Volume 1 • Número 14 Setembro 2020 ISSN 2525-4294

INEQ®
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL

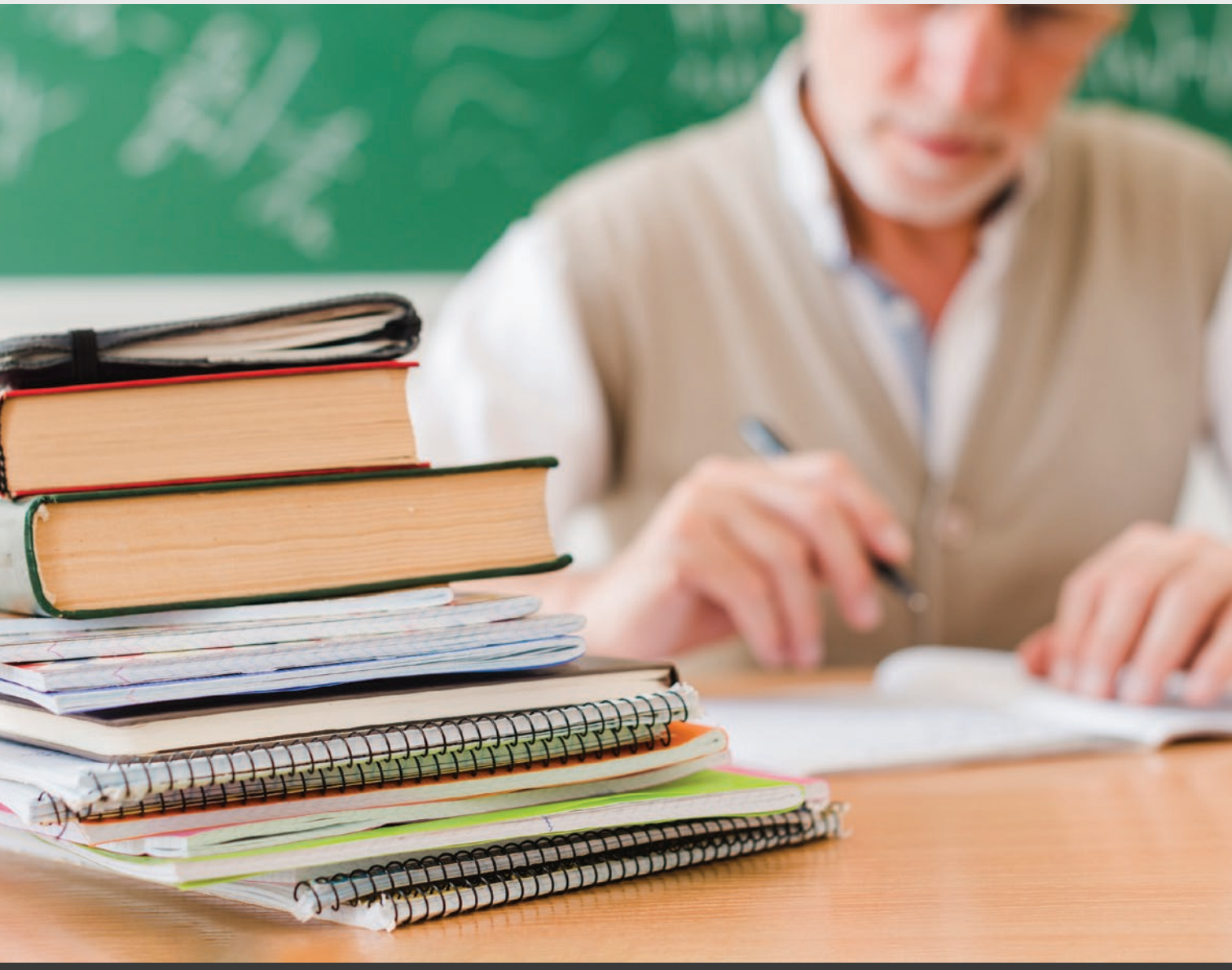
Reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana

Apoio:
FAEP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PAULISTANA

PUBLIQUE SEU ARTIGO EM NOSSA REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Mais informações:

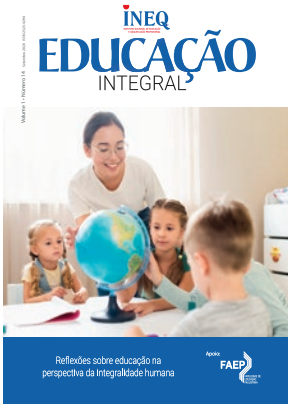
(11) 95031-7539



INEQ
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

FAEP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PAULISTANA

FACULDADE DE TECNOLOGIA
alpha CHANNEL



CARTA AO LEITOR – REVISTA SETEMBRO 2020

Nesta edição da Revista **"Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana"**, o grupo que constitui o Conselho Editorial não pode deixar de se manifestar em relação à luta pelos direitos de acesso, permanência e qualidade da educação para toda a sociedade brasileira. Neste sentido, destaca-se a defesa pela aprovação, em todas as instâncias, das legislações que favoreçam a continuidade do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), de forma permanente e igualitária, para todas as Modalidades e Etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Busca – se explicitar a necessidade da definição do CAQ (Custo Aluno Qualidade), portanto FUNDEB, com CAQ.

A manifestação em prol dos direitos constitucionais revela – se nesta carta, com a finalidade de instaurar um movimento em defesa do financiamento para a educação pública brasileira, no caso do FUNDEB e do CAQ, com o objetivo de apontar a necessidade da valorização dos profissionais que nela atuam e de garantir as suas condições objetivas de trabalho. Desta forma, procura-se defender as ações que possam romper com as desigualdades educacionais, relacionadas à qualidade social, na perspectiva da Educação Integral.
Como participantes da sociedade civil e grupo comprometido com a educação, os responsáveis por esta revista assumem uma posição favorável a um financiamento justo para a educação básica, na perspectiva da construção de políticas públicas educacionais, que possibilitem a organização de uma educação igualitária pelos sistemas de ensino.

A aprovação do FUNDEB, de forma permanente, pode concretizar o regime de colaboração, previsto nas legislações educacionais e instaurar políticas públicas para a educação, que desencadeiem uma interlocução contínua com a comunidade educativa, considerando o seu contexto histórico e cultural.

Portanto, por meio desta carta ao leitor, espera-se desencadear um movimento em prol da qualidade social da Educação Pública, por meio do desencadear da luta pela aprovação do FUNDEB/CAQ, bem como, pela conscientização de todos sobre a necessidade do acompanhamento da efetivação das Políticas Públicas Educacionais.

Prof. Dr. Claudinei Aparecido da Costa
Diretor-geral

Educação Integral:
Reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana

INEQ / FAEP
VOLUME 1 - NÚMERO 14 – (SETEMBRO DE 2020)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira reponsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa
Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos
Profº Dra. Vania Aparecida da Costa
Profª Ms. Ana Maria Gentil

EDITOR CHEFE
Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Prof. Marcos Alves da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Fernando Silva de Araujo

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ
Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,
Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep: 02727-000
Tel.: (11) 2771 5080
e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional / Faculdade de Educação Paulistana / FATAC Faculdade de Tecnologia Alpha Channel

Educação Integral – Revista do Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional

Faculdade de Educação Paulistana e Faculdade de Tecnologia Alpha Channel. n. 14 (2020) São Paulo: INEQ/FAEP/FATAC (2020)

Trimestral

Endereço eletrônico: https://ineq.com.br/revista/

ISSN 2525-4294

Wilma Aparecida Cavazini – Bibliotecária CRB 8 2665

APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – SETEMBRO/2020

APRESENTAÇÃO

Nesta edição da revista **"EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA"**, o Conselho Editorial compartilha da luta dos educadores na trajetória de reivindicações para a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) permanente e do CAQ (Custo Aluno Qualidade), na perspectiva da qualidade social da educação pública brasileira. Acredita-se que a educação do país só pode alcançar a verdadeira qualidade, se eliminar as desigualdades na apropriação do patrimônio histórico cultural, assegurando o acesso igualitário para todos os brasileiros.

Neste sentido, buscou -se, nesta edição, desencadear a cooperação entre os leitores e os educadores vinculados a revista, com a finalidade de alcançar objetivos concretos, como o apresentado acima (aprovação do FUNDEB permanente e CAQ).

Desta forma, os textos aqui reunidos assumem um caráter de busca incansável de reflexões sobre as questões implícitas e explícitas presentes nos determinantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, que podem ser revelados na trajetória da Educação Brasileira, porque a sociedade precisa reconhecer as marcas desses determinantes nas práticas educativas e pedagógicas das escolas. A análise crítica de todos os processos educacionais pode alavancar nosso desejo de "soltar a voz", com a intenção de solicitar um financiamento justo para a educação pública.

Neste sentido, alguns textos apresentam conteúdos reivindicatórios explícitos, como é o caso do Artigo **"EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA"**, que aborda a necessidade de uma Educação de qualidade para Jovens e Adultos, em que todos são valorizados em suas experiências e conhecimentos, reconhecendo as suas habilidades e possibilidades de emancipação.

O Artigo **"EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DO PERFIL ÉTNICO E RACIAL BRASILEIRO"** instiga os leitores a refletir sobre a impossibilidade de defender uma educação de qualidade social, se ainda existirem práticas excludentes e racistas nas escolas brasileiras. Nenhum cidadão deveria descansar, enquanto ainda são presenciadas cenas de discriminação, que revelam preconceito em relação às diferenças étnicas.

Acredita-se, que o financiamento justo para a Educação Pública pode ampliar a formação de educadores e as possibilidades da Educação de Jovens e Adultos, que, ainda hoje, explicitam as desigualdades de oportunidades, ao longo das histórias de vida de uma parte da população.

O momento atual, no qual a pandemia obrigou o distanciamento social e o fechamento das escolas, os sistemas adotaram a vídeo – aula e as aulas remotas como estratégias para não interromper o processo de ensino. As ações necessárias, neste contexto, trouxeram à tona as diferenças de acesso às tecnológicas digitais entre os diversos grupos da população brasileira. O Artigo **"AULAS EM EAD MUDOU A ROTINA NA ESCOLA PÚBLICA"** aponta as dificuldades nas diferentes instâncias do sistema educacional para realizar o Ensino à Distância, provocando incômodos, desafios e novas constatações em todos os educadores e integrantes da sociedade.

No sentido de corroborar com a reflexão sobre a profissão docente e a necessidade de políticas públicas para a valorização do trabalhador da Educação, o Artigo **"PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE"** aponta, de forma brilhante, os determinantes políticos e econômicos que permanecem, muitas vezes, implícitos no imaginário social e no ideário da população sobre o trabalho dos professores. Estas formas de pensar trouxeram consequências para as políticas públicas educacionais, pois os legisladores não foram questionados sobre as suas decisões, em relação à educação. Esse Artigo

constitui -se em um apoio significativo na argumentação sobre a necessidade de reivindicar o FUNDEB permanente.

No artigo **"PROFISSÃO PROFESSOR DE MATEMÁTICA"**, o autor aborda a importância da relação entre os saberes docentes na organização do trabalho pedagógico. Nas práticas educativas são explicitadas as experiências dos professores, os saberes da sua formação geral e específica e os conhecimentos curriculares. O conjunto de saberes integram-se no processo pedagógico reflexivo e colaborativo. A formação dos professores, nos horários coletivos das escolas, auxilia nesta trajetória e valoriza o trabalho docente.

Destaca-se a relevância do trabalho exposto no Artigo **"A REVOLUÇÃO CUBANA: A HISTÓRIA DE UMA ILHA GLORIOSA"**, que destaca a História e as conquistas do país citado – Cuba, revelando a efetivação de políticas públicas que beneficiam a todos os cidadãos. Com a diminuição da desigualdade social, este país conseguiu alcançar uma educação de qualidade social, destacando -se pela erradicação das questões que envolvem o racismo.

O processo de luta para rever e transformar as políticas públicas educacionais, que favoreçam a Educação Integral com qualidade social, passa pelo exercício do processo democrático no interior das escolas. O Artigo **"O REGIMENTO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DEMOCRÁTICO"** expõe a necessidade de decisões coletivas nas instituições educativas, como condição para a formação consciente da cidadania e exercício do processo democrático. A escola, a comunidade e as famílias podem reivindicar os direitos para os responsáveis pela elaboração e implementação das políticas públicas educacionais. Ao participar da construção do regimento, os diferentes atores percebem a necessidade de conhecer e interferir nas decisões sobre o financiamento para a educação pública.

Outra reflexão importante apresentada pelos autores dos textos desta edição, assim como em outras revistas, refere -se à ludicidade como dimensão humana, que na experiência infantil constitui-se como determinante para o desenvolvimento integral, sendo o brincar a atividade predominante para conhecer o mundo e construir a cognição. O tema ludicidade foi abordado pelos artigos: **"BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGIA"**, que destaca o desenvolvimento infantil a partir do brincar, dos brinquedos e dos jogos; **"O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS"**, que aborda a necessidade da ludicidade para a aprendizagem da criança na escola, na perspectiva do prazer de aprender; **"A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR/JOGAR DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS"**, que afirma que os jogos e as brincadeiras, durante a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, são determinantes na apropriação do conhecimento referente à alfabetização.

Ao abordar aspectos relativos ao trabalho com a Educação Infantil, no texto **"A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL"**, o autor do explicita a importância da organização dos espaços para proporcionar as experiências infantis, bem como, a observação, a exploração, a investigação, a interação e a autonomia. Neste sentido, pode -se reiterar a necessidade da formação e valorização do trabalhador, que atua com a pequena infância.

Outro Artigo desta edição aponta o trabalho com as crianças no Ensino Fundamental, explicitando estudos sobre **"MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO"**. O Texto analisa, de forma reflexiva, o processo de alfabetização e os encaminhamentos que perpassam as práticas pedagógicas no trabalho de apropriação da leitura e da escrita. A autora do Artigo pergunta: "Existe um método ideal?" O texto auxilia nas respostas parciais e provisórias, como toda pesquisa científica.

Ao abordar o trabalho pedagógico com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Artigo

"A MUSICALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS", colabora com a reflexão dos educadores, na perspectiva da importância do trabalho com a música em todas as etapas da Educação Básica, não como apoio às disciplinas, mas como possibilidade de compreender e transformar o mundo por meio da expressão artística, especificamente, a Música.

Aliado às reflexões sobre a Arte no trabalho pedagógico, o Artigo **"A CANÇÃO NAS PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS"**, revela a importância da canção para o despertar da sensibilidade e da criatividade, aprofundando a perspectiva de diferentes autores para argumentar sobre as ações em vários espaços educativos com as Pedagogias Musicais Ativas, colaborando com o estudo sobre a sensibilização, como elemento importante na Educação integral.

A Arte está presente no Grafismo. É o que revela o autor do Artigo **"GRAFISMO E CRIATIVIDADE"**, explicitando a expressão criativa e repleta de devaneio e sabedoria da Arte Indígena. As produções gráficas da população indígena revelam no artesanato e nos corpos a riqueza de sua cultura, de suas crenças e de sua filosofia. O texto possibilita repensar o trabalho com a Arte nas escolas de todas as Etapas da Educação Básica e a formas de valorização das diferentes culturas.

Para integrar as Artes nos fazeres pedagógicos na escola, o autor do Artigo **"A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA"** indica a necessidade de pensar a Arte inserida nas práticas curriculares, que deveriam priorizar a compreensão da realidade de forma interdisciplinar. As interações entre as diferentes formas artísticas são necessárias para revelar e expressar a completude humana.

A arte pode contribuir nas práticas inclusivas na escola. O Artigo **"A ARTE INSERIDA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS"** aponta a possibilidade da Arte explicitar a diversidade e contribuir com as várias formas de expressão, a multiplicidade de ideias e de maneiras de compreender o mundo, para que as diferenças possam integrar de forma enriquecedora o espaço escolar. A inclusão de alunos com deficiência faz parte deste movimento, que aborda a diversidade como forma dialógica de emancipação.

A inclusão dos educandos, que fazem parte do Público Alvo da Educação Especial na escola regular, tem provocado inúmeras reflexões. Neste sentido, o Artigo **"A CRIANÇA AUTISTA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA"** revela uma visão desafiadora e humanizadora no processo de colaboração entre educadores da escola e o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Explicita a necessidade do olhar atento para as potencialidades das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

Os textos **"NEUROPSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM"** e o "PAPEL DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM" podem colaborar com estudos e práticas que concretizam a Educação Inclusiva. O primeiro auxilia nossas reflexões sobre a educação à luz das descobertas feitas nos estudos da Neurociência, trazendo a aprendizagem significativa como objetivo para o trabalho educativo, bem como, estudos que integram a psicologia e a pedagogia, na perspectiva da Educação Integral. O segundo aborda a contribuição do Psicopedagogo para aprofundar com os educadores os processos de aprendizagem em geral e os estudos de percursos particulares do aprender.

Portanto, os textos integrados a esta edição da revista colaboram com as reflexões de todos os envolvidos na sua publicação, objetivando a conscientização de todos para que organizem ações concretas, objetivando a continuidade do financiamento para a educação pública, por meio do FUNDEB. Espera-se que os textos possam contribuir com saberes que explicitam práticas humanizadoras e, por meio delas, os atores diversos possam construir novas teorias e novas práticas em um movimento dialógico de Educação integral.

SUMÁRIO

10 **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA** – Ana Paula Galvão de França

16 **NEUROPSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM** – Maria Aparecida da Silva Sousa

29 **A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** – Elizabeth Neves Nogueira

40 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DO PERFIL ÉTNICO E RACIAL BRASILEIRO** – Carina Amancio

43 **A CRIANÇA AUTISTA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA** – Carla Carvalho Costa

53 **A CANÇÃO NAS PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS** – Fabiana Pereira Dutra Vieira

63 **MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO** – Glauce Rossi Quilici

69 **MUSICALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS** – Hellen Ferreira de Aquino

73 **PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE** – Hellen Ferreira de Aquino

78 **O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM** – Janaína Isis de Moraes Nogueira

SUMÁRIO

87 **PROFISSÃO PROFESSOR DE MATEMÁTICA** – Júlio César Guimarães Queiroz

98 **A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA** – Marcos Paulo Fernandes

104 **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR/JOGAR DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS** – Marina Maniezo de Moraes

107 **A ARTE INSERIDA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS** – Samaia Cavalcante de Souza

120 **O REGIMENTO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DEMOCRÁTICO** – Silvia Cavanha Buratinne

127 **O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS** – Sônia Mazaro Candeias Massoni

134 **BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGIA** – Sônia Mazaro Candeias Massoni

145 **GRAFISMO E CRIATIVIDADE** – Viviane Bezerra Cavalcanti

149 **A REVOLUÇÃO CUBANA: A HISTÓRIA DE UMA ILHA GLORIOSA** – Washington Barros

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÕES INTERPESSOAIS E VALORIZAÇÃO DA AUTOESTIMA

Ana Paula Galvão de França[1]

RESUMO

O presente artigo analisa a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sociedade atual, buscando entender a relevância do desenvolvimento intelectual e da autoestima, e sua contribuição para a permanência dos alunos jovens e adultos e de sua relação com o sentido atribuído à Educação num contexto escolar de EJA. Apresenta um breve recorte acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, além de uma análise de como a autoestima pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento intelectual do educando. Discute ainda, a formação dos professores que atuam em Educação de Jovens e Adultos, e analisa também a formação e o olhar do professor com relação à alfabetização de jovens e adultos, bem como as principais conclusões.

Palavras-chave: Autoestima; Educação de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem; Desenvolvimento Intelectual.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of Youth and Adult Education in today's society, seeking to understand the relevance of intellectual development and self-esteem, and its contribution to the permanence of young and adult students and their relationship with the meaning attributed to Education in a context school education. It presents a brief excerpt about Youth and Adult Education in Brazil, as well as an analysis of how self-esteem can contribute to the teaching and learning process and the intellectual development of the student. It also discusses the training of teachers who work in Youth and Adult Education, and also analyzes the training and the teacher's view of youth and adult literacy, as well as the main conclusions.
Keywords: Self esteem; Youth and Adult Education; Teaching and learning; Intellectual Development.

INTRODUÇÃO

Dar sentido à Educação Escolar e às práticas que nela se realizam não deve ser apenas uma preocupação abraçada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas ela assume uma dimensão que requer atenção. Trabalhamos nessa modalidade de ensino com estudantes para quem a Educação Escolar é uma opção adulta, mas é também uma luta pessoal, muitas vezes

1 - Pós Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Mundial (2019); Pós Graduação em Educação e Neurociências pela Faculdade Mundial (2017); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2016); Especialização em Arte Educação pela Universidade de São Paulo (2000); Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1999); Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Mackenzie (1998); Professora de Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; E-mail: anamandre553@gmail.com.

difícil, quase sempre árdua, que carece, por isso, se justificar a cada dificuldade do aluno.
A essa busca nos parece vincular a própria decisão do aluno adulto de se inserir na escola ou nela permanecer. Com efeito, num contexto de condições adversas como é o vivido pelos alunos da EJA - que se deparam com as dificuldades do dia a dia de sua vida particular, profissional e escolar, o que requer atenção não é somente a evasão que esvazia as salas de aula ao longo do ano, mas também, as razões que levam esses alunos a dar continuidade aos seus estudos. Por isso, neste Artigo, pretendo discutir como essas razões estão intimamente ligadas à possibilidade e à consciência dos esforços de constituição de sentidos nas atividades que na Escola se desenvolvem, nas ideias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem e como a autoestima pode contribuir para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

É nessa perspectiva que nos indagamos sobre os sentidos que os alunos da EJA conferem ao aprender. É com essa preocupação que surge a necessidade de se analisar a importância da educação de jovens e adultos no atual contexto da sociedade, visando entender a relevância da autoestima, e de como esta pode contribuir para a permanência dos alunos jovens e adultos e de sua relação com o sentido atribuído à Educação num contexto escolar de EJA.

Para esse estudo temos como hipótese a apreciação de uma alfabetização de jovens e adultos que valorize a autoestima, e como esta pode contribuir para a redução do número de analfabetos existentes no país, favorecendo a inclusão e permanência na educação sistematizada dos jovens e adultos excluídos do sistema formal de ensino.

Ainda que o foco da presente discussão esteja relacionado aos aspectos referentes ao conhecimento e a aprendizagem, é importante mencionar ainda que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal devido a aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos; muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças e, por isso, sentem-se humilhados, e perdem a confiança em sua própria capacidade para aprender.

1. Educação, direito de todos

"Eu quero ficar lá só hoje, eu prometo, amanhã eu vou para a minha sala, eu não estou atrapalhando em nada, prometo que fico lá, quieto. Pergunta para a professora se estou fazendo bagunça, pergunta [...]" (Renan, aluno de 15 anos – EJA). Na citação em epígrafe, o aluno, já com 15 anos e no 3º ano do Ensino Fundamental, foi "transferido" para o período noturno, pois estava fora da faixa etária para ficar com os pequenos no período da manhã. Matriculado no 3º termo do Ciclo I da EJA, a Coordenadora Pedagógica o encontrou na classe do 3º termo do Ciclo II (equivalente à 7ª série). Depois se descobriu que tinha uma namorada na escola e não queria que soubesse que estava em "série" inferior à dela.

O contato direto com essa e outras cenas no cotidiano da escola com Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz pensar sobre que tipo de educação queremos e que tipo de educação realmente se dá dentro dela. Esse contato nos faz pensar se nossos sonhos de inclusão ficam apaziguados pelo fato de esses alunos estarem dentro da escola ou se a nossa inquietação ainda nos perturba a ponto de buscarmos descobrir saídas no sentido de construir uma escola de qualidade para jovens e adultos que chegam ou a ela retornam depois de uma ou mais experiências de fracasso. Querer ficar na turma "mais avançada", como Renan, pode indicar que não é tão fácil ter 15 anos e ainda cursar o 3º ano do Ensino Fundamental.

Se a escola se comunica com os sujeitos prioritariamente pelo código da escrita e tem por primeira função ensinar a ler e a escrever e não consegue fazê-lo, depois de vários anos, ainda assim a escola significa a conquista de um direito? Quando lutamos pelo direito de educação para todos, de que educação estamos falando? Quais indicadores nos informam sobre a qualidade que subjaz a esta educação? Quem é esse "todos" pelos quais lutamos? Estes podem não ser bem aqueles que estão na nossa representação de sujeito a ser alfabetizado, escolarizado...

Se todos viessem para a escola dóceis, ávidos por conhecimento, tudo seria mais fácil. Caberia no modelo que temos formulado e colocado em prática por muito tempo. Mas o tempo de hoje requer outros elementos para a análise e compreensão a respeito do processo de ensino e de aprendizagem.

Uma pesquisa sobre qualidade deve ser baseada no pressuposto de que esta deve ser construída por aqueles diretamente envolvidos na escola e no seu entorno. Também é possível apontar para a importância da construção de indicadores de qualidade contando com o engajamento da própria comunidade na luta pela melhoria da qualidade da escola. O jovem e o adulto – Sujeitos de direito – são reais, vivos e pensam, reagem, lutam, silenciam [...] e lidam com a qualidade a seu modo. Fazem seu julgamento a partir dos instrumentos que possuem e têm também uma representação de escola a partir de experiências anteriores, suas ou de outrem.

A entrada da educação no campo dos direitos tem uma história delineada a partir da concepção do direito a ter direitos, pois a preocupação com a qualidade de ensino é posterior à preocupação com o direito ao acesso de todos na escola.

Quando se fala em educação e qualidade de ensino, se deve pensar em educação ampla, global, com possibilidades de crescimento pessoal e inserção social. Educação pensada como fim, mas também como meio, ou seja, um fim enquanto cumprimento de metas de ensino e meio enquanto ferramenta política de transformação e conquistas de direitos básicos.

Muitas vezes consideramos o direito à escolarização resolvido, quando inserimos jovens e adultos para dentro da escola, porém esquecemos dos desafios quanto a permanência e qualidade almejada para essa qualidade de ensino.
A educação na modalidade EJA deve oferecer novas formas de ensinar e aprender, articulando a educação básica e a profissional, propiciando espaços de convívio, lazer e cultura, bem como de discussões sobre o mundo de trabalho e cultura, criando variadas oportunidades de aprendizagem. Segundo Possani:

> [...] Sempre devemos considerar que cada educando traz em si conhecimentos prévios, experiências de vida individuais que não devem ser desconsideradas, mas sim incorporadas as aprendizagens ao longo do processo de formação. (POSSANI, 2010)

2. A importância da autoestima no processo de ensino e aprendizagem

Ao se falar em Educação de Jovens e Adultos e Direito à Educação, pode-se dizer que para um aluno que está na escola com idade superior àquela da sua série, na modalidade EJA já é a conquista de um direito, reivindicada por muitos que acreditam na escola como instituição necessária para a formação do sujeito. Mas o tempo de hoje requer outros elementos para análise do processo de ensino/aprendizagem, como a construção de uma escola diretamente envolvida por aqueles que estão dentro dela ou no seu entorno e também com indicadores

de qualidade contando com o engajamento da própria comunidade na luta pela melhoria da qualidade na escola. Aqueles que estão na escola fazem seu julgamento a partir dos instrumentos que possuem e tem também uma representação de escola a partir das experiências anteriores, suas ou de outrem.

Por muito tempo, o ato de aprender foi considerado sinônimo de memorização. O que justificava que a escola se organizasse para exercer a função primordial de repasse do maior número possível de informações aos alunos. Os conteúdos transmitidos eram organizados em grandes blocos, por áreas, e, em geral, partiam dos mais simples para os mais complexos. Acreditava-se que, juntando as pequenas partes, os alunos conseguiriam compreender o todo. Assim, a ênfase dos estudos em educação incidia sobre as técnicas de ensino.

Foi durante os séculos XIX e XX que os estudos científicos sobre a aprendizagem ganharam força, estimulados pelo movimento da Escola Nova, que analisou este fenômeno se baseando na biologia e psicologia, a partir daí a aprendizagem não mais é vista como memorização. Tais estudos sofrem forte influência da Gestalt e a compreensão passa a ter um papel essencial sobre o acúmulo de informações. Desta forma, a Psicologia transforma a aprendizagem em um processo a ser investigado.

São várias as questões consideradas importantes pelos teóricos da aprendizagem, tais como: a natureza e o limite da aprendizagem, o papel do educando neste processo, entre outras, o que tem originado controvérsias entre os pesquisadores.

Salienta-se ainda, que existem teorias que defendem que a aprendizagem se dá pelas consequências comportamentais, enfatizando que as condições ambientais funcionam como forças que propiciam a aprendizagem, estas chamadas de teorias do condicionamento. Também, cabe destacar as teorias cognitivistas, mais aceitas atualmente, segundo a qual a aprendizagem é um processo de relação do sujeito com o mundo externo, com implicações no plano da organização interna do conhecimento. Para os cognitivistas aprendemos a relacionar ideias, abstraindo de nossa experiência.

A pedagogia atual ressalta a questão da construção do conhecimento, não como um ato silenciado, em que o professor é o único que possui condições de se pronunciar, mas sim como um ato participativo, no qual professor e aluno juntos possam descobrir e construir o conhecimento.

Desta forma, pode-se concluir que a aprendizagem é um processo fundamentalmente social, que acontece na interação com o professor, e objetivos do meio que cercam o sujeito, os colegas. A educação, então pode ser entendida como um processo social, e a escola, portanto, deve privilegiar o contato social entre seus membros – corpo docente, discente e administrativo-, transformando-os em mediadores da cultura.

3. Autoestima na EJA

Segundo Branden (1999), a autoestima é um sentimento desenvolvido ao longo da vida de uma pessoa e decorrente da qualidade das relações interpessoais a que ela está exposta. A maioria das queixas relacionadas às dificuldades de aprendizagem está relacionada com a baixa estima. Muitos educadores se esquecem do papel da autoestima no movimento de aprender e subestimam a sua importância. Neste caso, é fundamental a intervenção da equipe gestora no processo, pois o processo não se dá somente dentro da sala de aula, mas em todo o contexto escolar, desde a recepção do educando, a acolhida, e todo o processo pedagógico e administrativo envolvido no processo.

Segundo Krogers e Kelly (Antunes, 2003, p. 23), a autoestima de um aluno não se deve a condição genética e, menos ainda, a resultado de inteligência ou da personalidade de cada indivíduo; "mas vem da interiorização do quadro que os professores dela fazem". Acrescenta ainda, que:

> **[...]se aceitarmos e valorizarmos nossos alunos, se os considerarmos capazes de desenvolver competências e habilidades necessárias para lidar com os seus estudos e se os julgamos suficientemente importantes para reservarmos tempo em ouvi-los, contribuiremos para que desenvolvam padrões consistentes e realistas, sintam-se encorajados a não se intimidar com o fracasso e aprendam a agir de forma independente e responsável. (Antunes, 2003, p. 23-24)**

Diante disso, pode-se dizer que uma pessoa desenvolve sua autoestima, à medida que é reconhecida como tal, única, singular, com necessidades educacionais específicas. Nessa perspectiva, ajudar cada aprendiz a descobrir-se, a aceitar-se, a compreender-se é instrumentalizá-lo a se sentir confiante e apto a enfrentar as dificuldades e as complexidades do aprender, deve se constituir num dos principais objetivos da EJA. O sentimento de menos-valia impede uma pessoa de aventurar-se no processo da aprendizagem, além de trazer consequências indesejáveis para o universo relacional.

No contexto educacional, a valorização da autoestima passou a ter uma relevância maior, tendo em vista que a fragilidade, ou seja, a baixa estima atrapalha a boa aprendizagem da pessoa, seja ela adulto ou criança, consequentemente, comprometendo a sua sobrevivência em um mundo desafiador, complexo, competitivo e diferente.

3. A formação e o olhar do professor sobre o EJA

A formação profissional no Brasil, ao longo da história, sempre sofreu a influência do Projeto Histórico Capitalista e figura na política neoliberal, promovendo uma orientação para a formação direcionada para o mercado de trabalho.

Quanto ao processo de formação dos educadores, este não pode ser imposto, pois pressupõe adesão e confiança. Adotar o critério de adesão voluntária num sistema de ensino viciado por práticas autoritárias e hierárquicas é algo complexo e de difícil realização, mas ainda assim parece ser a única opção que produz frutos.

A formação adequada e a ação integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais de EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras. Muitos educadores que acreditam trabalhar a prática de uma maneira coerente, surpreendem-se quando observam que, apesar do seu discurso avançado mantêm-se numa prática absolutamente conservadora.
Como temos ainda pouca preocupação em pensar no próprio discurso e, sim, pensamos mais na nossa prática, precisamos nos autoanalisar em sala de aula, para que possamos utilizar o saber prático associado aos conhecimentos teóricos em um diálogo coerente com aquilo que construímos e acreditamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas leituras realizadas ficou evidente que a Educação de Jovens e Adultos deve promover a escolarização considerando as características, interesses e condições de vida do educando, sendo necessário, pois, um olhar da equipe gestora e uma práxis pedagógica que valorize o sujeito, suas relações com o mundo de trabalho, cultural e social, visto que, esse educando já traz consigo toda uma histó-

ria de vida, conhecimentos prévios, porém não sistematizados – que não podem ser esquecidos, mas sim valorizados pelos profissionais responsáveis por este tipo de escolarização, tendo respeitadas e preservadas as diferentes manifestações da linguagem utilizadas em suas esferas de socialização e sua visão de mundo.

Constatou-se ainda, nas leituras, que a práxis pedagógica do professor de alfabetização de jovens e adultos deve valorizar a autoestima, além de buscar identificar os mecanismos necessários para permanência dos mesmos na escola, o que contribuirá para a redução do número de analfabetos. Por outro lado, é preciso, também, que se respeitem os valores cultivados por estes alunos, e se promovam estratégias para elevação da estima dos mesmos, uma vez que estes, sentem-se inseguros e desmotivados ao retornar à escola.

É imprescindível, no contexto educacional de EJA, que o professor valorize o trabalho do aluno, incentivando-o a uma prática diária, visando o seu desenvolvimento cognitivo.

Há que salientar a necessidade de um investimento na formação do profissional de EJA, de modo que este seja capaz de promover uma educação de qualidade, propiciando o desenvolvimento da autoestima do aluno, apesar de esse ser um sentimento desenvolvido durante toda uma vida, e é o resultado da qualidade das relações interpessoais que estes estabelecem com o meio. Portanto, é preciso não esquecer da importância da autoestima no contexto educacional e do papel desta no desenvolvimento cognitivo do aluno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Relações interpessoais e autoestima: sala de aula como um espaço de crescimento integral. Fascículo 16. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BECKER, Fernando. Ensino e construção de conhecimento. Porto Alegre: Armed, 2001.

BRANDEN, Nathaniel. Autoestima e os seus 6 pilares. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

FREIRE Paulo, Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E (Org.) – Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática, e proposta, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, O inteligente e o "estudado": alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. Revista da Faculdade de Educação, v.13, n.2, p.15-26, 1989.

PAIVA I. B. de Oliveira e Jane. Trabalho: a mão-de-obra na massa. In: Programa um Salto para o Futuro. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquete Pinto. 16 de maio de 1997.

PIAGET, Jean. Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Artigo: Educação de Jovens e Adultos. Direito e Qualidade em Debate. Sinergia, São Paulo: v. 11, n. 1, p. 66-72, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas – volume 2 / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / COPED, 2016. p. 96.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM

Maria Aparecida da Silva Sousa[1]

RESUMO

O presente artigo é resultado de pesquisas a partir do tema "Neuropsicopedagogia e Aprendizagem" que tem como objetivo central analisar, compreender, refletir a partir de premissas epistemológicas de como se dá o processo de aprendizagem no cérebro de uma criança em sua infância. Urge a necessidade de trazermos para nosso cotidiano existencial os novos paradigmas que a Neuropsicopedagogia propõe em um mundo que está em constante evolução e mudanças em todos os níveis e sentidos que afetam o processo de aquisição de conhecimento. A metodologia adotada para nossa pesquisa foi bibliográfica com abordagem qualitativa onde partimos de estudos e reflexões que autores e pesquisadores acerca do tema proposto nos proporcionaram no desenvolvimento de nosso trabalho. Os resultados desafiam-nos em nossas práticas pedagógicas para uma nova postura respaldada por uma nova opção paradigmática, com interesse em decifrar os enigmas postos pelas questões de aprendizagem a partir das novas descobertas da Neurociência que vem contribuindo cada vez mais com os profissionais não só da educação que querem e precisam saber como melhor o seu fazer pedagógico para seus alunos aprendam de forma significativa, desvelando os novos paradigmas na educação propõe.

Palavras-chave: Neurociência; Cérebro; Infância; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is the result of research based on the theme "Neuropsychopedagogy and Learning", which has the central objective of analyzing, understanding, reflecting from epistemological premises of how the learning process takes place in the brain of a child in his childhood. There is an urgent need to bring to our existential daily life the new paradigms that Neuropsychopedagogy proposes in a world that is constantly evolving and changes at all levels and senses that affect the knowledge acquisition process. The methodology adopted for our research was bibliographic with a qualitative approach where we start from studies and reflections that authors and researchers on the proposed theme provided us in the development of our work. The results challenge us in our pedagogical practices for a new posture supported by a new paradigmatic option, with an interest in deciphering the enigmas posed by the learning issues from the new discoveries of Neuroscience that has been contributing more and more with professionals not only from education that they want and need to know how best to do their pedagogical work for their students to learn in a meaningful way, unveiling the new paradigms in the

1 - Graduada em Pedagogia pela ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, 2013; Pós-Graduação em Formação Docente pela FACITEP (INEQ), 2018; Professora de Educação Infantil no Município de São Paulo no CEI Jardim Taipas – São Paulo – SP.

proposed education.
Keywords: Neuroscience; Brain; Childhood; Learning.

INTRODUÇÃO

A Neurociência é um campo emergente do saber. Conforme Herculano-Houzel (2004) ainda é uma ciência nova, tendo em torno de 150 anos, que trouxe muitos resultados que vêm proporcionando mudanças significativas na forma de percebermos o funcionamento cerebral e a aquisição de conhecimento no processo de ensino- aprendizagem. Entretanto, a tentativa do ser humano em saber como o cérebro funciona não é de agora, vários pesquisadores tentaram, mas se deparam nas limitações do seu tempo histórico.

O desenvolvimento infantil e como o cérebro aprende é um assunto que interessa não só aos profissionais da saúde e da educação, mas também os pais. A abordagem do tema proposto ajudará aos profissionais na obtenção de uma pormenorizada sobre as questões propostas, aos pais cobrir e sanar possíveis dúvidas. É um tema que ajuda no atendimento pedagógico e na Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado para um conhecimento com fundamentação científica.

A criança pode aprender de diversas formas: aprendizagem social, aprendizagem psicológica, mas saber como o cérebro aprende ainda é um assunto que não está estampada nas capas de revistas especializadas ou de grupos de pesquisa de grandes universidades. Os pais não entendem como os filhos aprendem, os professores da Escola Regular, Pública, Particular, Especial muitas vezes não tiveram formação de Neurologia na Graduação.

Da mesma forma que o coração é a sede de toda alimentação sanguínea do nosso corpo, o pulmão ser a fonte de oxigênio de todo nosso desenvolvimento do organismo, o cérebro é fundamental para a aprendizagem e para todo o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Saber mais a respeito disso independente da área de atuação é fundamental para compreendermos como se dá o aprender na infância.

Urge colocar a Neurologia à disposição de todos. Transformar a Neurologia não em algo distante e superficial, em que não precisa estar presente só na vida dos médicos, dos neurologistas, dos profissionais de saudade e do sistema educacional, mas uma Neurologia acessível a todos que se interessam pela temática. A forma de conduzir o conhecimento neurológico quer ser um caminho de fácil acesso para todos.

1. Como o cérebro aprende

Iniciamos a nossa reflexão com a seguinte questão: onde começa a aprendizagem infantil? A aprendizagem infantil começa na gestação, na grande maioria das vezes em momentos da gestação que a mãe não tem consciência e não sabe ainda que está grávida.

> Aprendizagem é entendida como processo dinâmico em que se codifica e se ressignifica tal codificação. O estudo da aprendizagem tem como foco não apenas os processos cognitivos que permitem estas operações, mas também as condições biopsicossociais que as facilitam. O indivíduo é visto como um ser ativo, que interage com o contexto, e neste processo interativo é que a aprendizagem se consolida. (BARBOSA, 2010, p. 107)

A partir de tais reflexões, a aprendizagem é envolta em complexidade, dinamismos, codifica-

ção, ressignificação e reflexão. Faz-se necessário partir de conhecimentos prévios, pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fiquem na memória. É fundamental dar condições para que a criança construa sentido sobre o que está sendo proposto para ela.

No quarto mês de gestação é o momento em que a criança começa a ter sensibilidade auditiva e sensibilidade tátil. A partir deste momento, qualquer barulho, qual- quer toque, qualquer grito, qualquer risada, qualquer carinho ou qualquer manifestação seja ela motora e tátil em relação ao ambiente uterino ou a audição da criança, a criança percebe. A partir do quarto mês de gestação a criança começa a ouvir, a perceber os sons e a responder a todo esse processo.

Essa resposta varia muito de criança para criança e pode ser feita de duas formas: a resposta pode ser motora, a criança chuta, ou a criança se me mexe ou se agita ou pode ser uma resposta hormonal se for um estímulo bom, um estímulo adequado, um estímulo gostoso a criança pode desenvolver hormônios que vão ajudá-la a se desenvolver ajudando o cérebro a criar conexões boas, produtivas para o desenvolvimento. Se a produção desses hormônios for um conjunto de hormônios ruins isso já pode modular o desenvolvimento infantil da criança de forma negativa dentro do útero. A resposta motora é facilmente percebida, a resposta hormonal é impossível de ser percebida porque ela é produzida e lançada na corrente sanguínea da criança e da mãe nessa resposta aos estímulos que vem de fora.

O processo cerebral se inicia nessa fase. Muitas mães não sabem que estão grávidas e estão bebendo, fumando, usando drogas. Nessa fase ao invés de buscar um ambiente calmo e tranquilo ainda estão frequentando baladas, estão frequentando lugares com barulhos ensurdecedores. Saber que o cérebro começa a criar mecanismos de aprendizagem nessa fase é fundamental porque esta mãe precisa tomar atitudes e posturas de resguardo para que essa criança possa ter uma gestação tranquila e o uso de bebida alcoólica, de fumar ou o uso de drogas como heroína, crack vão levar inevitavelmente a algum tipo de alteração no desenvolvimento do cérebro da criança. Sabendo que o desenvolvimento do cérebro começa nessa fase, a mãe precisa buscar uma forma de vida que proteja a criança desses fatores.

Durante o processo gestacional a criança faz parte do corpo da mãe, ou seja, são dois seres que estão interligados. Não há como pensar que esse bebê não vai sofrer nenhuma consequência de qualquer atitude que mãe tome durante o processo gestacional. O bebê está o útero para receber alimento, oxigênio, para ser protegido do ambiente externo, da poluição, de barulhos, ou de traumas físicos, mas também para receber da mãe afeto e carinho transmitido por meio de todo um cuidado que essa mulher precisa ter com essa criança.

Nós sabemos que o crack reduz e muito a quantidade de substâncias funda- mentais para divisão dos neurônios e para a ramificação dos neurônios em determinadas áreas cerebrais.

> Muitas crianças que eu atendo no Consultório, que foram geradas por mães que usaram crack ou qualquer outro tipo de drogas apresentam vários transtornos no desenvolvimento. Problemas relacionados a atrasos motores, atrasos de linguagem, distúrbios de comportamento. São crianças que desde muito pequenas já mostram que vão apresentar grandes dificuldades de aprendizagem escolar por causa de problemas relacionados a memória de trabalho, atenção, raciocínio,

> espacial. Portanto, mães que utilizaram drogas na gestão tem mais riscos de apresentar filhos com problemas de desenvolvimento. (BRITES, 2014)

É de extrema importância que mãe desde o começo da gestão possa se resguardar para esse processo. Ressaltamos que a história pré-natal não está abordando que é a história familiar de transtornos psiquiátricos e mães adolescentes. A mãe adolescente é uma mãe que ainda está em fase de desenvolvimento e crescimento. Portanto, durante toda a gestação ela vai competir com seu próprio filho por nutrientes, por vitaminas que ela mesma ainda precisa para crescer e a não se sabe o quanto isso vai fazer falta para a criança. A gestação precoce é prejudicial à criança.

A gestação além de ser um processo biológico é um processo que depende de fatores neurobiológicos, psicoemocionais e de socioculturais (CIASCA, 2006). A aprendizagem criança também depende desse tripé e é de fundamental importância observamos como se processa o desenvolvimento infantil na criança.

Quais são os fatores neurobiológicos mais importantes para o desenvolvimento neurobiológicos mais importantes para aprendizagem? Quais são os fatores psicoemocionais mais importantes para o desenvolvimento cerebral e aprendizagem? Quais são os fatores socioculturais decisivos, que direcionam a criança para uma aprendizagem adequada?

Alguns Artigos que saíram no The Lancet que uma das revistas das mais importantes em publicações relacionadas ao desenvolvimento infantil em conjunto com algumas pesquisas multicêntricas feitas na Europa mostram que dois fatores socioculturais são decisivos para um bom desenvolvimento neurológico. Primeiro, o grau de enriquecimento do ambiente. Foi percebido que crianças que moram em áreas de favelas de países subdesenvolvidos. Essas crianças vivendo em tapumes, casas de pau-a-pique ou casas de madeira elas tinham uma visão e uma audição muito mais empobrecidas. Elas viviam em ambientes cinzentos, em ambientes sem cores, sem multiplicidade de estímulos. Essas crianças apresentavam menos habilidades cognitivas quando chegavam na Escola. Então, a pobreza extrema, a falta de perspectivas dos próprios pais dessas crianças que por viverem num ambiente extremamente desprovido e de um ambiente empobrecido e de instabilidade financeira acabavam transmitindo as mesmas inseguranças, a mesma falta de perspectiva e a falta também, de estimulação adequada dessas crianças.

Essas crianças foram acompanhadas por anos a fio e quando chegavam na escola tinham um índice de aprendizagem e um rendimento uma performance escolar inferior mostrando que o cérebro delas fazia muito menos por medição. Segundo, crianças que apresentam mais verminoses nos primeiros anos de vida, que apresentam restrições nutricionais por desnutrição nos primeiros dois, três, quatro anos de vida tem mais risco de apresentarem rebaixamento nas suas habilidades cognitivas. Então, aqui podemos fazer um parêntese extremamente importante para a realidade brasileira e nos perguntarmos: como vão nossas crianças nas Escolas Públicas? Essas crianças não são avaliadas sistematicamente por pediatras nessa fase da vida e também apresentam dentro da Escola Pública um empobrecimento muito menor por estarem essas Escolas localizadas em ambientes com menor estimulação, com menor renda, com casas onde os pais vivem uma instabilidade financeira, uma instabilidade cultural muito maior e, portanto, numa área de socialização mais precária porque muitas dessas crianças vivem em ambientes onde elas ouvem tiros, restrições de movimentação ao

ambiente porque determinado traficante domina aquela área e isso não permite que essas crianças tenham um desenvolvimento social, afetivo, global adequado. O que vai acontecer a longo prazo com essas crianças se cérebro delas é desprovido do estímulo adequado nessas áreas empobrecidas? Elas não veem nada muito colorido, nada muito gostoso, nada muito afetuoso para realmente poderem se desenvolver. Esse é um exemplo claro de como os aspectos socioculturais influenciam.

