educação e música. Quando muito, o estudo da arte musical era informativo, profissional, com finalidade em si própria. Com o progresso da ciência psicológica e dos novos conceitos sobre Educação, evidenciou-se o grande papel que as artes desempenham na formação da personalidade dos indivíduos e em seu amadurecimento emocional.

A atividade musical e as demais artes unidas ao jogo recreativo formam o alicerce sobre o qual se apóiam as escolas infantis. A prática e utilização da música são oportuníssimas na passagem de um estágio para outro do desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento.

Outra expressão de um grande educador musical é o japonês Shi-ichi Suzuki (1898-1998) que estudou violino no Japão e na Alemanha. Em 1946, ele lançou o Movimento de Educação para o Talento no Japão: a sua premissa é que todo indivíduo possui talentos que podem

ser desenvolvidos pela educação. O “Método Suzuki” para o ensino de violino criado por ele mesmo nos anos 40, pouco depois da segunda guerra mundial, inspira-se na observação da maneira como as crianças aprendem sua língua materna na primeira infância, através da habilidade de comunicação entre os pais e a criança. “Toda criança japonesa fala japonês!”, constata Suzuki. Este é o exemplo mais bem-sucedido de processo de aprendizagem, pois tem cem por cento de eficiência: não há quem não aprenda (excetoraros casos excepcionalmente patológicos).

Segundo a biblioteca virtual, Suzuki apud Goulart (2008) afirma, referindo-se ao seu método, que não fez “nada mais do que uma adaptação dos princípios de aprendizagem da língua materna à educação musical”. Alguns dos princípios como a motivação, as crianças ficam fascinadas ao aprender; a alegria e a auto-confiança proposta pelo ambiente da escola e familiar; a aprendizagem dentro do ritmo de cada um, respeitando as dificuldades; o aprendizado com o objetivo de usar no dia-a-dia estes conhecimentos e habilidades; a imitação dos modelos, que estão sempre disponíveis; a

identificação com os mestres e afeto são essenciais em seu método.

A observação visual e auditiva de modelos é preferida à explicação verbal. Depois que a criança já adquiriu as habilidades mais básicas no instrumento é que se introduz, de forma criativa e adequada à idade e maturidade de cada um, a teoria musical e a leitura. A participação dos pais é fundamental nesta metodologia: os pais freqüentam as aulas juntamente com os filhos, recebem tarefas e instruções para melhorar sua atuação como professores em casa. As instituições que usam o método publicam livros e apostilas com “instruções para os pais”, onde descrevem minuciosamente atitudes e estratégias a serem adotadas.

A educação musical segundo Edgar Willens voltava-se ao estudo da psicologia como fundamento básico de seu método. O livro *As bases psicológicas da Educação Musical*, de Edgard Willens, mostra a “importância primeira à natureza dos elementos fundamentais da música e às suas relações com a natureza humana, tais como eles

aparecem nas experiências musicais, particularmente no campo da educação.” (WILLENS, 29, p.12) Nesta obra Willens relata o seguinte: Existem os rudimentos, que são os princípios do ensino musical, sem discriminação do seu valor psicológico. As bases, por sua vez, referem-se à educação, e dizem respeito ao começo de seus princípios fundamentais, válidos desde o começo até o fim dos estudos. Muitos professores podem dar os primeiros rudimentos da música às crianças, porém, poucos possuem condições de enraizar as bases na vida musical. A idade de 3 ou 4 anos da criança, é ideal para que um professor de música faça um trabalho de preparação musical. Antes disso, o papel de atrair a atenção das crianças aos fenômenos sonoros e rítmicos e ensinar as primeiras canções é da mãe.

“O ouvido musical, a imaginação sonora e a consequência directa dos dois – a melodia - devem constituir os elementos de base, o centro do desenvolvimento musical”. (WILLENS, 1929, p.28). A melodia é o elemento musical que permanecerá sempre, é essencial e o mais característico da música para as crianças. Ritmo e som,

por sua vez, estarão unidos no canto. Os pauzinhos de madeira são eficazes e devem ser apresentados às crianças como instrumentos rítmicos para que elas exercitem, com este auxílio, os movimentos e os ritmos. Podem ser associados posteriormente ao canto, nas canções. “É muito importante que a criança viva os factos musicais antes de tomar consciência deles” (WILLENS, 1929, p.20).

O canto precisa impreterivelmente estar presente na iniciação musical das crianças. Ele contribui para o desenvolvimento da audição interior e, na metodologia de Willens, o papel mais importante nesta fase da educação musical é do canto. O canto em cânone, por exemplo, prepara para o estudo da harmonia e o canto a duas vozes. O desenvolvimento da musicalidade infantil muito se deve ao canto. Segundo Willens (1929) as canções populares serão instrumentos de aprendizagem musical infantil, visto que são originadas da sua raça. É preciso, porém, ter um cuidado posterior com a escolha do repertório de canções populares do ponto de vista musical, ou seja, a questão do ritmo, intervalos, acordes

ou modos. O instrumento eficaz – que deve ser o ponto de partida na educação musical – e que acompanhará o aluno em seu desenvolvimento mesmo em seu estudo instrumental e de harmonia na perspectiva de Willens, é o canto, pois este, é a expressão mais natural da música.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Mônica Fontanari de. Pré-escola da música: musicalização infantil. Curitiba: Martins Fontes, 1997.

ESCHER, Ana Maria Macedo Lopes. Pedagogia e educação infantil. D

FIGUEIREDO, Sérgio. Aprovação da lei 11.769, que estabelece a obrigatoriedade no ensino de música na escola.

LIMA, Sandra Vaz de. A educação no mundo infantil.

MÜLLER, Ana Paula Pamplona da Silva. Pedagogia da educação infantil. Indaial: ASSELVI, 2008.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. Lúdico e

musicalização na educação infantil. Indaial:Ed. GRUPO UNIASSELVI, 2008.

SUGAHARA, Leila. Cenário musical: educação e comércio. São Paulo: Marketing Editorial,2006.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicossuperiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WIKIPÉDIA, Biblioteca Virtual. Dalcroze.

WILLENS, Edgar. As bases psicológicas da educação musical. Suíça: Edições Pró-Música.

WOLFF, Celi Terezinha. Organização do Trabalho pedagógico na Educação Infantil. Indaial:ASSELVI, 2008.