Outro fator é o nível cultural da mãe. Quando melhor o nível cultural da mãe melhor a capacidade da criança de fazer associações, de fazer abstrações e de ser direcionada de forma muito mais frutífera para a Escola e para o rendimento Escolar. Ir para a Escola não é uma coisa muito fácil, muito gostosa, muito deliciosa para a maioria das nossas crianças e uma boa mãe do ponto de vista cultural e afetivo ajuda e muito a motivação e a prontidão dessa criança para aprendizagem escolar.

O que é mais fácil, explicar que deve ser feito com uma criança em casa para uma mãe de bom nível sociocultural ou esperar que essa mãe explique para essa criança se essa mãe tem um mau nível sociocultural? Uma das políticas que poderiam ser feitas é melhorar o nível de educação das mães, ou seja, das mulheres. Os pais também devem ter uma participação importante, mas cientificamente é o nível cultural da mãe que definem o nível de aprendizagem de nossas crianças.

O nível sociocultural aumenta e muito a ramificação neurológica, aumenta e muito a interconexão entre várias áreas cerebrais, ajuda a melhorar o nível de assimilação, o nível de abstração da criança, a representação mental da criança e também, o nível de generalização, com isso vai se melhorando todo o processo de aprendizagem da criança.

2. O cérebro na aquisição de aprendizagem

Os fatores neurobiológicos são de extrema importância, juntamente com os fatores psicossociais e psicoemocionais, juntamente com os fatores socioculturais. Aí surge a questão: como fica o cérebro nesse processo de aprendizagem? Não existe dentro do cérebro uma só área responsável pela aprendizagem escolar. Portanto, to- das as áreas participam desse processo. As áreas relacionadas ao lóbulo frontal, áreas relacionadas ao lóbulo temporal, áreas relacionadas ao lóbulo occipital, áreas relacionadas ao lóbulo temporal e parietal, além disso, também, o cerebelo e o tronco encefálico participam de forma decisiva em todo processo de atenção voluntária.

> O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas. As disfunções podem ocorrer em áreas de input (recepção do estímulo),integração (processamento da informação) e output (expressão da resposta). O cérebro é o sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem. (TA- BAQUIN, 2003, p. 91)

Apresentaremos as áreas cerebrais responsáveis por cada função, por cada habilidade:

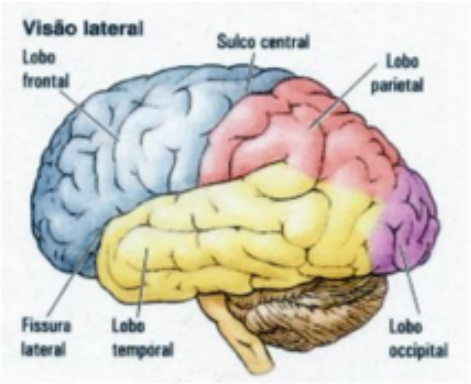


Figura 1 – Visão Lateral do Cérebro
Disponível em: http://www.genius-se.com.br/anterior/curiosidades_da_neurologia/Fotos.html Acesso

O cérebro é uma estrutura complexa, é uma estrutura que nunca está pronta. O ser humano começa a aprender no quarto mês de gestação e só para de aprender e fazer novas conexões quando ele morre, ou eventualmente se ele desenvolve uma doença degenerativa.

a. **Lóbulo Frontal** – É o responsável por todo o processo de funções executivas cerebrais. É ele que organiza toda, planeja, decide, seleciona, sequencia. É o lóbulo que prevê, percebe erros e corrige imperfeições. É ele que faz todo o processo de orquestramento de todo o restante do cérebro conduzindo todas as outras funções dos outros lóbulos. Portanto, o lóbulo frontal tem uma função extremamente importante na função do nosso cérebro.

b. **Lóbulo Parietal** – Chamado de o Lóbulo da Matemática. É o lóbulo que faz as relações espaciais, direita, esquerda, fundo, figura fundo. É o lóbulo que define em 3d como os nossos pensamentos se processam. É o que faz a pessoa se localizar no ambiente. É o chamado GPS Cerebral.

c. **Lóbulo Temporal** – Responsável pelo processamento de nossa linguagem. É aqui que se identifica o som das letras e todo processo de estruturação das nossas palavras. É a área do cérebro que faz todo o processamento auditivo.

d. **Lóbulo Occipital** – É responsável pela visão e por todo o processo de percepção visual. É ele que dá a forma do que vemos, a cor que vemos, o espaço que a gente juntamente com o Lóbulo Parietal.

e. **Cerebelo** – Responsável por automatizar as nossas aprendizagens. Tudo que começamos a fazer e que se torna automático, mais rápido é o cerebelo que faz esse processo. É também responsável pela parte do equilíbrio, a parte de postura e também é responsável por todo o processo de coordenação motora sistematizada de forma grossa. Enquanto a coordenação motora fina é mais trabalhada pelo Lóbulo Frontal e Parietal, o Cerebelo faz todo o processo de Coordenação Motora Grossa.

f. **Tronco Encefálico** – Responsável pela nossa atenção automática. O tronco encefálico é quem mantém o nosso cérebro aceso e acordado para fazer as atividades do dia-a-dia.

A gestação é de extrema importância e há muitas transformações durante os nove meses de gestação. Nosso cérebro no primeiro mês de gestação passa de uma estrutura extremamente simples, rudimentar e vai se transformando, se modificando de forma complexa. Isso acontece de forma macroscópica ou de forma microscópica. As ramificações e as conexões vão permitindo que o processo aconteça de forma que criança realize a intercalação, a generalização, ao mesmo tempo em que acontece a interconexão dos lóbulos bem definidos.

Nos primeiros dois anos de vida é o período que a criança mais aprende. É o período onde pode passar por intervenções que realmente irão fazer a diferença no seu desenvolvimento. É o período em que uma meningite pode, por exemplo, acabar com o futuro de uma criança, o futuro do seu desenvolvimento. Outro exemplo está no fato de bater a cabeça e sangrar

poderá deixar sequelas indeléveis. Nessa fase, portanto, a criança precisa ser muito bem protegida e conduzida não só para evitar os perigos do cotidiano, mas também ela dever ser conduzida em todo o processo afetivo, com todo o processo de cuidado, o olhar para a criança deve ser um olhar afetuoso. É nessa fase que a criança precisa receber muito carinho, muito amor e ser muito bem conduzida. Os neurônios sofrem influências de áreas mais profundas do cérebro relacionadas a todo o processo de relacionamento afetivo. Se esse relacionamento afetivo é ruim esses neurônios podem não se desenvolver e a produção de hormônios e de neurotransmissores que ajudam a ativar essas interconexões nessa fase são decisivas para o resto de vida da criança.

3. Sistema neurofuncional complexo e desenvolvimento da linguagem

Como o cérebro funciona de forma direcionada, de forma organizada? Dennet (1991), depois de várias pesquisas, mostra que cada função que o nosso cérebro exerce envolve várias áreas cerebrais para a realização de determinadas atividades específicas. Sem esse processo, sem esse desenvolvimento a função ficaria ruim.

Por exemplo, ler é uma função altamente complexa que depende ao mesmo tempo da participação de várias áreas. Se alguma dessas áreas não for bem o(a) leitor(a) terá dificuldades de hora de compreender, interpretar, expor duas ideias e de entender o processo de leitura. Outro exemplo, quando se anda de bicicleta, se ativa várias áreas cerebrais e se alguma dessas áreas não foi bem formada, não foi bem estimulada haverá prejuízo na hora de exercer uma determinada função com eficácia e com uma boa coordenação. O mesmo ocorre para a escrita e para a aprendizagem da matemática e para aprendizagens mais fáceis.

É preciso estar atento para o desenvolvimento infantil da criança. Se a criança não está se desenvolvendo bem algumas dessas áreas vão ficar ruins e podem trazer prejuízos para o funcionamento dessa criança no futuro para outras áreas na realização de atividades mais complexas.
Dentro desse contexto de aprendizagem outra questão de extrema importância é o próprio desenvolvimento infantil. Existem várias formas de avaliarmos o desenvolvimento de uma criança. O desenvolvimento infantil pode ser dividido em quatro for- mas de observação:

- Desenvolvimento Motor – Observar a criança em suas diversas idades com o passar do tempo para ver se ela atinge os critérios mínimos de desenvolvimento motor adequado. Por exemplo: uma criança com seis meses deverá estar sentando sozinha no mínimo com o apoio dos braços. Aos oito meses ela deverá estar sentando sozinha. Com dez meses deverá estar engatinhando. Com um ano ela já deverá estar andando no mínimo com apoio. Com um ano e meio ela deverá estar andando sozinha sem nenhum apoio. Essas etapas motoras são extremamente importantes. O que percebemos é que grande parte das crianças que apresentam problemas de aprendizagem elas tiveram em algum momento algum problema motor durante o seu desenvolvimento.

- Desenvolvimento da Linguagem – Linguagem não é só falar. Linguagem é a forma como nós nos comunicamos. Existem várias formas de linguagem: linguagem falada, linguagem por gestos, linguagem por meio do olhar, linguagem por meio de como fazemos a atenção compartilhada com as pessoas que conhecemos da forma como nos relacionamos e nos expomos para podermos nos comunicar. A fala é uma das formas mais fáceis de perce-

bemos o desenvolvimento de uma criança do ponto de vista de linguagem.

- Desenvolvimento Sócio-pessoal – Mostra como a criança se antecipa em uma situação afetiva, em uma situação social, como ela se relaciona, como ela cria vínculos, como ela consegue de acordo com a idade resolver problemas de autorregulação de humor frente a uma situação frustrante num ambiente social. Existem várias escalas mostrando passo a passo, mês a mês, ano a ano o que é normal e o que está atrasado no desenvolvimento da criança. No desenvolvimento infantil essas escalas exigem além de uma observação clínica, contextualizada, exige a adoção dessas escolas para se tornar uma coisa mais sistematizada para que não pensemos que tudo é imaturidade. Muitas vezes, a criança não está numa situação de imaturidade, está sim, numa situação de atraso de desenvolvimento.

- Desenvolvimento Adaptativo – Como essa criança resolve problemas e situações que ela já aprendeu no seu cotidiano. Por exemplo: com que idade uma criança deverá comer sozinha? Com que idade uma criança tem condições de tomar banho sozinha? De tirar a roupa sozinha? De vestir a roupa sozinha? De segurar a mamadeira sozinha para mamar? Essas são etapas muito importantes no desenvolvimento infantil do ponto de vista adaptativo. Mas para que isso aconteça depende muito dos pais para que o desenvolvimento pleno da criança aconteça.

A seguir apresentaremos uma figura onde a criança está de forma tranquila e alegre interagindo com a mãe e com as pessoas que estão ao seu redor e a partir dela podemos perceber se o desenvolvimento está acontecendo de forma tranquila onde o desenvolvimento da criança está sendo observado pelas pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

Essa imagem apresentada na Figura 2 – Desenvolvimento da Criança, demonstra como a criança precisa e vai dando sinais a partir dos laços que vai estabelecendo com a mãe e com as pessoas que estão ao seu redor e que já começam a fazer parte do seu cotidiano existencial. Essas demonstrações são fundamentais para o seu processo de crescimento e desenvolvimento infantil.

Como que a criança sorri, como a criança reage no processo de interação, a fixação do olhar com o interlocutor, a alegria da mãe ao interagir com a criança. A criança ao tentar balbuciar tenta imitar os gestos orais da mãe e do interlocutor. A criança precisa fazer esse balbucio para a mãe, ao fazer esse contato visual com a pessoa que tem mais contato deixa claro que não é portadora de autismo, uma vez que o primeiro sinal do autismo é a ausência do balbucio e a ausência do contato visual com aquela pessoa que a criança tem mais contato, seja a mãe ou qualquer outro cuidador.

Como essa criança reage ao toque. Todas essas ações e procedimentos tem fundamentação na hora da observação do desenvolvimento da criança. Através da observação é possível ver a postura da criança ao correlacionar os objetos em suas brincadeiras e sua postura ao sentar e ter equilíbrio são observados pelos psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, professores de Educação Infantil como

objeto de estudo onde são verificados como a criança se relaciona e faz a interação com os seus coleguinhas, com os brinquedos, como ela monta, como senta para fazer a montagem dos brinquedos, como correlaciona os objetos, como ela faz, como interage em um processo social. Precisa ser desconstruída a ideia de que Educação Infantil não é um espaço para cuidar da criança enquanto a mãe está trabalhando, este segmento de Educação é um espaço privilegiado de observação do desenvolvimento, do comportamento, da postura da criança durante o período de seu desenvolvimento

A linguagem é uma das formas mais fáceis mais acessível para avaliar a linguagem de uma criança. Em que idade a criança começa a falar? Essa é uma pergunta de extrema importância. Com um aninho, a criança deverá estar pronunciando cindo palavras inteligíveis, ou seja, palavras que tanto a mãe, quanto o pai ou pessoas estranhas consigam compreender. Por exemplo: pão, água, mamãe, papai, vovó. Por outro lado, se a criança tem um aninho e não fala absolutamente nada que se entenda ela já está com atraso de fala. Aqui não estamos nos referindo a imaturidade, mas a atraso de fala. É muito comum nas nossas rodas de conversas ouvirmos pessoas falarem que uma hora a criança vai desbloquear não precisa fazer nada, espera para ver o que acontece. Com um ano e meio, a criança já deverá ter um repertório de cento e cinquenta palavras.

Com dois anos, a criança deverá ter um repertório de duzentos e cinquenta palavras e já fazer frases de duas palavras. Por exemplo: Quer água. Quer mamar. Ou seja, a criança já consegue articular duas palavras para articular ou pedir alguma coisa para os pais ou para os seus cuidadores. Com dois anos e meio até os três anos, a criança deverá ultrapassar as quinhentas palavras e deverá fazer perguntas bem estruturadas, perguntas curiosas, perguntas inteligentes. Com até três anos a criança deverá fazer perguntas e ela começa a perguntar muito nessa fase. O terceiro ano de vida é o ano das perguntas, então, os pais precisam ter muita paciência para respondê-las. Os pais precisam ter muita calma, sentar e explicar para que a criança não perca a vontade de fazer perguntas, a vontade de direcionar o seu vocabulário para os mais diversos interesses.

> Eu vejo muito no meu Consultório, pais impacientes, professores impacientes em ambiente escolar ou dentro de casa e uma das coisas que ajuda no desenvolvimento da linguagem de uma criança é o ouvir a criança. Muitas vezes a gente não tem essa paciência. A gente quer falar, a gente já quer chegar na frente. Quantas crianças com três anos de idade tem atraso evidentes de fala, mas os pais não deixam ela falar, os pais não deixam ela se explicar e se expressar. (BRITES, 2014)

Aos quatro anos, uma criança do sexo feminino já deverá estar falando como um adulto com discretíssimas trocas. Aos quatro anos e meio, o menino também de- verá atingir essa meta. O menino demora um pouco mais. A linguagem no cérebro feminino ela é uma linguagem mais interconectada com outras habilidades. Então, as meninas costumam chegar mais cedo numa linguagem plena, isso num desenvolvimento normal. Não é uma questão de preconceito com os meninos.

As etapas de linguagem são de extrema importância porque elas podem, se atrasada, podem ser sinais de transtornos que podem ser decisivos no desenvolvimento da criança, especialmente na escola onde sabemos que a linguagem tem um papel fundamental.

A Atividade compartilhada é muito importante no processo de maturação no desenvolvimento da criança. Na atividade compartilhada é possível observar o desenvolvimento motor, adaptativo e ao mesmo tempo de atenção compartilhada, onde a criança junto com os outros estão fazendo em conjunto uma atividade em comum. A isso chamamos Atividade Compartilhada.

É muito importante observar como as crianças fazem isso no seu cotidiano. Normalmente são acompanhados pela Professora de Educação Infantil ou pela cuidadora observando todo o processo e de como é importante ver como uma criança compartilha uma atividade com a outra, como se dá isso se de forma agradável, se a criança sabe permitir que a outra criança interfira nessa atividade, se a criança utiliza essa interferência de forma construtiva ou de forma destrutiva, se a criança sabe tolerar frente as outras crianças interferências que ela poderá não concordar ou que ela pense que não será uma interferência boa. A partir das observações poderá ser possível chegar a algumas conclusões acerca do comportamento da(s) criança(s) não só o comportamento social, mas o comportamento emocional e o comportamento adaptativo.

É importante perceber também o perfil de autorregulação emocional, ou seja, com a criança reage a situações dessa natureza, isso nas Escolas de Educação Infantil é de fundamental importância.

4. Aprendizagem no cérebro humano

O cérebro aprende muito mais quando ele pratica, quando ele faz sozinho, quando ele repete aprendizagens pregressas, quando ele consegue espelhando a sua ação na ação da mãe, na ação do pai, mas quando ele faz sozinho. Um exemplo disso é quando uma criança come sozinha. Com um ano e meio a criança já consegue manipular a colher. É claro que ela vai derrubar tudo, vai sujar tudo, irá fazer uma bagunça terrível. A partir de um ano e meio, a criança já tem competência neurológica para pegar a colher e levar o alimento até a boca e mesmo assim, muitos pais não permitem que a criança faça isso, porque eles estão com pressa, porque eles não querem sujeira e aí, privamos a criança de um aprendizado extremamente importante que é coordenação motora das mãos em relação à face, à boca. A criança fará isso para o resto da vida, portanto, deve ser bem feito.

O mesmo acontece quando a gente impede que uma criança se vista sozinha, que tire a roupa sozinha e comece a tomar banho sozinha. Uma criança de quatro anos já tem condições plenas de tirar a roupa e de colocar sozinha. A criança irá demorar mas já tem condições de fazer isso.

Aos cinco anos a criança já tem condições de tomar banho sozinha. Ela já está em condições de lavar as diversas partes do corpo e os pais precisam deixar seus filhos fazerem isso, precisam permitir com que essa aprendizagem se faça de forma errática e de forma imperfeita nessa época, para que a repetição e a observação sistemática leve essa criança a dominar por completo essa atividade.

Para que o cérebro funcione bem, precisamos nutri-lo bem. Uma nutrição adequada melhora a capacidade de nosso cérebro de funcionar de forma adequada. Então, quais são os alimentos que ajudam o nosso cérebro a se desenvolver melhor? Uma das formas de estimularmos a criança a comer direito é ter a oferta de alimentos bons em casa e o pai e a mãe

precisam comer também. A criança vai muito pelo exemplo. A disponibilidade de alimentos saudáveis é de fundamental importância. Alimentos que sejam ricos em vitaminas, fibras e também sejam ricos em alguns nutri- entes que ajudam o cérebro a se desenvolver como o Ômega 3.
A Revista Crescer traz por meio de pesquisas e evidências a importância do Ômega 3. O Ômega 3 está principalmente concentrada em peixes, em gordura de peixes. Isso é extremamente importante e não vemos crianças comer peixes em de- terminadas regiões do Brasil. É importante apresentar esse alimento para a criança de forma criativa. Temos que apresentar o prato de forma divertida, de uma forma estimulante e em conjunto com outros componentes da alimentação que ela goste mais. Isso é uma forma de embutir vitaminas e fibras onde a criança não come muito.

No desenvolvimento neurológico é importante que a criança brinque com brinquedos onde ela possa criar determinado objetivo. Brinquedos onde a criança construa caminhos. Portanto, brinquedos simples. Não é necessário a aquisição de brinquedos de alta tecnologia, brinquedos que brinquem sozinhos, brinquedos que fiquem mostrando várias luzes ou várias performances.

> Eu vejo aqui no meu Consultório os pais entram com as crianças com Ipod's na mão. Aí passam alguns minutos aqui no meu Consultório e a criança larga o Ipod e vai brincar com os meus brinquedos de encaixe, a criança vai brincar com bonequinhos que eu tenho aqui. Vai brincar com brinquedos de quebra- cabeças, vai brincar com caminhão de plástico que eu tenho aqui e a mãe fala que em casa ele não brinca com nada disso. (Brites)

A criança em si vai se interessar por brinquedos onde se estimule a sua capa- cidade de generalizar, de abstrair, de criar coisas novas. Brinquedos que a ajudem a ter controle motor, brinquedos de encaixe, brinquedos que ela possa ter o ritmo ade- quando para cumprir uma determinada atividade com eficácia. Brinquedos simples, pais. Brinquedos simples, professores. A criança não precisa de brinquedos de alto nível tecnológico. A tecnologia veio mais para a nossa fase adulta do que a fase infantil.

A fase infantil é a fase de trabalhar pré-requisitos básicos. A gente deixa a tecnologia para mais tarde ou apresenta a tecnologia para a criança em alguns momentos, em algumas situações, em alguns momentos que a criança poderá estar aprendendo outros caminhos dentro da tecnologia disponível hoje. A criança precisa primeiro aprender a trabalhar com coisas mais simples que dependam mais dela do que a tecnologia que já vem pré-montada e pré-fabricada, caso contrário isso vai apresentar problemas num futuro próximo.

Os pais precisam aprender a brincar com os filhos, a sentar com os filhos, a olhar nos olhos dos filhos, a conhecer a individualidade de cada um, saber o que deixa o(a) filho(a) mais nervoso(a) ou menos nervoso(a). Quem tem filho único tudo bem. Mas quem tem três ou quatro filhos sabe que nenhum deles é igual. Uns vão exigir mais olhares, vão exigir mais abraços. Outros precisam de broncas mais sérias, olhares mais sérios. Outros você vai ter que sentar e conversar por dez minutos. Outros basta um olhar que ele já entende o que o pai ou a mãe quer. Então, conhecer muito bem o seu filho ajuda muito a se desenvolver plenamente.

> A neurociência oferece um grande potencial para nortear a pesquisa educacional e futura aplicação em sala de aula. Pouco se publicou para análise retrospecti-

> va. Contudo, faz-se necessário construir pontes entre a neurociência e a prática educacional. Há forte indicação de que a Neurociência cognitiva está bem colocada para fazer esta ligação de saberes. (BARTOSZECK, 2007, p. 4)

Aprender depois mais tarde sobre o que são letras, o que são números será só um resultado disso. Chegar a conclusões de expressões espaciais para entender o que uma letra "a", uma letra "b", a parte sonora das letras, a parte visual das letras será só uma consequência disso. Se desenvolvermos bem a criança nos quatro pré- requisitos de desenvolvimento ela terá muitas chances de chegar na Escola conhecendo as letras de forma mais plena.

Nós sabemos que letras e números são símbolos, para a criança desenvolver a capacidade simbólica e conhece-los ela tem antes de tudo reconhecer os som das letras, conhecer a forma dos números, manipular manualmente ou de forma motora essas letras e esses números. Ou seja, em primeiro lugar desenvolver os pré-requisitos mais básicos para depois partirmos para o desenvolvimento simbólico da leitura e da escrita.

A criança não é um ser estático, é um ser dinâmico, ela é um ser que pensa, que faz relações, que faz inferências, interferências e aprendizagem quando ela começa a se desenvolver nos primeiros anos de vida ela nada mais é do que um preparo para aprendizagem mais complexas para quando a criança chegar na Escola, chegar na fase sócio-escolar. Essas inferências são necessárias para percebermos se a criança está passando por essas etapas fundamentais. O desenvolvimento gestacional até os cinco anos de vida irá asfaltar bem ou asfaltar mau o caminho da criança na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Neuropsicopedagogia ainda é um livro com muitas páginas em branco, sua importância já aparece bem nítida para os profissionais não só da pedagogia, como para psicólogos, Neurocientistas, Neuropiscopedagogos, Psicopedagogos que precisam mostrar aos demais o que estão fazendo e como o estão fazendo.

Querer que a criança seja um bom Matemático, um bom Escritor, querer que a criança faça interrelações automáticas, ou interrelações voluntárias de conhecimento diversos em primeiro lugar passa por um bom desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida.

Fazer perguntas, fazer questionamentos, desenvolver o(a) nosso(a) filho(a) capacidade de questionar, fazer o(a) nosso(a) filho(a) a capacidade de observar coisas diferentes e fazer interrelações entre conhecimentos. Será que os pais têm condições de estimular isso em seus filhos?

É preciso ter paciência de ouvir o seu choro, é preciso ter paciência de pegar no colo, olhar nos olhos e realmente entender porque a criança está chorando. A criança pede momentos para que os pais fiquem junto com ela.

A criança faz várias artes para que isso venha a acontecer. Se os pais não se disponibilizarem em conhecer a criança mais como serão respondidas as perguntas que irão surgir? Só assim será possível aos pais criarem seus filhos da forma mais gostosa possível, de poder enxerga-los como alguém que vai crescer com carinho, com amor, só fazendo isso poderemos ver uma criança dessa calma, feliz, tranquila. Uma criança dessa realmente abraçada para que seja um adulto responsável, um adulto empático, simpático, e que saiba utilizar todas as suas relações adaptativas, sociais, motoras e

de linguagem para se desenvolver plenamente em qualquer área que ele quiser na área médica, na área pedagógica, ou melhor ainda, que seja um bom pai, uma boa mãe de família que se seja um adulto que irá criar seus filhos do mesmo jeito que os pais de forma amorosa e carinhosa e promotora do desenvolvimento que o criou.

Finalizamos com a certeza de que existem profissionais capacitados que sa- bem indicar caminhos para que a criança realmente seja vista na sua essência, na sua individualidade e na sua singularidade para que de fato essa criança possa não só ter seu desenvolvimento infantil garantido como ser um adulto feliz.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ. A.; LEMOS, I. C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, V. 23, Nº 71, 2006.

BARTOSZECK, Amauri Betini. Percepção do professor sobre a Neurociência apli- cada a Educação. EDUCERE, Revista da Educação Umuarama, V.9, Nº 1,Janeiro, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num para- digma emergente. In: BEHRENS; MASETTO; MORAN. Novas tecnologias e medi- ação pedagógica. 8. Ed. São Paulo: Papirus, 2005.

CIASCA, Sylvia Maria. Desempenho na Resolução de Problemas envolvendo o Conceito Auditivo em Sujeitos com Dislexia do Desenvolvimento. Revista de Psicopedagogia, 2006. 23 (71).

DENNETT, D.C. “Consciousness Explained”. Boston: Little, Brown & Company, 1991. GENTILE, P. Lembre-se: sem memória não há aprendizagem. Nova Escola, São Paulo, Nº 163, junho./julho, 2003. Revista Diálogos Nº 10, Novembro, 2013.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

METRING, Roberte. Neuropsicologia e aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PAIVA, K. C. M. Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007, 278 p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. (Org.). Aprendizagem em Ambientes Virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs, 2010.

TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In: Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. (Org.). Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ZARO, Milton A. et all. Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010. Disponível online em http://www.cienciaecognicao.org .

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizabeth Neves Nogueira[1]

RESUMO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa que se propôs a verificar a importância da organização dos espaços escolares como uma estratégia didática no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. Para o desenvolvimento do artigo, foi adotada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa sobre temáticas relacionadas a organização dos espaços e as ações pedagógicas dos professores. Os dados desse estudo mostraram que a organização dos espaços são importantes e essenciais no trabalho do professor pois, conforme o estudo, contribui para estimular situações que promovem a interação, a exploração e a autonomia, por isso há uma necessidade de compreensão desses benefícios pelos professores para que revejam suas práticas e possam dar conta de demandas que emerjam de suas realidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Espaços. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents data from a research that aimed to verify the importance of the organization of school spaces as a didactic strategy in the development of children in Early Childhood Education. For the articles's development, a bibliographic reserch was adopted with a qualitative approach on themes related to the organization of spaces and the pedagogical actions of teachers. The data from this study showed that the organization of spaces is important and essential in the teacher's work because, according to the study, it contributes to stimulate situations that promote interaction, exploration and autonomy, so there is a need for teachers to understand these benefits so that they can review their practices and be able to meet demands that emerge from their realities.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Spaces. Learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende verificar a importância da organização dos espaços escolares como uma estratégia didática no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil.

Para desenvolvimento do trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa de modo a fundamentar teoricamente esta produção.

Durante a realização do Curso de Graduação em Pedagogia, no ano de 2007, tive que realizar a disciplina de estágio supervisionado. Nesta disciplina tive a oportunidade de estagiar em uma escola

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2009); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

de Educação Infantil da rede pública.

A experiência do estágio de observação trouxe vários momentos de reflexão e dúvidas para o exercício da minha profissão.

No momento em que estagiei nas séries iniciais, mais especificamente nos 1º anos do ciclo de alfabetização, com crianças que saíram da Educação Infantil e foram para o ensino fundamental, percebi que para os alunos essa transição parecia muito difícil. Os alunos sempre perguntavam sobre os momentos de brincar, não conseguiam ficar sentados enfileirados e apresentavam muitas dificuldades em se apropriarem dos espaços. Deparei com as professoras que mesmo com muitos anos de experiências relatavam uma dificuldade imensa em trabalhar com essas crianças recém-chegadas da Educação Infantil, atribuindo as dificuldades à idade das crianças, pois segundo elas, eram precoces para ingresso no 1º ano.
Além disso, as professoras, relatavam encontrar mais dificuldades com relação em lidar com as decepções dos alunos, mais especificamente quanto aos espaços, pois a maioria das escolas não tem parque, brinquedoteca, móveis adaptados ao tamanho das crianças e há uma cobrança muito grande para que se alfabetize o maior número de crianças possíveis. Todas essas observações durante o estágio, me fizeram pensar em soluções que melhorassem este aspecto na escola.

Contudo, as professoras, ainda cobravam uma postura madura dos alunos, pois apresentavam muita dificuldade em adaptar suas aulas a faixa etária dos mesmos.

Neste trabalho busquei compreender a importância da organização dos espaços na Educação Infantil e o estudo tem relevância pessoal e social.

Pessoal, porque auxiliará no desenvolvimento e formação profissional, com a possibilidade de contribuir em quaisquer obstáculos que se fizerem presentes aos possíveis desafios enfrentados para atender às necessidades dos alunos, pois como professora atuante poder-se-á desenvolver melhor a profissão escolhida.

1 - O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nos últimos anos, muitos avanços ocorreram na conceituação da Educação Infantil no Brasil, dessa forma essa etapa vem ganhando valorização no âmbito escolar.

Foi somente na Constituição de 1988, que as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais e todas as crianças poderiam ter o direito ao acesso às instituições escolares. Assim, observou-se que foi um longo caminho, com diversas lutas, discussões e com muitos avanços até que a educação infantil tivesse atrelado a seu atendimento uma educação formal, explicitado na LDB 9.394/96, em seus artigos 29 e 30, assim como pode ser lido a seguir:

> Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o a ação da família e da comunidade. A Educação Infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (LDB 9.394/96).

Foi publicado pelo MEC, em 1998, o documento Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, objetivando oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições para

este nível escolar. Ainda neste mesmo ano, o MEC editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No ano seguinte, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que são, atualmente, os principais documentos utilizados para a elaboração de propostas para esse nível educacional.

Entretanto, apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, é que a educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos e em 2013. Essa obrigatoriedade foi incluída na LDB garantindo a matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil, por meio da Lei Federal nº 12796.

Como se pode notar, essa extensão ao atendimento obrigatório na Educação Infantil gerou muitos desafios como a garantia de espaços físicos adequados,

compreensão das necessidades para o desenvolvimento da aprendizagem com materiais e propostas educacionais compatíveis para as crianças na Educação Infantil.

A Educação Infantil está em outro importante documento que é a BNCC (Base Nacional Curricular Comum). Esse documento possui a fundamentação nos documentos citados e reitera a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade. (BNCC, 2017). Tal definição está presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a
Educação Infantil, pois a criança é vista como:

> [...]sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Este documento ainda apresenta como objetivo oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos a partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende (BNCC, 2017).

Uma das novidades da BNCC é a forma de apresentar os objetivos de aprendizagem, sempre contextualizados a partir de experiências vividas no contexto escolar, integrando as diversas linguagens por meio de Campos de Experiências (BNCC, 2017).
A BNCC toma como referência as DCNEI para definição do currículo como:

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5anos e idade (BRASIL, 2010, p. 13).

Desta forma, embora as DCNEI, seja um instrumento de orientação para as atividades da Educação Infantil, muitas vezes não é colocado em prática por inúmeros motivos e dificuldades em implantá-lo nas escolas.

Ainda, se considerarmos os eixos estruturantes[2] das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas

2 Eixos estruturantes da BNCC para Educação Infantil: interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

pela BNCC, no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil nos deparamos com a necessidade de uma construção de conhecimento intencional, que de acordo com a BNCC (2017):

> [...]consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BNCC, p. 38, 2017).

Analisando os objetivos da BNCC para a aprendizagem, podemos considerar que na educação infantil, a organização dos espaços se torna um grande aliado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem deve acontecer a partir de experiências vividas no contexto escolar.

Horn (2004), atenta para a necessidade de valorização e um olhar mais atento para as construções dos espaços durante o processo de escolarização na primeira infância, pois esse deve ser um elemento significativo no currículo, pois para a autora, " o espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular". (HORN, 2004, p.35).

Portanto, não basta apenas um ambiente organizado que agrade aos pais e seja valorizado apenas esteticamente agradando aos olhos dos pais, é necessário que este ambiente seja funcional para o desenvolvimento da criança, por isso é preciso que seja preparado intencionalmente para que a criança interaja com ele e desenvolva suas competências. Neste sentido, evidencia-se o papel do educador e a importância de organizar os espaços, pois é ele o responsável por planejar, monitorar e mediar as práticas necessárias que garantam a pluralidade de ações que promovam o pleno desenvolvimento das crianças.

Este ambiente de aprendizagem, atualmente, deve ser organizado de modo a atender os saberes e conhecimentos organizados de acordo com a BNCC em cinco campos de experiências, constituídos como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme segue abaixo identificado no quadro:

QUADRO: Sínteses de Aprendizagens BNCC

Quadro ao lado - figura 1

Considerando os saberes apresentados nestes campos de experiência, e especialmente os eixos estruturantes para a Educação Infantil: interações e brincadeiras, entende-se segundo Horn (2017), que é a partir das interações nos ambientes que é estabelecido uma reciprocidade, ou seja, a criança interage no ambiente, o modifica e aprende, esta relação acompanhará a criança pelo resto da sua vida e que por este motivo essa relação com os espaços é um fator de extrema importância para que o desenvolvimento da criança aconteça em sua plenitude.

Nessa perspectiva, de acordo com Horn (2017), os educadores precisam ter clareza de como os espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relação ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nesses locais, pois essa organização se constitui em um elemento do currículo, uma vez que se torna fundamental para a construção de um aprendizado significativo.

Sendo assim, conclui-se que a forma de utilização e organização da sala de aula deve ser

Figura 1

O eu, o outro e o nós: respeitar e expressar sentimentos e emoções; atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações; respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros; conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos: Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis; apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo; utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio; coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas: Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva; expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais; relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação: expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios; argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida; ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas; conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles; interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles; utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências; utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano; identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: BNCC, 2017.

pensada pelo educador, considerando as finalidades educativas dos espaços disponíveis e forma de como será organizado, pois o aspecto organizacional é imprescindível para o desenvolvimento da criança.

A Educação infantil é muito importante na formação de crianças, por este motivo, o professor necessita estar ciente da importância do seu trabalho e realizar um trabalho estratégico na escola sempre respeitando as características da infância e que proporcione oportunidades de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento e garantia dos princípios garantidos por lei na Educação Infantil.

Todo esse cenário encontrado na Educação Infantil, onde na sua organização rotineira está presente como ação central o brincar por meio da interatividade com os espaços e o outro, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança se depara com novas experiencias e novas práticas educativas que privilegiam o letramento e coloca o brincar em segundo plano. Neste sentido, ao tratar dessa transição os professores do Ensino Fundamental, ao receber essas crianças, encontram-se diante de um impasse em busca de respostas, a fim de criar um ambiente de aprendizagem favorável para as crianças se desenvolverem e aprenderem.

2 - A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Criar um ambiente de aprendizado favorável requer tempo, reflexão (pensamento) e planejamento. Se considerarmos que muitas crianças podem passar de quatro até doze horas por dia em uma escola, o ambiente desempenha um papel importante em ajudar as crianças a se desenvolverem e aprenderem.

De acordo com Horn, a organização dos espaços físicos nas instituições de Educação Infantil revela oportunidades de aprendizagens por meio das possibilidades de interações entre crianças e objetos, ou seja, o ambiente é uma poderosa ferramenta

pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido, o ambiente precisa ser compreendido como parte do processo educacional da criança uma vez que pode interferir no seu aprendizado, pois "o espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular" (HORN, 2017).

Assim compreende-se que o professor também adquire um importante papel, para Horn (2017), o professor "observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças". A autora afirma que o espaço é o lugar construído socialmente e tem uma estreita relação com as pessoas que convivem lá.

Desta forma, como professores, compreende-se o espaço escolar como um instrumento pedagógico a ser construído de forma estratégica pelo professor com a finalidade de estimular o protagonismo da criança, uma vez que é neste espaço que a criança brinca, interage com outras crianças, se alimenta, se diverte, chora. É na interação com os colegas, com os objetos, com as situações vividas a partir destes que a criança desenvolve sua visão de mundo e segundo Horn, nesta interação:

> [...] estabelece-se uma reciprocidade que o acompanhará pelo resto da vida, e, nesse aspecto, a união do sujeito com o ambiente desempenha um papel fundamental. Por isso, em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde tenra idade umas com as outras, com os adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude (HORN, 2017, p. 17).

Desse modo, é importante ressaltar a necessidade de organizar o espaço educativo e conhecer muito bem as crianças, considerar suas limitações e suas particularidades para que se desenvolva ações pedagógicas construindo ambientes intencionais que estimulem as experiências de aprendizagem a partir da organização da rotina e dos espaços.

Neste contexto, o espaço-ambiente de aprendizagem precisa ser flexível, significativo, alegre, instigador, com diversos materiais e objetos acessíveis nos mobiliários adequados a idade das crianças, de modo que elas possam desenvolver atividades à suas vontades, criar e recriar seu mundo, expressando sua autonomia, sua independência, sua criatividade, o respeito ao próximo, sua identidade e sua capacidade de viver em sociedade. (COSTA, 2016).

Para Zabalza (1998, p.232) "o espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração." Portanto, a sala de aula deve ser um ambiente de interesse da criança, pois se o ambiente for projetado adequadamente, ela saberá os materiais que podem ser encontrados lá, o tipo de jogo (barulhento, silencioso, coletivo, individual) que pode realizar lá, as expectativas

de como se comportar, como explorar, aprender e se divertir naquele ambiente.

Assim, de acordo com Abramowicz e Wajskop (1999, p.14), como professores de Educação Infantil é preciso propor na Educação Infantil atividades diárias que possibilitem o desenvolvimento da fala, do corpo, das artes, da música, da dança, da leitura, da escrita, da tecnologia. De acordo com a autora as crianças apropriam esse conhecimento o tempo todo e por este motivo deve-se levar em conta tal fato para o desenvolvimento das atividades diária das crianças.

Considerando esses autores, compreende-se a importância que todos os espaços tem rotineiramente no desenvolvimento das crianças e que a forma de como organizamos esses espaços reflete a intencionalidade da nossa proposta educativa a fim de se atender e garantir a qualidade de educação e o sucesso da aprendizagem na Educação Infantil.
Na Educação Infantil, a organização da sala de aula, por exemplo, deve ser acolhedora, porém variados e diferentes, pois para Abramowicz e Wajskop (1999, P.14):

> As crianças precisam de espaços para movimentar-se, correr, esconder- se, olhar-se, engatinhar, andar, saltar, pular, experimentar, mexer, descansar. Precisam ficar sozinhas ou com amigos: para desenhar, construir, pintar, dançar, ler, pensar, cantar, pesquisar, conversar, subir, descer, brincar, gritar ou ficar quietas, comer, dormir...

A autora reitera a importância dos espaços apresentando que a organização deste, é de extrema importância, pois afeta e interfere em tudo o que a criança faz, interferindo em suas escolhas, interações e inclusive na maneira de realizar as atividades. Neste sentido a autora complementa que é fundamental uma organização que atenda a todos, independentes do tamanho dos equipamentos utilizados, pois a maneira de interagir com os mesmos é que garante o aprendizado. (ABRAMOWICZ E WAJSKOP,1999, p. 35-36).
Além disso, "a organização dos espaços planejados intencionalmente, auxilia a autonomia e o trabalho cooperativo das crianças, tornando o convívio com o ambiente mais prazeroso". (ABRAMOWICZ E WAJSKOP,1999, p. 37). Desta forma, percebe-se a importância de criar um ambiente com cuidado e centrado na criança exige muito pensamento e planejamento.

3 - A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas instituições de Educação Infantil estão cada vez mais centradas em antecipar a escolarização das crianças e acabam criando um espaço limitado, sem estímulos, trocas de interação, carteiras enfileiradas e planejamentos dos espaços cada vez mais voltado para os adultos.
Horn (2004, p. 24) observa que:

> [...] sempre existe um "lugar nobre" destinado a mesas e cadeiras, e ao quadro negro, o que legitima o fato de estar sentado, estar desenhando, pintando, recortando; cada criança com seu lápis, com suas tintas, com sua tesoura. Em geral, essa é a organização do espaço de uma sala de aula quadrada ou retangular, onde as mesas ocupam um lugar central e, encostados nas paredes, os livros (quando existem), a prateleira de jogos, os brinquedos da "casinha", o local para dependurar trabalhos e mochilas.

Segundo a autora, esse tipo de organização do espaço é o preferido pelos professores, pois o fato dos alunos trabalharem individualmente facilita o trabalho do professor, que muitas vezes possui dificuldades para realizar trabalhos em grupos com as crianças.
A sala de aula, por exemplo reflete a rotina do

grupo, para sua organização, o educador deve considerar a faixa etária das crianças, bem como o ritmo de cada um. (ABRAMOWICZ E WAJSKOP,1999, p. 37).

Assim o layout físico da sala (organização de prateleiras, moveis, objetos) refletirá o estilo de ensino de cada educador, por exemplo, se o educador desejar que os alunos trabalhem em pequenos grupos, poderá organizá-los em torno de mesas ou grupos de mesas, se quiser estimular a autonomia precisa atentar-se a localização de brinquedos, objetos, etc, de forma que estejam dispostos em locais ao alcance das crianças, se quiser interação entre os menores, pode dispor dos berços de maneira a facilitar essa interação. Os materiais devem ser organizados para que as crianças queiram interagir com eles.

É importante organizar para criar a independência, por isso é necessário que a organização permita que as crianças saibam que podem encontrar e usar materiais por conta própria. A melhor maneira de conseguir isso é armazenar materiais em prateleiras baixas e abertas. Isso permite que as crianças vejam os materiais disponíveis, façam uma escolha e devolvam o item sem o apoio de adultos. O uso de prateleiras baixas e abertas é adequado para exibir os brinquedos e os materiais de maneira simples e atraente.

Todas essas escolhas dependem da intencionalidade do saber a ser adquirido em cada faixa etária, que será analisado previamente pelo professor de acordo com seus objetivos de aprendizagem, considerando seus interesses.
Além da sala de aula, outros espaços da escola contribuem e enriquecem o aprendizado das crianças, que são as salas específicas, normalmente compostas pela biblioteca, brinquedoteca, espaços externos, sala de descanso, refeitório, etc.

A biblioteca normalmente é um espaço tranquilo, onde as crianças podem relaxar e apreciar a leitura. O mobiliário inclui móveis macios, como sofás, almofadas ou travesseiros. Os livros podem ser exibidos nas prateleiras ou nas cestas para facilitar o acesso dos pequenos. Esse mesmo espaço, ou na falta de alguns espaços, de acordo com Abramowicz e Wajskop (1999, p.39), para garantir espaços diferenciados as crianças, pode-se adequá-lo de forma criativa, pelo professor, a fim de atender essa necessidade. A autora exemplifica que a leitura de um livro pode acontecer no mesmo espaço que algumas crianças descansam. Além disso, considerando as faixas etárias, para os alunos que possuem mais autonomia de escolha nas atividades a serem desenvolvidas, pode-se criar o cantinho da leitura em um espaço estratégico da escola, conforme a necessidade de cada grupo. A autora considera que o contato das crianças com os livros e as histórias são essenciais e reitera sua importância enfatizando que:

> A educadora pode contar e ler histórias. As crianças devem ter tempo e espaço para falar bastante, contando seus casos, ajudando a organizar o dia da creche, criando regras para o grupo, propondo atividades. Desde pequenas, as crianças devem ouvir histórias contadas e lidas, assim como devem ser incentivadas a manusear livros. (ABRAMOWICZ E WAJSKOP,1999, p. 68).

Sendo assim, é importante que o professor esteja atento as necessidades da sua turma e respeite as condições mínimas de organização desses espaços a fim de garantir uma interação enriquecedora para as crianças.

As brinquedotecas, os brinquedos e jogos permitem que as crianças desenvolvam importantes habilidades de pensamento, habilidades sociais e habilidades motoras finas (a capacidade de usar bem as mãos e os dedos). Sua área de brinquedos e jogos pode incluir uma

variedade de quebra-cabeças, jogos de tabuleiro e objetos pequenos. Esse espaço pode oferecer uma boa oportunidade para as crianças identificarem e combinarem cores, formas, tamanhos e texturas.

Sobre esses espaços, para Abramowicz e Wajskop (1999, p.43):

> Não podem faltar bonecos para todos os grupos, em especial para as crianças de dois a três anos. Pode-se organizar um cantinho com vários deles. Carrinhos, fantasias, maquiagem, roupas velhas e panelinhas enriquecem a brincadeira de faz-de-conta, que ganha enorme importância nessa faixa etária.

Compreende-se que este espaço é fundamental para o desenvolvimento das crianças permitindo que elas assumam papéis e experimentem novas ideias. As crianças usam sua imaginação enquanto cooperam umas com as outras e praticam várias habilidades, pois através das brincadeiras ela tem a chance de representar seu contexto com temas domésticos e familiares com objetos como cozinha, mesa, roupas, comida e bebês.

É brincando que a criança experimenta sensações, se diverte, interage, ri, explora sua criatividade e vai construindo sua identidade por meios dessas experimentações em seu mundo de faz de conta.

Os espaços externos ou áreas descobertas, são os espaços na escola onde podemos encontrar o parque, o jardim, a areia, a piscina. Estes espaços são a porta de entrada das crianças para a exploração e estimular a imaginação, além de serem espaços para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras e um espaço que pode-se fazer muitas coisas para ajudar as crianças a experimentar a natureza e aprender ao ar livre.
Além disso, são espaços que podem propiciar uma diversidade de experiências sensoriais e emocionais as crianças, além de permitir a exploração e expressão de todo o repertório simbólico-corporal das crianças. (ABRAMOWICZ E WAJSKOP, 1999).

Assim como a sala de aula, os espaços externos, ou espaços ao ar livre, podem ser explorados de diversas maneiras e organizados para promover a autonomia e aprendizado da criança. Atividades como jogos coletivos e colaborativos são bem-vindos nesse espaço. Atividades de plantio e cultivo de hortaliças colaboram para a descoberta e ciências. Além disso, atividades que estimulam grandes movimentos como música, é uma excelente oportunidade para desenvolver a dança e o ritmo.

Outro espaço importante a se considerar e que tem a unanimidade em preferência das crianças é o parque. Estes espaços colocam a criança em ação, pois vários equipamentos podem ser explorados por elas, além de brincar, incentivam as crianças a serem mais ativas, trabalhando seus grupos musculares e habilidades motoras finas no processo. Balanços, escorregadores, brinquedos de escalar e outros tipos de equipamento incentivam as crianças a desenvolver seu equilíbrio, velocidade, agilidade e coordenação.

O parque também é um espaço onde as crianças aprendem a conviver, a concordar com regras e a resolver conflitos, habilidades sociais necessárias para o desenvolvimento. As crianças também podem superar a timidez quando brincam juntas no parque, compartilhamento os brinquedos e a amizade.

Para Horn, (2012, p. 11), “o brincar é construtor de novas aprendizagens e de interações muito significativas, principalmente na infância, uma etapa tão importante de seu desenvolvimento”. Dessa forma esse espaço pode ser considerado um excelente meio de construção para o aprendizado da criança.

O refeitório é um importante espaço de socialização para as crianças, é nele que as crianças podem desenvolver algumas noções de respeito e cidadania, pois aprendem a se comportar, a comer, a respeitar o colega, além disso é excelente para desenvolver a autonomia. Durante o momento da alimentação a criança aprende a manusear os talheres, criar hábitos de higiene antes e após as refeições, é estimulada a experimentar novos alimentos e ainda interage com seus pares.

Os banheiros, assim como o refeitório também fazem parte dos espaços que as crianças ocupam diariamente na Educação Infantil. O espaço reservado ao banheiro, deve ser de fácil acesso, embora seja um espaço com finalidade bem específica, é importante que este seja disponível de acordo com a faixa etária e altura das crianças, pois esses pontos são fundamentais para que a criança se se aproprie dos espaços, sinta que estes foram preparados para ela e para que desenvolva sua autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa foi possível refletir sobre a organização dos espaços na Educação Infantil e a importância destes como estratégias para a promoção de aprendizagem e estes foram considerados como extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças.

Por meio da presente pesquisa foi possível compreender que os espaços na escola não são somente um local físico, mas também um lugar que pode ser explorado socialmente pelas relações que acontecem neste ali, pois para Horn (2004, p.16) "o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições".

Os espaços precisam ser vistos como uma oportunidade de interação e aprendizado, pois neles a disposição dos materiais e móveis inspiram experiencias essenciais para a aprendizagem da criança. Ainda, dependendo de sua constituição, os espaços interferem nos processos de criação de significado das crianças, em seus posicionamentos e também na criação de sua identidade pessoal, social e cultural, ou seja, o espaço e sua organização influencia em muitos níveis no processo de aprendizagem da criança.

"O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais." (BARBOSA & HORN, 2001, p. 73).

Portanto, é necessário que os professores compreendam que esses espaços, além de serem essenciais na construção do aprendizado na Educação Infantil, precisam ser pensados e planejados para o Ensino Fundamental I, pois são uma ferramenta pedagógica poderosa para o desenvolvimento do seu trabalho. É relevante adequar os espaços e rotinas para que tenham significado nas brincadeiras exploratórias das crianças. A participação ativa das crianças nos processos de construção por meio das interações com os espaços, bem como na brincadeira exploratória com os materiais disponibilizados nestes ambientes, aponta na direção de experiências e práticas democráticas pela atuação possibilitada.

Neste sentido, o presente trabalho, procurou refletir e compreender a importância dos espaços para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, bem como a importância da compreensão do professor nesse processo.

Desta forma, compreendo que os espaços tornam elementos essenciais no trabalho do professor e deve ser cuidado de uma maneira a estimular o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999. BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, DF: MEC,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 20 jul. 2020.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.
Brasília: MEC, SEB, 2018.

. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 jul. 2020.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEF, 2013.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v. 3). Brasília: MEC/ SEF, 1998.

COSTA, Romário José da Silva. A organização dos espaços-ambiente das instituições de educação infantil: influências no desenvolvimento e aprendizagem da criança. 2016. 119f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br/handle/123456789/2564>. Acesso em 28 jul.2020.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e Interagir nos espaços da escola Infantil.
Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza. Pedagogia do Brincar. Porto Alegre, Mediação, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis.
Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. P. 67 – 79.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 288 p.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DENTRO DO PERFIL ÉTNICO E RACIAL BRASILEIRO

Carina Amancio

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é nortear como a educação desde os primeiros estágios interfere na formação de carácter de um ser humano e como a sociedade brasileira tem tratado instituições com esse fim como divisores entre grupos sociais e étnicos, de forma que pessoas de determinados tons de pele, por exemplo, tem mais privilégios que outras. Ainda busca, contestar a ideia de que por meio da representatividade social que existe dentre as eleições pode-se incluir mais e tratar todas as formas de pensamento. Tendo como base fatos sociais e dados que mostram que a sociedade, ainda que liberta da escravidão, permanece com o inconsciente racista, consequência de um país que foi alvo por muitos anos da tentativa de embranquecer sua população.

Palavras-chave: Educação; Infância; Negro; Representatividade.

ABSTRACT

The objective of the article is to guide how education from the earliest stages interferes with the formation of the character of a human being and how brazilian society has treated institutions for that purpose as dividing lines between social and ethnic groups, so that people of certain skin tones , for example, has more privileges than others. It still seeks to challenge the idea that, through the social representativeness that exists between elections, more can be included and treated in all ways of thinking. Based on social facts and data that show that society, although liberated from slavery, remains with the racist unconscious, a consequence of a country that has been the target of many years of the attempt to whiten its population.

Keywords: Education; Childhood; Black; Representativeness.

A representatividade de apenas um grupo social é evidente dentro da sociedade brasileira, na qual o debate de quantos grupos merecem o direito de existir ainda está na mente de grande parte da população. Partindo do conceito criado por Jean-Jacques Rousseau de que todo homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe, pode-se apenas crer que o direito de ir e vir, que hoje os adultos atribuem a apenas uma parte da população, é disseminado ainda na infância, por pais ou mesmo professores que lhes passam sua ideologia. A educação sendo o ponto fundamental de ruptura entre o que um ser humano virá a ser e o que poderia ter se tornado.

Hoje, há uma clara separação entre grupos sociais, etnias e ideologias dentro do Brasil. Torna-se claro que determinados grupos sociais vivem em um apartheid dentro da sociedade ao observar as zonas mais pobres das principais cidades brasileiras e os presídios locais, onde a maioria da população residente é negra. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Continua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 56,10% da população brasilei-

ra se declara negra ou parda, sendo, portanto, a maior parte da população e a que supostamente teria direitos a maior parte de cadeiras em congressos e a maior representatividade, visto que dentro de um país são o maior grupo. No entanto, a população pertencente ao maior grupo social brasileiro é também a com representatividade quase nula. Ou seja, essas pessoas passam a ser moldadas e dirigidas por figuras políticas que muitos pouco lhes representam como indivíduo. Um exemplo de como a situação é tratada no Estado mais populoso do Brasil (São Paulo) pode ser vista na Assembleia Legislativa, onde há 94 parlamentares, dos quais somente 4 são negros, representando apenas 4,2% de seu todo, tal realidade é ainda mais evidente ao voltar os olhos para o número de mulheres negras nessas posições.

Voltando ao pensamento inicial de que a infância e a educação nesse período são fundamentais ao desenvolvimento de indivíduos dentro da sociedade, pode-se concluir que o Ministério da Educação (MEC) pouco ou nada tem feito para retirar o estigma de que as escolas públicas são destinadas a pessoas que tem pouco poder econômico e que as universidades do mesmo perfil, em contrapartida são povoadas por alunos pertencentes aos grupos elitistas brasileiros, onde a maior parte dos seus alunos teve ensino pago desde a primeira infância e é branco. Há ainda uma vertente de pensamento que expõe o fato de que crianças negras do sexo masculino teriam ainda mais dificuldade em seu desempenho escolar ao longo da vida, mostrando que o racismo é constante mesmo na relação escolar.

Segundo uma pesquisa realizada por Marília Carvalho, professora da Universidade de São Paulo (USP), publicada ainda na revista Brasileira de Educação, há diferenças entre a forma de tratamento escolar por parte das(os) professoras(es), onde existe uma tendência a clarear as crianças de melhor desempenho, quanto avaliarem com maior rigor as crianças que são retintas. Pode-se apontar ainda como fator determinante no futuro desses cidadãos o tratamento escolar e familiar em algumas regiões. Hoje 61,7% entre os detentos no país são negros ou pardos, o que ressalta e evidencia a desigualdade educacional entre determinados tons de pele e mostra as rachaduras sociais que pessoas privilegiadas tendem a não enxergar. Uma dessas rachaduras é mostrada em uma entrevista realizada por Paula Adamo Idoeta e Mariana Sanches no portal da BBC News Brasil, onde o relato de uma mãe com cinco filhos evidencia que as crianças passarão fome durante suas férias escolares, já que não irão à escola e evidentemente não receberão qualquer alimento por parte desta. Ou seja, a maior preocupação dessas crianças e seus pais dentro de um âmbito escolar é garantir seu sustento por meio da merenda oferecida pela escola e não necessariamente estudar e se formar cidadão, já que na grande maioria dos casos nem mesmo os familiares têm qualquer instrução educacional para poder auxiliar em dúvidas provindas de simples tarefas escolares.

Adicionando ao fato de que crianças provindas de famílias pobres e lares emocionalmente destrutivos, tendem a enxergar a escola como uma instituição que lhes proverá alimento. Tornando assim as escolas públicas, instituições meramente lugares de passagem, que mesmo que existam com o propósito de levar adiante uma sociedade comprometida com o futuro, não o atendem. E não são vistas dessa forma por grande parte dos pais e alunos, como relatado no parágrafo acima. Crianças mais preocupadas com alimentação tem mais dificuldade de aprendizado, assim como crianças vistas de forma diferente (pejorativa) por sua figura de autoridade dentro de sala de aula: seus professores.

Concluindo, a educação precisa de mais sen-

sibilidade pela parte governante do país, afinal sem escolas, nenhuma das profissões que regem a sociedade existiria e todos seriam fadados a atividades manuais que não requerem habilidade de pensamento e que retardam o desenvolvimento de toda a sociedade. Para que essa atitude seja tomada é necessário que os professores responsáveis pelos grupos com maior dificuldade de aprendizado e inclusão social tenham treinamento maior, com o objetivo de lidar com as peculiaridades de cada indivíduo. Além disso, faz-se necessária a constante troca de experiências entre os profissionais da área que deve ser visada pelo governo, também como forma de aprendizado e uma visão abrangente das ideologias raciais que vão aparecer em meio a pessoas em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Dados IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Continua do IBGE.https://www.ibge.gov.br/

Carvalho, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo - Revista Brasileira de Educação.

Sanches, Mariana & IDOETA, Paula Adamo. Sem merenda: quando férias escolares significam fome no Brasil. IN https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48953335

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. Versão para eBook. Fonte Digital.

A CRIANÇA AUTISTA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Carla Carvalho Costa[1]

RESUMO

Este artigo pretende mostrar o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado com uma aluna da rede pública, abordando a criança e não seu CID 10 - F84.0, diagnóstico de Autismo Infantil. Nesta análise, o objetivo foi avaliar o plano de atendimento educacional especializado que atendeu as necessidades da aluna de forma a lhe proporcionar melhores condições para o desenvolvimento de habilidades de leitura, aprimorar a escrita, desenvolver as funções básicas da linguagem, raciocínio lógico e interação de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Deste modo foram desmitificadas algumas crenças no que diz respeito à aprendizagem da aluna, partindo de suas habilidades, considerando sua individualidade, vendo-a como sujeito de possibilidades em parceria com escola, família e a professora do Atendimento Educacional Especializado (A.EE). Com isso, se fez valer uma educação para todos de forma colaborativa, seguindo parâmetros atuais da Educação Inclusiva, dos quais ainda vive um processo de construção, mas que visa o aluno como um sujeito que aprende, surpreende, respeitando as suas especificidades. A escola de hoje que se busca é aquela que acredita e faz e diferença na diversidade.

Palavras-chave: Autismo; Perspectiva Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This article intends to show the work developed in the Specialized Educational Service with a student from the public network, addressing the child and not his ICD 10 - F84.0, diagnosis of Childhood Autism. In this analysis, the objective was to evaluate the specialized educational service plan that met the needs of the student in order to provide her with better conditions for the development of reading skills, improve writing, develop the basic functions of language, logical reasoning and interaction of accordance with the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective. In this way, some beliefs regarding the student's learning were demystified, starting from her abilities, considering her individuality, seeing her as a subject of possibilities in partnership with school, family and the teacher of Specialized Educational Service (AEE). As a result, collaborative education for all was achieved, following the current parameters of Inclusive Education, from which a construction process still lives, but which aims at the student as a subject who learns, surprises, respecting their specificities. The school we are looking for today is one that believes in and makes a difference in diversity.

Keywords: Autism; Inclusive Perspective; Specialized Educational Service.

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (2003); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I EMEF Paulo Prado - Prefeitura de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O interesse em realizar essa pesquisa surgiu da necessidade em conhecer um pouco mais sobre o Autismo Infantil através de embasamentos teóricos e estudo de caso, visando uma melhor compreensão do assunto que até o momento ainda é pouco explorado tanto nos meios acadêmicos como na sociedade em geral.

Assim, a presente pesquisa traz um relato de trabalho desenvolvido nos anos de 2018 a 2019 com uma aluna diagnosticada com autismo (CID F84-0) e tem por objetivo principal retratar sua trajetória dentro de uma perspectiva inclusiva, voltando o olhar para a criança autista como sujeito da aprendizagem, respeitando sua singularidade e especificidade.

Os objetivos específicos visam analisar de acordo com pareceres teóricos, a real eficiência do acompanhamento realizado com a aluna "Bela"; conhecer um pouco mais do Autismo infantil; explanar sobre as características e desenvolvimento da "Princesa Bela" durante esse período de atendimento e demonstrar a possibilidade do autista se relacionar com o outro e aprender.

Para o desenvolvimento desta pesquisa adotou-se a metodologia do estudo de caso com enfoque qualitativo de pesquisa, pela flexibilidade desse tipo de abordagem, permitindo a observação do cotidiano escolar e do atendimento especializado. Carvalho (2088, p. 130), afirma que:

> O estudo de caso, como metodologia de pesquisa em educação, é uma proposta importante e adequada para examinarmos criticamente o estado de arte de aspectos da inclusão escolar, na medida em que permite retratar uma determinada realidade, contextualizando-a. O pesquisador pode descobrir, ao longo do processo, novos aspectos que enriqueçam o aporte teórico adotado, contribuindo para a (re) construção do conhecimento e para que os leitores do relatório possam fazer suas inferências [...].

O trabalho está estruturado em cinco tópicos, sendo: levantamento bibliográfico com subsídios teóricos e legais para o embasamento da pesquisa com definições e possíveis causas do autismo; como a escola está preparada para receber a inclusão; relato de prática de atendimento da aluna em questão; apresentação do resultado da pesquisa realizada e considerações finais com a sistematização das conclusões, à luz da revisão bibliográfica e algumas observações pautadas nas experiências da autora.

1. Autismo: Definição e causas

O autismo é objeto de estudos há décadas, mas ainda existem várias divergências e uma infinidade de questões que não foram sanadas. Algumas definições antigas, como a de Kanner que considera se tratar de um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo semelhante a esquizofrenia. Kanner (1943, p. 250) conclui:

> Assim teremos que supor que estas crianças tenham vindo ao mundo com uma incapacidade inata para formar os laços normais, de origem biológica, de contato afetivo com as pessoas, do mesmo modo que outras crianças vêm ao mundo com outras deficiências inatas, físicas ou intelectuais.

Já Mahler (1972) define essa condição como Psicose Simbiótica, tendo como causa o mau

relacionamento entre mãe e filho, causa que Mello (2007, p. 17) diz já ter sido descartada. Anos mais tarde Lorna Wing (1976), observa prejuízos sociais nas comunicações verbais e não verbais, bem como ausência na imaginação. Nos anos 80 o foco foi para o cognitivo, e na época o autismo estava associado aos deficits afetivo-sociais, com a chamada de Teoria da Mente, de acordo com Baron-Cohen (1985).

A partir de muitos estudos conclui-se que o autismo é uma síndrome que apresenta uma junção de sintomas presentes desde o nascimento, o qual se manifesta antes dos três anos de idade, caracterizando-se principalmente por respostas anormais a estímulos auditivos e/ou visuais e por problemas graves na compreensão da linguagem oral. Ainda hoje, não foi elucidada com certeza a sua causa (Mello, 2007, p.17).

De acordo com o Guia Prático de Consulta Rápida da Cid-10 pelo Fonoaudiólogo (2007, p. 13), o Autismo Infantil (código F84.0), é definido como:

> Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento normal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade).

Mello (2007, p. 22) indica que o diagnóstico de autismo deve ser feito por:

> Um profissional com formação em medicina e experiência clínica de vários anos diagnosticando essa síndrome. O diagnóstico de autismo é feito basicamente através da avaliação do quadro clínico. Não existem testes laboratoriais específicos para a detecção do autismo.

Existem também alguns instrumentos para identificar o autismo sendo o mais utilizado de acordo com Mello (2007, p. 24) "o CHAT (Checklist de Autismo em Bebês, desenvolvido por Baron-Cohen, Allen e Gillberg, 1992), que é uma escala de investigação de autismo aos 18 meses de idade". Este instrumento é o único de uso livre que é adaptado e validado para uso no Brasil, segundo Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (2013, p.29).

Qualquer investigação destinada a diagnosticar a síndrome do autismo é bastante complexa, pois envolve uma série de etapas, "por isso permanece essencialmente clínico e é feito a partir de observações da criança e entrevistas com pais e/ou cuidadores". Brasil (2013, p.29)

2. E na Escola, o que fazer?

Para subsidiar o trabalho na escola surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que garante em lei o atendimento educacional especializado, conforme Brasil (2010, p. 20):

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas

> educacionais especiais garantindo transversalidade da educação especial desde a educação infantil; atendimento educacional especializado; continuidade nos níveis elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais para inclusão escolar; participação da família e comunidade: acessibilidade urbanista, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Com base nesses novos parâmetros a escola da rede regular citada nessa pesquisa, iniciou uma nova história com uma didática de qualidade e de igualdade de condições previsto em lei, no atendimento educacional especializado.

E assim, diante do levantamento das informações e dados que demonstram qual o real cenário na perspectiva inclusiva, é preciso fazer um planejamento, traçar metas, unir forças entre escola, família e instituições especializadas que atendam a criança.

Segundo Facion (2007, pág.54):

> Devemos lembrar que as crianças com autismo apresentam avanços com ou sem tratamentos, mas tratar o autismo é ter como meta principal minimizar sua dependência, garantindo, assim, sua autonomia e isso ela não consegue sozinha.

Desta forma pode-se até utilizar os estudos, teorias sobre o autismo, mas na realidade da sala de aula da rede regular ou do Atendimento Educacional Especializado, o que faz total diferença é a prática educacional.

Também deve ser levada em consideração a visão de como esse sujeito pode aprender, quais os caminhos de metodologia e didática são possíveis oferecer.

Com a criança autista, a abordagem educacional deve levar em conta o "sujeito", a partir de suas habilidades, da via de acesso para assim ser estimulado em todos os aspectos de suas especificidades. Portanto, em concordância com Mendes (2004, p.228):

> Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola.

Utilizando como base a redação do documento Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.22), a função do Atendimento Educacional Especializado é assim definida:

> Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferem daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O AEE se configura em um trabalho que está relacionado às principais necessidades do aluno. Vale acrescentar que as atividades são realizadas em turno inverso, ou seja, o aluno estuda na rede regular em um horário e no outro período ele frequenta o AEE (o que é garantido por lei, porém não é obrigatório).
De acordo com Guebert (2007, p.102):

> Outra reflexão essencial que devemos fazer é sobre a política de inclusão: precisamos entender que ela não se constitui apenas com fundamentos legais e /ou fisiológicos, mas sim representa ousadia, reelaboração de conceitos e mudanças de paradigmas, os quais priorizam a pessoa e suas características.

Seguindo estes princípios o Brasil dá passos significativos no processo da Inclusão, que tanto se faz necessária e primordial para a escola.

3. A prática no atendimento educacional especializado

Esta é a trajetória da "Princesa Bia" no período de 2018 e 2019 na rede regular de ensino e no AEE, que teve o diagnóstico de autismo atribuído aos dois anos de idade. Tudo começou devido à ausência da fala, que fez com que a mãe desconfiasse que alguma coisa estranha estava acontecendo. Seguindo o conselho de uma amiga aconselhou, a mãe procurou orientação médica.

A autora/pesquisadora desse artigo conheceu a "Princesa" em agosto de 2018, quando estava com sete anos de idade, já no AEE. E ¬¬¬¬o primeiro encontro entre as duas aconteceu em uma sala com 14 alunos, de idades e deficiências diferentes.

Nesse novo ambiente, "Bia" pouco deu atenção à pesquisadora e aos seus novos colegas. Corria pela sala, rodopiava, gritava, pouco conversava e por mais que fosse chamada, parecia não ouvir.

O único momento em que parava, era no horário da saída. Percebia o que isso representava e no mesmo instante demonstrava querer ir para casa também. Com essa atitude demonstrava que entendia muitas coisas que aconteciam durante aquele encontro. Esta observação foi o primeiro passo para o planejamento de seu atendimento.

Pensando pelo viés de Mrech (1999, p.28), temos:

> É uma maneira nova da gente se ver, ver os outros e a Educação. De se aprender a conviver com as diferenças, as mudanças, como aquilo está além das imagens. Uma maneira de apostar no outro.

Ao perceber este pequeno avanço, a pesquisadora começou a mostrar para "Bia" quem era sua monitora, para que ela pudesse ter uma referência quando fosse sua vez de ir para casa. Após várias tentativas, ela começou a olhar a monitora, dando um indício de que a reconhecia como tal.

Com o decorrer do tempo, e seguindo uma rotina diária, "Bia" aprendeu a sentar-se na cadeira, ir ao banheiro sozinha, brincar. Porém sempre se esquivava de qualquer contato mais próximo.

Em outubro daquele primeiro ano, depois de insistentes tentativas de aproximação, finalmente "Bia" deu seu primeiro abraço, deixando claro que o caminho percorrido durante o ano de acompanhamento estava certo. Infelizmente o

trabalho foi interrompido devido o encerramento do ano letivo.

Em 2019, “Bia” foi acompanhada pela mesma professora que deu continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior em parceria com a rede regular, sendo que a pesquisadora em questão continuou a observar seus avanços por meio de relatórios e atividades do portfólio.

O envolvimento entre a professora e a pesquisadora fez com que “Bia” atingisse um grau de desenvolvimento bastante significativo, visto que ambas já conheciam a aluna e puderam assim atendê-la de maneira mais específica.

Essa parceria foi tão significativa que em dos momentos de atendimentos, assistindo um trecho do filme “A Bela e a Fera”, a menina disse apontando para a Bela, a princesa do filme: “Bia Princesa! ”. Apontava então para a personagem e para si mesma, mostrando assim identificar-se com a figura da princesa. A partir desse momento, ficou sendo chamada de “Princesa Bia”.

Percebe-se assim, a importância da parceria entre as duas educadoras para que o objetivo fosse alcançado, caracterizando o chamado ensino colaborativo. A afirmação de Silva (2010, p. 142), deixa claro que:

> Entre outros fatores a inclusão escolar bem-sucedida é fruto do trabalho de profissionais e de outras pessoas importantes na vida do aluno que, juntos irão desenvolver e implementar estratégias visando a construção de uma escola democrática, na qual são oferecidas oportunidades para todos os alunos desenvolverem suas habilidades e consequentemente permanecerem na escola.

Ao longo dos atendimentos “Bia” surpreendeu a todos, pois suas respostas às intervenções foram para além do que se imaginava! Foi possível vê-la lendo o livro “A bela e a fera” (seu favorito), jogando dominó das princesas e até demonstrando que já sabe escrever o nome da cidade.

Acredita-se que os avanços de “Bia” se deram em grande parte, ao fato de sua frequência nos atendimentos. A evolução foi notória: desenvolveu a linguagem oral, passou a interagir mais com os colegas, ampliou seu repertório de letramento e, consequentemente evoluiu tanto no aspecto cognitivo como no afetivo, aprendendo aos poucos a demonstrar suas emoções.

Dentre todas as inúmeras conquistas as mais evidentes foram as brincadeiras de “faz de conta” e a interação: “Bia” aprendeu a brincar, contar histórias, fazer comidinhas e até oferecer bolo de morango que preparou nas panelinhas! Além de agradecer, pedir licença e usar o “por favor”. Adquiriu também a habilidade de narrar fatos ocorridos com ela, como por exemplo, quando roubaram o seu porta-escovas, foi reclamar com a auxiliar de limpeza relatando o acontecido.

Analisando os resultados tem-se que o caminho escolhido para o atendimento da aluna foi o mais correto. Diante disso, segundo Orrú (2010, p.5):

> Embora os sistemas suplementares ou alternativos de comunicação sejam de grande utilidade como um apoio para o trabalho junto a pessoas que apresentam déficits no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e emocional, como nos casos de deficiência mental e autismo, é essencial a atuação de um educa-

> dor que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos. Logo a diferença do resultado obtido durante o processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo está na proposta da abordagem utilizada, pois os símbolos em si mesmos não tem vida própria.

A mãe de "Bia" foi uma das protagonistas desta história real. Sempre presente nos acompanhamentos de sua filha na rede regular, no AEE e na instituição que a atendia. Sua única frustração foi o fato de que durante o tempo em que "Bia" frequentou o AEE não conseguiu um fonoaudiólogo para atender sua filha, o que poderia ter possibilitado um maior desenvolvido com relação ao sistema de escrita.

Nos acompanhamentos em sala de aula da rede regular, a articulação com o professor foi constante e gradativamente, atividades de escrita foram oferecidas a aluna a partir de histórias, jogos, vídeos, sempre com a utilização do apoio visual. Para registrar os avanços de "Bia" a professora montou um portfólio com fotos e atividades de acordo com as habilidades da aluna.

Desse modo, verifica-se que com base nos princípios básicos da Política Nacional na Perspectiva Inclusiva, desenvolveu-se um trabalho, em parceria, que demonstrou que, sendo bem atendido pelo professor e pelos profissionais especialistas, um aluno autista consegue avançar no processo ensino aprendizagem adquirindo conhecimentos de leitura e escrita, bem como de raciocínio lógico. Basta que para isso, se dê o tempo necessário e se aposte nas reais capacidades de cada criança de acordo com suas especificidades.

Durante todo o período que "Bia" foi atendida no AEE e frequentou a escola regular teve professores que acreditaram nela, priorizaram e respeitaram sua singularidade, estimularam e buscaram meios para que tivesse uma educação de qualidade.

Uma frase de Rubinstein (2003, p. 136) resume esses dedicados docentes que trabalharam com ela em sua passagem pela escola e torceram muito para que chegasse a cada conquista:

> É importante ressaltar que o aluno aprende quando consegue captar o brilho no olho do mestre ao supor nele um sujeito desejante e capaz de aprender. O entusiasmo do aluno é resultante dos aspectos subjetivos do ensinante, ou seja, como ele mesmo, sujeito que ensina, mas que também aprende a lidar com o saber e o conhecer.

Para finalizar esse relatório fica o lema oficial desta escola que tornou o desafio da inclusão possível com a ajuda de todos: "Juntos somos muito melhores".

4. Resultados e Discussões

Diante desse relato, afirma-se que a experiência da inclusão é a redefinição de papéis, é a proposta de uma ação pedagógica consciente, exigindo que as escolas tenham condições necessárias para receber os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, pois ela é a instituição fundamental para a construção da cidadania dos alunos.

Crianças com autismo são como todas as outras. O conceito de inclusão deve estar contemplado como um todo na escola, isto significa fazer parte do projeto político pedagógico da instituição e os resultados serão vistos através de uma parceria dos envolvidos.

É fato que pode até haver tropeços durante o processo, mas sempre é possível encontrar um caminho e os resultados são fascinantes. A inclusão é uma questão ética e para existir basta observar o sujeito.

Para todos esses importantes princípios serem efetivados deve-se levar em consideração o planejamento participativo, bem como o compromisso explícito com a Educação Inclusiva. Para Mendes (2006, p.395), consiste em:

> Uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado "inclusão social" que implicaria a construção um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

A inclusão dos alunos autistas merece algumas reflexões: é necessário analisar o sujeito, o ambiente familiar e escolar, pensar em políticas e nas práticas inclusivas. É preciso receber a criança enquanto sujeito, desmistificar um currículo arcaico, engessado em práticas que não favorecem experiências.

É primordial que haja uma aprendizagem em todos os sentidos, bem como chegou o momento que não se pode mais viver pensando no passado e sim em um futuro cheio de novas expectativas, novos parâmetros, quebra de paradigmas que favoreçam todos os educandos, sendo eles autistas ou não.

> O caminho para essa mudança conceitual teria que ser construído a partir do trabalho colaborativo do professor do ensino comum com o professor especializado, além de equipes multiprofissionais que atuariam, preferencialmente, dentro da escola e da classe comum. (MENDES, 2004, p.227)

São necessárias práticas mais humanas e que favoreçam o desenvolvimento do aluno, com foco em um currículo de fato inclusivo e formador de cidadãos conscientes, que respeitam a diversidade e acima de tudo usufrui o seu direito pleno de existir na sociedade, onde o slogan do MEC "Ser diferente é normal" faça realmente sentido.

Para que a inclusão se efetive o professor precisa ter clareza de que incluir não é simplesmente aceitar o aluno em sua sala de aula. Cunha (2010, p.101) argumenta:

> Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção se não conseguir incluir o aluno.

Incluir significa traçar um novo perfil, transformar o ensino e passar a reconhecer a importância da família e a participação da escola no desenvolvimento da criança autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo desse artigo foi desenvolvido a partir da experiência prática focada em conhecer o outro, seu íntimo, enxergá-lo como ser humano capaz e cheio de potencialidades, com base em materiais teóricos da área, centrado no ensino colaborativo sem, no entanto, abor-

dar uma vasta gama de termos técnicos ou apresentar uma receita pronta de como lidar com o autismo na rede pública.

Diante das suas peculiaridades, o autismo é um dos grandes desafios sob a ótica da nova Perspectiva Inclusiva. Suas características como a área da comunicação e linguagem, interação social e comportamento, criam um leque de pensamentos na rede pública, que por muitas vezes ignoram o ser e suas habilidades.

A escola é um espaço rico de desenvolvimento, o qual possibilita essa troca social, aprimora conceitos e desafia novos interesses: basta o profissional acreditar que o ensino inclusivo funciona, garantindo a formação do cidadão. A escola que olha para a educação com uma perspectiva inclusiva enfrenta inúmeros desafios, contudo proporcionará à criança com autismo ou outra necessidade especial um mundo real, cheio de possibilidades.

Para que seus objetivos se concretizem é preciso o envolvimento de todos no processo: família, professores, especialistas, funcionários e demais alunos, que passam a conviver com a diversidade, aprendendo a respeitá-la, construindo novos parâmetros históricos.

Entretanto, antes de se tomar qualquer passo no sentido de uma educação inclusiva, é importante entender que para existir inclusão é primordial aceitar um novo currículo, ampliar experiências, construir novas parcerias e pensar na importância da formação do professor.

Observa-se que tocar no assunto quanto a rever o que já está posto há anos não é fácil e traz para a escola novos conflitos, que muitas vezes chega a dividir opiniões entre os agentes envolvidos neste processo. Porém, esta filosofia é uma tendência forte e cada vez mais debatida em todo o Brasil, por isso não há como ignorá-la.

A Perspectiva Inclusiva tem a capacidade de unir todos os envolvidos no atendimento das crianças com necessidades especiais, tornando-os fortes, com um alicerce consolidado, cheios de novas expectativas. E para que isso aconteça de maneira efetiva, o primeiro passo é desconstruir conceitos.

A palavra “autista” ainda assusta muito qualquer instituição escolar e traz à tona questionamentos feitos pela família, gestores e educadores que ainda não compreendem e não conseguem trabalhar com as atitudes e gestos diferentes da criança com autismo. Cada indivíduo processa essa realidade de maneira diferente, até mesmo com resistência e falta de aceitação.

É necessário interiorizar que uma escola inclusiva só se faz com todos integrando o processo, desenvolvendo seu papel e buscando estratégias específicas e bem planejadas para que o trabalho com a criança autista seja realmente eficaz.

Diante de todo o pressuposto, é possível afirmar que o Atendimento Educacional Especializado vai além de políticas públicas, e abre a possibilidade do educador se tornar constante pesquisador, pensar na criança além do seu CID, privilegiando práticas que considerem as crianças autistas na sua totalidade, na sua singularidade.

A saída é enxergar na criança caminhos, possibilidades cada vez mais constantes que levam a certeza que a Perspectiva Inclusiva dará certo. Em contrapartida, o aluno percebendo essas mudanças constatará que está diante de um espaço significativo de aprendizagem e

passará a incorporar isso nas suas atitudes e vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

_____. Guia Prático De Consulta Rápida da Cid-10 pelo Fonoaudiólogo. Distrito Federal, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Metodologia de estudo de caso e inclusão educacional escolar. IN: _____. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação. 2008.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

FACION, Raimundo José. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento. 2 ed. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. Inclusão: uma realidade em discussão. Curitiba: IBPEX, 2007

KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In Rocha, P.S.(org.) Autismos. S. Paulo: Editora Escuta, 1943.

MAHLER, Margareth. As psicoses infantis e outros estudos. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. AMA. Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: Mendes, E.G; Almeida, M. A; Williams, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

MRECH, Leny Magalhães. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. Revista Humanidades Médicas, v.10, n.3. Ciudad de Camaguey, 2010.

RUBINSTEIN, Edith. (Org.). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SILVA, Maria Aline. Educação Especial e Inclusão Escolar. 1 ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

WING, Lorna. Diagnosis, clinical description and prognosis. In: Early Childhood Autism (ed. L. Wing),15-48. Pergamon: Oxford, 1976.

A CANÇÃO NAS PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS

Fabiana Pereira Dutra Vieira[1]

RESUMO

O presente artigo consta de uma pesquisa[2] teórico-bibliográfica sobre o papel da canção nas pedagogias musicais ativas[3]. O objetivo central é trazer ao ambiente educacional geral algumas especificidades pertinentes exclusivamente ao universo musical. As abordagens e propostas ativas escolhidas como foco deste trabalho foram as de: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki, Edgar Willems, Villa Lobos, Hans-Joachim Koellreutter, Kate Swanwick, Raymond Murray Schafer, George Self e John Paynter.
Palavras-chave: Canção; Pedagogias musicais ativas.

ABSTRACT

This article consists of a theoretical-bibliographic research on the role of song in active musical pedagogies. The main objective is to bring to the public some specificities relevant to the musical universe. The active approaches and proposals chosen as the focus of this work were: Émile JaquesDalcroze, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki, Edgar Willems, Villa Lobos, Hans-Joachim Koellreutter, Kate Swanwick, Raymond Murray Schafer, George Self and John Paynter.
Keywords: Song; active musical pedagogies.

INTRODUÇÃO

A canção é resultado natural da expressividade artística humana. Geralmente possui texto em forma de poesias com ou sem métrica. Pode ou não conter rima. Seu texto também pode ser em forma de prosa livre. Presentes em nosso cotidiano, nossas raízes, todas as culturas possuem canções. Sejam elas de origem folclórica, popular, trabalho, ou até mesmo em forma de danças em suas diversas formas de expressão, canções constituem a identidade de um povo, trata-se de seu DNA cultural e histórico. Mas somente pessoas expressam canções? Já ouviu canções sussurradas pela voz da própria mãe natureza? Compartilha-se aqui, a concepção de canção por alguns dos grandes nomes das pedagogias musicais ativas.

1. Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

Émile Jaques-Dalcroze, nasceu em Viena, na Áus-

1 - Pós-graduada em formação (FIC-SP/2020) Educação Musical; Licenciada em Letras (UNIVAS-MG/ 2003). Licenciada em Música (UNINCOR--MG/ 2007). Bacharel em música, instrumento Voz (CBM-RJ/ 2006). Docente em Artes, Ensino Fundamental II e Médio da rede Municipal da cidade de São Paulo. Criadora do Projeto Musical Canta um Conto, do
Programa Mais Educação, desenvolvido nos anos de 2018 e 2019 na EMEF Senador Milton Campos/ Vila
Icaraí/Brasilândia/ SP.
2 - Esta pesquisa foi parte de um estudo desenvolvido durante a disciplina Didáticas em Educação Musical, da Pós-graduação em Educação Musical da Faculdade Integrada Cantareira, ministrada pela professora Dra. Enny Parejo.
3 - Nomenclatura utilizada para designar abordagens e propostas em educação musical surgidas no início do século XX como resposta aos desafios originados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX (FONTERRADA, 2008, p.119).

tria, em seis de julho de 1865. Ouvia concertos de Johann Strauss ao vivo enquanto criança. Frequentou a ópera, o balé e o teatro chegando a participar como ator. Foi aluno, em Paris, de Gabriel Fauré. Desenvolveu o Dalcroze Eurhythmics, traduzido como A Rítmica de Dalcroze. Nomeado Doutor Honoris Causa por várias universidades internacionais. Com sua morte em 1950, o estado de Genebra assume a responsabilidade pela Fundação Jaques-Dalcroze, em sua homenagem. Esta, continua em plena atividade até os dias de hoje. Compreende que o conhecimento musical ocorre por meio da relação entre música e movimento corporal. Resultando da interação: espaço-tempo-energia. É a partir da vivência dos elementos musicais, a transversalidade tátil-sinestésico-visual-auditiva que se dá a elaboração conceitual abstrata. Por esta razão, sua proposta é tema de estudos sobre cognição, memória e epistemologia dos processos comunicacionais. Tal apropriação dos conceitos constituintes da linguagem musical se dá de forma progressiva, respeitando as fases do desenvolvimento físico e psicológico. A música, sendo a arte da expressão, revela a própria imagem humana. Portanto é necessário sentir para expressar-se e conhecer-se para se construir.

1.1. A canção em sua pedagogia

Seus principais instrumentos pedagógicos são: rítmica, solfejo e improvisação. Cabe à canção, o importante papel que desempenha para o desenvolvimento da memória musical, acuidade auditiva, afinação, expressão vocal e corporal. Vê a arte como um "todo", uma forma de expressão abrangente e capaz de tocar a multidimensionalidade humana: corpo, mente e espírito. Canções podem ser adaptadas de acordo com os elementos populares e culturais de cada região. Podem ser folclóricas, tradicionais, clássicas, compostas pelo próprio professor, improvisadas ou selecionadas de acordo com o que se pretende vivenciar. Dalcroze criou inúmeras melodias breves e estudos rítmicos, cinquenta estudos miniaturas de métrica e rítmica para piano, criou as canções sem palavras para a "plástica animada"[4], inúmeros vocalizes, exercícios para afinação e expressão vocal e inúmeras marchas rítmicas. Canções devem ser cuidadosamente selecionadas para fins pedagógicos específicos como: exercício da memória musical, acuidade auditiva, afinação e expressão vocal, ou ainda para finalidades plástico-expressivo-corpóreas considerando as necessidades específicas dos grupos trabalhados.

2. Zoltán Kodály (1882-1967)

Húngaro, nascido em Kecskemét em 16 de dezembro de 1882, Zoltán Kodály, filho de músicos amadores. Realizou seus estudos em Budapest, onde também se formou professor em 1905 e cursou pós-graduação defendendo a tese: "A estrutura estrófica da canção folclórica húngara"[5], em 1906. Em Paris tem contato com a obra de Debussy. Realizou um excepcional trabalho de pesquisa, à qual se deve o reconhecimento de seu nome como etnomusicólogo. Esta, junto ao compositor e pesquisador Béla Bartók, consta da coleta e catalogação da música folclórica húngara. Faleceu no dia 6 de março de 1967, em Budapeste.

2.1. A pedagogia da canção

5 - **MARIANI**, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ª edição Curitiba: Intersaberes, 2013. P. 38.
6 - **MARÌLIA**, Walênia. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 63.

Desenvolvimentista, concebe a educação musical de forma gradual, integrada ao currículo escolar, sendo responsabilidade do estado. Defende que a música pertence a todos, e que num processo de formação musical adequado, apresenta-se, sem exceção, todos os meios necessários para se apreciar e para se desfrutar de todos os benefícios do universo musical. É por meio do canto que o estudante adquire habilidade para ler e compor música. Em Kodály, para o aprendizado musical, assim como para o aprendizado da linguagem de um país, é necessário que se conheça e que se aproprie de música nativa: musical mother tongue, a canção folclórica. É por meio da compreensão desta, que se obtém as bases a serem expandidas até se alcançar a compreensão da literatura musical universal. Constata que a escala pentatônica é o meio ideal para se aprender a cantar afinado nos anos iniciais, devido à ausência dos semitons. Depois de familiarizados com esta, os estudantes podem facilmente assimilar os semitons e só então reproduzi-los com precisão. O solfejo é relativo:

Kodály utiliza o "Dó móvel". A associação de gestos manuais com a altura das notas também é um recurso que permeia sua proposta: o Manossolfa. Kodály utiliza também o sistema de leitura/escrita de John Curwen (1816-1880), que dispensa o pentagrama, utilizando-se das letras iniciais das notas (d, r, m, etc) combinadas com o seu valor rítmico.

3. Shinichi Suzuki (1898-1998)

Nascido em Nagoya, filho de um luthier, estudou violino no Japão e na Alemanha. Em 1946, ele lançou o Movimento de Educação para o Talento no Japão, onde defendeu que todo indivíduo possui talentos e que estes podem ser desenvolvidos pela educação. Compara o aprendizado musical ao aprendizado da língua materna. Suzuki ressalta a imitação e a memória como fatores fundamentais para a formação musical. Considera ainda que "não se pode aprender aquilo que existe naturalmente no ambiente familiar". Dessa forma recorre à transcrição de 17 canções infantis populares, de sua cultura, e da cultura mundial para integrar seu primeiro volume, buscando assim, aproveitar a memória dos novos estudantes a seu favor. Um exemplo mundialmente conhecido é Twinkle Twinkle Little Star. Embora sua proposta seja instrumental, devido as suas transcrições de canções infantis em seus métodos, educadores têm se utilizado desse recurso para se trabalhar a musicalidade integral, incluindo o exercício do canto[6] dessas canções antes de sua realização no instrumento.

4. Edgar Willems (1910- 1978)

Belga, da cidade de Lanaken, nasceu em 13 de outubro de 1910. Grande estudioso e pesquisador. Seguiu os passos do pai, professor, músico, regente coral e desenhista. Confeccionou seu próprio material didático e realizou a edição tipográfica de seus livros. Sua produção musical é essencialmente pedagógica. Realizou estudos nas áreas de psicologia, filosofia, teosofia e antroposofia. Faleceu em 18 de junho de 1978, em Genebra, Suíça. Compreende a música, como fator de desenvolvimento humano. Tem na formação do ouvido a base imprescindível de sua proposta pedagógica em educação musical. Defende que a música nasce da necessidade interior de expressão. Concebe que a música e a vida humana permanecem entre dois polos opostos: o material e o espiritual. Traça um paralelo entre os elementos que constituem a música e os elemen-

6 - **ILARI**, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 214.

tos que definem a natureza humana: ritmo/fisiologia/corpo, melodia/afetividade/emoção e harmonia/cognição/racionalidade. Defende que quando há excelência no desenvolvimento da musicalidade assegura-se as bases sensoriais, físicas e afetivas. Propôs a distinção entre educação: aprendizado orgânico e instrução: visão mecânica e tecnicista do ensino. Sua educação é proposta de forma gradativa, respeitando quatro graus pedagógicos, cujos conteúdos são criteriosamente definidos[7]:

1º Grau: iniciação musical
(3 a 4 anos)

I. Desenvolvimento auditivo, sensorial e auditivo.
II. Desenvolvimento do sentido rítmico pelos batimentos.
III. Canto e Canções.
IV. Movimentos corporais naturais.

2º Grau: iniciação musical
(4 a 5 anos)

I. Audição e grafismos.
II. Batimentos e grafismos.
III. Canto e canções IV. Movimentos corporais naturais.

3º Grau: pré-solfégico e pré-instrumental
(5 a 6 anos)

I. Audição.
II. Pré-solfejo.
III. Batimentos pré-solfégicos.
IV. Batimentos pré-instrumentais.
V. Canções. Movimentos corporais naturais

4º Grau: solfejo vivo
(6 a 7 anos)

I. Sentido melódico
II. Leitura melódica.
III. Leitura harmônica. IV. Sentido rítmico.
V. Ordenações. VI. Ditado.
VII. Sensorialidade (qualidades do som, espaço intratonal, tríades, tétrades, acordes de cinco sons e agregados).
VIII. Canto e canções.
IX. Improvisação. Escalas e tonalidades (progressão, transposição, modulação).
X. Movimentos corporais

4.1. A canção em sua metodologia

Observa-se que por considerar a melodia um elemento essencial na música, Willems tem o canto e as canções como protagonistas de sua ação pedagógica. A realização das canções, constituem uma atividade sintética[8], considerando que agregam melodia, ritmo e harmonia subentendida. O uso de canções, portanto, torna-se extremamente eficaz para o desenvolvimento da musicalidade e a audição interior. Propõe a criação de um catálogo de canções para nortear a progressão das fases do desenvolvimento da educação musical. Estas são geralmente agrupadas de acordo com seus fins didáticos, podendo ser abordadas desde a tenra infância até os níveis musicais mais avançados. Segue uma adaptação da classificação das canções e de suas finalidades didáticas, conforme o livro La préparation musicale des tou-petit[9] (A preparação musical das crian-

7 - **PAREJO**, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 109. (Realizei o acréscimo do parêntese com as idades e os grifos em amarelo para auxiliar a compreensão do leitor).
8 - **PAREJO**, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2013.p 103.
9 - **PAREJO**, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2013.p. 104. (Grifos acrescentados para auxiliar a leitura e estudos.).

ças pequenas):

1 - Canções populares tradicionais;

2 - Canções simples para principiantes - elaboradas sobre palavras e ações cotidianas (Bom dia, Onde está, Papai, Mamãe, entre outras), compostas na própria sala de aula;

3 - Canções que preparam para a prática instrumental - compostas sobre o pentacorde, permitem utilizar os cinco dedos, ao piano. Antes de executar a canção ao instrumento, convém fazer cantá-la com a letra, em seguida em "lá, lá, lá, depois, transpondo-a para diferentes tonalidades e, finalmente, cantar na tonalidade de
Dó M com os nomes das notas;

4 - Canções de intervalos - tem a intensão de preparar o treinamento intervalar futuro, devem ser cantadas primeiramente com a letra, depois em "lá, lá, lá" e, mais adiante, com os nomes das notas.
Os intervalos são apresentados na seguinte progressão: 2ª M e m; 3ªM e m; 5ª e 4ªJ; 6ªMe m; 8ªJ; 7ªM e m; 5ªdim; 4ªaum;

5 - Canções para cantar com mímica - aqui Willems pensa no valor expressivo e plástico das expressões faciais e movimentos corporais.

6 - Canções ritmadas - são canções que possibilitam movimentos naturais como embalar, saltar, correr, balançar, trabalhar nuances de velocidade, mais tarde, bater os tempos e os ritmos. Essas mesmas canções, além de trabalhar o instinto rítmico, muitas vezes preparam a percepção de acordes e harmonias;

7 - Canções improvisadas - partem de ritmos corporais ou de palavras .

5. Villa-Lobos (1887-1959)

Heitor Villa-Lobos nasceu no dia 5 de março de 1887, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Filho de músicos amadores, cresceu em ambiente musical sendo ensinado pelo próprio pai de forma rigorosa. Teve contato com muitos instrumentos. Autodidata, utiliza-se de elementos da cultura musical popular brasileira e de elementos da música europeia para compor uma linguagem musical híbrida[10], assim como a etnia do povo e da cultura brasileira. Sua linguagem única, caracterizada pela "brasilidade musical", representa a maior expressão da música modernista brasileira. Influenciado por Andrés Segóvia, grande violonista do século XX, revolucionou o conceito sobre o violão no Brasil. Enfrentou críticas e preconceitos, vindo a ser aceito pela elite burguesa de seu tempo somente após ser elogiado pelo pianista internacionalmente conhecido Arthur Rubinstein[11]. A partir de 1930, tomado pelo sentimento nacionalista, dedica-se à busca por uma pedagogia musical capaz de valorizar o que chamava de "brasilidade". Trouxe a herança folclórica brasileira para as salas de concerto internacionais. Faleceu no dia 17 de novembro de 1959, na cidade do Rio de Janeiro.

5.1. O canto orfeônico

Existente no Brasil desde 1912[12], por iniciati-

10 - FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: O nacionalismo na educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 37.
11 - PERPÈTUO, Irineu Franco. Alma Brasileira. (Obra apreciada e discutida em aula, na Pós-graduação em Educação Musical, Faculdade Cantareira, 24/10/16, Turma da professora Enny Parejo.)
12 - FERRAZ, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: O nacionalismo na educação musical. IN: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016. p.29.

va do compositor João Gomes júnior (1871-1963). O canto orfeônico, antes limitado ao estado de São Paulo, passa a ser obrigatório nas escolas do Rio de Janeiro, desde 1931, por meio do decreto do presidente Getúlio Vargas. A partir daí, Canto Orfeônico torna-se a denominação do programa de educação musical elaborado por Villa-Lobos. Este não tinha como foco a formação de músicos, mas sim de pessoas capazes de apreciar música, conscientes de suas identidades culturais e dotados de senso de cooperação coletiva, patriotismo, civismo e disciplina. Este programa foi elaborado com finalidades puramente educacionais, porém tornou-se instrumento de doutrinação ideológica, devido ao foco governamental do período, o que custou o comprometimento moral de Villa-Lobos. Seu "método intuitivo", concebe o aprendizado a partir daquilo que já se conhece, movendo-se, gradativamente para o novo. Utilizou o Manossolfa[13]. Sua produção pedagógica consta do Guia Prático[14], dois volumes de Canto Orfeônico[15], dois volumes de Solfejo[16] e a atividade proposta para se desenvolver a criatividade das crianças, chamada de Melodia das Montanhas[17]. Tem na canção folclórica[18] o cerne do desenvolvimento da musicalidade. Como suas melodias já fazem parte do contexto dos estudantes, são assimiladas com maior facilidade. Para isso organizou o Guia Prático, onde além de um estudo musical folclórico brasileiro, apresenta textos explicativos a respeito da fusão musical de culturas diversas. Em seus dois volumes do Canto Orfeônico, reúne marchas, hinos pátrios, canções cívicas e escolares, além dos "indicadores comuns de brasilidade"[19], que são: canções que evocam tradições afro-brasileiras, onde concebe a síncope como herança da música africana; canções que evocam os ameríndios brasileiros, onde harmonizou melodias originais; canções patrióticas; canções com "elementos tipicamente brasileiros" como o samba e a embolada. Villa-Lobos trouxe sua brasilidade para as salas de aula na forma de canção.

6. Hans-Joachim Koellreutter (1915- 2005)

De Freiburg, Alemanha, estudou flauta transversal, composição e regência coral em Berlim. Foi aluno de Paul Hindemith e do regente alemão Hermann Scherchen. Veio ao Brasil por envolverse em atividades antinazistas, durante o governo de Adolf Hitler. Recebido com grande generosidade pelos brasileiros, dedicou-se a projetos educacionais e culturais[20]. Faleceu em 13 de setembro de 2005. Tem na improvisação o instrumento pedagógico fundamental de sua proposta. Traz uma nova concepção de linguagem musical e o desenvolvimento de posturas pessoais como: autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, trabalhar em grupo, ouvir o outro, refletir, conviver, etc. Defende a necessidade de

13 - "Método de solfejo manual fundamentado no main musicale, método francês conhecido como Galin-Paris-Chevét".
14 - Coletânea de canções folclóricas de diversas regiões brasileiras.
15 - Coletânea de marchas, hinos pátrios, canções cívicas, canções de diversas etnias brasileiras, e canções de trabalhos laborais importantes no Brasil de Vargas.
16 - Coletâneas de exercícios com melodias semelhantes às canções folclóricas brasileiras.
17 - Proposta de composição musical a partir do contorno de fotografias de montanhas em papel quadriculado, onde cada quadro representa uma altura musical.
18 - **FERRAZ**, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: O nacionalismo na educação musical. IN: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016.p.51
19 - **FERRAZ**, Gabriel. Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico: O nacionalismo na educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias brasileiras em educação musical.1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016.p.51 e 52.
20 - **BRITO**, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koeullreutter: A música e a educação em um novo mundo. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016.p.

"construção do ser" antes do "fazer". Prioriza a experiência com os elementos qualitativos e imprecisos da linguagem musical em lugar dos aspectos quantitativos. Trata o atonalismo como a transcendência do tom, assim como compreende a atemática. Sua música transcende limites[21]. Trata a composição como processo de integração da criatividade total, formação de um todo, "Gestalt", a configuração de uma obra. Não há proposta vocal nem concepção de canção em sua ótica educacional.

7. Kate Swanwick (1937 – 79 ANOS)

Keith Swanwick, inglês, é formado pela Royal Academy of Music e professor emérito do Instituto de educação da Universidade de Londres. Dedicou boa parte de sua vida à educação musical. Publicou importantes obras como Música, Mente e Educação, Musical Knowledge, e Ensinando Música Musicalmente. Participou da assembleia de criação da ABEM[22] em Salvador, Bahia (1991). Compreende que música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana e está diretamente ligada à relação de continuidade e fluência dos sons. (SWANWICK, 2003, p.18) Refere-se à estética como a busca por significado. (SWANWICK ,1979, p. 37.) Piagetiano, acredita que a experiência musical se relaciona ao desenvolvimento fisiológico e psicológico. Compreende que a música apresenta dois níveis de significado para o ser humano: o primeiro nível, aquilo que nos diz, "reconhecimento" e o segundo nível, o que significa para nós, "relacionamento". O professor é o "agente fortalecedor do relacionamento entre os estudantes e a música". Apresenta o "Modelo C (L) A (S) P"[23], de educação musical. Este fundamenta-se na composição, apreciação e performance, trazendo a literatura e o desenvolvimento técnico como atividades periféricas. Propõe o Modelo Espiral como instrumento de avaliação do desenvolvimento musical do estudante.

7.1. A canção em sua proposta

Considerando o modelo C(L)AS(P) uma proposta educacional abrangente, observa-se que as canções podem ser trabalhadas como estratégias pedagógicas, considerando que as atividades em sala de aula podem acontecer por meio de múltiplas possibilidades, incluindo o canto, o meio mais acessível a todos. Seja qual for o nível de complexidade das canções[24] trabalhadas, torna-se imprescindível o zelo pela qualidade e pela excelência artística na postura e na atitude dos estudantes, para que a experiência aconteça de forma significativa, expressiva e realmente relevante para construção de seu aprendizado. Podem ser utilizadas canções folclóricas, populares, étnicas entre outras.

8. Raymond Murray Schafer (1933- 87 anos)

Canadense, nasceu no dia 18 de julho de 1933, em Sarnia, província de Ontário. Estudou piano com Alberto Guerrero, cravo com Greta Kraus, composição com Jonh Weinzweig e Peter Racine Fricker. Autor de O ouvido pensante (1986) e A afinação do mundo (1977), onde apresenta estudos sobre Soundscape, traduzido como paisagem sonora, acústica, novas possibilidades de se compreender e de se fazer música a partir da Educação Sonora, nome de sua

21 - Apreciação de vídeo/ entrevista com Koeullreutter em aula.
22 - Associação Brasileira de Educação Musical
23 - **FRANÇA**, Cecília Cavalieri. Keith Swanwick: Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: Revista em Paulta. V.13, n. 21, p. 6-41, 2002.p.17.
24 - **FRANÇA**, Cecília Cavalieri. Keith Swanwick: Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: Revista em Paulta. V.13, n. 21, p. 6- 41, 2002.p. 14.

obra publicada em (1992). Sua importância e reconhecimento mundial na contemporaneidade se deve à sua pesquisa sobre o campo da ecologia acústica. Defende que a escuta, por não ter filtros naturais, como as pálpebras dos olhos, torna-se vulnerável perante a poluição sonora excessiva do mundo atual. Denomina seu gênero composicional preferido de Teatro de Confluência[25], pois promove a integração de todas as linguagens artísticas e de seus estudos ambientais. Compôs obras para orquestra, quarteto de cordas e canto coral.

8.1. A concepção da canção por Schafer

A canção em Schafer foge aos padrões de canção que observamos nas demais pedagogias musicais. Esta, envolta em seus princípios filosóficos, é apresentada de forma poética, com o requinte de quem possui a serenidade capaz de apreciar como olhos artísticos o complexo e pulsante ambiente sonoro em que se insere. Suas canções são impressões musicais da vida ao seu redor. Levanos a ouvir a canção extraída da melodia natural inerente às línguas estrangeiras e de suas diversas pronúncias, do ritmo e das expressões da fala natural quotidiana, das palavras, da prosa litúrgica proveniente da idade média, dos elementos naturais como o canto das aves, o som do vento, dos contornos de montanhas envoltas em neve, das constelações, das nuvens, até mesmo de eventos científicos como por exemplo a confusão presente no momento da criação do universo, ou mesmo numa combustão. Schafer extrai seu concerto da natureza, pinta seus quadros sonoros a partir da

"curva psicográfica das palavras". Aprende a canção da "biografia musical do alfabeto". Ouve segredos da mãe natureza "em pianíssimo e os traduz em forma de "poemas sonoros" para que o mundo também se deleite de sua magia artística. Ouve sutis melodias nas palavras que cantam, com seus melismas[26] subentendidos. Pede aos leitores que leiam seu livro em voz alta para que a essência das palavras, confinadas às suas páginas silenciosas, criem vida e possam soar sua liberdade para o mundo.

Contata-se que "há muito mais modulações coloridas nas vozes dos povos primitivos do que nas nossas", [27] visto que estamos perdendo nossos sinuosos contornos e nuances expressivo vocal naturais para o que chama de "linotipo", a grande linha reta que achatou o estilo vocal humano. "Quando a fala se torna canção o significado deve morrer". (SCHAFER, 1986, p.240)

9. George Self (1921- 95 anos)

Inglês, de Londres. Professor de escolas regulares inglesas, o educador George Self demonstra sua grande empatia pela vanguarda[28] musical, e pelas novas concepções de ensino. Questiona a falta da linguagem musical con-

25 - **FONTERRADA**, M.T.O. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. IN: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2013.p.290.

26 - Melismas, do grego significa "Canções".

27 - **SCHAFER**, R. Murray. O ouvido pensante. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.p. 208- 274.

28 - **FONTERRADA**, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios: um olhar sobre música e educação. 2ª.ed. São Paulo: Editora Unesp. 2008.p.180- 184.

29 - **SELF**, G. Novos sonidos en sala de aula. Buenos Aires. Ricordi. 1967.

temporânea[29] nas salas de aula, em comparação com as demais linguagens artísticas. Busca a ruptura com os chamados método de adestramento musical do passado. Propõe a utilização de instrumentos adaptados e uma forma de notação musical simplificada, com os quais crianças pequenas podem grafar e tocar suas composições, além experimentar novas possibilidades no âmbito de sua capacidade de compreensão. Esta base introdutória da linguagem musical seria acoplada à notação formal observando o progresso dos pequenos estudantes. Não há proposta vocal nem o uso de canções em sua concepção de ensino musical. O uso de instrumentos de percussão e a exploração sonora dos mesmos é predominante em seu trabalho.

10. John Paynter (1931 – 2010)

Nasceu em 1931 em Londres, na Inglaterra. Possui experiência na escola regular londrina e postura semelhante à de Self com relação à música contemporânea. Escreveu Sound and Silence, Hear and Now, Sound and structure[30] e The Dance and the Drum.

Propõe a construção musical a partir da do desenvolvimento atitudinal de uma postura de escuta ativa. O que acredita influenciar diretamente na qualidade da aula de música, chamada de "Oficina de experimentação". Inclui em sua instrumentação, além de percussão, instrumentos com alturas definidas e uso da voz. Assim como Self, inspira-se nas demais linguagens artísticas e enfatiza a exploração e a composição em sua prática. A canção presente em sua prática o aproxima de Schafer em seus conceitos sobre os sons na música[31] e sobre ideias musicais quando descreve práticas como "sons do silêncio", "canção do vento", "a descoberta dos sons", um estoque de melodias", "figuras na paisagem sonora", "de que modo o tempo vai a algum lugar sobre o arco-íris" e "uma frase passageira". Sua proposta é realizada por meio de projetos e sua concepção de ensino musical não é linear como nas propostas de ensino nos pedagogos ativos da primeira geração. Considera que métodos são a antítese da mente criativa. (PAYNTER, 1992, p.30) Faleceu em 1 de julho de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização deste trabalho de pesquisa do papel da canção não apenas como expressão artística natural humana, mas também como importante instrumento de sensibilização expressão musical presente nas abordagens e propostas musicais ativas podemos concluir que, seja ela audível ou apenas um sussurro surdo de brisa que nos acaricia, será sempre perceptível aos ouvidos atentos daqueles que cultivam a essência de sua sensibilidade. Porque há mais canção na voz que cala, ouve com sensibilidade, compreende e sente, do que no estrondo vocálico mecânico que replica, sem consciência, o mesmo ruído desprovido de significado e de profundidade. Que o conhecimento, mesmo que de forma sintética, de algumas das pedagogias musicais ativas possa despertar sensibilidade, criatividade e inspirar novas possibilidades para se trabalhar a educação musical tanto na educação básica regular quanto nas escolas especializadas em linguagem musical.

30 - Nesta obra Paynter discute o papel da arte no currículo escolar.
31 - **FONTERRADA**, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e fios: um olhar sobre música e educação. 2ª.ed. São Paulo: Editora Unesp. 2008.p.188.

BIBLIOGRAFIA

ÁVILA. Marli Batista. Aprendendo a ler música com base no método Kodaly. Repertório nº 1. 2ªed.revista e ampliada. São Paulo: SP, 1996.

EDITORA UNESP. – São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Keith Swanwick: Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: Revista em Paulta. V.13, n. 21, p. 6- 41, 2002.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e fios: um olhar sobre música e educação. 2ª.ed. São Paulo: Editora Unesp. 2008.

PAYNTER, J. Hear and now: an introduction of modern music in schools. London: Universal edition, 1972.

_____. Sound and structure. London: Cambridge University Press, 1992.

PERPÈTUO, Irineu Franco. Alma Brasileira. (Obra apreciada e discutida em aula, na Pósgraduação em Educação Musical, Faculdade Cantareira, 24/10/16, Turma da professora Enny Parejo. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2013.

_____. Pedagogias brasileiras em educação musical. 1ª edição. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SELF, G. Novos sonidos en sala de aula. Buenos Aires. Ricordi. 1967

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal; Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

_____.Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Trad. Marisa Trench de oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. Trad. De Alda Oliveira e Cristina Tourinho. – São Paulo; Moderna, 2003.

SCHAFER, R. Murray. A afinação do mundo. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

WILLEMS, Edgar. L'oirelle musicale: la preparation auditive de l'enfant. 5.ed.Fribourg: Pro Musica, 1985. v.1.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Glauce Rossi Quilici[1]

RESUMO

Qual é o melhor método de alfabetização? Existe o método ideal? Perguntas assim fazem parte das dúvidas de pais e professores, na maioria das vezes, logo que a criança inicia o ensino fundamental. Frente a esta realidade, a pesquisa refere-se a questionamentos sobre as concepções de alfabetização. Apresenta uma reflexão sobre os métodos mais utilizados na alfabetização de crianças. Para isso serão discutidas algumas contribuições de diversos autores da educação, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, acerca de estudos sobre alfabetização. A pesquisa utiliza metodologia qualitativa apresentando análise bibliográfica e interpretação dos dados levantados. Esse estudo é muito importante tanto para professores e pais, pois com a troca de experiências todos terão crescimento.
Palavras-chave: Alfabetização; Métodos; Ensino--aprendizagem.

ABSTRACT

What is the best literacy method? Is there the ideal method? Such questions are part of parent and teacher questions, most often as soon as the child begins elementary school. Faced with this reality, the research refers to questions about the conceptions of literacy. Presents a reflection on the methods most commonly used in children's literacy. For this, some contributions from several education authors, such as Emília Ferreiro and Ana Teberosky, about studies on literacy will be discussed. The research uses qualitative methodology presenting bibliographic analysis and interpretation of the data collected. This study is very important for both teachers and parents, because with the exchange of experiences everyone will grow.
Keyword: Literacy; Methods; Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O pai de um aluno não aceita que o filho seja alfabetizado através de cantigas, parlendas e jogos. A mãe de uma menina está aflita porque a professora não ensina a ler e escrever como antigamente. Ela acredita que a filha não conseguirá acompanhar os estudos no ensino básico. Estes exemplos fazem parte das preocupações dos pais, na maioria das vezes, logo que a criança inicia o ensino fundamental.

Percebo como professora, muitas vezes uma ansiedade por parte dos pais quando seus filhos ingressam no primeiro ano do ensino fundamental e dos professores quando irão trabalhar com uma classe de alfabetização.

1 - Glauce Rossi Quilici é graduada em Letras na Universidade São Judas Tadeu – USJT 19--, pós-graduada em Alfabetização e Letramento. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I desde 1990. glaucerossi@gmail.com

A pesquisa a esse respeito visa encontrar um caminho para refletir sobre as práticas de ensino aprendizagem da língua materna, bem como as de métodos de alfabetização mais utilizados. A discussão sobre métodos de alfabetização está posta há tempos e muitos especialistas se dividem em posições opostas. Além de analisar as posições de especialistas, outro caminho será pensar em alguns resultados da introdução dessas abordagens alfabetizadoras.

O questionamento que a temática envolve nos reporta a uma revisão da prática educativa nos dois primeiros anos do ensino fundamental, tratando de um assunto de interesse de pais e educadores.

O que acontece em muitas escolas é a preferência em alfabetizar as crianças com métodos utilizados quando éramos crianças, afirmando-os serem eficazes na aprendizagem da leitura e escrita. Em outras unidades escolares a alfabetização não é vista como um processo sistematizado, mas um processo de construção pela própria criança.

Através dos olhares que norteiam essa pesquisa, se existe um método ideal, fica o questionamento. Nos métodos citados, sempre um grande número de crianças apresenta dificuldade de aprendizagem no processo de aquisição da língua materna durante os dois anos iniciais, chegando aos seguintes ainda sem conseguir ler e escrever.

Esse estudo apresenta uma abordagem qualitativa, pela caracterização da necessidade de interpretação dos dados da realidade, visto que analisa o processo de alfabetização de crianças. Trata-se de um caminho metodológico que apresenta uma pesquisa bibliográfica para análise e interpretação dos dados, fundamentada na reflexão de leituras de textos, de autores diversos (livros, enciclopédias, e outros). Nesse sentido, o trabalho deverá apresentar as principais discussões sobre o tema entre os especialistas através da leitura, análise e interpretação das ideias dos autores, enfocando a alfabetização.

1. Um pouco de História

Historicamente, as concepções acerca da alfabetização foram se constituindo nos contextos históricos, cultural, sob diferentes paradigmas, mudando as decisões metodológicas e os procedimentos didáticos.

O conceito de alfabetização baseado no paradigma dos métodos focava simplesmente no aprendizado do sistema alfabético da escrita. Neste conceito, a língua é considerada um código a ser decifrado e codificado, utilizando como prática principal a memorização.

Esta forma de aprendizado resulta muitas vezes em uma leitura fora de contexto por parte dos alfabetizandos, que focam apenas nas "palavras", criando um distanciamento do conteúdo com o mundo real. Aprender a ler e escrever é, a princípio, decifrar letras e códigos para montagem de palavras. Após este processo é que se tem contato com textos e com a linguagem utilizada no cotidiano.

Este método tradicional de alfabetização continua a ser utilizado nos dias atuais, tanto por vontade de professores que preferem não mudar seu sistema de aulas, como de muitos pais que desejam ver seus filhos alfabetizados da mesma forma que eles foram. O método foi amplamente utilizado até os anos 80, quando o foco das discussões estava voltado para a questão da utilização dos métodos sintéticos e analíticos, sendo que os dois são tradicionais e focados na memorização.

As mudanças na alfabetização começaram a ocorrer durante os anos 80, com a chamada "desmetodização" e o surgimento de nomes como Emília Ferreiro e Ana Teberosky com estudos sobre a Psicogênese de Língua Escrita, baseados na epistemologia genética de Jean Piaget.

Para Emilia Ferreiro (1996) a alfabetização é um processo de construção conceitual, contínuo e ativo no qual o aluno desde seus primeiros contatos com a escrita, constroi e reconstroi hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Ler e escrever significa compreender como funciona a língua e seu uso no cotidiano e não meramente juntar letras ou pedaços de escritas.

O conceito do letramento veio à tona na educação brasileira em meados dos anos 80, mostrando que a alfabetização era algo maior do que a memorização de letras e palavras. O letramento tem relação com as práticas de leitura e escrita que o aluno vivencia no seu dia a dia, já a alfabetização tem relação com a apropriação da escrita.

Na década de 1990 surgiu o Método Fônico propondo o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, o conhecimento das correspondências grafofonêmicas. Entre os defensores deste método estão os Capovilla, que apoiam suas teses em dois argumentos: o primeiro é o do fracasso da alfabetização baseada no construtivismo; e o segundo é o do suposto sucesso da alfabetização em países que adotaram propostas semelhantes ao método fônico.

Ainda nos anos 90 ocorreu o aparecimento de o paradigma do alfabetizar letrando. Segundo Magda Soares (2002) o aprendizado da escrita e o uso da mesma em diferentes práticas sociais constituem dois processos simultâneos, interdependentes e indissociáveis. Estas duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, porém uma não é pré-requisito da outra.

2. Existe método ideal para alfabetizar?

A grande divisão de ideias entre os especialistas do tema faz com que esta discussão não tenha uma resposta definitiva e por consequência, cada escola segue um caminho diferente. As escolas privadas geralmente seguem o modelo do Projeto Pedagógico de preferência de seu público-alvo. No caso das escolas públicas, elas seguem a política governamental. Ainda existem escolas que insistem em atividades de decodificação das sílabas para formar as primeiras palavras. As crianças precisam decorar todas as sílabas simples antes de serem introduzidas às palavras com sílabas complexas. Outras escolas oferecem um ambiente em que a linguagem escrita é muito presente e convidam as crianças a participar de atividades de leitura e escrita.

Diversas pesquisas sobre a alfabetização já foram desenvolvidas, resultando em muitas dúvidas, já que existem vários métodos, sendo que cada um deles apresenta pontos positivos e pontos negativos.

Uma maneira popular de alfabetizar e também muito criticada por teóricos da educação é aquela que se dá por meio de cartilhas. Este tipo de ensino é sistematizado, valorizando de forma mais acentuada a escrita.

Segundo Cagliari (1998) os professores ou as escolas que seguem as cartilhas ou livros didáticos para alfabetizar de forma rígida, estão utilizando um método de ensino que se dá de maneira mecânica, agindo como se a criança não possuísse conhecimento algum e ao entrar na escola teria a obrigação de "gravar" tudo o que o professor diz, por meio do uso da repetição

e da cópia.

Para as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1985), defensoras da abordagem construtivista, as metodologias tradicionais partem daquilo que é mais simples (métodos sintéticos), indo para o mais complexo (métodos analíticos).

Ferreiro e Teberosky (1985; 1986) estudaram os processos cognitivos das crianças envolvendo a construção de suas hipóteses e conceitos a respeito da escrita. As autoras definem cinco níveis do desenvolvimento da escrita: o primeiro que parte dos grafismos e garatujas infantis seguindo pelas próximas fases, nos quais as crianças vão partindo de escritas sem correspondência com o valor sonoro, até escritas com essa correspondência, chegando ao princípio alfabético.

Outros estudiosos sobre o tema defendem a importância do método da consciência fonológica no processo de alfabetização. Artur Gomes de Morais (2012) afirma que para que a criança seja alfabetizada é necessário compreender que a escrita representa os sons das palavras. Entre os defensores do método fônico, Capovilla (2007) alega que é comum a consciência fonológica não ser trabalhada na alfabetização construtivista.

> O método fônico é baseado no ensino dinâmico do código alfabético. Ele é tão eficaz em produzir compreensão e produção de textos porquê de modo sistemático e lúdico fortalece o raciocínio e a inteligência verbal. (CAPOVILA, Folha Online, 2006)

A crítica em relação ao método fônico no Brasil é a dificuldade em relação ao nosso idioma por causa de palavras com som igual e grafia diferente, como cheque e xeque, seção e sessão. Por outro lado, como este método não utiliza a repetição, ele permite atividades mais criativas e próximas do universo da criança.

Muitos professores ainda definem de forma incorreta o processo de alfabetização como sinônimo de uma única técnica ou método, quando o ideal é analisar os vários existentes. As decisões a respeito da prática alfabetizadora resultam em disputas sobre os métodos utilizados. Métodos analíticos contra métodos sintéticos, fonéticos, contra global, entre outros. É a busca constante para encontrar um método de alfabetização que funcione.

Muitos pesquisadores da área concordam que não há método certo ou errado de alfabetização. O mais importante é que qualquer método trará resultados quando o professor está capacitado para o trabalho. Existem educadores que preferem trabalhar com o método silábico onde são apresentadas as palavras e na sequência as sílabas são decompostas. No passado eram utilizadas as cartilhas e se seguiam uma ordem na apresentação das sílabas, diferente de hoje o foco está em trabalhar com palavras que sejam significativas para os alunos. Estas palavras-chaves podem surgir de conversas e relatos de vivências dos educandos no meio em que vivem. Elas também podem ser retiradas de um texto que seja interessante e conhecido pelos educandos

Para Magda Soares é preciso ter vários métodos para alfabetizar, sendo que cada método tem a sua contribuição a oferecer.

> É preciso conhecer o processo de conceitualização da escrita pela criança na perspectiva psicogenética, as operações cognitivas que estão envolvidas na compreensão do sistema de escrita, é preciso conhecer a fonologia da língua e saber relacioná-la como sistema

> alfabético e com a evolução da criança, o desenvolvimento da criança. E ainda é preciso relacionar tudo isso com o conhecimento das letras, que tem sido um conhecimento em geral mal trabalhado, pois se ensinam as letras como figuras, o que as letras não são, elas são uma representação abstrata e arbitrária de sons – fonemas – que também são abstratos, o que exige um trabalho específico com o conhecimento do alfabeto. Parece óbvio que um único método não pode atender a toda essa necessária articulação de diferentes processos. Não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo. (SOARES, 2002)

Porém, mais importante que a busca por um método, seria o professor analisar qual tipo de prática a criança é introduzida na linguagem escrita e como se apresenta no contexto escolar. Contudo, Cagliari considera que:

> O melhor método para um professor deve vir de sua experiência e deve ser baseado em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona. O fato de não ter um método preestabelecido não significa que o ensino seguirá navegando à deriva [...] Quando um professor é bem conhecedor da matéria que leciona, ele tem um jeito particular de ensinar [...] e isso é fundamental para o processo educativo. (1998, p. 108)

3. Metodologia

Durante meu trabalho de pesquisa optei pelo formato qualitativo, em que o pesquisador levanta dados do assunto e faz, através dessas informações, uma análise crítica da realidade. Neste caso é uma pesquisa bibliográfica, em que os dados coletados são de fonte de autores especialistas no tema. Optei por esta, considerando que os materiais científicos fornecem subsídios para um embasamento teórico, favorecendo a aquisição de conhecimentos mais abrangentes e possibilitando, também acesso a um maior número possível de informações sobre o tema – problema.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (1996) afirma que "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente".

O primeiro passo do levantamento das informações teve o objetivo de conhecer melhor o assunto. Este passo abrangeu leitura, análise, interpretação de livros, artigos, arquivos eletrônicos e documentos. Selecionei os autores mais significativos da área.

Após ter coletado um bom número de informações, estas foram sistematizadas e organizadas. Todo material passou por uma triagem, sendo possível estabelecer uma leitura atenta de anotações. Esta leitura fez estabelecer relações entre as informações obtidas e o problema proposto, além de ajudar a analisar criticamente todas as informações e os dados apresentados pelos autores.

> Interpretar num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 1985, p. 60)

A partir dessa leitura crítica e seletiva, o próximo passo foi a construção do referencial teó-

rico a respeito do assunto principal. Com esse material somado ao meu conhecimento prático com experiência docente, pude então fazer as considerações para conclusão do projeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta sistematização e análise sobre os métodos de alfabetização foi muito importante para que eu pudesse entender como esta questão motiva diferentes opiniões de estudiosos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Mesmo existindo diferentes linhas de pensamento, este estudo me fez acreditar que não há um método ideal para a alfabetização, o principal é a capacitação e a criatividade do professor para espalhar seu conhecimento.
O mais importante é propiciar um ambiente em que o mundo letrado e suas diferentes linguagens estejam presentes na escola, além de motivar as crianças a participar de atividades de leitura e escrita.

Os atos de ler e escrever precisam ser cultivados. Cabem ao professor e as escolas criarem ferramentas voltadas para as práticas de linguagem, para a reorganização dos espaços de modo a ser um ambiente de curiosidade e descoberta.

Por outro lado, como grande parte dos pais nos dias de hoje ainda preferem que seus filhos sejam alfabetizados de acordo com o modelo que tiveram na infância, o educador também tem a responsabilidade de trocar sua experiência e seu conhecimento com os pais, mostrando-os que cada criança tem seu ritmo de aprendizado, independente do método aplicado.

A escola deve ser um local de alicerce para a criança, de onde ela deverá ser alfabetizada com qualidade, saindo preparada para uma vida de estudos e aprendizado contínuos.

Finalizando, a preocupação dos educadores para a busca do melhor ou do mais eficaz método de alfabetização não deve ser o ponto principal do trabalho do professor alfabetizador. Não existe um método correto, afinal todas as práticas pedagógicas estão apoiadas na questão de entregar uma aprendizagem que seja significativa para o alfabetizando, se pautando nas particularidades e na realidade de cada educando.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.
CAPOVILLA, Alessandra Gotuso Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. [S.l: s.n.], 2007.
_____. Modelo é eficaz para fortalecer o raciocínio. 2006. Folha de São Paulo – DA SUCURSAL DO RIO. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/lance/jornal.html>. Acesso em: 16 fev. 2016.
FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985. 284p.
_____. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p
_____. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1.996.
MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 1985.
SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Caxambu: ANPEd, 2002.

MUSICALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

Hellen Ferreira de Aquino[1]

RESUMO

O ensino da música dentro da sala de aula se tornou, nos dias de hoje, algo muito superficial. Na realidade atual, a interdisciplinaridade dessa área artística não é aplicada de forma eficaz atendendo à todos os indivíduos. O professor do ensino regular não está qualificado para esse ensino, e, com isso, o aprendizado da música acaba sendo nulo.

O professor não consegue contemplar esse ensino, pois precisa ser multidisciplinar em sua formação. Deve ensinar a ler, escrever e contar, que é o que geralmente é cobrado pela sociedade e pais de alunos, e por isso o professor fica com a obrigação de formar educandos nessas áreas, suprindo as expectativas desses pais que avaliam assim, como o sucesso na educação dos seus filhos.

ABSTRACT

The teaching of music within the classroom has become, nowadays, something very superficial. In the current reality, an interdisciplinary approach in this artistic area is not applied effectively, serving all our members. The teacher of regular education is not qualified for this teaching, and with that, the teaching of music ends up being null.

The teacher cannot contemplate this teaching, as he needs to be multidisciplinary in his training. Should use to read, write and count, which is what is generally responsible for the society and parents of students, and therefore the teacher is under the obligation to train students in these areas, meeting the expectations of these parents, who thus evaluate how success in your children's education.

INTRODUÇÃO

O ensino da música dentro da sala de aula se tornou nos dias de hoje algo muito superficial. Na realidade atual, a interdisciplinaridade dessa área artística não é aplicada de forma eficaz atendendo à todos os indivíduos. O professor do ensino regular não está qualificado para esse ensino, e com isso o aprendizado da música acaba sendo nulo.

O que vemos como apresentação da música é o resultado final de uma composição, em que geralmente se apresenta o trabalho do intérprete. O aluno não tem a dimensão de como é feito todo trabalho técnico da composição, a estrutura da letra e os arranjos que formam o todo.

Há também uma grande deficiência no conhecimento dos instrumentos musicais, por parte dos professores e consequentemente dos alunos. Na maioria das escolas, sejam públicas ou particulares, não há uma estrutura para a apresentação

1 - Formada em Pedagogia Licenciatura, Pós-graduanda em Artes e Musicalidade. Professora do Ensino Infantil e Fundamental 1 da Prefeitura de São Paulo.

desses instrumentos, em que os educandos tenham um contato direto com diversos tipos de instrumentos. Geralmente, quando há esse acesso, acaba sendo com instrumentos mais comuns, como: violão, flauta, pandeiro, deixando outros instrumentos mais distantes da realidade desses alunos.

A criança acaba tendo contato com a música apresentada somente no se cotidiano familiar. É raro ter a oportunidade de conhecer diversos estilos de músicas e artistas. Acaba tendo conhecimento do que é popular e não tem a oportunidade de uma apreciação musical mais completa.

Para que a criança tenha essa amplitude de conhecimentos da música, é necessário que tenha um ensino fora da escola, e geralmente esse ensino só é possível para aqueles que podem pagar uma escola especializada em música. Desta forma, o conhecimento da música acaba sendo possível paa poucos, deixando a desejar dentro das escolas regulares.

1. História da música e o ensino atual na educação regular

Diante da história da música, vemos que durante anos esta foi ensinada, dentro da sala de aula, como uma disciplina, entretanto de maneira obrigatória, sem que cada um pudesse aprender abertamente. Era ensinado da maneira que era determinado pelo governo da época, com muita censura. A educação musical passa por transformações, mesmo continuando a ser ensinada como disciplina, caracterizando a realidade na sociedade atual, alterando somente a tendência de cada década.

Quando passou a ser um ensino interdisciplinar, acabou que os profissionais de artes nem sempre estavam aptos para esse ensino e então o aprendizado ficou deficiente dentro do ensino regular, pois sendo interdisciplinar acaba não tendo um aprofundamento técnico. Desta forma, como o aluno não em esse desenvolvimento dentro da escola regular e busca esse aprendizado somente quando possui possibilidade financeira ou apresenta aptidões/talento aparente.

Em uma entrevista a autora Graça Mota apresenta sua crítica referente a essa realidade atual, afirmando que "a música é subvalorizada nas escolas." Segundo a autora:

> [...] Claro que na escola a Música é uma área subvalorizada, sem dúvida. Até porque a meta, neste momento, é que os alunos a uma determinada altura tenham sucesso no ler, escrever e no contar. O fato de a Música se ter constituído recentemente como uma área extracurricular contribui infelizmente para fazer passar para os alunos e para os pais uma mensagem de que a música tem pouco valor como área curricular.

O que a autora frisa com essa afirmação é que dentro do ensino básico, ainda se pensa muito no ensino da leitura, escrita e o contar como ensino essencial. E o ensino da música é secundário. Para a autora: "A música faz parte da educação global e é tão importante como qualquer outra área."

O ensino da música foi esquecido dentro das escolas. Por mais que esteja dentro do currículo escolar, com obrigatoriedade de aprendizado, ocorre que os professores das séries iniciais não estão qualificados para desenvolver tais projetos. A formação do professor acaba sendo geral (superficial) e não dá visibilidade para um ensino da música mais efetivo.

O professor não consegue contemplar esse ensino, pois precisa ser multidisciplinar em sua formação. Deve ensinar a ler, escrever e contar, que é o que geralmente é cobrado pela sociedade e pais de alunos, e por isso o professor fica com a obrigação de formar educandos

nessas áreas, suprindo as expectativas desses pais que avaliam assim, como o sucesso na educação dos seus filhos.

Portando, sem a cobrança dos pais e da sociedade, de forma geral, o ensino da música vai sendo empurrado com a barriga. Não há uma cobrança para que ocorra um ensino mais efetivo para todos. Continuamos então, com a ausência desse aprendizado nas séries iniciais, ou quando está presente no projeto, é superficial e não contempla a parte técnica de construção da música.

2. O desenvolvimento no aprendizado através da música.

Ao contemplar o ensino da música nas séries iniciais, ocorre desenvolvimento da criança para sua expressão/comunicação social e cultura.

Dentro das perspectivas atuais, o ensino da música não só aproxima a criança de uma realidade cultural, como também dá a possibilidade de escolha diante da diversidade de estilos musicais. Quando o educando desenvolve a técnica para a composição e conhece os instrumentos musicais, passa a ter sensibilidade diferenciada para apreciar a música. Desenvolve também a escrita e interação com o grupo.

O professor pode usar a música como ferramenta interdisciplinar para o ensino de algumas disciplinas, com atividades que aprimoram a escrita, a oralidade, o movimento corporal, o ensino da matemática, dentre outras. Com esse método o professor desenvolve o aluno em diversas áreas e torna essa aprendizagem mais prazerosa aproximando cada vez mais o grupo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs):

> 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. Aprender arte, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Esta área também se relaciona criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilidade a construir um texto, e desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático.

Desta forma, o ensino da arte, especificamente o da Música, fica interligado com as outras disciplinas, possibilitando maior desenvolvimento e envolvimento do individuo com seu aprendizado.

É importante também que o ensino da música também seja aprofundado, contemplando também outras partes presentes no currículo. É interessante e importante que o professor utilize essa transversalidade na música nas disciplinas, entretanto, não podemos nos esquecer das particularidades do ensino desta. É necessário que o aluno entenda as partes que formam a estrutura de uma letra, como fazer um arranjo musical, a composição e a interpretação. O que essa música representa num âmbito social e cultural e como atinge/chega as outras pessoas. Também podemos ver essas especificações nos Parametros Curriculares Nacionais (PCN's).

> Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de

cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, interpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que música se inscreve no tempo e na história.

A prática dentro da sala de aula do ensino regular, está bem distante dessas recomendações, pois muitas vezes há a falta de qualificação do professor e também de novas perspectivas sociais e culturais do ensino da música nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de pesquisas e observações podemos concluir que há uma lacuna grande no ensino da música dentro da sala de aula. O aluno não tem dimensão de como a música é construída e também da diversidade da mesma.

O papel do professor é inserir esse ensino e muitas vezes o professor não tem a qualificação necessária. Entretanto, não podemos atribuir o fracasso desse ensino somente ao professor, uma vez que a sociedade e a nossa cultura se distancia cada vez mais desse aprendizado.

Estudar música se tornou algo elitista, em que só alguns tem essa possibilidade, seja ela por uma situação financeira privilegiada ou por talento/dom aparente para a música. No entanto, esse ensino deveria ser de acesso a todos, o verdadeiro ensino da arte dentro das escolas. A opção de prosseguir com esse aprendizado deve ser do aluno e não limitarmos com o fornecimento de um ensino precário.

Outro obstáculo encontrado é a falta de estrutura nas escolas, pois mesmo se o professor tiver a qualificação adequada, não encontra ferramentas para disseminar esse conhecimento. Não há salas específicas, instrumentos musicais para manuseio e projetos que possam levar à frente os trabalhos executados.

Podemos ver que há grande força de vontade de vários profissionais para dar continuidade a um ensino nas escolas regulares que já foi tão tradicional, o ensino da música, porém a cada ano que se passa o ensino da música se torna mais distante de uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

www.educare.pt/noticias - publicação 12/11/2008
Reportagem de Sara R. Oliveira - Pesquisa em 16/01/2016

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs Arte – Parte 1
Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental
Caracterização da área de arte – Introdução página 19

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs Arte – Parte 2
Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental
Música – Página 54

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Hellen Ferreira de Aquino

RESUMO

Este artigo expõe uma reflexão sobre a história da educação básica brasileira, como parte da divisão do trabalho e progresso do capital, sendo acidentalmente fonte de diversas desigualdades sociais. Também aponta dados sobre a precária situação de trabalho docente e suas consequências sociais, que tem origem na desigualdade social e econômica do país.
Palavra-chave: Precarização; Docência; Desigualdade; Capital.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the history of Brazilian basic education, as part of the division of labor and capital progress, being accidentally the source of several social inequalities. It also points to data on the precarious situation of teaching work and its social consequences, which originates in the country's social and economic inequality.
Keywords: Precariousness; Teaching; Inequality; capital

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a precarização do trabalho docente e as suas consequências dentro da sociedade brasileira. Desta forma, apresentamos dados do início da História da Educação até os dias de hoje.

Compreendemos que os problemas na Educação brasileira não são de hoje e que o Brasil é herdeiro de uma história recheada de abusos que já começaram desde o seu descobrimento. Abusos contra a cultura existente, contra os povos, riquezas naturais, dentre outros. Com o passar dos anos e o avanço capitalista e tecnológico, as pessoas passaram a valorizar as relações de interesses financeiros e não mais o conhecimento como base. O trabalho aqui apresentado foi inspirado em algumas visitas feitas às escolas, de ensino infantil e fundamental, em que nos chamou a atenção os problemas ligados à falta de condições de trabalho, investimento material e intelectual, falta de prioridade dos órgãos públicos e políticas públicas.

Nota-se a precarização do trabalho docente dentro de uma sociedade, quando nos deparamos com o desrespeito às diversidades e a singularidade do professor. As circunstâncias vividas hoje faz com que o professor não exerça o seu trabalho pelo amor ao exercício da função e sim como uma forma de subsistência. Essa pesquisa tem por objetivo apresentar questões relevantes sobre a rotina vivida pelo professor, ressaltando a importância de uma reforma no ensino e valorização do trabalho docente.

Em razão disso, é forçoso ressaltar que na atualidade prevalecem valores ligados diretamente ao capital e às suas demandas de autovalorização, valores que, de um modo ou de outro, são socialmente predominantes e reiterados pelos poderes do Estado. Tão abrangente é o domínio do capital que, cada vez mais, perde-se a liberdade de escolha sob os mais diversos aspectos da vida, especialmente aquela escolha relacionada à trans-

formação do referido complexo de relações dentro da escola, portanto, às formas de vislumbrar o âmbito acadêmico como primordial e de extrema necessidade dentro de uma sociedade, visto que mudanças como essa afetariam diretamente os interesses econômicos e políticos prevalecentes. Por conta disso, cabe uma reflexão sobre os fundamentos socioeconômicos que vigoram na sociedade atual.

1. História da Educação no Brasil

Na história da educação brasileira não há indicativo de valorização do trabalho docente. Mesmo se pensarmos que a atividade de um docente é de contribuir e direcionar um indivíduo para sua formação acadêmica, ainda assim acompanhamos um histórico de muitas lutas. Embora esteja presente nos textos da nossa Constituição Federal a valorização do trabalho do educador, na prática, o que fica saturado é o cenário de desrespeito a esse profissional.

O processo de reestruturação da atividade docente vem sendo vislumbrada por décadas, no entanto podemos observar uma degradação progressiva dentro das escolas. O docente é desvalorizado quando os seus conhecimentos e concepções teóricas são desmerecidos, sendo o educador obrigado a anular o seu eu, a sua subjetividade e pensamento crítico para seguir uma linha de raciocínio imposta pelo Estado.

Antes da Revolução Industrial, a escola era para poucos, em que somente homens burgueses frequentavam as escolas. Após a Revolução Industrial houve uma mudança nesse quadro, entretanto a concepção não era de uma escola para todos e sim a formação de mais operários para suprir esse avanço industrial.

Marx e Engels, em sua análise crítica ao Capitalismo já apontava a reflexão sobre o assunto, Segundo Marx:

> O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (P. 91)

Logo, com o passar dos anos, a educação foi se transformando em algo secundário. O trabalhador foi substituído por máquinas e a busca pelo conhecimento era especialmente como uma medida de subsistência, e desta forma a escola junto com seus profissionais foram perdendo cada vez mais o reconhecimento na sociedade.

O Educador passou a ser considerado um individuo que transmitia e formava pessoas de acordo com os interesses da governança e industriais capitalistas. Parte de um sistema social que degradava o trabalhador até o ponto de transformá-lo em apenas um número para acumulação de capital.

2. Defasagem salarial

Podemos acompanhar a precarização do trabalho do professor também através do piso salarial da categoria. Analisando pela maioria, que atua nas diversas escolas da rede pública do Brasil, percebemos esse desmerecimento.

Os dados apresentados mostram que a maioria dos professores da Rede Pública precisam trabalhar em dois ou três turnos para complementar o orçamento, se expondo a horas de trabalho exaustivo.

Dados coletados através de documentos dos sindicatos de algumas capitais atestam a triste realidade em comparação a outros países e até mesmo a diferença existente dentro do Brasil.

Esse é um fator que afeta grandemente sobre a precarização do trabalho docente, empobrecendo essa classe de trabalhadores em todos os sentidos. Em suas relações pessoais, no trabalho, no lazer e acima de tudo na falta de tempo e dinheiro para formação e acesso a bens culturais.

Um estudo realizado pela UNESCO (2004) indica:

- 62% nunca frequentam concerto de música erudita; 14% não frequentam museus e 17% não frequentam teatro;
- 33% assistem a fitas de vídeo uma vez por semana; 49% vão ao cinema algumas vezes por ano.
- 47,9% leem revistas especializadas em educação habitualmente ou sempre e 46,5% leem as vezes;
- 44,5% dos professores fotocopiam materiais habitualmente ou sempre e 43,2% às vezes;
- 22,9% compram livros (não didáticos) habitualmente e 58,5% compram as vezes.

Essa pequena análise nos mostra que o docente tem dificuldade de acesso a bens culturais e lazer. Que devido aos baixos salários o mesmo não tem como suprir as necessidades familiares e também investir na sua formação.

Esses dados confrontam diretamente com as informações contidas no currículo, de que o estudo, a atualização dos professores, o acompanhamento cultural e atualidades do mundo estejam presentes na rotina do educador. Dessa forma o conhecimento desse profissional fica obsoleto, tendo muitas vezes que recorrer a informativos por meio da televisão, em que normalmente não se tem um posicionamento crítico e provem de emissoras tendenciosas.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que não há interesse do Estado que o professor tenha acesso a formações, segundo Marx:

> [...]quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. Nos ramos industriais onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo da produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho. Eis a razão por que o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meio de subsistência necessários. (K. Marx, Trabalho Assalariado e Capital, II)

Desta forma, quanto menor o aperfeiçoamento do professor, menor serão os seus ganhos e este sem tempo para se especializar, contribuirá para a formação de indivíduos não críticos. Formando um ciclo de trabalho para subsistência.

3. Condições de trabalho

As condições de trabalho do docente contribuem para essa precarização. Podemos destacar que a falta de ferramentas e estrutura nas escolas, quantidade de alunos, trabalho em diversos turnos e itinerários dos professores para o deslocamento entre as escolas, fazem com que essas condições de trabalho se tornem precárias.

Nessas visitas feitas às escolas percebemos que muitas não tem a estrutura para que o professor possa exercer o seu trabalho. Possuem salas pequenas, sem ventilação, falta acústica adequada para as salas e desta forma o professor acaba tendo que forçar a voz para ser ouvido, muitas vezes não há material disponível para o professor utilizar em suas aulas e assim o mesmo acaba usando do próprio dinheiro para adquirir esses materiais.

O professor possui pouco tempo destinado

à sua refeição e como alguns trabalham em vários turnos, acabam tendo uma péssima alimentação para conseguir se deslocar de uma escola à outra.

No que tange às horas relacionadas ao ensino propriamente dito, o Brasil tem, por lei (9394/96), a definição de 200 dias letivos por ano, ou seja, 4 horas em média por dia, num total de 800horas/ano para a educação básica. Quando observamos a carga horária diária de um professor, automaticamente pensamos que é uma carga favorável. Entretanto, devido à desvalorização salarial o mesmo se obriga a trabalhar em dois ou três turnos para complementar esse salário. Fora que o professor muitas vezes leva trabalho para casa e no seu horário de descanso continua executando suas funções de docente.

Essa relação, da carga-horária de trabalho, está diretamente relacionada ao salário, pois tendo em vista o número de escolas em que os professores trabalham e número de horas/aula que assumem, dobrando a jornada em redes diferentes de ensino. Os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas.

No Brasil verifica-se uma queixa constante dos professores quanto a esse aspecto. Em muitos locais em que foi feita a reorganização das escolas da rede pública houve situações de algumas formarem turmas excessivamente numerosas, contando com a evasão de alunos para atingir uma composição numérica mais equilibrada, em que muitas vezes torna impossível o ensino e desgastante devido aos pequenos espaços:

Estado de SP - 1252,16
Município de SP 2387,14

Encontramos ainda, características marcantes, mencionadas rapidamente, que é a a condição itinerante desse profissional por várias escolas e também a rotatividade de professores nas escolas.

Levando-se em conta as condições mais amplas em que se realiza o atendimento escolar no país, sua inserção nas políticas decididas externamente, pelos organismos internacionais, e a relação entre vários indicadores apresentados, compreende-se que a função cultural da escola vem sofrendo prejuízos que se abatem sobre o trabalho docente e, sobretudo, sobra a formação dos alunos.

A precarização do trabalho escolar se faz presente no currículo, cuja problemática diz respeito não só aos conteúdos básicos da escolarização. Nas expressões do currículo escolar é explícito como se pensa e se avalia a sociedade, quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, o que ainda vale a pena na escola.

Nesse cruzamento de fatores é que as intervenções centrais no currículo ou na organização do processo de escolarização com efeitos que atingem o currículo podem ser compreendidas e discutidas, seguindo o fio de seu eixo principal e os seus desdobramentos sobre as práticas. São alterações marcadamente comprometidas pela precarização do trabalho escolar, especialmente no que se refere às condições de formação e de trabalho docentes. Além disso, há a necessidade de que evidenciem precisão, sintonia, legitimidade e ganhos, para que sejam escolhidas pelos professores, e não impostas e rejeitadas na prática.

Observa-se que nas iniciativas dos professores em busca de organizar o ensino de modo mais articulado e conjunto está presente, ainda, a expectativa de que os alunos adquiram habilidades comuns nas diversas vertentes.

O quadro de empobrecimento, deterioração social e as consequentes transformações nos

modos de compreender a vida e o mundo, que se vive atualmente, de modo especial no Brasil e em outros países da América Latina, tem relação com a crise na escola, e esse abalo e desmotivação no trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se através dessa pesquisa, que no Brasil há uma desvalorização do trabalho docente que vai além de questões econômicas, mas também tem grande relação com questões sociais e culturais. Fomos acostumados a uma cultura da exploração, em que a educação não é vista como prioridade, e desta forma, o próprio povo não enxerga a necessidade e importância da educação e assim, também desvaloriza o trabalho docente.

Quando não se tem o respeito e enaltecimento à Educação pelo próprio Estado, acaba-se criando uma população acomodada, que aceita qualquer oferta, e assim uma educação fornecida de qualidade ruim, deste modo, não há a formação adequada de cidadãos pensantes, argumentativos e que questionam seus direitos.

Vemos a cada dia a degradação das escolas e dos educadores, que trabalham em vários turnos exaustivamente, sem materiais, sem apoio da sociedade, sem segurança e saúde (seja ela física ou psicológica), e com a obrigação de formar indivíduos e profissionais com salas lotadas e todas essas mazelas.

As consequências de tudo isso, vislumbramos em uma sociedade em que a educação está em último plano, a marginalização de crianças e adolescentes é crescente e o trabalho infantil, que por muitas vezes beira à escravidão, é a única garantia de subsistência para boa parte da população. As leis acabam não saindo do papel, e deste modo, não garantem direitos, e a população vive nas mãos dos governantes à espera de mudanças que nunca acontecem.

Em um país que a educação está à beira do abismo e o educador é visto como um inimigo da sociedade, só pode ter como resultado um desenvolvimento precário, onde a motivação para o trabalho é realmente uma forma de sobreviver ao capitalismo desenfreado que se instala dia após dia.

Vemos que não evoluímos ao pensamento de que a educação nada mais é do que a formação de "operários", que fomenta mais e mais o capitalismo. A cada dia é exigido maior escolaridade, porém de menor qualidade, para ter menores salários, com profissionais menos questionadores e qualificados, que buscam se informar por meios de comunicação fáceis, como internet e mídias sociais.

E mesmo que o professor se especialize e busque ter mais diplomas e conhecimentos, as condições de trabalho nas escolas continuam péssimas, com salários ruins, com carga horária exorbitante e acumulando serviços em seus horários de descanso.

Concluindo, essa é a triste realidade da deterioração do trabalho docente e da visibilidade que o Estado dá a educação, desmotivando e desvalorizando cada vez mais o trabalho docente, e assim, empobrecendo a educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

MARX, K. & Engels, F. Textos sobre Educação e Ensino. 5.ed. Centauro Editora, 2006.

SINPEEM. Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal SP - SINPEEM. Tabela de Vencimentos. https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=49&codant=&friurl=_-Tabelas-de-vencimentos.29/09/2017

_____. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de SP – APEOESP. Tabela de Vencimentos. http://www.apeoesp.org.br/salario-base/ - 29/09/2017

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO FRENTE AOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Janaína Isis de Moraes Nogueira[1]

RESUMO

Ao longo dos anos, a psicopedagogia tem se constituído enquanto ciência, e o profissional psicopedagogo vem ganhando importância na instituição escolar diante da prevenção dos problemas de aprendizagem.

Pois a intervenção do psicopedagogo na instituição escolar pode colaborar tanto preventivamente quanto para a diminuição dos problemas de aprendizagem já existentes, este profissional enquanto formador e observador, pode trazer melhorias para a instituição escolar, pois o mesmo conhece muito bem o processo de aprendizagem, sendo assim, este estuda os fatores que contribuem, bem como os que dificultam esse processo. No presente artigo trataremos a cerca do papel do psicopedagogo na instituição escolar diante das dificuldades de aprendizagem.
Palavras-chaves: Dificuldade de Aprendizagem; Intervenção; Psicopedagogia.

ABSTRACT

Over the years, educational psicopedagogia has been constituted as a science, and professional educational psicopedagogo is gaining importance in the school on the prevention of learning problems.

For psicopedagogo intervention in schools can collaborate both preventively and for the reduction of existing learning problems, while this professional trainer and observer can bring improvements to the school institution, because it knows very well the learning process, being thus this study the factors that contribute, as well as those that hinder this process. In this article we will deal about the role of the educational psicopedagogo in the school before learning difficulties.
Key words: Learning Difficulty; Intervention; Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as dificuldades de aprendizagem e suas causas, indicando possíveis intervenções psicopedagógicas tendo em vista a prevenção dessas dificuldades de aprendizagem.

Sabemos que o não aprender afeta várias crianças em diversas áreas do conhecimento. As razões das dificuldades de aprendizagem são inúmeras, podem ser de origem interna ou externa. Atualmente muitos professores se sentem impossibilitados de agir perante essas dificuldades, muitas vezes por não ter conhecimentos referentes às causas dessa dificuldade, colocando a di-

1 - Graduada em Pedagogia Universidade Nove de julho. Pós graduada em Psicopedagogia Institucional Universidade Nove de Julho, Pós graduada em Psicopedagogia Clínica Universidade FALC – Faculdade Aldeia da Serra Atua como Professora na rede pública de São Paulo. Endereço eletrônico: jisis@hotmail.com

ficuldade como causa e não como um sintoma. Em outros momentos essa dificuldade é vista como um distúrbio cognitivo como deficit de atenção, por exemplo, discutiremos essas questões visando levantar hipóteses sobre as causas e consequentemente apontar posturas que podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem.

Para maior compreensão do problema, será discutido inicialmente o que é psicopedagogia, quais seus objetivos e em que outras áreas do conhecimento a mesma busca respaldo para se constituir como uma área que estuda o processo de aprendizagem e as possíveis problemáticas que podem existir nesse processo.

Posteriormente será destacada a ação do profissional psicopedagogo e sobre suas funções pensando no ambiente escolar, falando a cerca da instituição levantaremos hipóteses sobre as ações que o psicopedagogo precisa realizar neste ambiente de forma a garantir ao máximo a prevenção dos problemas de aprendizagem, trataremos sobre as expectativas que são colocadas sobre este profissional, o que se espera dele, qual deve ser o seu papel, e de que maneira ele pode auxiliar neste ambiente.

Um terceiro aspecto a ser considerado nesse artigo é a questão específica dos problemas de aprendizagem e algumas de suas possíveis causas, pois um mesmo problema de aprendizagem pode ter diversas causas, e o problema em si não é uma causa e sim um sintoma e para tratá-lo é necessário eliminar a causa.

A postura do professor também precisa ser considerada, pois esse profissional lida diretamente com o aprendente e com os processos de aprendizagem e consequentemente com as dificuldades de aprendizagem.

Por fim, serão indicadas algumas intervenções psicopedagógicas que auxiliem o trabalho preventivo, a identificação das causas e o auxílio ao professor para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

No decorrer deste artigo trataremos sobre várias questões sobre a psicopedagogia, as dificuldades de aprendizagem, as intervenções possíveis à luz de que um dos principais objetivos da psicopedagogia é a prevenção do surgimento dos problemas de aprendizagem.

1. O que é a Psicopedagogia?

A psicopedagogia surgiu em decorrência da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, não é simplesmente uma aplicação da psicologia na pedagogia, mas a constituição de uma nova área que recorre aos conhecimentos das duas, mencionadas anteriormente.

Em busca de se constituir historicamente, a psicopedagogia surgiu para atender necessidades de crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, em busca de definir seu objeto de estudo e delimitar sua área de atuação, a psicopedagogia se apoia na psicologia, psicanálise, linguística, fonoaudiologia, medicina e na própria pedagogia (BOSSA, 2011).

A luz das ideias dessa nova área intitulada de psicopedagogia, podemos constatar que o fracasso escolar atualmente não pode ser somente de responsabilidade do aluno, mas a escola, a família, o professor também pode ter sua parcela de culpa resultando na dificuldade de aprendizagem.

Para constatar a causa dessas dificuldades é preciso compreender o contexto pelo qual o aprendente está inserido, levando em conta as realidades internas e externas da aprendizagem para então focar no ato de aprender e ensinar, o que o individuo aprende e como aprende, para então compreender o processo

de aprendizagem, e consequentemente entender a relação que o aprendiz estabelece com a mesma. E assim investigar a dificuldade de aprendizagem para melhorar a qualidade na construção da própria aprendizagem.

De acordo com Bossa (2011), psicopedagogia tem um caráter preventivo, podemos analisá-la a partir de três níveis de prevenção no primeiro deles o psicopedagogo tem como objetivo diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem atuando nas questões didáticas, metodológicas, auxiliando na formação e orientação dos professores ajudando a utilizar novos conhecimentos e metodologias, e o aconselhamento dos pais.

No segundo nível o objetivo é a diminuição e o tratamento dos problemas de aprendizagem já existentes referindo-se ao ambiente escolar, e a aqueles problemas de aprendizagem reativos, ou seja, aqueles relacionados aos métodos e as estratégias usadas pelo professor, o objetivo é detectar as causas desses problemas para assim encontrar maneiras para eliminar os mesmos.

E no terceiro o nível o objetivo é eliminar problemas de aprendizagem, por meio de atendimento clínico, por exemplo, ao eliminarmos uma dificuldade estamos prevenindo o aparecimento de outras, para tanto se faz necessário que o psicopedagogo entenda como o sujeito se constitui, como ocorrem às transformações do mesmo nas diferentes fases da vida quais conhecimentos eles possui e qual a forma que o mesmo produz conhecimento, qual é sua modalidade de aprendizagem, sua maneira pessoal de constituir seu próprio saber, seu objetivo final é reintegrar esta criança a vida escolar, respeitando suas possibilidades e interesses.

O objetivo da psicopedagogia é contribuir preventivamente para o não surgimento de problemas de aprendizagem na escola ou, quando esses já surgiram, trabalhar de modo a evitar que resultem em um fracasso escolar. Para isso, é preciso trabalhar de forma preventiva em relação aos problemas de aprendizagem auxiliando e orientando o professor sobre as melhores estratégias e métodos para evitar que eles ocorram.

Quando esses problemas já são perceptíveis na escola, em decorrência de equívocos na ação do professor ou da equipe escolar, o psicopedagogo deve atuar com o objetivo de impedir que esses problemas se tornem ainda maiores, solucionando-os o mais breve possível.

Diante de tais apontamentos, o psicopedagogo institucional possui um papel primordial no atendimento a instituição escolar enquanto agente de prevenção de problemas de aprendizagem, e auxiliador referente a aquelas crianças que já possuem algum problema de aprendizagem.

2. O Psicopedagogo na Instituição Escolar

Bossa (2000) ressalta que os objetos de estudo da psicopedagogia são: o sujeito do conhecimento, o agente de transmissão e suas dimensões, o processo de aprendizagem e as situações do aprender. Assim é preciso focar não somente no processo, mas resgatar a vivência da criança, seus sentimentos, valores, duvidas, buscando dar significado ao que se aprende, contribuindo para amplia o repertório de conhecimento da criança criando significados para aquilo que se aprende.

O foco da psicopedagogia é auxiliar o ser humano a superar as adversidades através da aprendizagem. O psicopedagogo intervirá diretamente no processo de aprendizagem para isso este profissional precisa conhecer bem esse processo, entendendo o que pode facili-

tar ou comprometer o mesmo.

Para Bossa (2007), a principal ideia principal da ação psicopedagógica é procurar desenvolver e incentivar o sujeito a ter desejo pela aprendizagem, sem esse desejo não existe o movimento interno do sujeito em direção ao desconhecido que pode dificultar a aprendizagem.

Além do desejo pela aprendizagem, existem outros requisitos para que a aprendizagem aconteça como: a visão, audição orientação espacial e temporal, porém a aprendizagem depende também de fatores genéticos, orgânicos, psicológicos, neurológicos, sociais, fatores que o psicopedagogo precisa levar em consideração.

O psicopedagogo na instituição escolar tem como objetivo o fortalecimento da identidade da mesma no intuito de conectá-la a realidade vivenciada, permitindo que quem ensina também aprenda à medida que se coloque no papel de constante aprendiz, ou seja, um professor que constantemente aprende a dialogar a ouvir, liderar, aprendendo a ensinar o que sabe, considerando sempre a vivência do aluno.

Assim, o psicopedagogo pode ter sua atuação voltada para a intervenção junto ao corpo docente, atuando na formação de professores. Seu desafio está em encontrar novas modalidades tornando essa formação eficiente e assim possibilitar que o aluno desenvolva seu raciocínio, fortalecendo parcerias entre a família e a escola implantando projetos estimulando a conquista de autonomia tanto para os professores quanto para os alunos.
Segundo Bossa (2007), as atividades nas quais o psicopedagogo se ocupa são basicamente: orientação de estudos, para promover o melhor uso do tempo utilizando uma agenda, por exemplo, ensinando o aluno a "como estudar"; Desenvolvimento do raciocínio, através de jogos para interferir nos processos do pensamento essenciais na aprendizagem; atendimento de crianças, seja a deficientes mentais, autistas, crianças com comprometimentos orgânicos, crianças com dificuldade de aprendizagem.

Através da atuação psicopedagógica é possível identificar os alunos com dificuldades e assim levantar hipóteses diagnósticas junto à família e quando necessário solicitar o auxílio de outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos.

O papel do psicopedagogo precisa ser direcionado para a escuta e a observação atenta das dificuldades. Além disso, precisa propor mudanças de postura tanto na família quanto com os profissionais que trabalham com o aluno na escola, pois a relação professor-aluno precisa ser construída diariamente e se essa relação for saudável e prazerosa a construção e reconstrução do conhecimento ocorrerá com mais significado. É necessário ainda, que a escola tenha uma equipe docente bem preparada e consciente de seu papel de instigadores e estimuladores do conhecimento.

Em vista das dificuldades apresentadas, o psicopedagogo promove um conjunto de ações de maneira a permitir que a criança supere suas dificuldades, através de encontros com a criança em que o psicopedagogo converse com a mesma individualmente ou em grupo, proponha jogos e brincadeiras, conte histórias, enfim atividades em que a criança se expresse. Resumidamente o psicopedagogo institucional tem o papel de observar a prática cotidiana escolar e assim conhecer o corpo docente e suas características, suas dificuldades, limites e habilidades, possibilitando que a ação pedagógica seja mais eficaz.

3. Problemas de Aprendizagem

Bossa (2007) entende a dificuldade de aprendizagem como uma queixa, um prejuízo, um obstáculo não superado.

> Muitas crianças escolhem inconscientemente a área escolar para manifestar um sintoma. O apelo do não-aprender tem na angustia do seu motor. Mobiliza, comove, traz a tona uma verdade, a verdade do sujeito. (BOSSA, 2007, p. 27)

Segundo a autora podemos desenvolver a tendência de observamos o não aprender simplesmente e não a situação na qual se encontra aquele que não aprende. Deixamos de olhar o individuo e sim o problema que este apresenta, sem se dar conta que o mesmo pode estar desesperançado, frustrado por não conseguir atingir as expectativas de seus pais e professores, tristes e até mesmo se sentindo incapacitados. Estes sentimentos podem criar neste individuo um entrave com relação à aprendizagem, piorando mais ainda o sintoma problema de aprendizagem uma vez que não se observa a causa da mesma.

Bossa (2002) afirma que os elementos que permitirão que a criança aprenda dependem do interjogo entre fatores intelectuais e afetivos, o bom funcionamento do equipamento biológico que o individuo traz consigo ao nascer e as condições de comunicação com o meio.

Observa ainda que o fracasso escolar pode ser um sintoma social, e precisa ser analisado nos contextos: cultural, social, individual e social. A ideologia presente na organização do sistema educacional também pode fornecer obstáculos à aprendizagem. As interações sociais, as condições intelectuais, afetivo-emocionais onde o individuo está inserido vão possibilitar a aprendizagem, assim sendo, existindo falha nessas interações poderão ocasionar problemas de aprendizagem.

Um problema de aprendizagem pode ser um sintoma suas causas podem ser várias como as características da escola, da família, a metodologia, ou até o professor, pode ter causas internas e externas, a causa afeta o tipo de abordagem utilizada pelo profissional psicopedagogo. O não aprender pode ter diversas causas que impeçam o individuo de adquirir novos conhecimentos, ou seja, algo está impossibilitando que a criança faça ligação com o objeto de conhecimento. A psicopedagogia então vai atuar como um elo que visa fazer uma ligação entre a criança e o objeto de conhecimento, e a partir desta ligação a aprendizagem possa acontecer.

Diante das dificuldades de aprendizagem o individuo pode assumir um comportamento inadequado que pode servir para justificar seu fracasso escolar, ou ser aquele que brinca o tempo todo, pode estar agindo assim, pois está desmotivado pela aprendizagem, e esse comportamento mascara a verdadeira dificuldade que o sujeito tem.

Pois o ser que não aprende pode estar em sofrimento, pois não é compreendido e não consegue superar suas dificuldades, sua autoestima é bastante abalada, justamente por isso esse individuo precisa de ajuda, precisa de um profissional que o leve a aprender a aprender.

Por isso é necessário tratar o fracasso escolar levando em conta a vivência do individuo, e qual o papel da escola diante dessa história de vida da criança. Assim não podemos somente considerar o potencial intelectual apresentado pela criança, mas sim o potencial que o mesmo tem e não pode usar, podemos auxiliá-lo a usar esse potencial.

> O problema de aprendizagem que constitui um “sintoma” ou uma “inibição” toma forma em um individuo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis

> de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 15)

Quando a autora fala em aprisionamento da inteligência, ela se refere a um problema de aprendizagem que "bloqueia" a aprendizagem não possibilitando que a criança adquira novos conhecimentos. A autora refere-se a um sintoma, ou seja, a causa que leva a criança a ter problemas de aprendizagem não é conhecida, esse sintoma pode ser ocasionado por problemas de ordem familiar, cognitiva, pode ser resultado de um distúrbio, ou pode ser de ordem reativa. O aprender pode estar sendo impedido por desejos inconscientes do individuo que pode não ter o desejo de aprender.

Este problema de aprendizagem sintoma pode esconder uma mensagem, o sujeito está falando através do sintoma, está dizendo que algo não está cooperando para sua aprendizagem, "a criança renuncia o aprender, ou aprende perturbadamente" (Fernández 1991). Algo está causando esse sintoma e está impedindo a aprendizagem, a capacidade de aprender está atrasada, a inteligência "aprisionada". Se constituindo neste estado constantemente, não se tem o desejo de aprender, é como um preso que constrói sua própria cela, somente ele tem a chave para abrir, é por isso que quem está de fora, pode sugerir e auxiliar para que este se liberte, mas esta "porta" se abre por dentro, ou seja, depende da criança o libertar de sua inteligência.

O problema de aprendizagem reativo, não afeta a inteligência, a criança consegue aprender mais não lhe fornecem possibilidades para tal. Muitas vezes isso decorre de uma incompatibilidade entre o que aprende e a instituição de ensino, pode estar relacionado à metodologia utilizada pelo professor ao ensinar. Essa metodologia pode não estar adequada, por isso o trabalho do psicopedagogo neste caso concentra-se em ações formadoras, observações, de maneira a sanar os problemas da instituição educativa que tem atrapalhado o aprendizado. Este pode ser resultado de uma má inserção da criança no meio educativo, ou a ausência de vínculos entre professor e aluno. Portanto esse tipo de problema de aprendizagem não altera a capacidade do individuo, nem bloqueia a inteligência, nem pode ser atribuído a uma patologia, a criança pode aprender, pode ter até mesmo interesse em aprender, mas não é lhe dado oportunidade para.

O papel da psicopedagogia institucional diante do problema de aprendizagem reativo, será o de criar novas e eficazes propostas de abordagem traçando estratégias preventivas. O psicopedagogo como observador, terá a função de observar a postura do professor em sala de aula, sua atuação, sua metodologia analisando junto a esse profissional se essa metodologia está ou não adequada à aprendizagem de seus alunos. Seu papel também é de formador, junto com a equipe gestora o psicopedagogo pode contribuir na formação dos professores de maneira preventiva.

4. Como o professor lida ou encara os problemas de aprendizagem

Fernández (1991) afirma, em seu livro que baseada em sua experiência profissional, o índice de problemas de aprendizagem de ordem reativa chega a cerca de 50% dos casos. Segunda a autora isso ocorre, pois a instituição promove dois tipos de repetentes, o exitoso que é aquele que se acomoda ao sistema, que imita, repete textos, que se submete e não necessariamente pensa, mas nem por isso repete o ano, e o repetente resultado do fracasso escolar, que é aquele que realmente repete o ano.

A autora relata ainda que o fracasso escolar

em sua maioria é ocasionado por problemas de aprendizagem reativo, devido a um sistema que não aceita esses indivíduos, que não valoriza o que eles sabem obrigando-os a acumular conhecimentos, sem que estes conhecimentos tenham necessariamente significados para eles.

Diante disso podemos imaginar o sofrimento ao qual esse individuo com dificuldades de aprendizagem enfrenta, além da baixa estima, ele corre o risco de ser isolado pelo sistema e tornar-se um repetente conforme falamos no parágrafo anterior, a dificuldade de aprendizagem pode ser vista como um pedido de socorro conforme cita Bossa (2007):

> Do ponto de vista de sua singularidade, o sintoma escolar coloca-nos diante de um impasse: ao mesmo tempo em que não podemos silenciar esse pedido de ajuda, essa mal-estar que não encontra outra forma de "se fazer ouvir", também não podemos ignorar suas consequências. A vida da criança da nossa cultura gira em torno da escola, quer ela a frequente, quer não. A experiência emocional vivida no contexto da escolaridade tem efeito determinante na formação da personalidade. A reação do ambiente (escola e família) a criança que não aprende é, no mínimo, de rejeição. (p. 47)

Diante do sintoma do não aprender, não podemos desconsiderar ou isolar a criança do mundo, isso tende a acontecer. Alguns professores podem isolar esta criança mesmo que inconscientemente, pelo fato de não saberem como lidar com a questão da dificuldade de aprendizagem. A culpa desse fracasso geralmente será colocada na criança, dificilmente um professor vai admitir que seu aluno não aprende, pois seu método não está adequado. A dificuldade de aprendizagem é tratada como o grande problema e não como um indício de algo está errado, ou seja, existe um problema por detrás, e este sintoma precisa ser tratado do contrário as consequências podem ser irreversíveis do ponto de vista da maturação da criança e dos aspectos emocionais.

Bossa (2002) comenta a cerca de um ideal construído pela sociedade onde existe uma relação imaginária entre o professor e o aluno, em que o primeiro deve ensinar perfeitamente e outro aprender por completo. Sendo assim a criança que não aprende é excluída do cotidiano escolar, pois muitas vezes é considerada uma "criança-problema" e acaba por tornar-se um incomodo. A escola deixa de ver a criança real e passa a ver a criança ideal, e por conta disso a escola não se responsabiliza em propiciar um meio suficientemente bom capaz de suprir as necessidades da criança, fadando o processo de aprendizagem ao fracasso.

5. Intervenções Psicopedagógicas

O papel do psicopedagogo institucional é fundamental, pois este profissional interferirá no processo de aprendizagem com o objetivo de prevenir problemas de aprendizagem. Para tanto este profissional precisa conhecer bem o processo de aprendizagem e assim entender as relações que o individuo estabelece com o aprender para então se atentar as possíveis causas do não aprender.
Entre suas funções o psicopedagogo precisa auxiliar na formação e orientação dos professores quanto às questões didático-metodológicas, justamente para diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Neste aspecto o trabalho do psicopedagogo é realizado de acordo com os problemas já existentes com a intenção de saná-los.

Por isso é necessário fazer um diagnóstico da instituição, do aluno ou de um grupo de alunos que apresentam problemas, através de uma observação atenta. A partir do que foi obser-

vado o psicopedagogo elabora um plano de intervenção com o objetivo de eliminar os conflitos ou transtornos detectados. Diante disso a atuação psicopedagógica será voltada ao aluno ou ao grupo de alunos que já apresentam problema de aprendizagem, possibilitando a eliminação do mesmo para evitar o surgimento de outros problemas novos, de acordo com as ideias de Bossa (2007).

Bossa (2011) fala a cerca de três níveis de intervenções psicopedagógicas, são eles: clínico, preventivo e teórico. O nível clínico consiste em tratar transtornos existentes evitando que outros transtornos aconteçam. O nível de intervenção preventivo se baseia na orientação do processo de ensino aprendizagem. A elaboração teórica por sua vez tem o objetivo de criar um corpo teórico da psicopedagogia, através de processos de investigação e diagnóstico específicos, por meio de estudos das questões educacionais.

De acordo com Bossa (2007) o diagnostico psicopedagógico é um processo, o qual analisa a situação do aluno que apresenta a dificuldade de aprendizagem, com a finalidade de proporcionar ao professor uma análise sobre a própria prática a fim de analisar se a metodologia está ou não adequada à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e também orientar e propiciar instrumentos com os quais se modifiquem os conflitos manifestados.

Neste aspecto as intervenções psicopedagógicas precisam ser direcionadas de maneira a contribuir para que a escola forneça o estímulo necessário para que o aluno desenvolva atitudes na direção do aprender, estimulando, propiciando um ambiente de aprendizagem, onde o aluno se sente motivado, interessado em apropriar-se do objeto de estudo, assim construindo conhecimento.

Quando o problema de aprendizagem relaciona-se com a estrutura familiar ou individual da criança, se faz necessário uma intervenção psicopedagógica especializada através de grupos de tratamento psicopedagógico à criança. Pode ser organizado um grupo de orientação paralelo de mães, tratamento individualizado, oficinas de trabalho, recreação, expressão e entrevista a familiares.

Com base nesses dados será realizada a anamnese que consiste em uma pesquisa sobre o histórico da criança, para saber dados sobre a gestação da criança, a infância, ou seja, levantar dados que podem auxiliar a entender o problema de aprendizagem que é um sintoma. Esses dados podem contribuir para a descoberta do que causa o problema a fim de tratar para evitar o surgimento de novos problemas relacionados à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber através deste trabalho a importância da psicopedagogia institucional no âmbito da aprendizagem, Bossa (2008) em seu artigo especial: A emergência da Psicopedagogia como ciência, nos leva a refletir sobre como a psicopedagogia vem conquistando espaço na instituição escolar, devido a seu foco de estudo que são: o sujeito do conhecimento, o agente de transmissão e suas dimensões constitutivas.

Ou seja, a psicopedagogia estuda o ser humano contextualizado em situação de aprendizagem, e a partir daí, constitui um conjunto de práticas que intervirão no campo da aprendizagem, diagnosticando e tratando as dificuldades de aprendizagem ou intervindo para prevenir o surgimento das dificuldades de aprendizagem.

A psicopedagogia trabalha com o processo de aprendizagem, estudando os fatores que podem favorecer a mesma ou aqueles que podem a comprometer, para tanto é fundamen-

tal que este profissional conheça muito bem o processo de aprendizagem.

Assim o psicopedagogo institucional possui um papel primordial no atendimento a instituição escolar enquanto agente de prevenção de problemas de aprendizagem, bem como auxiliador daquelas crianças que já possuem algum problema de aprendizagem.

Podemos observar também que o ser que não aprende pode estar em sofrimento, com baixa estima por não conseguir superar suas dificuldades, e diante da dificuldade, esse individuo pode ser negligenciado, ou seja, seus professores analisam somente a dificuldade e não o sujeito com dificuldade, assim é necessário o auxílio de um profissional que é o psicopedagogo que pode auxiliar tanto a criança, quanto o professor.

A dificuldade de aprendizagem pode estar associada com a metodologia utilizada em sala de aula, esse método pode não estar adequado e assim não contribuir para a aprendizagem, através das observações do psicopedagogo junto ao professor, esse método pode ser alterado e as dificuldades aos poucos sanadas.

A atuação institucional do psicopedagogo poderá ser no sentido de orientar os professores, participando também de reuniões formadoras junto a equipe gestora da escola.

O psicopedagogo consciente de suas funções pode ter papel fundamental na instituição em vista de contribuir para que o processo de ensino aprendizagem aconteça da melhor forma possível e que neste processo se tenha o quanto menos possíveis de problemas de aprendizagem, e os problemas que surgirem sejam sanados através das intervenções do psicopedagogo junto a equipe escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, A Nádia. Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

_____. Fracasso Escolar – Um Olhar Psicopedagogico. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

_____.A emergência da psicopedagogia como ciência. Revista Psicopedagogia, artigo especial, São Paulo, 2008.

CASTRO, G, Maria Luíza. O olhar psicopedagogico na instituição educacional: O psicopedagogo como agente de inclusão social. Revista Psicopedagogia, relato de experiência, São Paulo, 2004.

FERNANDEZ, Alícia. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MASSINI, Elcie. Formação Profissional em psicopedagogia: embates e desafios. Revista Psicopedagogia, artigo de revisão, São Paulo, 2006.

SARAVALI, G, Eliane. Dificuldade de aprendizagem e interação social. Tese de doutorado, Campinas SP, 2003.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: Problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, ed 17, 2006.

CASSIANI, Simone. A Psicopedagogia no contexto escolar: Um estudo em grupos de apoio, online. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000469647. Acesso em: 16/05/13.

MEDEIROS, B, J, Andressa. O Psicopedagogo e as intervenções nas dificuldades de aprendizagem, online. Disponível em: http://www.slideshare.net/helio123456/esp-andressa-jully-bento-de-medeiros-silva. Acesso em: 13/04/13.

PROFISSÃO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Júlio César Guimarães Queiroz

RESUMO

Neste artigo, que é parte integrante e importante de minha dissertação de mestrado "As fontes de saber matemático de professores dos anos iniciais", procuramos situar o professor, em primeiro lugar, como um profissional cujo objeto de trabalho não é matéria inerte, sujeito ao trabalhador, mas pessoas que possuem histórias de vida, saberes inerentes aos anos anteriores e às experiências em outras instituições da sociedade. Em segundo lugar, como detentores de saberes sociais plurais, originários da formação, do núcleo do trabalho docente (escola), de um sistema educacional e da própria experiência de vida, uma soma de todos os outros saberes transformados ao longo da carreira profissional.
Palavras-chave: Pedagogia; Professor; Saber matemático.

ABSTRACT

In this article, which is an integral and important part of my master's dissertation "The sources of mathematical knowledge of teachers in the early years", we seek to situate the teacher, in the first place, as a professional whose work object is not inert material, subject to the worker, but people who have life histories, knowledge inherent to previous years and experiences in other institutions of society. Second, as holders of plural social knowledge, originating from training, from the core of teaching work (school), from an educational system and from life experience itself, a sum of all other knowledge transformed over the course of a professional career.
Keywords: Pedagogy; Teacher; Mathematical knowledge.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante e importante de minha dissertação de mestrado "As fontes de saber matemático de professores dos anos iniciais", que foi apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre profissional em Ensino de Matemática, sob a orientação da Professora Dra. Ana Lúcia Manrique.

Segundo Ponte (1995), há muito tempo, as pesquisas em educação dão atenção ao professor. Uma visão, porém, que sempre caracterizou esses estudos é que o professor é uma mera peça do sistema que pode ser modelada e condicionada externamente. No fim dos anos 1960, as pesquisas foram dirigidas ao estudo das características do professor. Esses estudos procuravam focar as características tanto pessoais, psicológicas, quanto os aspectos da formação dos professores, com interesse no que esses aspectos contribuiriam para que os alunos aprendessem mais, o que poderia ser mostrado nos resultados das avaliações.

1. Trabalho docente

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), existiram

muitas pesquisas, nos anos de 1970, que relacionavam ações específicas dos professores com o desempenho de seus alunos. O foco das pesquisas, porém, foi mudando para investigações que, em vez de simplesmente analisarem o desempenho dos professores, pretendiam então estudar suas crenças e concepções, a formação continuada, suas tentativas de melhorar a prática pedagógica e os contrastes entre o professor iniciante e o experiente.

Para esses autores:

> Só a partir dos anos de 1990 é que surgem estudos que procuram descrever ou investigar a identidade e o desenvolvimento profissional de professores de matemática por meio de entrevistas, história de vida, história oral. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p.49)

Segundo Libâneo (2001, p. 187):

> As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino. A globalização dos mercados, revolução da informática e das comunicações, transformações dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo de valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a constituir um sistema mundializado de economia. A educação, mormente a escola, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa.

Para Oliveira (2004), as reformas educacionais que se sucederam após os anos 1990 tiveram o caráter de diminuir com as diferenças sociais. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza (p. 1129).

Segundo essa autora, muito tem acontecido no sentido da "desprofissionalização" dos professores, que tomam para si papéis além da sua formação, sendo obrigados a desempenhar papéis como enfermeiros e psicólogos.

> As reformas em curso tendem a retirar deles (professores) a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão "valorização do magistério" para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Para Oliveira (2004), as mudanças recentes na organização do trabalho escolar vão em direção de uma maior flexibilidade dos currículos, bem como dos processos de avaliação, o que vem ao encontro da afirmação de que precisamos de trabalhadores da educação com um novo perfil.

Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí

a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (p. 1139).

Para que possamos entender o trabalho docente, é muito importante procurarmos entender o modelo de gestão e de trabalho no qual o professor está inserido. Esses autores trazem, no seu bojo, questionamentos a respeito do ato de ensinar.

Ponte (1994) acredita que sem a participação ativa do professor, é impossível vislumbrarmos mudanças que são necessárias no sistema educativo:

> As escolas, sujeitas ao apertado controle do aparelho estatal, submetidas à concorrência dos mass media e debatendo-se com graves carências de meios humanos e materiais, veem-se em grandes dificuldades para enquadrar a crescente diversidade dos alunos que têm de acolher, burocratizam-se e desumanizam-se. (p. 1)

Segundo Ponte (1994), nos dias de hoje, o professor desenvolve seu trabalho em um ambiente agressivo, seja pelos alunos, pais, Ministério ou pela opinião pública. É obrigado a tomar decisões em momentos difíceis. Assume vários papéis no ambiente escolar, tal como educador, matemático, animador pedagógico etc.:

> A valorização do professor como profissional passa assim pelo estudo do conhecimento que informa a sua ação prática e da forma como este conhecimento se desenvolve ao longo da sua carreira, estudo que é necessário fazer tendo em conta a disciplina que ele ensina e as condições concretas em que é chamado a intervir nas escolas de hoje. (p.2)

Segundo Serrazina (2002), não podemos basear um modelo de ensino na transmissão de conhecimentos, já que esses são construídos "ativamente" pelos alunos. Hoje as palavras-chave em educação são investigação, construção e comunicação entre os alunos. Cabe ao professor então elaborar atividades que levem o aluno a experiências que desenvolvam novos conhecimentos a partir dos que já possui.

Serrazina (2001) entende que diversas influências externas e as características que orientaram o desenho do pensamento pedagógico em Portugal levaram a uma trajetória histórica inconstante da ciência pedagógica. Porém outras questões não podem deixar de ser levantadas tanto em Portugal quanto no Brasil:

> Entre elas, o descaso com que a educação é tratada pelos governos, cujas consequências se refletem nos salários, na carreira, na formação do magistério; o enfraquecimento do campo profissional do educador escolar, gerando baixo poder de reivindicação de direitos e fragilidade nos movimentos reivindicatórios. (p. 99)

As atividades desempenhadas pelo professor são então analisadas por alguns autores, entre eles Perrenoud (2000), considerando-se o conceito de competências. Para Perrenoud (2000), o ofício do professor vive em constante mutação e essas transformações se passam principalmente pela emergência de novas competências ou pela afirmação de competências já existentes e reconhecidas. Quando se mudam as práticas, os referenciais que usava até então também mudam.

Esse autor explicita como é diferenciada a administração de conhecimentos como os pedagógicos da administração de conhecimentos

estáticos como andar de bicicleta e outros do gênero, porque o conhecimento não usado ou pensado é um conhecimento que facilmente se esvai. O conhecimento pedagógico muda com uma grande facilidade e o professor tem a necessidade de se reformular, pensar, sugerir e colocar na prática o novo.

Para Perrenoud (2000), a necessidade de saber explicitar as próprias práticas é um meio de reformulação e também aprendizagem de conhecimentos novos. Quando o professor explicita a própria prática, ele também a questiona e se vê no espelho com sua prática. Existem várias maneiras para a mesma reflexão, que é expor aquilo que faz, como "grupo de análises de práticas", "discussões sobre as práticas", entre outros.

Ele aborda o trabalho docente de um modo concreto, propondo dez competências a fim de descrever a atividade realizada pelos professores. São elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar as novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Essa maneira de estudar o trabalho docente contrapõe-se ao que usualmente era considerado como ofício de professor.

O ofício de professor foi, por muito tempo, assimilado à aula magistral seguida de exercícios. A figura do Magister lembra aquela de discípulo, que "bebe suas palavras" e nunca pára de se formar em contato com ele, elaborando posteriormente seu pensamento. (PERRENOUD, 2000, p. 23). Consideramos então o trabalho docente como uma atividade complexa e concordamos com KRAHE et al. (2006, p. 2) quando afirmam que:

> O espaço para execução do trabalho docente é a escola, uma organização, na qual, vários outros sujeitos (diretor, funcionários, pais, comunidade, etc [...] intervêm/interagem uns com os outros. Desta forma, reafirma-se que um professor trabalha com e sobre os seres humanos, sofrendo influências das diversas esferas e coletividades humanas.

Concordamos também com Paulo Freire (1996, p. 25) quando diz:

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Consideramos, em nosso estudo, a abordagem proposta por Tardif e Lessard (2005) para estudarmos o trabalho docente. Esses autores, ao justificarem a abordagem de ensino em ambiente escolar a partir do ângulo analítico do trabalho e que essa perspectiva de análise contribuiria para esclarecer a natureza da docência, citam cinco argumentos de diferentes espécies a fim de fundamentar uma abordagem da docência como um trabalho interativo humano. Com a intenção de situar o professor como um profissional do nosso tempo e por considerarmos o trabalho docente como um

trabalho interativo humano, exporemos os cinco argumentos a seguir.

2. Panorama do trabalho interativo e reflexivo

Em um passado muito recente, a atividade produtiva, aquela que se dá sobre matérias inertes, como o trabalho dos artesãos e operários, e sobre matérias vivas, como os animais e vegetais, eram exemplos únicos de trabalho humano. Essa visão de trabalho vem atravessando o tempo, culturas e até mesmo tendências políticas e ideológicas, valorizando o trabalho produtivo de bens materiais e o trabalhador, definindo-o assim como cidadão.
Cinco postulados (CORTER & PICHAULT, 1998; TOURAINA,1998 apud TARDIF; LESSARD, 2005, p.16) definem bem essa visão de trabalho:

> O trabalho industrial produtor de bens materiais é o paradigma do trabalho; Esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas; Os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo; As posições centrais são ocupada pelos detentores (operários) de riquezas materiais; Enfim, o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais.

Nesse panorama, a docência tem um papel secundário, já que não é considerada um trabalho produtivo. Sua função é a de capacitar os filhos dos trabalhadores para o trabalho. O tempo de escolarização é considerado improdutivo, dispendioso ou, no máximo, tem um papel de fazer reproduzir. Ao praticar uma pedagogia magistral, o professor conseguirá, no máximo, por meios disciplinares, a atenção dos alunos, porém isso não garante que eles aprendam o conteúdo "ensinado".

Tardif e Lessard (2005) defendem que "longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais do trabalho" (p.17).
Os autores se apoiam em quatro constatações:

A primeira constatação é que já faz cinquenta anos que as sociedades mais avançadas vêm assistindo ao declínio do trabalho produtor em detrimento do burocrático e dos serviços. A segunda constatação é que os profissionais produtores de conhecimento e gestores são valorizados mais e mais. Então o conhecimento passa a ter maior importância nessas sociedades modernas. A terceira constatação está relacionada às novas atividades de trabalho, que exigem, cada vez mais, uma formação especializada com conteúdos abstratos, formais e focada em tecnologias, o que torna necessária uma formação longa e de nível elevado. Esse novo profissional dispensa uma nova divisão de trabalho, já que é um profissional com conhecimentos amplos no que diz respeito à gestão social, utilizando ferramentas como a estatística, teorias do comportamento etc. A quarta e última constatação diz que entre as transformações em andamento que vemos no mundo, nota-se o crescimento do status das profissões em que os seres humanos são objetos de trabalho. Em profissões assim, estão funcionários de escolas, hospitais, prisões etc.

3. Centralidade da docência na organização do trabalho

Tendo em vista as transformações que vêm ocorrendo no mundo nos últimos cinquenta anos e, mais recentemente, a globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações, que lugar a docência deve ocupar diante desse panorama? Sendo uma ocupação tão antiga quanto à medicina e o direito, a docência representa atualmente um setor crucial para a sociedade moderna.

Tardif e Lessard (2005) notam então que a educação não é uma atividade marginal, sem valor econômico ou social. Junto a saúde, no Brasil, a educação é a principal carga orçamentária dos estados nacionais.

A educação, porém, não se limita aos aspectos econômicos, já que a renovação de muitas funções técnicas de nossa sociedade é diretamente dependente da escolarização. Diferente do passado, em que a cultura era passada informalmente, no seio familiar ou nas comunidades, a instituição escolar é usada, já há mais de 3 mil anos, como instrumento de dominação e construção das sociedades modernas.
A educação escolar é formadora de cidadãos, pois quando forma profissionais em diversas áreas como Medicina, Engenharia, Direito, está contribuindo para a formação nas diversas áreas da sociedade. Assim quando forma professores, está contribuindo para a manutenção da própria educação.

No entanto, é impensável considerar a educação sem as interações entre os professores e os alunos, que dependem basicamente do professor, mais especificamente, do seu trabalho sobre e com os alunos. Em suma, a instituição "escola" existe em função do trabalho do professor sobre seu objeto de trabalho, o aluno.
Na opinião de Tadif e Lessard (2005, p. 23 – 24),

> [...] o perigo que ameaça a pesquisa sobre docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.[...] É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar.

4. Organização do trabalho escolar

Segundo Tadif e Lessard (2005), a escola, por ser diretamente ligada ao progresso da sociedade industrial e dos estados modernos, é organizada segundo normas e tarefas a serem cumpridas por todos os agentes escolares, inclusive os alunos. Todos são obrigados a cumprir tais normas conforme um modelo de organização de trabalho produtivo, sujeitos à punição quando fogem às normas dessas instituições.

Assim Darling-Hamond & Sclan (1994 apud TARDIF; LESSARD, 2005) acrescentam que podemos caracterizar a evolução do ensino, em particular no Canadá, nos Estados Unidos, no Brasil e na Grã – Bretanha, pela introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente. Os conteúdos são separados em partes que nem sempre têm associação umas com as outras. Os governos procuram organizar a educação como um investimento que tem que ser rentável, gastando o mínimo possível do orçamento.

Os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos etc.). […] No ensino secundário, os turnos são tantos

que os professores dificilmente chegam a conhecer seus próprios alunos. Precisam executar também diversas tarefas que nem sempre têm relação entre si. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 25)

As novas tecnologias de informação e de gestão são implementadas na educação sem o devido cuidado de averiguação do impacto no processo ensino-aprendizagem. Também o são os modelos de gestão, buscando qualidade, resultados, competências, o que mostra que a educação é tratada como uma extensão do modelo industrial e administrativo.

5. A profissionalização do ensino e o trabalho docente

De acordo com Tardif e Lessard (2005), há quinze anos, as pesquisas, os debates e as reformas que possuem relação com o ensino propõem mudanças significativas no que diz respeito à melhoria na formação e no exercício da docência. Entre outros, existe consenso a respeito de dar novamente poder sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores de base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir, com as pesquisas, uma base de conhecimento ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; introduzir no ensino novos modelos de carreiras, favorecendo uma diversificação das tarefas.

Contudo os autores notam que existem obstáculos que inviabilizam propostas tão generosas, que vão da deficiente formação do professor ao costume e inércia que leva às práticas tradicionais tanto dos professores quanto dos estabelecimentos, que se mantêm alheios às reformas. Isso leva à proletarização do trabalho docente ou transforma os professores em executivos que não participam das decisões que envolvem seu trabalho e consequentemente sua carreira. Para Tardif e Lessard (2005),

> Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. (p. 27)

6. A docência como trabalho interativo e seu objeto humano

Apesar de Tardif e Lessard (2005) deixarem claro a evolução do status que a docência vem ganhando, refletem também sobre os modelos teóricos que a Pedagogia vem adotando, por acreditarem que um "objeto humano modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador" (p.28).
Antes de Marx, a relação do trabalhador com seu objeto de trabalho era puramente uma relação de transformação do objeto trabalhado, porém Marx apontou que o trabalho transforma dialeticamente, além do objeto, o trabalhador. A práxis, o agir torna-se a verdadeira essência humana, em que o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

> Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28)

A interação humana é a nova relação do trabalhador com seu objeto de trabalho, já que surge outro ser humano na presença do trabalhador.

Não podemos tratar o novo objeto de trabalho como algo que manipularemos, modificar tecnicamente. Existem perigos quando tratamos outros seres humanos como objetos. Esse objeto levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética que são intrínsecos à interação humana.

> Essas questões são ainda mais exigentes quando o objeto humano de trabalho se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando, em relação ao trabalhador: crianças, idosos, os enfermeiros, os prisioneiros, as vítimas, as pessoas necessitadas de assistência etc. Daí resultam, então, riscos constantes de abusos, manipulações e de indiferença burocrática. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 30)

A modernidade é concebida através desses modelos que têm o controle do ser humano, dos objetos que o rodeia, do ambiente natural, até da tecnologia de ponta. Assim se define o trabalho moderno como esse todo gigantesco trabalho coletivo que existe para satisfazer as necessidades do homem.

Qualquer que seja a ocupação deve-se levar em consideração sempre a relação do trabalhador com seu objeto e a natureza desse objeto, pois dependendo do objeto, o tratamento pode ser diferente. Não podemos tratar da mesma forma dados de um computador e o aprendizado de um ser humano numa escola. Devemos aplicar a tecnologia adequada para cada trabalho em objetos distintos conforme a necessidade de cada um deles.

7. Saber docente

Segundo Tardif (2006), o saber docente é eminentemente social e o autor justifica tal afirmação listando cinco motivos:

Porque é partilhado por todo um grupo de agentes. Os professores estão sujeitos a regras do estabelecimento de ensino, bem como aos programas; Porque existe um sistema (universidades, sindicatos, grupos científicos etc.) que orienta sua utilização; Porque os objetos do saber são sociais, há interação professor-aluno, que é essencialmente social; Porque tanto os saberes a "serem ensinados" como o "saber ensinar" evoluem com o tempo através de reformas e mudanças nas tradições; Porque evolui de acordo com a história do próprio professor através de sua prática ao longo de sua carreira.

Os professores ocupam uma posição estratégica entre os saberes produzidos, principalmente os produzidos nas universidades pelos pesquisadores, e mobilizados nas empresas, nos escritórios, na agricultura, na pecuária etc. Segundo Tardif (2006), porém, cada vez mais, esses dois grupos, professores e pesquisadores, tornam-se distintos, deixando aparentemente aos professores a tarefa de transmissão dos saberes que não são produzidos por eles próprios. Contudo vemos que essa realidade apontada pelo autor está mudando em algumas partes do Brasil, exemplo disso é a aproximação de um número considerável de professores da Rede Estadual Paulista das academias em virtude de incentivo para formação de mestres entre o corpo docente.

Tardif (2006) afirma também que o saber docente é plural. É a soma de diferentes saberes que emergem da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

• **Saberes da formação profissional:** É o aprendizado do conhecimento, a prática do "ser professor". É o contato com a Ciência da Educação, saberes pedagógicos (prática educativa) e a orientação da atividade educativa. São

incorporadas doutrinas à sua formação profissional, fornecendo-lhe uma grande e forte estrutura ideológica com diferentes formas e técnicas do "saber fazer".

• **Saberes disciplinares:** São os diversos campos do conhecimento oferecidos pelas universidades, são os saberes da nossa sociedade (Matemática, História, Literatura), produzidos por ela e pela tradição cultural.

• **Saberes curriculares:** São as diferentes formas dos programas escolares apresentadas através de objetivos, métodos, conteúdos, estratégias, que a sociedade entende imprescindíveis na formação culta.

• **Saberes experienciais:** É durante a prática docente que o professor adquire, através da experiência, saberes que nascem do cotidiano individual ou coletivo, que chamamos de saberes experienciais ou práticos.
Portanto, para Tardif (2006, p.39):

> O professor ideal é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolve um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

O professor, porém, não assume uma posição valorizada na sociedade, pois é tido como um técnico cujo papel é repassar saberes "de segunda mão", ou melhor, que não produziu. Nem mesmo o saber pedagógico, que faz parte do cotidiano e que é específico do seu trabalho, podemos dizer que o professor o controla, pois sua transmissão é de competência das universidades ou outros centros formadores.

Diante do fato de não poderem controlar os diferentes saberes, os professores tendem a se distanciar dos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional. Procuram então criar seus próprios saberes, que nascem com as experiências em sala de aula e com o grupo de seus pares.

Os saberes experienciais emergem das necessidades práticas dos professores, quando deparam com problemas concretos, e não abstratos no campo teórico de um cientista, diante de seus alunos e que apresentam necessidade de solução imediata. Porém essas experiências geram verdades particulares e cada docente, dependendo de sua experiência pessoal, passa a ter atitudes diferentes diante do mesmo problema, validando ou não sua formação anterior, criando macetes e levando-o a crer que mais importante que a relação com os especialistas é dominar a sala de aula.

Os saberes experienciais são validados à medida que são sistematizados e, através de encontros, reuniões, congressos ou simplesmente de conversas informais entre os pares, são transmitidos. Essas experiências servem também para fazer com que os saberes experienciais dialoguem com os curriculares, disciplinares e formação profissional, já que não são descartados pelos docentes.

Ponte (1999, p. 1) aborda a questão da formação, relacionando-a com a disciplina a ser ensinada.

Os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para lecionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática letiva.

Para Mello (2000), a LDB promulgada em 1996 é o resultado de experiências e lições aprendi-

das ao longo dos anos que a antecederam. A partir da década de 1980, o Brasil entrou em uma nova fase para a educação com a busca da universalização do acesso ao ensino fundamental e a busca de uma melhoria na educação básica. Após os anos 1990, com a disseminação das tecnologias da informação, a sociedade passou a dar maior importância à educação.
A nova LDB, segundo Mello (2000, p. 2),

> [...] consolidou e tomou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

8. Saber profissional

Determo-nos aqui nos saberes profissionais dos professores, em particular nos saberes matemáticos dos professores dos anos iniciais. Usaremos, como referencial teórico, os trabalhos de Ponte (1995, 2003, 2007) e Serrazina (2005), que têm estudado sobre os conhecimentos dos professores que ensinam Matemática. Embora numa realidade portuguesa, diferente em muitos aspectos da nossa, brasileira, acreditamos que, no que se refere à Educação Matemática, temos muitos pontos em comum.

Segundo Ponte (2003), os vértices do triângulo em que o ensino da Matemática se desenvolve são: o aluno, o professor e a Matemática (o saber). Esse triângulo, porém, desenvolve-se num determinado contexto social e institucional. Entre os três vértices, o professor é aquele que necessariamente precisa conhecer muito bem não só os outros dois, como também o contexto no qual estão inseridos. O contexto em que a educação se desenvolve é de extrema importância, pois atinge de maneira direta tanto o aluno quanto o professor, que, dependendo das pressões sociais externas às paredes da escola, é influenciado de uma ou outra maneira.

Para Ponte (1995), dentre outros domínios no campo dos saberes que o professor que ensina Matemática precisa dominar, faz parte o conhecimento de ordem pedagógica, curricular e o conteúdo de ensino.

> A pedagogia diz respeito às noções sobre o que é ensinar, o que é aprender, os princípios, metodologias, formas de lidar com os problemas que surgem na prática pedagógica, etc. O conhecimento curricular inclui o conhecimento das finalidades e orientações gerais do currículo, o conhecimento dos currículos dos anos que leciona bem como dos anteriores e posteriores, dos materiais utilizáveis bem como das abordagens e estratégias. O conhecimento da Matemática inclui não só o conhecimento de tópicos específicos mas também a visão geral sobre a Matemática, quer como ciência quer como disciplina escolar, a perspectiva sobre a sua natureza e a sua relação com a realidade. (p.12)

Para esse autor, todos esses domínios correspondem a duas partes: uma formalizada, institucionalizada no meio acadêmico, do tipo proposicional, e outra vinda da experiência do professor, recente ou mesmo de longa data, de sua experiência como aluno.
Para Serrazina (2005, p.14), o professor que ensina Matemática precisa ter vários tipos diferentes de conhecimento:

> Conhecimento relativo à natureza da Matemática; Conhecimento relativo aos

conteúdos matemáticos; Conhecimento relativo aos objetivos curriculares; Conhecimento relativo à forma de apresentar as ideias de modo que sejam aprendidas pelos alunos; Conhecimento relativo à forma como os alunos compreendem e aprendem os conteúdos matemáticos; Conhecimento relativo à gestão da sala de aula.

O professor precisa conhecer Matemática a ponto de se sentir à vontade para ensinar, conhecer tanto sua natureza quanto os conteúdos. Conhecer o valor da Matemática na formação do indivíduo e sobre sua utilização na sociedade. Assim para Serrazina (2005, p.15),

O professor deve ter conhecimentos de matemática, de história de matemática, de didática da matemática, de pedagogia (nomeadamente ao nível da gestão curricular), de psicologia de aprendizagem, de sociologia, de história e filosofia de educação, e saber integrá-los. O professor deve ainda possuir instrumentos de análise e de reflexão sobre a sua prática, sobre o seu significado, sobre o tipo de conteúdo a trabalhar, sobre como ensiná-la e sobre como os seus alunos os aprendem.

REFERÊNCIAS

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 41-80.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 200p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Dez 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

PONTE, J. P. O desenvolvimento profissional do professor de matemática. Educação e Matemática, 31, 9-12 e 20. 1994. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte(Badajoz).rtf>. Acesso em: 28 set 2019.

_____. O ensino da Matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? In O ensino da Matemática: Situação e perspectivas (pp. 21-56). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2003. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte(CNE).pdf>. Acesso em: 28 Set 2019.

SERRAZINA, L. A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras. Em Lurdes Serrazina (Org.), A Formação para o ensino da Matemática na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico (Cadernos de Formação de Professores nº 3). Porto: Porto Editora e Inafop, 2002. 64p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317p

_____. Saberes docentes e formação profissional. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 325p.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

Marcos Paulo Fernandes[1]

RESUMO

O artigo trará um histórico das artes visuais, como ciência que para ter sua notoriedade tem um extenso caminho, e também como é importante o desenvolvimento das Artes Visuais dentro da escola, a partir de sua fundamentação teórica pautada nos documentos oficiais, a partir do currículo da cidade, as Orientações didáticas e a Diretriz curricular nacional, analisando como a Arte está diretamente relacionada aos aspectos cognitivos e afetivos, estando presente como uma forma de linguagem que interage com as outras linguagens, de qual forma isso ocorre e como se apropriando um pouco de cada uma delas, e assim mostrar como os educandos se desenvolvem e se expressam por meio das Artes Visuais, seja pintura, modelagem, desenho, recorte, analisando o caminho traçado pelos professores que atuam nas escolas públicas, e o que vem sendo construído na prática em conjunto com o currículo e como tem contribuindo para o sucesso do processo de ensino de Arte na escola.
Palavras-chave: Artes Visuais; Currículo; Escola; Cognitivo; Afetivo;

ABSTRACT

The article will bring a history of visual arts, as a science that has an extensive path to have its notoriety, and also how important the development of Visual Arts within the school, based on its theoretical foundation based on official documents, from the city curriculum, didactic Guidelines and the national curriculum guideline, analyzing how Art is directly related to cognitive and affective aspects, being present as a form of language that interacts with other languages, in what way this occurs and how to appropriate a little of each of them, and thus show how students develop and express themselves through Visual Arts, be it painting, modeling, drawing, clipping, analyzing the path traced by teachers working in public schools, and what is being built in practice in conjunction with the curriculum and how it has contributed to the success of the Art teaching process at school.
Keywords: Visual Arts; Curriculum; School; Cognitive; Affective.

INTRODUÇÃO

O artigo visa afirmar sobre a importância das artes visuais na escola, seu papel na educação e em paralelo na construção do indivíduo, pois considerando que o ensino das Artes Visuais passou por diversos métodos, o artigo tem por objetivo imprescindível fazer uma análise do Currículo da Arte, das Orientações Didáticas, e Diretrizes Curriculares que fundamentam o que é ensinado atualmente, sobre o aperfeiçoamento de conteúdos, como pintura, escultura, desenho, artesanato, fotografia dentre outros.

1 - INEQ – Educação Infantil. mpaulo_232@yahoo.com.br

E os benefícios da utilização desses conteúdos pelos professores e como esses percursos enriquecem o processo do ensino da arte e desencadeiam reflexões sobre a importância da Arte, justificando e ressaltando os benefícios da Arte e sua importância no contexto escolar. Todas as problemáticas foram analisadas e investigadas numa unidade escolar da rede pública da cidade de São Paulo, localizada na zona sul da capital, justificando a importância de ressaltar os benefícios da Arte com um trabalho pautado no material teórico e humano este que é representado pelo professor que se apropria do seu conhecimento e compartilha de um trabalho pautado.

1. A Arte Escolar no século XX

O ensino de Arte no Brasil, ao longo do tempo, passou por diversos métodos, na maioria das vezes trazido de fora sem a devida adaptação, desde a colonização com os jesuítas, impondo a separação entre a retórica e a manufatura e negando a cultura indígena, passando pelo século XIX com a negação do barroco em favor do neoclássico.

Durante o transcorrer do século XX, o ensino de Arte começou a reduzir a instrução de desenhos, se voltando de forma importante para um tipo de ensino técnico. A disciplina desenho, sendo demonstrada sob o aspecto de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, sendo assim considerado mais por características funcionais do que uma experiência em arte. (BRASIL, 2000, p. 25). No início do século XX, a pedagogia já sinalizava um lugar para arte na educação. No instante que a criança obtém seu espaço como sujeito com atributos próprios, não mais sendo apenas um adulto em miniatura, o desenho na infância passa ser instrumento de pesquisa cognitivo.

Nos anos 70, o currículo representava fortemente uma concepção tecnicista através dos programas abordados conforme podemos verificar na construção do currículo da época. O ensino de arte é fortemente influenciado pelas ideias de Lowenfeld e Herbert Read, o que levará ao espontaneísmo, ao laissez-faire, na maioria das escolas.

A publicação da lei, sem antecipar a instrução dos professores e de suas competências, debilitou a função do ensino, ao contrário de proporcionar vantagens nas circunstâncias presentes. (BEMVENUTI, 1997, p. 44). Em 1973, criaram os cursos superiores em Educação Artística, uma formação com duas opções, a licenciatura curta em dois anos e a licenciatura plena em quatro anos.

Contendo cursos rápidos e pautado em um currículo globalizante que propunha conhecimentos de música, artes plásticas e teatro, os docentes versavam vagamente as linguagens e direcionavam o ensino sem uma visão filosófica adequada, sem o significado do ensino de arte, e com uma clara ausência de formação continuada coerente, conhecimentos básicos de arte, os professores sentem-se desprovidos, inseguros e sem habilidade e disposição de tempo para esquadrinhar seus saberes, nem para elucidar, debater e praticar uma programação mais rica de educação e arte, e passam a apoiar-se nos livros didáticos de Educação Artística produzidos desde o final da década de 70. Nas escolas, a arte desempenha meramente o posto de descontração, lazer, tornando se menosprezada como área de conhecimento.

Com a nova LDB (lei nº 9.394/96), é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento. De acordo com o artigo 26

da LDB, inciso 2 (Lei n° 13415) “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

Sendo assim o ensino da arte se torna obrigatório no componente curricular da educação básica, de forma a proporcionar o avanço cultural dos alunos.

Essa transformação não foi exclusivamente, contudo de toda a estruturação que contorna a abordagem de uma área de conhecimento. De atividades esporádicas de cunho mais próprio de relaxamento e recreação,

2. As diferentes linguagens nas artes visuais no processo de aprendizagem

Desde muito pequenas, é notável que as crianças já se interessam pelo mundo de maneira intrínseca, transmitindo sons, movendo o corpo, riscando as paredes da casa e desenvolvendo atividades rítmicas, ela interage com o mundo sem precisar ser estimulada para tal.

Produzir Arte engloba métodos diversos no qual a criança personifica vários ingredientes diversos e vai adquirindo saberes. No processo de apurar, elucidar e reestruturar, mostrando como pressupõe, como vivência e como exploração. Na elaboração da arte o que lhe pertence e que ela compreende, corroborando com suas etapas evolutivas. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. Quanto mais se progride na arte, maior será o conhecimento e a autoconfiança, autonomia, liberdade, independência e comunicação (ALBINATI, 2009, p. 4).

3. Orientações curriculares sendo usadas como guias?

As orientações curriculares não são guias para serem seguidos arrisca, mas sim orientações que vão enriquecer o leque de opções ou de caminhos que o professor poderá traçar. Podemos notar que as orientações fazem com que o professor tenha um auxílio que ao ampliar o seu repertório, consequentemente amplia também o repertório do aluno. Falando de escola, todo o local dentro do ambiente escolar e local de aprendizagem, e os professores atualmente tem utilizado todos os lugares da escola como espaços para a arte, isso envolve o pátio, os corredores, a quadra, os muros da escola, todos esses espaços contribuem para a disseminação da arte, e tem sido recorrente como e mencionado brilhantemente nas Orientações Curriculares.

De acordo com as Orientações Curriculares (2019, pág.20),

> Encontrar o espaço da Arte na escola varia para cada contexto. Há casos nos quais a dinâmica das aulas de Arte já é parte do movimento curricular de toda escola e conquistou espaço próprio. Em outros casos há a necessidade de se estabelecer adaptações e parcerias. As adaptações podem ser na própria sala de aula, reconfigurando para proporcionar ambientes mais coerentes com as proposições artísticas: buscar espaços alternativos como o pátio, salas de multiúso e outros locais que fazem parte da área de sua escola. Outra opção seria fazer parceria com os professores de Educação Física possibilitando o uso da quadra por ambas as áreas.

Assim aprendemos com a citação acima que qualquer lugar é lugar para construir, exibir ou consumir Arte. As orientações curriculares nos trazem também o conceito de Campos Conceituais, pois sabemos que as disciplinas

se conversam de forma interdisciplinar, e os campos conceituais, faz com que o professor de Arte possa fazer links com os conteúdos de outras disciplinas. De acordo com as Orientações didáticas do currículo da cidade. (2019, pág.14)

> O professor de História pode localizar no tempo e na dimensão política a obra de Shakespeare; o professor de Educação Física, analisar os desgastes corporais do Ballet Corpo; o professor de Geografia localizar no Japão as regiões que praticam o Ballet Butô [...]. Planejar com os demais professores as aulas, só traz benefício aos estudantes que podem ver relação entre tudo o que conhecem, facilitando o processo de estudos e resultados.

3.1 Avaliando a Arte

A avaliação também está presente nas orientações curriculares, e podemos notar que ela vem de encontro a orientar o professor em como avaliar a aprendizagem, através de avaliação diagnóstica, a qual não é engessada, pois pode ser realizada de diversas formas sendo através de sondagens, com possibilidades de abranger o que se quer alcançar até mesmo de forma lúdica como podemos verificar na citação abaixo.

De acordo com as Orientações didáticas do currículo da cidade. (2019, pág.12)

> O diagnóstico pode ser realizado de diferentes formas: por meio de sondagens, situações lúdicas ou outras propostas inventivas. Propostas de leituras de imagens são interessantes em situações de sondagem. Um jogo ou proposta lúdica também pode ser um outro meio de diagnóstico. Solicitar, por exemplo, para os estudantes criarem uma agenda de eventos culturais que eles gostariam que existisse em seu bairro. Emergirão nessa proposta os interesses, gostos, repertório dos estudantes, agendas variadas e mesmo divertidas (como show de uma cantora ou cantor pop na quadra da escola e, na praça em frente, um grande encontro de hip hop). Depois, pode-se ainda selecionar alguns eventos da agenda e produzir cartazes, flyers e imagens digitais para divulgá-los, ainda como parte da sondagem.

Sabemos que o processo avaliativo deve estar presente em todo o contexto, sendo somativo pois abrange o todo, pois conforme as Orientações Curriculares (2019, pág.19) "Os processos registrados por estudante estruturam um material de avaliação processual do grupo, respaldando o professor em sua avaliação individual e na gestão de seu planejamento."

4. O currículo da Cidade como norteador

O currículo da Cidade tem como eixo norteador três temas que são eles, a educação integral, a equidade e a educação inclusiva, e a Arte como disciplina do currículo vem de encontro a atender todos esses eixos. Visto que ele foi construído pelos profissionais da rede num processo em conjunto que foi concluído em 2018, então de fato temos um currículo atual e moldado sobre as novas demandas da sociedade.

O currículo está organizado em áreas do conhecimento e a disciplina de Arte está dentro da área de linguagens. De acordo com o Currículo da Cidade (2018, pág.105)

> O pensamento curricular territorial no ensino de Arte aponta caminhos, sendo o professor o autor do percurso. É ele quem

> traça os mapas, vislumbra as trajetórias e planeja a viagem que fará junto aos estudantes por entre os campos conceituais de processos de criação, linguagens artísticas, saberes e fazeres culturais e experiência artística e estética.

4.1 Riscos e rabiscos

Segundo Cunha, "devemos lembrar que os registros resultam de olhares sobre o mundo. Se o olhar é desinteressado e vago, as representações serão opacas e uniformes. (Referencial Curricular Nacional, 1999, p. 12)".
Pois de acordo com (Cunha, 1999, p.18):

> A criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir.

Rabiscar, além de ser um tanto prazeroso para as crianças, é excepcionalmente significativo no ambiente escolar. Como mostra o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: através de diversos gestos em um esboço perpendicular, ou ao longo não muito perpendicular, passando a compreender e controlar de maneira adequada o giz e o lápis. Então a criança alcança um traço regular, pois deve manusear com certa rapidez, ao longo de uma extensa superfície posta na sua altura. A criança que não domina bem seu gesto será solicitada a trabalhar, sobretudo, com o ombro e o cotovelo: fará então desenhos grandes.

4.2 As linguagens artísticas no ambiente escolar

Aprender a arte vai além de reproduzir obras de artistas consagrados, nos anos iniciais envolve refletir e apreciar a arte,

Necessidade de expressão, a arte é o caminho que podemos utilizar para fazer esse trânsito do que somos, o que pensamos e o que nos afeta, muitos professores já tem a visão que o foco da arte é o processo criativo em si, como vem direcionando o currículo e as orientações didáticas, o percurso criador dos alunos, e não somente o produto final, por isso é importante trazer uma grande gama de materiais para que os alunos trabalhem e consigam se expressar artisticamente, mostrando algo que eles querem mostrar, sendo uma arte acessível a todos. O aluno a partir daí amplia o repertório de arte, pois se na linguagem verbal e importante conhecer novas palavras para enriquecer o seu vocabulário, também e muito importante ver criticamente a arte para enriquecer a iconografia do olhar.

> Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4)

A arte vai muito além do desenho livre, ou de formar artistas, pois o contexto da arte no ambiente escolar como demonstrado trabalha as quatro linguagens de arte, sendo teatro, artes

visuais, música e dança, mas geralmente os professores não são formas em tudo isso, daí a importância de se pautar nas orientações técnicas, e se fazer formação continuada para conseguir trazer para o aluno a riqueza das linguagens artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente, e na escola que obtém um papel fundamental para a formação integral cidadã, e para a participação social, pois cabe a ela instigar ao aluno desenvolver a inventividade, a criatividade a partir da produção do fazer artístico, com o professor propondo temas e oferecendo os recursos possíveis e necessários, contribuindo no sucesso do processo e no enriquecendo o repertório dos alunos.

A arte nos dá uma relação explícita com nossas emoções e vivências, ocasionando no indivíduo uma grande dedicação na maneira de vivenciar a Arte. Reconhecer que o objetivo não é criar artistas, por isso considerar o avaliar em arte, e o avaliar seu progresso e empenhou.

E fundamental o ensino das artes, como demonstrado nesse trabalho está diretamente ligada a criatividade, a inventividade, a sensibilidade, desenvolvendo assim as múltiplas linguagens nos alunos e fazendo deles não somente consumidores mas consumidores/produtores de arte, tornando-se cidadãos com uma leitura de mundo ampliada, capazes de apreciar e refletir sobre a arte, e sabemos que o currículo atualizado e contextualizado tem um papel importante na condução dos profissionais que estão na linha de frente conduzindo esses alunos ao mundo da arte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/legislacao/ Acesso em: 26 abr. 2010.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. Psicologia infantil. São Paulo: Difusão Europa do Livro, 1973.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.Orientações didáticas do currículo da cidade: Arte. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR/ JOGAR DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Marina Maniezo de Moraes

RESUMO
Esse artigo se propõe a desenvolver uma pesquisa onde se perceba a importância do brincar durante o processo de alfabetização de crianças. Procuramos fazer a diferenciação entre os jogos e brincadeiras segundo as concepções de diversos autores, as ideias sobre "jogos educativos" e os benefícios que os jogos e brincadeiras trazem para a criança no processo de alfabetização.
Palavra-chave: Educação; Jogos; Alfabetização.

ABSTRACT
This article proposes to develop a research where it is possible to perceive the importance of playing during the children's literacy process. We try to differentiate between games and games according to the conceptions of different authors, ideas about "educational games" and the benefits that games and games bring to the child in the literacy process.
Keyword: Education; Games; Literacy.

RESUMEN
Este artículo propone desarrollar una investigación donde sea posible percibir la importancia de jugar durante el proceso de alfabetización de los niños. Tratamos de diferenciar entre juegos y juegos de acuerdo con las concepciones de diferentes autores, ideas sobre "juegos educativos" y los beneficios que los juegos y juegos aportan al niño en el proceso de alfabetización.
Palabra clave: Educación; Juegos; Literatura.

Atualmente, pouca importância de dá às brincadeiras durante o processo de alfabetização, na grande maioria das escolas. Pensando a esse respeito, esse artigo se propõe a validar o desenvolvimento das competências das crianças a partir de brincadeiras e jogos infantis.

Pretendemos demonstrar que, brincando/jogando, é possível estimular a construção do conhecimento e a socialização do ser, através da interação que é propiciada pelas criações de situações imaginárias, de forma agradável e alegre, que proporcionam divertimentos ativos às crianças (Kishimoto), pois: "A educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, auto expressão e participação social às crianças" (Froebel).

1. Definições

Segundo Ferreira (1994/95), jogo é "uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem perda ou ganho"; enquanto brinquedo pode ser entendido como "objeto que serve para brincar", ou seja, para "divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças; divertir-se; recrear-se; distrair-se; folgar".

Kishimoto (1993) nos diz que há diferença entre jogo e brincadeira: o primeiro se caracteriza pela presença de regras, enquanto o segundo, exige o desempenho de certas habilidades. "Jogar é agir, e a ação é a expressão primitiva por excelência" (Brougère, 1998).

Entretanto, nossa cultura não diferencia de forma significativa os atos de jogar e brincar. Cabe ressaltar que, neste trabalho, a diferenciação entre esses dois termos não foi de grande importância pois, tanto o jogo, quanto a brincadeira, quando apresentam

um objetivo a ser alcançado, facilitam o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças.

Todo brinquedo tem uma ação educativa (Oliveira, 1984); mesmo que, ao brincar, a criança esteja apenas imitando os adultos, pois reproduzem as funções, gestos e modos de ser predominantes na sociedade em que vivem.

Os jogos e brinquedos chamados "educativos", "evolutivos", "criativos" ou "inteligentes" se definem, por si mesmos, como transmissores de conhecimentos e habilidades das crianças. Geralmente, supõe-se que o desenvolvimento da criança se faz por fases lineares, onde, em cada uma delas, predominam diferentes características. Assim, cada "fase" teria seu brinquedo ou jogo específico, o que faz com que se desconsidere o desenvolvimento complexo e contínuo da criança. Dessa forma, todo jogo e todo brinquedo torna-se educativo, ou seja, implícita ou explicitamente, há um conjunto de mensagens a serem assimiladas ou transformadas pela criança.

Ao brincar, as crianças buscam parcerias, exploram objetos, comunicam-se, expressam-se, descobrem regras, tomam decisões. Consequentemente, essas ações trazem à elas benefícios físicos, intelectuais e sociais.

O jogo, com seus movimentos simples, ajudam no desenvolvimento dos músculos e aperfeiçoa os movimentos (coordenação motora) da criança, além de desenvolver também a memória, a atenção, a observação e o raciocínio. Segundo Almeida (1978), devido à naturalidade com que se dá a brincadeira pode-se, inclusive, desfazer barreiras de complexos e problemas dos indivíduos.

Na atividade do jogo, a criança aprende a definir valores, a formar juízos, a fazer escolhas, fazendo com que, desta forma, a inteligência seja estimulada e trazendo consequências positivas também na linguagem, mais rica, através da aquisição de novas formas de expressão.

O instrumento essencial para a adaptação social é a linguagem, que é transmitida à criança de forma definida, imprópria para exprimir suas necessidades ou experiências. É, então, indispensável à criança, dispor de um meio de expressão próprio, construído por ela mesma: os jogos simbólicos (Piaget, 1973) – os jogos de representação. Segundo Vygotsky (1991), "o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança", pois brincando, a criança tem um comportamento além do habitual da sua idade.

Durante o período de alfabetização, quando as crianças têm por volta de 7 anos e, supostamente, já vivenciaram brincadeira que proporcionam a representação simbólica de uma realidade que ainda não puderam alcançar e realizaram a aproximação real do eu individual, passam agora, a enxergar o outro (e outros "eus"), trocando com eles, ideias. Dessa forma, os jogos/brincadeiras começam a se definir: não são mais jogos/brincadeiras individuais, onde cada um brinca à sua maneira; mas sim, jogos/brincadeiras coletivos. As regras passam a ser características fundamentais, definidas e aceitas por todos os participantes. Aprenderão que esta (as regras) é a condição de cooperação e o alicerce para as relações em sociedade, a qual serão obrigados a adaptar-se.

2. O jogo/brinquedo e a educação

Brougère (1998) nos mostra três formas de estabelecer uma relação entre o jogo e a educação: recreação, instrumento pedagógico e exploração da personalidade infantil, para eventual adaptação do ensino e orientação do aluno.
O primeiro vínculo (recreação), favorece o relaxamento, o segundo (instrumento pedagógico), se utiliza dos jogos e brincadeiras para "exercitar a inteligência" e facilitar os estudos e, o terceiro (exploração da personalidade), considera o jogo um meio de expressão das crianças, possibilitando desenvolvê-las ou transformá-las.

Tal relação pode ser complementada pelas ideias de Sarti (2001), que defende que, ao brincar, a criança é introduzida no universo sociocultural

histórico, onde aprende a relacionar-se, a lidar com as frustrações dos desejos não realizados, lidar de maneira mais flexível e dinâmica em suas relações. Conhece relações diferentes das familiares e respeita as diferenças de convívio em grupo.

Freud afirma que "o jogo das crianças é orientado por desejos, mais propriamente, pelo desejo que ajuda a educar a criança, o de crescer, tornar-se adulto". Freud não explicita o valor educativo do jogo, mas observa que esse desejo de crescer não se opõe totalmente à realidade e prepara a realidade futura da criança.1

Para Rousseau, a educação deve ser vivenciada para que seja compreendida: "Não deis a vosso aluno nenhum tipo de lição verbal. Ele deve receber lições somente da experiência [...]". Podemos perceber, assim, que a função lúdica pode facilitar a função educativa, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem.

> É pelo fato do jogo ser um meio tão precioso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes. (PIAGET)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Brincar envolve prazer, tensões, dificuldades e, sobretudo, desafios. A tendência é, de forma crescente, adotarem, nas escolas, o caráter de preparo e não mais o caráter recreativo. É um avanço pensar na utilização do jogo e do brinquedo como instrumento educacional: devemos tomar consciência da importância desse meio, descobrindo nele uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

> Enfim, devemos reaprender a brincar![...] Com o nosso corpo, o nosso espaço e os nossos objetos; com a imaginação, nosso conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrindo essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do lúdico. (FRIEDMANN, 1996)

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Paulo Nunes de. "Dinâmica lúdica – Técnicas e jogos pedagógicos". São Paulo: Ed. Loyola, 1978.

BROUGERE, Gilles. "Jogo e Educação". Tradução de Ramos, Patricia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. "Brincar, crescer e aprender – o resgate do jogo infantil". São Paulo: Moderna, 1996.

1991.

FREUD, Sigmund. "La création littéraire et le rêve éveillé", 1908, in "Essais de Psychanalyse Appliqueé", 1933. In BROUGÈRE, Gilles. "Jogo e Educação", 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. "A brincadeira e a Cultura Infantil". HTTP://www.fe.usp.br/laboratorios/larimp/escola/cult.htm.

_____."Escolarização e brincadeira na educação infantil". HTTP://www.fe.usp.br/laboratorios/labrinp/escola.htm.

_____. "Jogos infantis – o jogo, a criança e a educação". Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1a edição, 1993.

OLIVEIRA. Paulo Salles. "O que é brinquedo". São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

PIAGET, Jean. "Psicologia e Pedagogia". Tradução de Lindoso, Dirceu Accioly e Silva, Rosa Maria Ribeiro da. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 9a edição, 1998.

_____. & INHELDER, Barbel. "A Psicologia da Criança". Tradução de Cajado, Octávio Mendes. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 2a edição, 1973.

ROUSSEAU, Jean Jacques. "Emílio ou Da educação". Tradução de Ferreira, Roberto Leal. São Paulo: Martins Fontes, 2a edição, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. "A formação social da mente". São Paulo: Martins Fontes, 4a edição,

A ARTE INSERIDA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Samaia Cavalcante de Souza[1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal mostrar que os caminhos estão sendo construídos em prol da inclusão de qualidade, onde todos sejam de fato incluídos e aprendam em sala regular sem exclusão, trazendo como um dos instrumentos de inclusão no dia a dia escolar a Arte, pois ela faz um papel importante nesta inclusão.

Entretanto, este estudo mostra os desafios que são muitos vividos pelos professores e alunos, mas os especialistas contrapõem que mesmo com os desafios é possível fazer um trabalho de qualidade. A arte apresenta contribuições importantes e têm como papel principal levar aos educandos oportunidades de aprendizagens diversificadas sem exclusão, além da conscientização sobre a questão da diversidade nas formas de compreender o mundo e o outro.

Aponta-se nesta pesquisa bibliográfica pontos positivos e pontos negativos no que se refere à inclusão. Para a construção desta pesquisa usou-se como base o estudo bibliográfico baseado em autores especialistas da área da educação e no que se refere a inclusão a luz de leis que regem a educação e tratam a questão de incluir sem exclusão.
Palavras-chaves: Arte. Educação Inclusiva; Desafios; Contribuições.

ABSTRACT

This article has as main objective to show that the paths are being built in favor of the inclusion of quality, where everyone is in fact included and learn in a regular classroom without exclusion, bringing Art as one of the instruments of inclusion in the school day by day, because it plays an important role in this inclusion. However, this study shows the challenges that are often experienced by teachers and students, but experts oppose that even with the challenges it is possible to do quality work. Art has important contributions and its main role is to provide students with opportunities for diverse learning without exclusion, in addition to raising awareness of the issue of diversity in ways of understanding the world and the other. This bibliographic research points out positive and negative points regarding inclusion. For the construction of this research, the bibliographic study based on authors specialized in the education field was used as a basis and with regard to inclusion in the light of laws that govern education and address the issue of including without exclusion.
Keywords: Art. Inclusive education; Challenges; Contributions.

INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado por uma grande discussão sobre a educação inclusiva e quais são os

1 - Graduação em Pedagogia pelo Instituto Vera Cruz (2014), Professor de Educação infantil e Ensino Fundamental I na rede Municipal de Educação de São Paulo.

maiores desafios a serem superados, para a construção de uma sociedade mais democrática, sem exclusão, preconceitos e restrições, de modo que seja possível viver em uma sociedade mais igualitária.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais (Art. 3°, inciso IV) "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No entanto, o preconceito ao educando com deficiência está enraizado no senso comum, pois durante muito tempo se acreditou que essas pessoas não podiam aprender, e participar da vida em sociedade, mas esses conceitos estão sendo quebrados aos poucos.

Os progressos no atendimento às pessoas com deficiência acompanharam a evolução e a conquista dos direitos humanos. Contudo, é importante ressaltar que necessitamos de aprimoramento sempre, mas acredita-se que estamos trilhando os caminhos e que o trabalho não é fácil e simples, tendo em vista, muitos desafios vão surgindo ao longo da estrada, mas temos que insistir em melhoras e levar a todos os educandos uma educação de qualidade onde todos possam participar sem se sentir excluídos.

As ferramentas para a mudança estão sendo construídas e reinventadas para construir uma escola de qualidade. Neste processo é preciso acreditar que seja possível transformar a escola e oferecer educação de qualidade para todos os alunos, sem excluí-los independente da sua limitação cognitiva ou física.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na parte de Arte aborda que: O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

O documento traz consigo a questão da diferença e aborda o quanto é importante lidar com as diferenças no dia a dia, além de ser uma prática que ajuda no exercício da cidadania, destaca também uma questão importante e que sim, deve ser trabalhada constantemente no âmbito educacional, é o fato de, reconhecermos as diferenças culturais entre os outros, pois é sabido que infelizmente, ainda é possível ver muito preconceito relacionado as diferenças culturais, a arte como conteúdo e matéria tem em sua base abordar essa questão e trabalhar com os educados de forma que eles internalizem a importância de respeitar, a BNCC traz essa fala em seus textos como algo importante e que a Arte propicia essa troca.

Arte quando trabalhada e inserida dentro de um contexto crítico faz mais sentido aos educandos de forma geral, fornece a todos um momento de interação e troca de aprendizagem, essa é a grande chave para que de fato, a inclusão funcione com qualidade, assim como ressalta os documentos legais e os especialistas no assunto.

Segundo Vygotsky: "O conhecimento do mundo objetivo ocorre quando desejos, interesses e motivações aliam-se à percepção, memória, pensamento, imaginação e vontade, em uma atividade dinâmica entre parceiros" (OLIVEIRA, 24 2009, p. 116).

A arte propicia este conhecimento que Vygotsky cita, que o conhecimento surge a partir de interesses e motivações, geralmente a arte traz essa percepção aos alunos, pois é na aula de arte que os alunos tendem a expressar sua imaginação, criatividade, memória entre outras percepções.

Mas, é sabido que temos muitos desafios no

caminho, eles estão sendo aprimorados, entretanto as barreiras do próprio sistema acabam prejudicando, principalmente quando se trata de integração das pessoas com deficiência, isso ocorre por falta da estrutura e investimento por parte das instituições em vários aspectos.

De acordo com Glat (2007, p. 17-18):

> É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Para que a inclusão escolar de fato aconteça, é necessário que haja uma participação efetiva e contínua da sociedade como um todo, não basta delegar tudo ao professor, pois o educando necessita da participação da família, da comunidade escolar e do grupo social a que pertence, para que se obtenha êxito durante o momento da aprendizagem, não basta apenas matricular o aluno e largá-lo na escola, assim como aborda a autora Glat, é necessário comprometimento na aprendizagem deste alunos, para que de fato, aconteça o aprendizado com qualidade.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. O artigo II do decreto, traz como objetivo principal "eliminar todas as formar de discriminação e propiciar a sua plena integração à sociedade".

Antes, as pessoas com deficiência eram tidas com incapazes de aprender e se desenvolver, mas com o passar dos tempos este paradigma começou a ser quebrado. Porém, mesmo hoje no século XXI, ainda há indivíduos que apresentam essa concepção de pensamento totalmente errôneo. Essas crianças com deficiência além de conseguirem aprender junto com as outras crianças, aprendem a conviver e enfrentar os desafios que são postos a elas. Entretanto, essa diferença não prejudica o educando durante o seu aprendizado, muito pelo contrário a relação, entre os alunos, muda para melhor durante os momentos de interação.

Pensando nesta perspectiva a legislação brasileira desde 2009[2], incentiva que, as salas especiais sejam transformadas em classes comuns e que todos possam conviver e aprender no coletivo sem discriminação, pois afinal, todos nós somos iguais perante a Constituição Federal.

Porém, no Brasil ainda há várias escolas especiais que atendem os alunos com deficiência, pois a legislação brasileira permite essa prática conforme o decreto no 7611/2011, Art. 14, § 1o. Portanto, o foco da inclusão é que ela aconteça nas salas regulares, onde todos possa interagir e aprender juntos, é importante ressaltar que cada indivíduo é diferente do outro e logo as deficiências também.

2 - A publicação da Resolução 04/2009 e do Parecer 17/2009, ambos do CNE/CBE, instituíram a educação especial apenas como complementar e suplementar, e não mais substitutiva como as classes e escolas especiais.

Em relação a Arte, ela propicia e traz ao aluno habilidades, principalmente motora onde o indivíduo se sente livre, e sua criatividade fica aguçada, uma vez que a Arte não exclui ninguém, tem em seu papel primordial estimular o desenvolvimento e a criatividade e estabelecer uma linguagem de comunicação onde todos possam aprender sem exclusão.

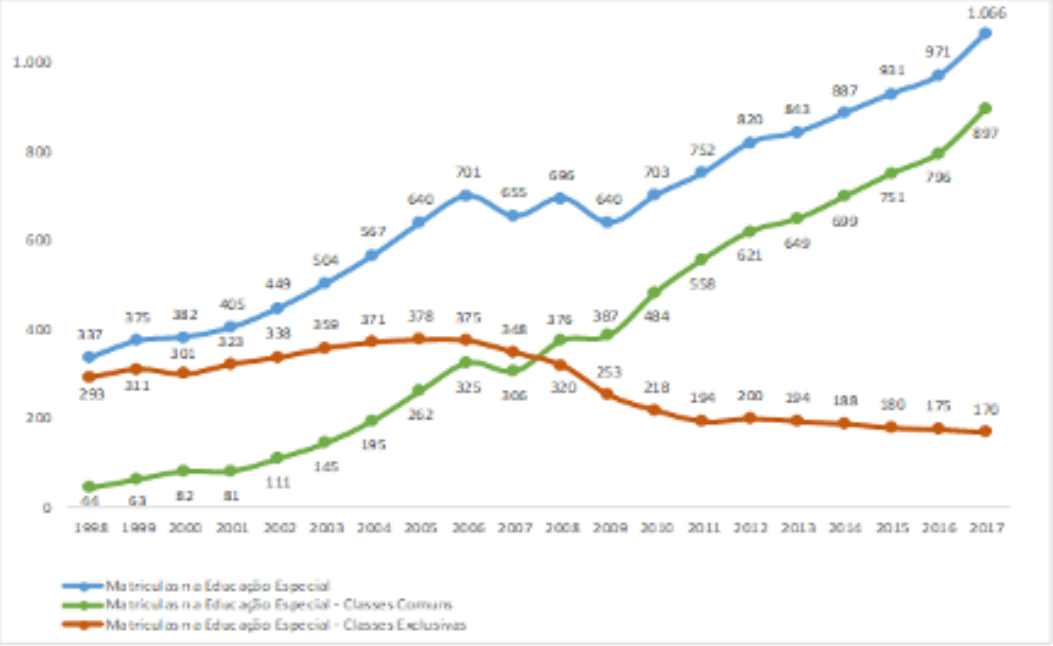
A arte por sua vez, faz um papel importante na sociedade, pois ela possibilita que todos possam participar independente de limitações cognitivas e deficiências, tornando o educando mais sensível e crítico.
Censo da Educação Básica (2018), o gráfico abaixo mostra uma perspectiva de crescimento de matrícula dos alunos com deficiência no sistema regular, mostra o quanto foi crescendo o número de matrículas no decorrer dos anos, ou seja, este é um ponto positivo que deve ser analisado com bons olhos.

Este trabalho tem como objetivo principal mostrar que os caminhos estão sendo construídos em prol da inclusão de qualidade, onde todos sejam de fato incluídos e aprendam em salas regulares sem exclusão, essa questão está se resolvendo, hoje já é possível ver que as escolas públicas e privadas já transformaram suas salas especiais em salas comuns, e incluem os alunos com deficiência junto com os demais alunos.

Mas é necessário ficar claro que não basta incluir, é importante que haja investimento e qualificação aos profissionais da educação, investir em políticas públicas de financiamento já previsto nas leis que regularização essa prioridade, fazendo essas conexões.

No decorrer deste trabalho será mostrado através de avanços que foram constatados ao longo dos anos, referente a questão da inclusão no sistema educacional. Porém, é preciso ressaltar que no meio do caminho, ainda há vários desafios a serem superados, e que isso demanda tempo e estruturação dessa política de inclusão, fazendo um paralelo com contexto, será exposto neste trabalho o quanto a Arte é importante e ajuda neste processo de inclusão.

Este assunto foi escolhido por se tratar de uma questão que necessita ser apreciada/olhada por todos os educadores, a inclusão desses alunos no ensino regular é uma grande discussão que permeia por todo campo educacional e que desperta interesse em entender como funciona esta inclusão na prática e na visão dos especialistas, além de mostrar que sim,



Fonte: Microdados do Censo Escolar INEP/MEC, 1998 a 2017. Nota: Números expressos em mil.

é possível levar a arte para dentro da sala de aula sem excluir nem educando.

A metodologia e coleta de dados para a elaboração desta pesquisa embasou-se a partir de um estudo bibliográfico, buscou-se por especialista da área da educação e com foco na inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, usou-se como base as leis que regem a educação e a questão da inclusão.

Este trabalho tem como objetivo entender melhor como funciona a inclusão no ensino regular, quais são os desafios dos educadores e da escola na inclusão de alunos com deficiência e o que pensam os especialistas no assunto.

1. Contribuições positivas sobre a inclusão e a Arte como um dos suportes

As contribuições positivas das Artes na educação inclusiva são muitas, pois são elas que possibilita ao indivíduo descobrir-se, aprender, evoluir e se desenvolver de acordo com suas possibilidades, as pessoas com deficiência podem cantar, dançar, atuar e tocar instrumentos, independente da sua limitação cognitiva.

A arte apresenta contribuições importantes e têm como papel principal levar aos educandos oportunidades de aprendizagens diversificadas, sem excluir ninguém independente da deficiência ou da limitação cognitiva, com isso os alunos se sente realizados, pois não há distinção de pessoas, e sim uma inclusão onde todos possam aprender e se desenvolver de acordo com cada indivíduo.

Os documentos estabelecidos pela educação trata a educação inclusiva como necessária e positiva, entretanto é sabido que ela ainda não acontece como deveria ser, mas também sabemos que os mecanismos e meios de melhoras estão sendo construídos ao longo dos tempos, porém ainda temos que melhorar essa questão da inclusão.

A BNCC aborda a importância da Arte que permeia desde a educação infantil:

> [...] o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

A contribuição da arte na educação deve vir a partir do interesse e das experiências dos alunos, pois o aluno se apropria da Arte e com isso ela não se torna estereotipada, como alguns indivíduos acham que devem ser, subestimando principalmente as pessoas com deficiência, quando por exemplo: oferecer atividades prontas aos alunos, não acreditar na potencialidade de atuar, tocar, criação de artesanato, cantar etc. Mas vale ressaltar que a valorização da Arte começa e se estende, ou seja, não fica restrito a educação infantil.

A BNCC no ensino fundamental expõe o quanto é importante trabalhar com as linguagens juntas na linha interdisciplinar.

> No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expres-

> são no processo de aprendizagem em Arte.

Essas linguagens articulam os saberes e com isso, propicia aos educandos a liberdade de expressão artística, produzir escritas, construir e criar, assim a BNCC deixa claro que o estímulo na área da Arte começa desde da educação infantil e vai se estendo passando pelo ensino fundamental e seguindo sua trilha educacional.

Ao fazer um contraponto, as pessoas com deficiência podem e devem aprender, é claro que cada um aprende no seu tempo. Mantoan (2006, p.33-35) afirma:

> [...] podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, em especial quando se entende que incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente. As condições de que dispomos hoje para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um sobressaiam.

A autora aborda em sua fala, a questão do impacto da inclusão nas escolas, principalmente quando a instituição passa a compreender que incluir não é deixar aluno fora da sala por não se enquadrar a padrões estipulados, se isso acontece tem a finalidade de segregar e não incluir.

> A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular brasileiro é uma grande conquista, pois antes esses alunos estudavam em classes especiais, ou seja, conviviam apenas com pessoas iguais a eles. Essa ideia de separação não ajudava os educandos, pois não favorecia o desenvolvimento deles, e acabava limitando-os mais ainda, em alguns momentos levando-os a acreditar que eles não conseguiam se desenvolver nem aprender nada junto a outros alunos.

Com relação a inclusão desses alunos no ensino regular público é uma grande discussão que permeia todo campo educacional e que desperta interesse em entender como funciona esta inclusão na prática, principalmente dentro das escolas públicas. Mantoan (2006) esclarece que para haver inclusão são necessárias mudanças, adequações e evoluções:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (p. 40)

O acesso das pessoas com deficiência na escola regular é uma grande conquista, considerando que antes estas pessoas eram tidas como incapazes. Pensando nesta perspectiva, acredita-se quando pensamos em uma educação de qualidade assim como ressalta nossa constituição federal, deve-se lembrar que é importante abarcar todos os indivíduos neste contexto de qualidade, isso independe da sua condição.

A arte por sua vez, faz esse papel de interagir com todos, levando o direito de aprendizagem a todos e oferecendo o mundo de interação com práticas diferentes de conteúdos tão específicos, dando o acesso a livre criatividade e o prazer em desenvolver arte, como: pintar, construir, dançar, tocar, atuar, produzir artesanatos dentre outros.

Segundo Buoro (2000), a Arte Visual desperta no aluno a satisfação pessoal, oferecendo a

oportunidade de expressão dos seus interesses, desejos, vivências. A arte permite ao indivíduo que ele se reconheça e se permita a supera limites antes não alcançados, o prazer de fazer artístico traz satisfação. As contribuições da Arte na educação inclusiva são de grande valia, pois expõe que todos os indivíduos podem e aprendem qualquer coisa, basta que tenham oportunidade para o desenvolvimento.

O PCN de Arte ressalta que a mesma tem uma importância imensa para todos os educandos, propiciando aproximação entre os indivíduos e fornecendo novos meios de aprendizagem. Segundo o documento:

> [...] a arte na escola tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico dos alunos como fator humanizador, cultural e histórico, no qual as características da arte podem ser percebidas nos pontos de interação entre o fazer artístico dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexistente. Não se trata de copiar a realidade ou a obra de arte, mas sim de gerar e construir sentidos. (BRASIL, PCN, 1998, p.35)

A arte como um fator humanizador é reconhecida pelos educadores e especialistas, pois sim, é notório a integração dos educandos quando se trabalha arte e respeitando a individualidade, o currículo deve ser integrador e não fazer o papel de exclusão.

Segundo Lowenfeld (1977, p.19), a Arte "pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções". Os especialistas alertam o quão importante é o papel da arte na vida das pessoas, principalmente quando tratamos das pessoas com deficiência.

A relação da arte e o equilíbrio que o autor aborda na sua fala é relevante e importante para cada indivíduo que se apropria da arte para ajudar a evoluir como um ser que pode fazer o que quiser, sem ter medo de julgamentos com relação a qualquer deficiência ou até limitações cognitivas.

Na perspectiva da educação, a flexibilização do currículo é interessante, pois alguns alunos que têm dificuldades na aprendizagem precisam de adequações e ofertas de apoio para que possam realizar as atividades e evoluírem em relação ao conteúdo estudado. Mantoan (2006) nos oferece uma ideia de como seria o modelo de uma escola com qualidade que deve atender a todos os indivíduos sem exclusão:

> As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação. O ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especialidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em casos de defasagem idade/série escolar. (p.44).

A escola de qualidade é aquela que atende a todos os alunos e tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos sem preconceitos e discriminação. Figueiredo (2010, p.34) "Transformar a escola significa criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar [...]"

Essa transformação citada por Figueiredo, são relevantes para todos os cidadãos, principal-

mente para as pessoas com deficiência, pois são elas que fazem parte desta interação e das contribuições positivas da integração no sistema educacional brasileiro.

No decorrer deste processo devemos rever e avaliar os avanços referente a inclusão, fazendo um paralelo com as matérias escolares que mais incluem são uma delas a de Arte, pois possibilita que cada educando trabalhe de acordo com seus próprios desafios, e mostre o que consegue fazer sem pressão ou demonstração do que pode fazer melhor ou não que outros.

Ao abordar a questão do ensino de Arte o autor Barbosa esclarece a importância da mesma no sistema educacional:

> A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultural é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar [...] (BARBOSA, 2008, p. 18)

O autor traz como proposta a expressão da Arte de forma que cada indivíduo possa expor sua identificação cultural, por parte de demonstração artística como o teatro, a dança e a pintura, cada um terá o direito de expressar sua própria individualidade.

De acordo com Casarin (2011), para que todos os alunos possam atingir os objetivos gerais e individuais, os recursos e /ou atividades devem ser diversificados, de modo a contemplar suas diferentes habilidades.

A autora também diz que "(...) os conteúdos devem ser divididos em pequenas partes, pois uma grande quantidade de matéria ou exercícios acaba deixando o aluno perdido no excesso de estímulos [...]" (p. 37).

Por sua vez, vale ressaltar que a questão de adequação das atividades é algo relevante, principalmente quando se trata de interação de educandos com deficiência, entretanto, é sabido que o sistema educacional enfrenta algumas resistências no quesito adequações, isso às vezes, parte do próprio grupo de professorado, mas muitas vezes são justificadas a questão da falta de infraestrutura adequada e a superlotação das salas de aula.

As adaptações curriculares são de fato, importantes e eficazes para que o aprendizado aconteça de forma linear, sem barreiras, preconceitos, etc. Adaptar é incluir, pois se não houver adaptações certamente será difícil a inclusão, afinal cada indivíduo tem a sua limitação e as adaptações ajudam efetivamente essas pessoas com deficiências, pois cada um tem o seu tempo de aprendizado e é preciso respeitar esse tempo de aprender.
De acordo com os autores Briant e Oliver (2012, p. 150):

> A utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é sem dúvida uma vertente para equiparação de oportunidades, porém para que os professores possam utilizá-las é preciso que reconheçam em todos os seus alunos sujeitos capazes de aprender, favorecendo a construção de uma educação de qualidade para todos os envolvidos.

Entretanto, é preciso fazer uma ponderação, as adaptações devem seguir de acordo com o conteúdo, ou seja, se o professor estiver trabalhando matemática na sala de aula, é preciso oferecer aos alunos atividades que façam sentido aos alunos e que não fuja do conteúdo.

Não é interessante que o professor ofereça ou-

tra atividade que não faça sentido para o aluno, por exemplo: oferecer bolinhas para fazer colagem ou outras atividades desconectadas do conteúdo, isso não significa adaptar e sim prejudicar o desenvolvimento desse aluno, outra questão relevante é ressaltar que fazer bolinhas de papel e entregar atividade de desenhos prontas não significa que isso seja arte.

Segundo Glat (2007, p.88):

> O crescente número de alunos com deficiência mental ingressando no ensino regular tem levado os educadores a rever suas práticas e concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por ser esta uma situação relativamente recente, muitas interrogações têm surgido sobre as possibilidades de desenvolvimento acadêmico desses alunos em turmas comuns, bem como sobre a ação pedagógica mais adequada para esse propósito.

De acordo com Glat (2007) destaca que, em uma classe inclusiva, o planejamento pedagógico para a turma como um todo deve respeitar o ritmo e as especificidades de cada aluno. Fazer uso de recursos pedagógicos é essencial para obter êxito no trabalho dentro da sala de aula. Ao usar esses materiais os alunos aprendem de uma forma mais descontraída e eficaz. Fontes et al (2006): dão algumas dicas de como deveria ser ou acontecer o aprendizado das crianças que apresentam mais dificuldades na sala de aula:

> A proposta por tutoria por pares favorece a interação entre alunos que apresentam dificuldades diante das situações de aprendizagem e de relacionamento com os colegas. Nesse contexto, aquele aluno que termina a atividade rapidamente poderá auxiliar, ainda sob supervisão e mediação (caso seja necessária) do professor, o colega que não concluiu a mesma. Em trabalhos de grupo, cada aluno assumirá uma tarefa de acordo com suas habilidades, valorizando a capacidade de cada um para que, aos poucos, esses alunos passem a construir novos "conhecimentos" [...]. (p. 93)

É interessante que o professor forneça meios para que os alunos aprendam dentro da sala de aula, e isso deve acontecer de uma forma natural sem preconceitos por parte dos outros educandos.

Analisando e refletindo é possível inferir que sim, as contribuições em relação a Arte e a inclusão de alunos com deficiência é de fato positiva.

Os mecanismos estão sendo construídos e inseridos no sistema educacional, para que com isso não haja exclusão das pessoas com deficiência, e a arte mostra claramente a interação positiva desses indivíduos, os documentos que abordam a Arte como conteúdo e matéria inserida no currículo brasileiro demonstra que sim, a uma interação de fato, e acontece a partir da Arte, pois é ela que proporciona ao indivíduo a apropriação de interagir com os pares.

Mas vale ressalta que na questão da Arte em quanto disciplina, ela não necessita fazer adaptações curriculares, porque em sua essência ela já faz o papel de incluir todos os educandos, dando a eles direito de criar, se expressar artisticamente usando suas habilidades, sem restrições ou diferenciações nas propostas, basta levar em consideração que em algumas situações os alunos com deficiência necessitam de um acompanhamento maior do professor, ou diferenciações em relação ao uso de materiais manipulados, como lápis adequados, tesouras adequadas a alguns educandos com deficiências físicas.

Entretanto, vale ressaltar que o nosso sistema educacional necessita aprimorar os mecanismos que não haja uma exclusão em forma

de inclusão, e sim é sabido que está questão acontece com muita frequência.

2. A arte e o papel importante frente aos desafios do dia a dia escolar

Os desafios no dia a dia escolar são diversos, principalmente quando tratamos da inclusão, seja ela no setor público ou privado. É sabido que sim, estamos avançando na questão da inclusão, mas é necessário melhorar e aprimorar muito.

No dia a dia escolar é possível ver e ouvir relatos dos educadores, que a inclusão só existe mesmo nos papéis e leis, em partes e analisando friamente, esse relato tem suas verdades, isso porque os professores enfrentam desafios constantes, com isso eles se sentem desmotivados em vários momentos.

Mas frente essa desmotivação os professores necessitam entender que os alunos não têm culpa de fazer parte deste sistema que segrega, seleciona, escolhe os supostos melhores, é necessário enfrentar esses desafios e colocar como primordial o avanço e desenvolvimentos dos educandos.

A BNCC ressalta que: "A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores"
Pensando nesta perspectiva, os professores devem incentivar os educandos a superar seus desafios, mostrando a eles que sim, todos são capazes de acordo com o que cada um consegue fazer.

Entretanto, os desafios que os professores sempre relatam nas escolas são: a falta de estrutura, investimento nos materiais e com todas essas questões vem a desmotivação dos alunos e dos professores. Ao analisar o contexto escolar e as aulas de Arte, muitos alunos dizem que o professor de arte só passa desenho no caderno e às vezes, passam uns desenhos de cópia de artistas, pedem para que copiem sem contextualização ou conhecimento.

Os professores tendem a acreditar na inclusão, mas alguns não acreditam que de fato, ela possa funcionar com qualidade atingindo a todos os indivíduos assim como diz a lei.

Essa descrença está atrelada ao descaso referente à educação no Brasil, os professores se sentem coagidos, oprimidos, sem recursos, sem formação qualificada para trabalhar com esses alunos com deficiência que estão inseridos no ensino regular, pois é sabido que não basta apenas incluir os alunos, é necessário dar uma atenção maior para esses alunos, por meio de ação de vários profissionais.

Infelizmente, sabemos dos desafios, mas não é porque não temos investimento e simplesmente não vamos levar aos alunos uma educação artística de qualidade a todos sem exclusão.
De acordo com Barbosa (1989), "Os professores de arte conseguem os seus diplomas, mas eles são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica [...]".

Barbosa ressalta o que os alunos verbalizam quando lhe é perguntado sobre o que eles fazem nas aulas de Arte. Este estigma deve mudar, mas essa atitude deve vir dos professores, pois são eles os responsáveis a levar e socializar aprendizado aos educandos. A BNCC de Arte incentiva o trabalho artístico entre os educandos:

> A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser com-

> preendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

Embora os desafios sejam muitos, mas cabe aos professores se reinventarem e enfrentar os desafios do dia a dia escolar, mesmo sabendo que em muitas unidades educacionais, os professores de Arte não têm um local específico para eles trabalhar, dividem salas com os outros professores e não há espaços para expor os trabalhos dos alunos, além de não tem todos os materiais disponíveis.

Enfim, os desafios de fato, são muitos, mas não se deve esquecer que os alunos são os protagonistas nesta questão, principalmente os alunos com deficiência e que fazem parte da inclusão. Segundo Glat (2007, p.88):

> O crescente número de alunos com deficiência mental ingressando no ensino regular tem levado os educadores a rever suas práticas e concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por ser esta uma situação relativamente recente, muitas interrogações têm surgido sobre as possibilidades de desenvolvimento acadêmico desses alunos em turmas comuns, bem como sobre a ação pedagógica mais adequada para esse propósito.

Glat (2007) destaca que, em uma classe inclusiva, o planejamento pedagógico para a turma como um todo deve respeitar o ritmo e as especificidades de cada aluno, ou seja, cabe aos professores se adaptarem a esses alunos e não ao contrário.

Portanto, enfrentar os desafios é uma tarefa diária que os educadores necessitam se reinventar e levar a todos os educandos uma educação de qualidade a qual eles têm por direito previsto nas leis e decretos. Arte é importante e principalmente na integração entre os alunos, quando falamos em que a inclusão de alunos com deficiência só haverá um sucesso de qualidade se todos os envolvidos possam trabalhar em conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todas as questões expostas neste trabalho parte-se do princípio que sim, os mecanismos de transformação e interação proposto pelas leis que regem a educação, estão no âmbito educacional, entretanto, para que de fato, funcione é necessário a participação de todos os indivíduos como um todo, ou seja, não basta apenas existir as leis, decretos, regulamentos entre outros, se não houver ação nada mudará, e então a inclusão tende a cair no fracasso, está é uma grande luta que não acabará tão cedo.

Os especialistas da área educacional, apontam que são necessárias mudanças de cunho efetivo, que o sistema receba esses educandos e forneçam a eles uma educação de qualidade sem exclusão, mudar e adaptar para que de fato, a inclusão aconteça de forma significativa a todos os educandos, indiferente de suas necessidades cognitivas.

De acordo com Hemmingson e Borell (2002), promover a educação inclusiva tem como pré-requisito a participação efetiva dos alunos, a qual está relacionada ao ambiente escolar. Esta afirmação faz total sentido, pois para que aconteça a educação de qualidade e inclusiva é preciso que os alunos sejam incluídos no sistema regular, participem das aulas assim como os outros alunos, isso serve para todos os conteúdos incluindo Arte.

Perrenoud (2001, p. 26-27) diz que diferenciar é importante para o aprendizado, "[...] diferen-

ciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com situações didáticas mais fecundas para ele".

Por sua vez, entende-se que para que o aprendizado seja significativo são necessárias as interações nas atividades, assim como o autor ressalta em sua fala, a Arte pode proporcionar essa interação de forma significativa e construtiva para os alunos que fazem parte deste processo de inclusão nas salas regulares.

Durante a produção deste trabalho através das leituras e pesquisas feitas, entende-se que os avanços nas implantações de uma inclusão de qualidade estão começando a ser feita, mas que sim, precisa de adequações e melhoras, investimentos, suporte aos professores e escolas, modificações nas estruturas das escolas para que com isso recebam todos e qualquer aluno com deficiência, tendo todas essas questões resolvidas, o caminho para que aconteça a inclusão de qualidade será bem estruturada.

Entretanto, existe outro aspecto que precisa ser levado em consideração, é a formação dos professores, é necessário que eles sejam preparados e incentivados a vivenciar a questão da inclusão durante a graduação, para que a partir de suas próprias vivências eles analisem o que eles vão precisar usar em suas ações quando torna-se professores, isso independente da matéria de formação, essa experiência ajuda muito no olhar de transformação.

Em suma, com todos esses aspectos expostos é sabido que somos capazes de fazer uma educação de qualidade, mas é claro que necessitamos de investimento, engajamento de todos os profissionais da educação.

Com relação a Arte, ela já é tida como uma grande aliada nessa transformação, e faz um papel importante na interação de alunos com deficiência, pois é a partir da Arte que o aluno expõe suas satisfações, expressões, criatividade e criticidade, assim como diz o BNCC quando ressalta que a arte tende a levar os alunos fazer uma reflexão crítica e respeitar todas para as interações críticas dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. Portanto, este estudo bibliográfico aponta pontos positivos e pontos negativos no que se refere à inclusão. Nesse sentido, espera-se que esse trabalho possa contribuir com o avanço da prática da educação inclusiva, de modo que este estudo sirva como base para melhorar as estratégias e recursos estão sendo usados para o trabalho pedagógico com esses alunos, o objetivo é que as exclusões desses alunos deixem de acontecer.

Por fim, entende-se que a Arte seja inserida no sistema como uma matéria importante de transformação, não apenas como uma matéria de cópia ou desenhos prontos, principalmente aos alunos com deficiência, neste estudo foi mais que provado que sim, esses educados são capazes de produzir Arte de qualidade assim com outros conteúdos, basta conter adaptações necessárias de acordo com o perfil de cada educando.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBOSA, Ana Mae. As Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010. Acesso Em: 24/06/2020. Estud. av. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

BRASIL. Decreto n 7.611 de novembro de 2011 Educação Especial Atendimento Especializado. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm acesso em 23/04/2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental,

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – 5° a 8° séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. Em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf. Acesso 28/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do parecer Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial CNE/CEB Nº: 13/2009. Parecer homologado despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 24/09/2009 seção 1 pg. 13. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Graveiro. Em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em 28/04/2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso 28/04/2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Arte no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (p.199/211) Documento disponível em pdf. Acesso em 28/04/2020.

_____. Política Nacional de Educação Especial. A versão da íntegra ainda disponível nesta página é a minuta que foi posta em consulta pública. Não é a versão final a proposta pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ou pela atual Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) ou pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Gráfico extraído desta página. Em: https://pnee.mec.gov.br/integra Acesso em 26/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Censo da educação básica: 2018-resumo técnico. Em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf Acesso 24/05/2020.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de Crianças com Deficiência na escola regular: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

BUORO, A.B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

CASARIN, Sonia. Talento e deficiência: como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

DE GUATEMALA, Declaração. Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência: Decreto n° 3.956/01. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm acesso em 28/04/2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 1, 2010.

FONTES, R. de S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, v. 7, p. 79-96, 2007.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar/ Rosana Glat (organização). – Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HEMMINGSON, Helena; BORELL, Lena. Environmental barriers in mainstream schools. Child: care, health and development, v. 28, n. 1, p. 57-63, 2002. Tradução em português.

LOWENFELD, V. A criança e sua arte. Trad. Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? - 2 ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

O REGIMENTO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DEMOCRÁTICO

Silvia Cavanha Buratinne[1]

RESUMO

O Regimento Escolar é um dos elementos da gestão democrática e do exercício da cidadania e, como tal, estabelece parâmetros para as relações sociais e administrativas que ocorrem no ambiente escolar; deve surgir da participação de todos os envolvidos e representa a vontade da maioria das pessoas que compõem a comunidade escolar. A partir dessas ações coletivas, o Regimento Escolar torna-se um instrumento capaz de corroborar com a visão da atuação democrática que se inicia dentro da instituição escolar e se estende para fora dela, isto é, para o contexto da vida social do cidadão. Este artigo versa exatamente acerca da efetivação da participação coletiva e crítica da comunidade escolar, composta por alunos, pais, professores, agremiações, dentre outros, somado a uma gestão escolar democrática como facilitadora desse processo, por meio da construção do Regimento, uma ferramenta a serviço da democracia e da autonomia no âmbito escolar. O estudo faz, também, uma breve abordagem a respeito das garantias legais estabelecidas pela Constituição Federal e demais leis infraconstitucionais que regulamentam a Educação e, ao incentivarem a atuação crítica, a expressão das necessidades e vontades da comunidade, colocam-na como instrumento fomentador da democracia, gerando, assim, cidadãos conscientes e capazes de transformar a escola, sua comunidade e a sociedade.

Palavra-chave: Regimento Escolar; Participação coletiva; Gestão democrática; Autonomia; Legislação.

ABSTRACT

The School Rules are one of the elements of democratic management and the exercise of citizenship and, as such, establishes parameters for the social and administrative relations that occur in the school environment; it must arise from the participation of all those involved and represents the will of the majority of people who make up the school community. Based on these collective actions, the School Regiment becomes an instrument capable of corroborating the view of democratic performance that begins within the school institution and extends outside it, that is, into the context of the citizen's social life. This article deals exactly with the effective collective and critical participation of the school community, composed of students, parents, teachers, associations, among others, together with democratic school management as a facilitator of this process, through the construction of the Rules, a tool to service of democracy and autonomy in the school environment. The study also makes a brief approach regarding the legal guarantees established by the Federal Constitution and other infra-constitutional laws that regulate Education and, by encouraging critical action, the expression of the needs and

1 - Professora de Educação Básica do Fundamental II e Ensino Médio. sicavanha@gmail.com

wants of the community, place it as an instrument that fosters democracy, thus generating conscious citizens capable of transforming the school, its community and society.
Keyword: School Rules; Collective participation; Democratic management; Autonomy; Legislation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, realizado por meio do método de pesquisa teórico, tem por objetivo a reflexão acerca do Regimento Escolar como documento legal que permite e assegura as práticas democráticas no ambiente escolar, seja no âmbito pedagógico ou administrativo.
O texto propõe uma breve exposição da legislação pertinente ao tema e ponderações no tocante à participação da comunidade escolar na tomada de decisões relativas ao ensino, às práticas pedagógicas e disciplinares, ao uso dos recursos financeiros e outras deliberações da escola. Discorre também a respeito da importância da gestão democrática como elemento capaz de propiciar a participação da comunidade escolar nas discussões e, enfim, nas decisões que, de acordo com a legislação, devem ser coletivas, de modo a garantir, dessa forma, a atuação democrática de todos que estão ligados à instituição de ensino.

O artigo apresenta o embasamento legal e os princípios norteadores do Regimento Escolar, para uma melhor compreensão do conceito e das concepções ideológicas que deram origem ao documento em questão, mencionando, em especial, o artigo 206, da Constituição Federal de 1988. Logo em seguida, parte para a defesa da participação coletiva da comunidade, junto a gestão no contexto escolar, ressaltando a preservação de práticas democráticas que envolvem a construção do Regimento e que, consequentemente, dele deverão resultar.

1. Fundamentação Legal, Princípios e Intuito do Regimento Escolar

O Regimento Escolar, segundo a compreensão de LÜCK (2009), é um documento que define os objetivos da escola, os níveis de ensino ofertados e como operam, contendo as determinações legais e as linhas norteadoras, com várias normas que contemplam as áreas administrativa, pedagógica, didática e disciplinar da instituição escolar. Deve ser construído coletivamente, apresentando os direitos e deveres de todos os cidadãos que convivem no ambiente escolar, especificando o que compete a cada pessoa, conforme a função que desempenha.

No que diz respeito à elaboração desse documento legal da escola, ainda segundo LÜCK (2009), alguns dados, ações e membros são fundamentais, como: identificação, localização, finalidades, objetivos e filosofia (princípios e valores), organização do trabalho pedagógico, conselho escolar, direção, órgãos colegiados, conselho de classe, equipe docente, pedagogos e demais funcionários da instituição. No que se refere à organização didático-pedagógica, devem constar os níveis de ensino ofertados, calendário escolar, matrículas, transferências, frequências, avaliações, certificados em geral e outros itens que tratam da vida escolar dos discentes. Também são expostos os dados concernentes a direitos, deveres e proibições da comunidade escolar, professores, direção, funcionários, famílias, alunos e comunidade em geral, entre outros.

Como "lei maior da instituição", o Regimento é considerado a Carta Magna escolar e tem por objetivo assegurar a concretização da finalidade da Educação Básica, qual seja, a de "pleno desenvolvimento do educando, sua formação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]", como preconiza a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 2º (BRASIL, 1996).

A LDBEN, em seu artigo 88, §1º, preconiza e "[...] define a obrigatoriedade de adaptar os regimentos ao que normatiza a Lei e aos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos", remetendo essa definição e detalhamento para os sistemas de ensino que, por meio dos Conselhos Estaduais de Educação, devem acompanhar sua legalidade. Entretanto, dentre as Leis que abarcam o assunto, nenhuma prevê um modelo específico de Regimento Escolar, o que permite a cada sistema escolar estabelecer regras e parâmetros próprios para a criação desse documento.

Nesse mesmo diapasão, LÜCK (2009) afirma que o Regimento deve contemplar as especificidades da instituição de ensino, sem deixar de atender à legislação vigente, contribuindo para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

O Regimento Escolar deve estar em consonância com todas as disposições normativas que regem a educação no Brasil e, em especial, com a Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, que, no artigo 206, estabelece os seguintes princípios norteadores dos regimentos escolares: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (...); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade". Além dos princípios constitucionais, o Regimento Escolar deverá ter como base: I. a especificidade da natureza pedagógica da instituição escolar e do seu interesse público; II. a autonomia da escola como unidade coletiva de trabalho; III. a unidade pedagógica e administrativa da escola como instituição orgânica; IV. a representatividade como critério para a gestão da escola. Tais princípios, em conjunto com os dispositivos legais da educação nacional e estadual, são os fundamentos que devem servir como base para a elaboração, discussão a aprovação do Regimento Escolar. Assim, o Regimento Escolar deve descrever todos os aspectos da realidade institucional, garantindo a legalidade do trabalho educacional desenvolvido.

Então, sob a égide da Constituição Republicana de 1988 e, por conseguinte, de todas as leis que regulam a Educação, o Regimento Escolar deve ser entendido como a "lei maior da instituição", como um documento normativo capaz de "fazer lei entre as partes", devendo ser respeitado por toda a comunidade escolar no que tange aos direitos, deveres e sanções nele previstos.

Apesar de toda a comunidade escolar ser responsável pela concepção do Regimento Escolar e pela garantia dos direitos e deveres nele postos, o que se tem frequentemente constatado, segundo LIBÂNEO (2004), é que tanto os profissionais da educação quanto pais, alunos e colaboradores desconhecem o Regimento do estabelecimento de ensino ao qual estão vinculados. Esse documento permanece arquivado na escola, distanciado de sua prática pedagógica e administrativa e, basicamente, recorre-se a ele em situações que envolvem indisciplina, como se fosse apenas um compilado de regras, quando, na verdade, todos necessitam conhecê-lo, com profundidade, para melhor orientar suas ações no contexto escolar.

2. Aspectos Democráticos do Regimento Escolar

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram integrados às demandas sociais os debates envolvendo a participação da comunidade escolar, as decisões coletivas e a

gestão democrática. O Regimento Escolar passou então a ser considerado um dos princípios norteadores da gestão democrática no contexto educacional.

No tangente à participação da comunidade na construção do Regimento Escolar, segundo afirma LÜCK (2009), são necessários vários momentos de participação desta, tanto durante a sua construção quanto na aplicação de alterações feitas no decorrer do ano letivo, pois é necessário que esse documento possa ser modificado, para melhor atender às demandas da escola. Contudo, existe, para tal, a necessidade de conhecimento prévio da legislação educacional, por parte da comunidade escolar em geral e, especificamente, pelo Conselho Escolar, com vistas ao entendimento de sua aplicabilidade na prática cotidiana das escolas. Essa interpretação não é possível sem o estudo e a participação de todos os envolvidos. É relevante buscar respostas a questões imprescindíveis, como: que tipo de alunos se quer formar na instituição? De que maneira isso será feito? Que princípios e valores deverão embasar essa formação? Que orientações teóricas e filosóficas deverão nortear a escola a fim de que, coerentemente, com os princípios definidos, seja possível atingir os objetivos propostos? Que recursos poderão ser utilizados para alcançar esses objetivos?

Para ZABOT (1986), no que se refere à participação coletiva, o Regimento deve disciplinar por qual meio e de que maneira se dará tal participação. Para isso, segundo o estudioso, o Regimento Interno escolar deve tratar da organização do Conselho Escolar. Para ele, esse setor determina a forma como são eleitos os membros, as suas atribuições e a regularidade das reuniões ou assembleias. O Regimento pode ser redigido nesse encontro do Conselho, no qual todos os componentes da comunidade escolar, como pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade em geral e o gestor da escola podem ser ouvidos, dando sugestões, concordando o não com as propostas em pauta, e votar, como um canal efetivo de democratização das relações escolares.

Ainda de acordo com ZABOT (1986), pode-se mencionar que existem no mercado informal e na internet documentos prontos, porém o Regimento Escolar democrático surge da reunião, do debate em assembleia, de forma democrática, com a participação de todos os envolvidos e representa a vontade da maioria das pessoas que compõem a comunidade escolar

Essa participação da comunidade escolar, na visão de GADOTTI; ROMÃO (2004), apresenta-se como condição primordial para que todas as pessoas da comunidade escolar tenham conhecimento do funcionamento da escola, um contato permanente com esta e a compreensão de que a entidade escolar faz parte da formação do sujeito, que precisa se sentir, de fato, o sujeito da aprendizagem e da educação. Na compreensão de ZABOT (1986, p. 64), "é desta participação que se originará a sua legitimidade. É dela que surgirá a possibilidade de o Regimento Escolar não se transformar em letra morta, ou em documento nascido de imposições legais, para preencher as estantes e arquivos da escola ou da secretaria da Educação". Além do mais, a participação crítica reflete a maturidade política da comunidade escolar e expressa suas necessidades, requerendo dos indivíduos a vontade política de mudar, de superar o comodismo, e da escola a criação de espaços que permitam a todos a expressão livre e crítica de suas opiniões e propostas.

No que se refere à gestão democrática, aponta LIBÂNEO (2004) que o Regimento deve estar em consonância com a concepção de gestão democrática, possibilitando a qualidade do ensino, fortalecendo a autonomia pedagógica e valorizando a participação da comunidade, que

é representada por meio dos órgãos colegiados, como, por exemplo, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Ao tomarmos o Regimento Escolar como um documento de referência para o bom funcionamento da escola, enfatizamos que nele está materializado o cumprimento das ações educativas estabelecidas no projeto político-pedagógico da escola.

Nesse mesmo sentido, Genuíno Bordignon e Regina Vinhaes Gracindo apontam que:

> A gestão em estabelecimentos de ensino das redes pública e privada está atualmente alicerçada no modelo vigente de administração empresarial. Dessa forma, passa a conceber as escolas uma responsabilidade coletiva, abrangendo perspectivas e princípios democráticos, conforme dispõe a LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 3º, inciso VIII, prevendo para essas entidades "a prática da gestão democrática, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, gestores, educadores, equipe escolar e a comunidade devem atuar coletivamente, a fim de garantir que a organização e o funcionamento do processo educativo ocorram de forma mais participativa e, portanto, democraticamente. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 147)

Na visão de Paulo Freire, a gestão democrática viabiliza a qualidade de ensino e a luta contra a exclusão:

> A gestão escolar democrática exigiu das instituições escolares várias transformações, para que viessem a se tornar entidades caracterizadas por relações de interação entre todos os indivíduos que nelas atuam. A escola necessária para essa realidade é aquela que sistematiza a formação cultural e científica comprometida com a ética e, acima de tudo, com a qualidade do ensino que oferta, pois é uma escola que luta contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica. (FREIRE, 1997, P. 47)

Ainda nesse viés, afirma FREIRE (1997) que a gestão democrática nas escoas públicas pode hoje ser entendida como espaço para constituição de práticas igualitária que possibilitam e contribuem para a construção da consciência democrática, sendo a participação popular elemento primordial nesse processo. Esse modelo de gestão extrapola a mera administração, no que se refere ao pensar e ao agir social pertinente à democratização. Assim, desencadeia-se um cenário que envolve maior compromisso de todos que formam a escola, para torná-la capaz de interferir criticamente, ou seja, transformá-la numa escola orientada para a constituição de sujeitos conscientes, responsáveis e capazes de decisões livres.

Para os estudiosos, a participação da comunidade escolar, as decisões coletivas e a gestão democrática são capazes de compor uma escola com mais qualidade de ensino e um melhor gerenciamento de recursos. Com esse posicionamento, Genuíno Bordignon e Regina Vinhaes Gracindo asseveram:

> Numa gestão democrática participativa, as decisões são compartilhadas e as pessoas aprendem a estabelecer e exigir novos parâmetros de qualidade, de conteúdos e de como gerir os recursos financeiros da escola pública. Consequentemente, passam a se sentir corresponsáveis pelas ações deliberadas na escola, pelas concepções de política, de ensino e de sociedade, bem como pela avaliação dos resultados. Todas essas ações como forma de garantir o cumprimento do que foi estabelecido pelo coletivo da instituição dão credibilidade ao ensino oferecido e fortalecem a gestão

democrática. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 43)

A gestão democrática e a participação da comunidade escolar na construção do Regimento geram decisões coletivas capazes de intervir no processo de educação e funcionamento da escola, o que fomenta, naqueles que estão inseridos nesse contexto, a autonomia, isto é, a capacidade de atuar com liberdade, crítica e consciência. Nesse sentido, observa-se o seguinte:

Educar significa formar para a autonomia, isto é, para se autogovernar. Um processo educacional será verdadeiramente autônomo e libertador somente se for capaz de formar cidadãos críticos, dotados das condições que lhes permitam compreender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos. A tomada de consciência em defesa de uma escola pública comprometida com a maioria da população, portanto, promove a emancipação, permite maior comunicação e diálogo, e, consequentemente, autonomia (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 45).

Contudo, no que concerne ao Regimento Escolar, embora se tenha uma normativa totalmente calcada na democracia e, por consequência, na autonomia, de modo a fortalecer a cidadania das camadas menos favorecidas da população, viabilizando a superação das práticas da discriminação, exclusão e opressão, o que ainda pode ser observado, não tão raramente, é a fixação desse documento de maneira imposta pela equipe gestora de estabelecimentos de ensino, descartando toda e qualquer possibilidade da atuação de pais, alunos e outros membros componentes do Conselho de Escola nas decisões que deveriam ser coletivas e, portanto, democráticas.

Para que se proceda com a transformação desse cenário, é necessário que ocorra, por parte das Secretarias de Ensino, gestão da escola, professores, funcionários, pais, alunos, dentre outros que compõem a comunidade escolar, uma mobilização pelo respeito à legislação vigente, pois somente dessa forma os aspectos democráticos do Regimento Escolar serão finalmente praticados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Regimento Escolar é, conforme apresentado, sem qualquer sombra de dúvida, um instrumento de extrema importância para a formação de uma sociedade democrática e autônoma. Ao descentralizar o poder de decisão da gestão, cria e norteia uma gestão escolar democrática, capaz de permitir o acesso de toda a comunidade escolar no tangente às decisões que dizem respeito ao contexto pedagógico, didático, disciplinar, administrativo e também financeiro, fazendo com que vários segmentos e cada indivíduo que compõe a instituição de ensino participem ativamente na definição das atividades, organização e investimentos da escola a bem dos estudantes daquela comunidade em particular e, por fim, da sociedade em geral.

Como documento que representa a vontade da maioria, desde o momento de sua construção até a aplicação de alterações feitas durante o ano letivo, com o objetivo de atender às demandas que vão surgindo, o Regimento promove o exercício do debate, da exposição de ideias e o respeito à opinião dos envolvidos, além das práticas avaliativas e fiscalizadoras, fortalecendo, assim, a prática da cidadania e os vínculos da comunidade escolar com a instituição de ensino, o que acaba contribuindo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois tal envolvimento nos assuntos pertinentes a esse espaço faz com que todos se sintam parte da escola e queiram que ela seja capaz de ser e fornecer o melhor para seus membros.

No tocante à legislação que assegura as práticas democráticas no Regimento Escolar, destacam-se a própria Constituição Federal de nosso país, que, em seu texto dispõe a respeito de princípios tais como a gestão democrática; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a garantia do padrão de qualidade, dentre outros já mencionados nesse artigo, e as bases previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as quais devem ser novamente apontadas, sendo elas: a especificidade da natureza pedagógica da instituição escolar e do seu interesse público; a autonomia da escola como unidade coletiva de trabalho; a unidade pedagógica e administrativa da escola como instituição orgânica; a representatividade como critério para a gestão da escola. Os princípios unidos às bases da educação compõem o pilar da escola democrática e autônoma, livre, aberta à participação da comunidade, e com o intuito maior de resgatar o exercício da democracia na sociedade, começando pelas ações desenvolvidas na escola. No ambiente escolar deve-se aprende a concepção e a prática da cidadania, é isso o que a legislação defende, entretanto, para que isso ocorra, toda a comunidade escolar deve estar atenta e disposta a fazer valerem os seus direitos e deveres, não deixando que tal atuação termine por ser tolhida por gestores que não acedam a essas disposições.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. IN: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (Org.). Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15/07/2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÃNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. A gestão participativa na escola. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), Câmara de Legislação e Normas. Deliberação CEE n. 16, de 11de novembro de 1999. Relator: Teofilo Bacha Filho. Aprovada em 12 nov. 1999. Disponível em: http//www.educação.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacões/deliberação161999.pdf. Acesso em 17/07/2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar. Curitiba: SEED-PR, 2007.

SARAIVA. Vade Mecum Saraiva/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Livia Céspedes e Fabiana Dias da Rocha. – 20. ed. atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2015.

ZABOT, Nircélio. O regimento escolar como instrumento de organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, v. 4, n. 2. P. 63-66, jul./dez. 1986.

O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS

Sônia Mazaro Candeias Massoni[1]

RESUMO

Este artigo demonstra que é possível dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através da ludicidade os alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e, consequentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade. De forma mais específica verificou-se a utilização de técnicas lúdicas no decorrer da atuação docente; identificaram-se as mesmas e se descobriu a importância que os professores dão ao lúdico como uma ferramenta pedagógica.
Palavras-chave: Lúdico; Aprendizagem; Educação.

ABSTRACT

This article demonstrates that it is possible to say that playfulness is a pedagogical tool that teachers can use in the classroom as methodological techniques in learning, since through playfulness students will be able to learn in a more pleasant, concrete and, consequently, more meaningful way , culminating in quality education. In a more specific way, the use of playful techniques was verified during the teaching performance; they were identified and the importance that teachers give to play as a pedagogical tool was discovered.
Keywords: Playful; Learning; Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática a importância do lúdico nas séries iniciais ressaltando a realidade pedagógica das escolas neste momento presente. Assim, na prática pedagógica atualmente sugere-se que seja utilizada atividades lúdicas como forma de facilitar a motivação do aluno, além de sua adaptação e socialização do mesmo no seio escolar, visto que, através do lúdico, a criança estando motivada se adapta no ambiente no qual está inserido, aprendendo a conviver no dia-a-dia com as pessoas que compõe o meio social no qual está inserido.

É possível dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que professores e professoras possam utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através da ludicidade os alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e, consequentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o uso de técnicas lúdicas no processo de ensino-

1 - Pós-Graduada em Arte e Educação pela Escola Superior de Administração (HSM) em 2015/ Graduada em Letras pela Universidade do Oeste Paulista- Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP) em 2000/ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Adamantina em 1991/ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 PMSP.

-aprendizagem na Educação, assim como na prática pedagógica dos docentes e descobrir a importância que os professores dão ao lúdico como uma ferramenta pedagógica. O presente trabalho teve como análise de pesquisa bibliográfica.

1. O desenvolvimento do lúdico ao longo da história

É importante mencionar que o lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. Conforme Antunes (2005, p.33) "as implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo".

Dessa forma, o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. De acordo com Neves (2009, p.45), "a criança e mesmo o jovem opõem uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não costuma ser prazerosa".

Nesse sentido, Carneiro (1995, p.66) destaca que "todas as pessoas têm uma cultura lúdica, que é um conjunto de significações sobre o lúdico". Assim, é possível dizer que a cultura lúdica é produzida pelos indivíduos, a qual se constrói a todo tempo, por meio de brincadeiras que a criança começa desde cedo.

Além disso, Antunes (2005, p.34) retrata que a concepção da cultura lúdica é uma noção historicamente construída ao longo do tempo e, consequentemente, foi mudando conforme as sociedades, não se mantendo da mesma forma dentro das sociedades e épocas.

Portanto, o lúdico se expressa desde os primitivos nas atividades de dança, caça, pesca, lutas. Segundo Antunes (2005, p.56) na Grécia antiga, Platão afirmava que os primeiros anos de vida da criança deveriam ser ocupados por jogos. Com o cristianismo, os jogos vão sendo deixados de lado, considerados profanos, sem significação.

Percebe-se então que a concepção de jogos e brincadeiras nesse período, partiu de uma valorização na Grécia Antiga para algo insignificante com o cristianismo. Isso nos remete a afirmar as palavras de Antunes (2005, p.57) que "a cultura lúdica é historicamente construída". Além disso, Antunes (2005, p.58) expõe que "foi a partir do século XVI, o humanistas começam a valorizar novamente o jogo educativo, percebendo a importância do processo lúdico na formação da criança".

Outros teóricos, ainda no século XVI também ressaltaram a importância do lúdico na educação das crianças. "Ensina-lhes por meio de jogos", proclamava Rabelais (apud ANTUNES, 2005, p.22). Muitos estudiosos da Educação também se preocuparam com tal temática. Para o pensador norte-americano Dewey (1859-1952), o jogo pode filiar-se à vida, ser seu ambiente natural, onde ela aprende a viver. "O jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança." (2005, p.23)

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25) "retrata que os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual."

Dessa forma, a ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço

que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Assim, o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, por meio dele vai se socializando com as demais crianças. Com isso, pode-se ressaltar que a educação lúdica esteve presente várias épocas, povos e contextos e forma hoje uma vasta rede de conhecimento no campo da Educação.

2. O lúdico na Educação

Pode-se afirmar que o lúdico é qualquer atividade que executamos e que pode dar prazer, que tenhamos espontaneidade em executá-la. Nesse sentido, na visão de Bertoldo (2011), quando fazemos porque queremos, pôr interesse pessoal. Isto se refere tanto à criança quanto para o adulto, é aí que começamos a perceber a possibilidade, a facilidade de se aprender, quando estamos brincando, pois na atividade lúdica, como na vida, há um grande número de fins definidos e parciais, que são importantes e sérios, porque consegui-los é necessário ao sucesso e, consequentemente, essencial a satisfação que o ser humano procura, a satisfação oculta, neste caso seria o de aprender.

Nesse sentido, o lúdico vem ganhando atenção no meio acadêmico pela crescente quantidade de contribuições para a sua conceituação e reflexão, mas poucos têm constatado, sua aplicação e sistematização enquanto ferramenta pedagógica, visto que, através das atividades lúdicas, as crianças adquirem marcos de referenciais significativos que lhes permitem conhecer a si mesmas, descobrir o mundo dos objetos e o mundo dos outros, experimentando também, situações de aventura, ação e exploração, como características impostergáveis da infância. Assim, Wayskop (1995) destaca que com o jogo, as crianças fixam convicções de justiça, solidariedade e liberdade. São resolvidas situações problemáticas, adaptando-se de forma ativa a sociedade em que vivem.

Portanto, Marcellino (1997, p.44) destaca que "ao tratar do lúdico foca a abordagem que se busca, o lúdico não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade", mas como um componente cultural historicamente situado que pode transcender aos momentos de lazer, como seu uso na Educação: "porque não atuar com os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação, notadamente... na escola?"

As instituições de Educação têm restringido as atividades das crianças aos exercícios repetitivos, motora e, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para as brincadeiras, essas práticas não estimulam a criatividade dos alunos, como se suas ações simbólicas servissem apenas para explorar e facilitar ao educador a transmissão de determinada visão do mundo, definida, a princípio, pela instituição. Nessa perspectiva, Wayskop (1995) aponta que se as instituições fossem organizadas em torno do brincar infantil, elas poderiam cumprir suas funções pedagógicas, privilegiando a educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente

De acordo com o pensamento de Soler (2003) não se pode mais conceber que uma pessoa que passa pela escola saia sem entrar em contato com valores humanos essenciais, e que

depois, fora da escola, comete atos grotescos, pois, a escola deve ensinar para além da Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, enfim, deve ensinar a pessoa a ser feliz e fazer as outras pessoas felizes.

Dessa forma, resgatar a ludicidade dentro de um processo educativo, é ir em busca da construção de bases para: através de práticas e vivências, possibilitar que este indivíduo modifique seu foco de atenção e consiga enxergar além da realidade das sombras, como afirmava Platão e possa vislumbrar a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades. De acordo com Gomes (2004, p.47), a ludicidade é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a "expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo". E mais na frente conclui: "Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo" (GOMES, 2004, p. 145). Ainda falando do lúdico, Gomes nos dá a chave para estabelecer a premissa básica de nossa abordagem quando escreve:

> Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 146)

Portanto, sabe-se que a ludicidade é uma necessidade 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 um estado interior fértil, facilita a comunicação, expressão e construção do conhecimento. Assim, a prática lúdica entendida como ato de brincar das crianças permite um mergulho na sua trajetória ao longo dos tempos, acumulando informações. A esse respeito, Santos (2008) menciona que este processo cíclico, retratado em cada ação e em cada jogo, permite conhecer um pouco da evolução. Portanto, entender o brincar das crianças no cenário das civilizações é conhecer um pouco da cultura.

Com isso, a Educação pela vida da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando, inspirando numa concepção de educação para além da instrução. Para que isso aconteça é preciso que os profissionais da educação reconhecem o real significado do lúdico para aplica-lo adequadamente, estabelecendo a relação entre o brincar e o aprender. Na visão de Campos (2011) o jogo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

Nessa perspectiva, é através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele

se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Portanto, os professores, na posição não de meros transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas como mediadores desses conhecimento, devem oportunizar condições para que por meio do desenvolvimento dessas atividades, a criança possa construir de forma autônoma o seu próprio conhecimento.

3. O lúdico e as práticas pedagógicas

A Educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam à sua causa. Pensar em Educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências. A esse respeito, Friedmann (2003) expõe que no processo da Educação, o papel do educador é primordial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, media a construção do conhecimento.

Desse modo, devem-se selecionar materiais adequados, o professor precisa estar atento à idade e as necessidades de seus alunos para selecionar e deixar a disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam, pelo material de que são feitos. Outra função do professor é permitir a repetição de jogos. Assim, na visão de Moyles (2002) as crianças sentem grande prazer em repetir jogos que conhecem bem, sentem-se seguros quando percebem que contam cada vez mais habilidades em responder ou executar o que é esperado pelos outros.

O educador é mediador, possibilitando, assim, a aprendizagem de maneira criativa e social possível. Para que o ensino seja possível é necessário que o aluno e o educador estejam engajados, o educador deve ser o mediador/facilitador do processo ensino-aprendizagem infantil. Com isso, Teixeira (1995) menciona que cabe ao educador oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa a aprendizagem por meio dos jogos e brincadeiras.

4. O papel do brinquedo no desenvolvimento infantil

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Nesse sentido, Vygostki (1998) ressalta que no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária, isto é, é por meio do brinquedo que essa criança aprende a agir uma esfera cognitiva, é promove o seu próprio desenvolvimento no decorrer de todo o processo educativo.

Dessa forma, o brinquedo, nas suas diversas formas, auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, etc.

Segundo Piaget (1998, p.62), “o brinquedo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Através dele se processa a construção de conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade,

chegando à representação e, finalmente, à lógica. As crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivos como emocionais.

Nessa perspectiva, o brinquedo não é simplesmente um passatempo para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do brinquedo a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa.

Portanto, o brinquedo é um dos fatores mais importantes das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover a aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. Assim, Campos (2011) destaca que os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as informações contidas nesse estudo pode-se concluir que é importante mencionar que os jogos e as brincadeiras na sala de aula, podem ser considerados como sendo atividades sociais privilegiada de interação específica e fundamental que garante a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças e de constituição do sujeito-criança como sujeito produtor da história.

Entretanto, cabe mencionar que os professores apresentam contradições entre o pensamento (teoria) e as ações vivenciadas no decorrer de sua prática pedagógica, deixando o jogos e as brincadeiras (lúdico) de fora do processo de ensino-aprendizagem, usando-o apenas em alguns momentos e de maneira limitada, fazendo uma separação rígida entre prazer e conhecimento para que haja o processo de aprendizado.

Vale considerar que a inclusão da ludicidade no planejamento escolar e nas atividades desenvolvidas na sala de aula, acarreta a propagação de uma educação flexível direcionada para a qualidade e a significação de todo o processo educativo, norteando aspectos e características que serão a chave principal para o aprendizado do educando e sua inserção no meio social do qual faz parte. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem.
A escola, como sendo um ambiente social, deverá ser para todos os envolvidos no processo educativo, um local promissor de troca e vivência de experiências, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem significativa e flexível.

Com isso, os educadores, enquanto mediadores do conhecimento, devem oportunizar o crescimento da criança de acordo com seu nível de desenvolvimento, oferecendo um ambiente de qualidade que estimule as interações

sociais, um ambiente enriquecedor de imaginação, onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, fazendo com que venha a construir o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione prazer no ato de aprender e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

É importante ressaltar que o professor deve desenvolver atividades lúdicas na sala de aula não como meras brincadeiras, mas como uma possibilidade de promoção do ensino aprendizagem, também como uma atividade de entretenimento, sem relação obrigatória com a aprendizagem significativa para o aluno.

Além disso, os professores que participaram da pesquisa sabem e tem consciência acerca da importância da inclusão do lúdico no desenvolvimento da prática pedagógica, porém, por alguns motivos, entre eles: a falta de materiais e à própria formação não o faz.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papirus, 2005.

BERTOLDO, J. V.; RUSCHEL, M. A. de M. Jogo, brinquedo e brincadeira: uma Revisão Conceitual. Disponível em: <www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm> Acesso no dia 21 de Setembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997.

_____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M. C. R. M. A importância do jogo no processo de aprendizagem. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID Acesso no dia 20 de Setembro de 2011.

CARNEIRO, M. A. B. Aprendendo através da brincadeira. Ande, Revista da Associação Nacional de Educação, ao 13, nº 21, Cortez Editores, 1995.

CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 3.ed. São Paulo: Vetor, 1995.

FRIEDMANN, A. A Importância de Brincar. Diário do Grande ABC, 26 de setembro de 2003, Santo André, SP.

GOMES, C. L. (org.). Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. 2. edição, Campinas, São Paulo- SP, Editora Papirus,1997.

MOYLES, J. R. Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, A.R. S. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso no dia 16 de Outubro de 2011.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOLER, R. Jogos cooperativos para a educação infantil. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995

BRINCANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGIA

Sônia Mazaro Candeias Massoni[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a elaboração das atividades lúdicas com crianças na educação infantil e como são desenvolvidas, enfatizando as fases do desenvolvimento infantil, a importância do jogos e brinquedos na formação integral da criança de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), a contribuição da família e da escola neste processo. Pretende-se analisar e refletir sobre como o brincar não é apenas um passatempo, e sim uma importante ferramenta de aprendizagem, que se bem uitlizada e estruturada na primeira infância dentro das escolas, terá reflexos na qualidade do ensino.
Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Criança.

ABSTRACT

This work aims to investigate the development of playful activities with children in early childhood education and how they are developed, emphasizing the phases of child development, the importance of games and toys in the integral education of children according to the Law of Directives and Bases of Education - LDB and the National Curriculum Parameters (PCN'S), the contribution of the family and the school in this process. It is intended to analyze and reflect on how playing is not just a hobby, but an important learning tool, which if well used and structured in early childhood within schools, will have an impact on the quality of teaching.
Keywords: Play; Early Childhood Education; Child.

INTRODUÇÃO

A escola deve ser um ambiente onde a criança sinta-se segura e amada para que possa desenvolver-se plenamente. A escola propicia um ambiente afetivo onde a criança, através das atividades propostas, permanece em constante estado de interação com o seu grupo e o meio ambiente. Toda comunidade escolar é capacitada para o bom atendimento à criança, pois acreditamos que a inteligência depende da segurança e da confiança para desenvolver-se em sua totalidade. Pode-se perceber que nos estudos de Vigotsky, o jogo e a brincadeira exercem um papel muito importante no processo de socialização da criança, entretanto, é preciso investigar de forma mais apropriada a participação dos jogos e brinquedos nos currículos de Educação Infantil.

Em cada momento, existe alguém que ensina e alguém que aprende, que se apropria, interioriza,

1 - Pós-Graduada em Arte e Educação pela Escola Superior de Administração (HSM) em 2015/ Graduada em Letras pela Universidade do Oeste Paulista- Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (FACLEPP) em 2000/ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Adamantina em 1991/ Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 PMSP.

materializa e socializa. Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer. Os brinquedos oportunizam e favorecem a brincadeira livre e a fantasia. A criança coloca no objeto que está brincando o significado que ela deseja no momento.

Sendo assim, este trabalho pretende mostrar um panorama acerca da importância dos jogos, brincadeiras, do lúdico na educação infantil, considerando os modelos e pontos de referência oferecidos pelos educadores que são fundamentais para a inserção da criança na sociedade. Todo o trabalho teve como análise de pesquisa bibliográfica.

1. O conceito de processo Ensino-aprendizagem e a Educação infantil

Segundo Santos (2008) destacam que a modalidade de ensino, denominada como Educação Infantil surgiu no Brasil graças a mudanças ocorridas no núcleo familiar. Com isso, a inserção da mulher no mercado de trabalho instaurou-se a necessidade da criação de instituições que prestassem assistências aos filhos dessas famílias, para tanto foram criadas as creches com objetivo meramente assistencialista.

Dessa forma, Abramovicz; Wasjkop (1995, p.33) destacam que "essas instituições passaram por grandes modificações a partir da década de 1970, pois a sociedade civil organizada passou a exigir das autoridades uma melhor qualificação no processo de educação infantil". Assim passaram de meras instituições assistentes e higienistas, para escolas propriamente ditas, com a preocupação da formação integral do individuo.

Sob essa linha de reflexão, é importante mencionar que a Constituição Federal de 1988 transformou em lei os desejos dos movimentos sociais, fazendo constar em seu texto original como sendo um dever do Estado o direito à creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, conforme o artigo 208, parágrafo IV. Nesse contexto, em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmando mudanças e estabelecendo de forma incisiva o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e estabelecendo dois níveis de educação, Educação Básica e Educação Superior, inserindo a educação infantil na primeira etapa da Educação Básica. E estabelecendo um prazo de três anos a contar da publicação dessa Lei para sua efetivação legal nos estabelecimentos de ensino da rede regular de ensino de todo o país.

Portanto, além de enfatizar a gratuidade do ensino, a LDB (BRASIL, 1996) "pretende qualificar esse processo tornando obrigatório que a docência seja exercida por profissionais graduados em cursos superiores". Desse modo, pode-se considerar que a inserção curricular na esfera da educação infantil significa um avanço para a educação brasileira.

Assim, conclui-se dizendo que não adianta simplesmente transferir as creches para o âmbito da educação, existem outras exigências necessárias para o bom andamento desta. Rever as concepções de criança e educação, níveis de formação e função dos profissionais envolvidos, diferenças salariais, estrutura e funcionamento dos equipamentos infantis, financiamentos e objetividade são algumas das necessidades de evolução do sistema educacional infantil.

Dessa forma, cabe mencionar que a aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de

aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Assim, nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

2. O brincar na Educação

Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer. Os brinquedos criam a oportunidade e favorecem a brincadeira livre e a fantasia. A criança coloca no objeto que está brincando o significado que ela deseja no momento. Enfim, na pressa do dia a dia, os pais e professores tentam simplificar suas rotinas e tarefas, oferecem brinquedos já prontos. Sendo assim, a criança que se desenvolve distante do lúdico, é tratada como um adulto em miniatura onde o mais importante é estudar, aprender, adquirir conhecimentos. A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. É possível superar os problemas existentes e oferecer melhores condições de desenvolvimento às crianças, ampliando e valorizando o espaço e as oportunidades da brincadeira.

Brincar é fonte de lazer, mas é, simultaneamente, fonte de conhecimento. É esta dupla natureza que nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa, pois além de possibilitar o exercício daquilo que é próprio no processo de desenvolvimento e aprendizagem, brincar é uma situação em que a criança constitui significados, sendo forma tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento.

O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. Neste aspecto, o brincar assume papel didático e pode ser explorado no processo educativo.
É a partir do processo de constituição do indivíduo como ser social e afetivo que devemos pensar o papel do jogo na brincadeira na educação infantil:

> É na brincadeira que a criança se comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivência uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior que a realidade, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. (VYGOTSKY, 1998,P. 117)

A escola não é um local como outro qualquer, ela é uma instituição que tem como objetivo possibilitar ao educando a aquisição do conhecimento forma e o desenvolvimento dos processos do pensamento. É nela que a criança aprende a forma de se relacionar com o próprio conhecimento.

Brincar na escola não é exatamente igual a brincar em outras ocasiões, porque a vida escolar é regida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas e, naturalmente, estas normas estão presentes, também, na atividade da criança.

Assim, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando ocorrem na escola, pois são mediadas pelas normas institucionais.

A utilização do brincar como recurso pedagógico tem de ser vista, primeiramente, com cautela e clareza. Brincar é uma atividade essencialmente lúdica; se deixar de sê-lo, descaracterizar-se à como jogo ou brincadeira. Como forma de atividade infantil, na qual há construção de conceitos, ele podem e devem ser utilizados na escola neste sentido.

Incluir o jogo e a brincadeira na escola tem como pressuposto, então, o duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança, enquanto indivíduo, e a construção do conhecimento, processos estes que estão intimamente interligados.

Não cabe a escola, contudo, repetir o cotidiano que a criança vivencia fora dela. A reprodução do cotidiano na escola é equivocada, porque, uma brincadeira não será a mesma se realizada por um grupo de crianças na rua ou na escola, ela é intermediada por outros elementos, como por exemplo, a disciplina, a ocupação do espaço, as expressões de afeto e os conflitos.
O brincar, como forma de atividade humana que tem grande predomínio na infância, encontra, assim, seu lugar no processo educativo. Sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos; dos movimentos, acarretando o conhecimento do próprio corpo; da linguagem e da narrativa.

A brincadeira e o jogo por si só, entretanto, não dá conta totalmente da aprendizagem. Esta se realiza, também, por meio de outras formas de atividade humana. Portanto, o brincar, como grande recurso para o professor de educação infantil, deve ser parte integrante do planejamento, visto que atividades de outras naturezas precisam estar presentes também.

As atividades lúdicas geralmente ocupam momentos determinados da programação, com tema, material, ocupação do espaço e duração estipulados pelo professor. No entanto, é importante dar outras possibilidades de ação para as crianças, de forma que elas possam atuar na determinação destes aspectos que citei. Isto poderá ser feito com propostas de trabalho utilizando sucatas, papéis de tamanhos diferentes, exercícios corporais.

O desenvolvimento do imaginário infantil não passa somente pelo jogo do faz de conta, mas também da natureza estética, como a música, a dança. A criança trabalha desta forma, com a imagem: as que percebem em seu cotidiano e as que produz, como uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana.

O brincar e a arte têm desta forma, uma identidade em temos da natureza da ação que eles implicam. Na criança, no período de desenvolvimento infantil. O brincar na escola tem também uma função informativa para o professor. Ao observar uma brincadeira e as inter-relações entre as crianças em sua realização, o educador aprende bastante sobre seus interesses, podendo perceber o nível de realização em que elas se encontram, suas possibilidades de interação, sua habilidade para conduzir-se de acordo com as regras do jogo, assim como suas experiências do cotidiano.

A ação do educador deve ser planejada, refletida e, uma vez executada, avaliada. É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças, não só do ponto de vista linguístico, como também do cultural. Cabe ao educador a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam.

O brincar da criança, não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de na-

tureza pedagógica, mas sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

3. O desenvolvimento infantil e o lúdico

Kishimoto (1995), ao influenciar a história da pedagogia infantil , a partir de uma entrada através do movimento da Escola Nova, os pensamentos Froebeliano, têm-se transformado, principalmente após os anos 70, com a priorização dos programas de educação compensatória, em meros instrumentos didáticos.

Assim a maioria das escolas tem "didatizado" a atividade lúdica das crianças restringindo-as a exercícios repetidos, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas através do trabalho lúdico "didatizado", enfatizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar para o professor, a transmissão de determinada visão de mundo.

É papel da educação formar pessoas críticas e criativas, que criem, inventem, descubram, que sejam capazes de construir e reconstruir conhecimento. Não devem reproduzir simplesmente o que os outros já fizeram, aceitando tudo o que lhe é oferecido. Daí a importância de se ter alunos que sejam ativos, que cedo aprendem a descobrir, adotando assim uma atitude mais de iniciativa do que de expectativa.

Considera-se função da educação infantil promover o desenvolvimento global da criança; para tanto é necessário considerar os conhecimentos que ela já possuí, proporcionar a criança vivenciar seu mundo, explorando, respeitando e reconstruindo. Nesse sentido a Educação Infantil deve trabalhar a criança, tomando como ponto de partida que esta é um ser com características individuais e que precisa de estímulos para crescer criativa, inventiva e, acima de tudo crítica.

A brincadeira na educação infantil, deveria ser a estratégia fundamental a ser utilizada pela escola e quando é colocado na prática as atividades lúdicas, o que tem verificado na maioria das pré-escolas é uma forma combinada de orientações; ênfase na disciplina e exercícios de adestramento para o ensino fundamental. A criança quando chega na escola traz consigo uma gama de conhecimento da própria atividade lúdica. A escola, porém, não aproveita estes conhecimentos, criando com isto uma separação entre a realidade vivida por ela na escola.

A escola agindo desta forma comprometerá a própria espontaneidade da criança, que não sentirá tão à vontade em sala de aula a ponto de deixar fluir naturalmente sua imaginação e emoção. A ação de brincar segundo Almeida (1994), é algo natural na criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada acaba sendo a própria expressão de vida da criança. O lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Cunha (1994), ressalta que a brincadeira oferece uma "situação de aprendizagem delicada", isto é, o educador precisa ser capaz de respeitar e nutrir o interesse da criança, dando-lhe possibilidades para que evolua em seu processo, ou do contrário perde-se a riqueza que o lúdico representa.

Neste sentido é responsabilidade do educador na educação infantil ajudar a criança a ampliar de fato as suas possibilidades de ação. Proporcionar às crianças brincadeiras que possam contribuir para seu desenvolvimento psicossocial e consequentemente para sua educação.

Atualmente, o jogo está presente também entre aqueles que estudam as representações mentais. Entre os teóricos mais relevantes que subsidiam esta perspectiva, encontram-se os expoentes da psicologia genética como Vygotsky outros que mostram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, ao propiciar a descentralização da criança, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento. Há ainda pesquisadores que se dedicam à análise de representações sociais a cerca da concepção do jogo, dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Pode-se citar o trabalho pioneiro de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, integrando aspectos morais, sociais e cognitivos, a partir da análise do jogo de bolinha de gude em situações do cotidiano.

Há de se planejar brincadeiras diversificadas e lhes facilitar a experimentação. É necessário estimular a participação ativa e a imaginação criadora, pois conforme Vygotsky (1991), quando a criança brinca por exemplo de "faz de conta", atinge estágios de desenvolvimento. Quem apenas sugere que a criança deve brincar ou quem tenta controlar suas brincadeiras em demasia, está tolhendo os horizontes lúdicos da criança.

Kishimoto afirma que "Se a atividade lúdica não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se tem brincadeira, mas trabalho" (1994,p.35). O lúdico enquanto recurso pedagógico deve ser encarado de forma muito séria e usado de maneira correta, pois como afirma Almeida (1994), o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantida se o educador estiver preparado para realizá-lo.

Considerando a importância do jogo na aprendizagem da criança é relevante destacarmos o papel do professor, que deve intervir de forma adequada, deixando que o aluno adquira conhecimentos e habilidades, sendo que qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado, e uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas.

Segundo Garcia (1995), o professor deve dar sentido as atividades de sala de aula, sabendo que cada atividade traz a possibilidade de novas aprendizagens e provoca novos desenvolvimentos.

Sendo o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar deve ser em um lugar atraente que possibilite a sua exploração. Nesse sentido o ambiente pré-escolar deve encorajar as crianças e fazerem uma série de descobertas ao lhe dar estímulos imediatos para o seu sucesso. A criança necessita de oportunidades para correr, pular, balançar-se de forma livre e espontânea. Daí, a necessidade de estar em espaços amplos e abertos. A educadora Ferreiro (1989), já apontava para a importância de se oferecer a criança ambientes agradáveis onde se sinta bem e a vontade, pois a criança deverá se sentir como parte integrante do meio em que está inserida.

O ser humano se constroi, através do movimento que realiza organizando e criando novas experiências. Assim como afirma Luckesi (1994), através do lúdico e da criatividade a escola torna-se um lugar privilegiado para construir a vida humana na direção de sua plenitude.

Conceber o lúdico como atividade apenas de prazer e diversão, negando seu caráter educativo é uma concepção ingênua e sem fundamento. A educação lúdica é uma ação inerente na criança e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento. A criança aprende através da atividade lúdica a encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para

suas necessidades. Para tanto, Oliveira comenta: “Privar a criança de agir, é incapacitá-la para própria vida” (1998,p.112).

Conceber o lúdico como atividade apenas de prazer e diversão, negando seu caráter educativo é uma concepção ingênua e sem fundamento. A educação lúdica é uma ação inerente na criança e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento.

O entendimento da Educação Infantil e sua importância no processo de formação da criança, requer uma compreensão sobre o papel da ludicidade educativa neste processo, pois os mesmos devem estar adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento, na qual a criança se encontra. Cada criança tem o seu ritmo próprio de desenvolvimento e características pessoais que a diferem das demais das demais. Embora os estágios do desenvolvimento pelos quais toda criança passa, sejam semelhantes, a época e a forma como ele se processa pode variar bastante.

Nesse sentido, é fundamental o conhecimento das etapas do desenvolvimento Infantil enquanto componente do desenvolvimento integral do homem. Para essa análise, tomou-se por base os fundamentos teóricos de Piaget (1986) que enfatizam as características básicas da criança em cada etapa do desenvolvimento infantil. PIAGET, apresenta as seguintes fases do Desenvolvimento Infantil:

A) Fase Sensório Motora;
B) Fase Simbólica;
C) Fase Intuitiva
D) Fase da Operação Concreta.

A fase sensório motora (01 a 02 anos aproximadamente), corresponde, na educação infantil. Nessa fase, a atividade lúdica surge primeiramente sob a forma de simples exercícios motores, quando a criança exercita, repete toda nova conduta, pelo simples prazer de dominar o que aprendeu, a mesma sentirá necessidade de utilizá-los repetidamente, por mero prazer funcional.

Embora esses exercícios possam, parecer inúteis pelo seu caráter repetitivo, têm importante significado no desenvolvimento porque ao dominar condutas mais simples pelos exercícios, essas vão sendo interiorizadas, formando a base para a construção de condutas mais complexas.

Os exercícios motores têm valor exploratório: nos primeiros meses de vida, o bebê estica e recolhe os braços e as pernas, agita as mãos e os dedos, toca os objetos e os sacode, produzindo ruídos ou sons.

A criança realiza esses exercícios para explorar e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo e cadência, ou então para ver o efeito que a sua ação vai produzir.

É indispensável o contato com adultos visando ao crescimento e desenvolvimento das relações sociais. É justamente esse contato afetuoso e estimulante do adulto com a criança que a caracteriza o primeiro sinal de uma verdadeira educação lúdica.

A fase simbólica (02 a 04 anos aproximadamente) corresponde ainda a Educação Infantil. Nessa fase , a tendência lúdica manifesta-se sob a forma de jogo simbólico, isto é, jogos de ficção, ou imaginação ou de imitação. Também estão incluídas as transformações de objetos (por exemplo, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo; uma caixa de fósforo num carro e um caixote passa a ser um trem) e desempenho de papéis (brincar de mãe, de médico, etc...).

O jogo simbólico se desenvolve a partir de esquema sensório-motor que, à medida que são interiorizados, dão origem a imitação e, posteriormente à representação. Nessa fase a função da atividade lúdica.

Nesse sentido o jogo simbólico tem como função assimilar a realidade, seja através dos conflitos, da compensação de necessidades não satisfeitas ou da simples inversão de papéis. É o transporte a um mundo de faz de conta que possibilita a criança realizar seus sonhos e fantasias.

O jogo simbólico é simultaneamente uma forma de assimilação do real e um meio de autoexpressão, pois à medida que a criança brinca de casinha, motorista e outros, ela está ao mesmo tempo, criando novas cenas e imitando situações reais que são vivenciadas por elas. Nesse sentido cabe ao professor possibilitar e até criar espaços, para que a criança brinque e, através da brincadeira, cresça e desenvolva cada vez mais, a capacidade simbólica do seu pensamento.

A fase intuitiva (04 a 06 anos aproximadamente), corresponde também a Educação Infantil. Nessa fase a criança imita e quer saber tudo. A fase intuitiva constitui a fase do porquê. É a fase em que, sob as formas de exercícios psicomotores e simbolismo, a criança transforma o real em função das múltiplas necessidades do EU. Os jogos passam a ter uma seriedade absoluta na vida das crianças e um sentido funcional utilitário. Nessa fase, a criança se reúne com outras para brincar, porém não obedece regras, ocasionando, geralmente, desentendimentos. Nesse sentido, a família e a escola devem proporcionar um ambiente rico em informações para facilitar e estimular o desenvolvimento da criança, porém, nunca forçá-la a assimilar nada além daquilo que é capaz de fazer com prazer e naturalidade.

Na fase intuitiva, a criança define praticamente grande parte do seu desenvolvimento físico, mental e afetivo (equilíbrio emocional e social), onde a participação e a postura do adulto são importantíssimas.

A fase da operação concreta (06 a 08 anos a 11 e 12 anos aproximadamente),corresponde a alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental. É a fase escolar onde a criança incorporará os conhecimentos sistematizados, passando a ter consciência de seus atos e a cooperar com seus semelhantes, agindo de forma inteligente, com certa lógica, discernindo o certo e o errado. Nessa fase os jogos transformam-se em construções adaptadas, exigindo sempre mais o trabalho efetivo e participativo no processo de aprendizagem que começa a sistematizar o conhecimento existente.

A partir desta fase, as brincadeiras e os jogos, bem como os brinquedos, aparecem sempre em forma de interação social, munidos de regras.

O jogo de regras se origina essencialmente de dois recursos intimamente ligados e que a criança adquire por volta dos 5 anos de idade. De um lado a criança chega a inteligência operacional concreta; por outro lado, o domínio de um código transmitido de geração em geração, porque a criança tem acesso a um universo social institucionalizado, normas, regras, leis composta pela sociedade esses dois recursos se completam (inteligência operacional + regras) e permitem a socialização.

A escola assumirá importante significado para a vida da criança, cabendo aos educadores possibilitar-lhes o exercício da liberdade e da responsabilidade, encorajando-a às práticas criativas e dinâmicas do lúdico.

Percebemos que a educação lúdica na sua essência além de contribuir e influenciar na for-

mação da criança e do adolescente, possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se a uma prática democrática investindo na produção do conhecimento. A sua aplicação requer a participação franca, criativa, livre, crítica, proporcionando assim interação social.

4. JOGOS E BRINQUEDOS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo sempre foi uma característica do ser humano. Dessa forma, deve fazer parte também de suas atividades educativas. Sua importância e utilização na educação de crianças dá-se historicamente desde a Grécia antiga com o pensador Platão e a partir daí com os Egípcios, Romanos, Maias e mais tarde com os humanistas, teóricos da educação e estudiosos da pedagogia ativa.

Sua importância sempre foi percebida, principalmente quando se apresenta como fator essencial na construção da personalidade integral da criança. Quando a criança brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a desenvolver sentimentos de liberdade e satisfação pelo que se faz.

Dessa forma, através do jogo, a criança busca o prazer e o jogo é causa de prazer, porque através da ilusão, satisfaz imediatamente os desejos infantis. Ele permite esforço e conquista, por isso é motivo de prazer.

No jogo individual ou coletivo, a criança ao escolher ou recusar uma atividade, ao decidir qual a forma de realizar essa atividade, ao demonstrar sua capacidade de continuidade e de esforço, espelhará sua personalidade. Daí resulta a importância do jogo no processo da formação lúdica da criança.

A infância é dominada pelo jogo, sua carência pode favorecer neuroses infantis que se desencadearão até a fase adulta, uma vez que não foram superados suficientemente, os níveis de agressividade e competitividade. Então o jogo torna-se fundamental na vida da criança como instrumento indispensável ao seu pleno desenvolvimento, enquanto recurso de integração, socialização e de superação de inúmeros desajustes de ordem psicossocial, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade, raciocínio e investigação.

Nesse sentido, todas as atividades trabalhadas na educação infantil devem partir do jogo como o desafio à participação ativa da criança na construção do seu conhecimento Os jogos tornam-se recursos didáticos de grande valor no processo ensino-aprendizagem, pois a criança aprende melhor brincando e todos os conteúdos podem ser ensinados através das brincadeiras e jogos. Segundo Piaget: “Os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual”.

A ideia de aplicar o lúdico à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da escola nova. O brinquedo surge nessa perspectiva para enriquecer a atividade lúdica desenvolvendo assim o papel relevante no que concerne as atividades cotidianas da criança.
A criança utiliza como brinquedo de sua vida, o próprio corpo. Ela explora no decorrer dos primeiros meses de vida, passando em seguida a explorar objetos que despertam sua atenção visual ou auditiva. Daí em diante, o brinquedo estará presente em sua vida até a fase adulta.

É necessário que a criança brinque para expressar suas fantasias, desejos e experiências, pois no mundo do faz-de-conta é possível destruir o que incomoda; para dominar suas angústias e seus medos, para exprimir sua na-

tural agressividade, de forma tranquila e segura, de modo socialmente aceito; para estabelecer e desenvolver a sociedade; para aumentar suas experiências e aprender que é permitido errar e que pode tentar de novo; sem críticas destrutivas, para promover sua criatividade e favorecer toda expressão de sua personalidade. Nesse sentido brincar é realmente uma das coisas mais importantes da vida da criança, de tal forma que a privação de brincar pode torná-la infeliz, desajustada, perdendo o significado de viver.

Ao contrário do que muitos pensam, o brinquedo não é uma simples recreação ou passatempo, mas a forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo. É na magia do brinquedo que ela desenvolve a autoestima, a imaginação, a confiança, a cooperação, a curiosidade, a iniciativa e o relacionamento interpessoal. Quando a criança brinca, experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades.

A criança brinca atendendo a uma necessidade vital de crescimento biológico, psíquico e social, ela cresce brincando. Piaget com a finalidade de distinguir brinquedo de atividades não lúdicas, propõe os seguintes critérios para brincar: "Ter um final em si; - Ser uma atividade espontânea; - Ser uma atividade de prazer; ter uma relativa falta de organização; - Ser caracterizada como um comportamento livre de conflito" (1986, p.132).

O brinquedo desempenha um importante papel no desenvolvimento das habilidades verbais da criança; já que através dos brinquedos a criança tanto se comunica com o seu companheiro de brincadeira, como tenta se comunicar com o seu próprio brinquedo, desenvolvendo pequenos diálogos. Uma criança quando brinca de boneca por exemplo, conversa com a mesma como se tivesse vida, procurando usar a linguagem que naturalmente se usa brincando, ou seja, a criança tenta conversar com a boneca de forma correta, tentativa de não apenas copiar a linguagem do adulto, mas de criar também a sua própria maneira de comunicar-se.

Vale ressaltar que quando brinca a criança não está totalmente inconsciente, ou seja, não perde a noção do real; ela sabe que está apenas representando um objeto, situação ou fato, está consciente que a boneca em si não tem vida, por isso a própria criança fala com e pela boneca, ainda que esteja inconsciente de que está representando algo mais, que lhe escape por estar fora do campo de sua consciência no momento.

Em síntese, o brinquedo proporciona o aprender – fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o senso de companheirismo e a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho permitiu uma análise criteriosa sobre a importância das atividades lúdicas a serem aplicadas com crianças a partir da fase de Educação Infantil, de forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das mesmas. O educador deve estar profissionalmente capacitado para saber interpretar e estimular a criatividade da criança, como também ser especialista na modalidade em educação infantil, conforme frisa a LDB, de nº 9394/96, no Art. 62.

Saliento que a contribuição dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, visto que o brincar é uma atividade própria da infância onde a criança se desenvolve individualmente ou em grupo, auxiliando desta forma com a socialização da criança através das relações com o meio da qual interage. O jogo constitui a

atividade fundamental do desenvolvimento da criança, por satisfazer a necessidade de movimento que essa tem em grande potencial. A criança participa do jogo por entretenimento e também porque o jogo representa para ela uma forma de esforço e conquista.

O jogo quando trabalhado na Educação Infantil, oferece tanto ao educador como a criança inúmeras possibilidades educacionais, contribuindo para o desenvolvimento corporal estimulando a inteligência e enriquecendo a vida psíquica da criança, possibilitando ao educador avaliar e refletir sobre sua prática pedagógica.

A importância das atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras, a serem constantemente trabalhadas com crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, de forma motivadora e sedutora para que possa desenvolver na criança, a criatividade, o simbolismo, o raciocínio lógico e o seu desenvolvimento.

Assim sendo, é de grande importância que os educadores responsáveis pela educação de crianças na fase de Educação Infantil, ao planejarem suas atividades educativas, observem os fatores relevantes como aquele citados pelos autores nessa pesquisa, que acima de tudo desenvolvam atividades que incluam brincadeiras, onde o jogo tenha maior ênfase, pois o mesmo é um meio de liberar tensões, fonte de prazer, alegria, descontração. Convivência agradável e busca o desenvolvimento integral no processo educacional. Tudo isso representa o desafio de nos educadores comprometidos em oferecer às nossas crianças uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. Educação Infantil: creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ALMEIDA, A. Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: http://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso no dia 09 de setembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997.

_____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CUNHA, N.H.S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 3.ed. São Paulo: Vetor, 1995.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NOVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

KISHIMOTO, T. M. O Brinquedo na Educação--Considerações Históricas. In Ideias, n. 07, São Paulo, 1995.

LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez Editora., 1994.

OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque psicopedagógico. 9ª ed. Petrópolis RJ: vozes, 1997.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem, desenvolvimento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995

GRAFISMO E CRIATIVIDADE

Viviane Bezerra Cavalcanti

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade, informar o processo de criação do índio, que advém de seus momentos de devaneio e observação, assim como é induzido para a produção gráficas. Aborda, também, a diferenciação de arte e artesanato nas suas produções , a realização dos gráficos indígenas na cestaria, o qual fica muito evidente, as pinturas corporais. Mostra a diferença do povo Kadwieu no seu grafismo, e o processo de aculturação das produções indígenas.
Palavra-chave: Artesanato; Gráficos; Identidade cultural.

ABSTRACT

This work aims to inform the process of creation of the Indian, which comes from his moments of reverie and observation, as well as being induced for graphic production. It also addresses the differentiation of art and crafts in their productions, the realization of indigenous graphics in basketry, which is very evident, body paintings. It shows the difference of the Kadwieu people in their graphics, and the process of acculturation of indigenous productions.
Keyword: Crafts; Graphics; Cultural identity.

1. Arte indígena

A arte dos povos indígenas brasileiros está em todos os lugares. Do norte ao sul do Brasil vemos povos indígenas que se estabelecem próximo às comunidades, em zonas rurais e cidades litorâneas, assim como temos povos indígenas morando em florestas. A tradição indígena nasceu do encontro de pessoas com a natureza e da vida em harmonia com ela.

Quando houve a chegada dos estrangeiros no Brasil, ao encontrar os índios, ocorreu uma grande admiração pelos adornos indígenas, pois na época não existia máquina fotográfica, por isso alguns artistas traziam em suas bagagens, para criar as imagens, tintas, lápis, papéis e outros materiais conhecidos na época, com a finalidade de registrar tal exuberância.

A arte indígena é diferente da arte contemporânea ocidental, pois com suas características próprias, no Brasil encontra se aproximadamente 220 tribos indígenas, com grande pluralidade cultural. A sua arte busca padrões diferentes em diferentes tribos, pois são heranças culturais, com um grande acervo de variações que ao longo do tempo sofre alterações, formando-se um corpo de formas de uso e significados estáveis bem caracterizados. Com isso tem a diferenciação entre as tribos, aproximando se da Arte folclore.

As produções indígenas sempre destinadas a algum uso, se confundem naturalmente em arte e artefato, assim não existe a ideia única de arte, pois sabemos que o conceito de Arte permeia dentro do contexto objeto único, ou seja, objeto para desfrute estéticos.

Sabemos, portanto, que o índio é o mero conhecedor da sensibilidade poética da beleza. Nas suas etnografias, temos máscaras, pinturas corporais, cestarias e plumagem.

O material advém de penas, garras de animais entre

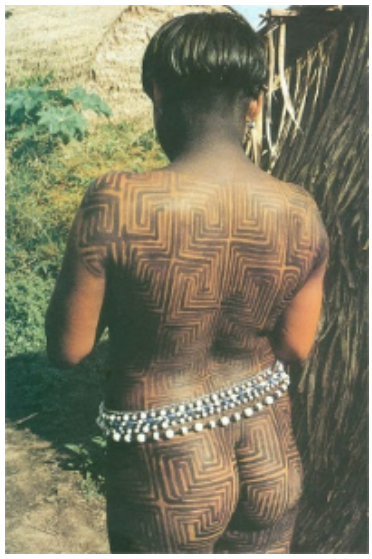
outras partes necessárias para a sua criação, bem como frutos, sementes, galhos, folhas e pedras o que for necessário para o seu processo de criação e produção, tudo encontrado na natureza. Algumas peças de adornos se compõe por miçangas, que é um produto industrializado, naturalmente depende de cada cultura indígena. Para cada evento, há uma pintura específica: luta, caça, casamento, morte. Todo ritual indígena é retratado nos corpos dos mesmos na forma de pintura. É a expressão artística mais intensa dos índios.

As tintas utilizadas, para a pintura de palhas ou até mesmo para pintura corpórea são naturais, ou seja, feitas de plantas e frutos. O jenipapo é o fruto mais utilizado para a tinta, dura cerca de duas à três semanas, enquanto o urucum, por sua vez, dá o tom de vermelho. Já o branco é conseguido através da Tabatinga.

A pintura com urucum é usada em rituais ou em estados de doença, resguardo ou luto. Nas caças e guerras os homens usam uma pintura feita de carvão e resina. Nos grandes ritos de passagem, como a nominação, a iniciação, o casamento e a morte se usa uma máscara feita de pó de casca de ovo de azulão.

São as mulheres que pintam os corpos, diretamente com a mão ou com um pincel lasca de palmeira, pontas de palha, riscadores de madeira, chumaços de algodão, tem sempre a mão direita preta e a esquerda branca , cujos os desenhos carregam valor simbólico visando retratar um momento ou um sentimento específico .

A pintura corporal também é usada de acordo com o gênero e a idade, com a finalidade de indicar os grupos sociais, ou a função de cada indivíduo na tribo.



Pintura corporal, imagem da web.

2. Artesanato

Primeiro apresentarei uma definição do conceito artesanato. Artesanato é o resultado de um trabalho feito a mão, mas em grande produção, ou seja, com várias peças, visto como um objeto utilitário, estético, decorativo, funcional, tradicional, religioso e sagrado. É uma expressão de um saber acumulado, passado ou não por gerações, feito com uma certa habilidade, expressado por meio da arte e cheio de criatividade.

O artesanato é tradicionalmente visto como uma atividade familiar. Para o seu meio de produção, a família é unida e em todas as etapas de elaboração, desde o preparo da matéria, até o acabamento, não há divisão de trabalho, a pessoa começa e termina o seu objeto, o artesão também é responsável pela seleção dos componentes de sua peça, assim como a concepção do produto a ser elaborado.

A confecção de peças não é aberta a todos da aldeia, pois existe uma diferença social e hierarquia, assim com a diferença de gênero e idade para manipular os materiais que resultarão em objetos decorativos ou adornos para rituais.

Os índios, utilizam sua cultura material, para transmitir mensagens e informações. Estas informações estão presentes, tanto no objeto ritualísticos quanto nos objetos de uso domésticos.

E por meio do artesanato que se conhece sobre o tempo, as fases da lua, o período adequado, para colher a matéria prima da mata o tempo de secar trançar ou de preparar para a confecção artesanal.

3. O grafismo indígena

> O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (Fayga Ostower)

O grafismo indígena é uma arte que se expressa visualmente através das linhas do desenho, em uma grande variedade de suportes e que depende espontaneamente da intencionalidade do contexto social indígena .

No desenho, temos linhas e pontos cheios de um saber cultural dependendo da identidade cultural, reproduzem formas geométricas, que variam entre abstrações e as significações naturalísticas, não são apenas códigos internos, que identifica esses artistas artesãos indígenas no patamar de luta pelo seu reconhecimento étnico.

O aspecto do grafismo é destacado de forma individual, pois é por meio da observação que é feita e nasce o desenho, que tem forte relação com a natureza e pode se criar seres que tem alguma relação com a natureza, pois na sua aparência temos cores, formas, formatos e outros cheios de personalidade, assim como os animais sendo eles dóceis ou ferozes, astutos ou rápidos.

Já algum rito espiritual e indicando a existência de algum elemento de semelhanças entre a forma visual e o seu significado, eles não são exatamente iguais ao que encontramos na natureza, mas, mesmo assim, é possível reconhecer aquilo que é representado, pois o desenho geralmente corresponde aos traços mais característicos e definidos de cada modelo, quer seja um vegetal, animal ou sobrenatural, os quais são identificados nominalmente.

Olhando para a produção de um grafismo dentro de seu processo de criação, podemos no entanto, falar de todo um contexto de criação que sempre é usado pelo ser humano na materialização, seja ele por observação onde se busca uma realidade mais precisa possível ou até mesmo por sessão ritualística, tanto na sessão ritualística quanto, no processo de observação vemos de forma clara e coesa a objetividade, descrição de detalhes, onde o ser humano acaba também empregando uma ordem de visualização, para que assim ele possa de certa forma expressar esta arte. Ao observar um grafismo, a sua estrutura apresenta, de forma integral ou então simétrico, ser parcelado, na sua totalidade. Já em outros pontos, ele pode ser sequenciado e ou duplicado.

Os padrões gráficos mais elaborados fazem parte do povo Kadiweu, a especificidade do grafismo do povo Kadiweu, pois tem uma peculiaridade em suas composições onde marca sua identidade cultural com o traçado de linhas finas, retas e curvas e como fonte de inspiração a natureza e a espiritualidade, possui detalhes minuciosos e simétricos na sua composição, para realização dos traçados e feito a mistura com a tinta obtida da junção de suco de jenipapo com pó de carvão, aplicada com uma fina lasca de madeira ou taquara. No passado, a pintura corporal marcava a diferença entre nobres, guerreiros e cativos.
Os gráficos do povo kadiweu passaram por um processo de aculturação, junto ao grafismo de algumas tribos africanas.

Grafismo do povo Kadiweu corporal , Foto: Claude Lévi-Strauss, 1935.

O grafismo pode ser visto na cestaria onde detém o maior número de padrões, técnicas de traçado. Na cestaria, o desenho é cheio de simetrias e rotação, também reproduz todo o repertório das pinturas corporais, escultura em madeiras, mas sobre tudo bem evidente nas cerâmicas.

Existe uma padronização nas imagens em que são tecidas, na cestaria, em cada trama é feito um desenho que cria combinações em imagens sequenciais, esses padrões configura uma variedade de tipos de simetria, sendo a especular, de translação ou rotação. A simetria especular, ou seja, espelhada, o desenho se repete, como em uma simetria bilateral, exatamente iguais aos lados, quando dividido ao meio.

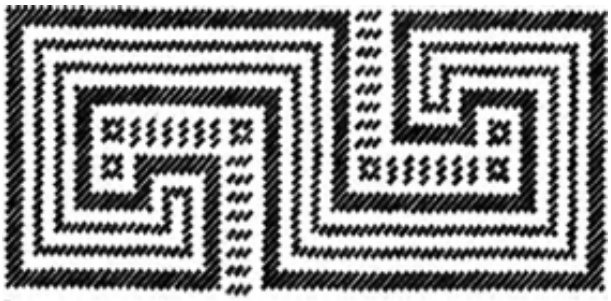
Na simetria de rotação, existe um eixo central, surgindo assim padrões, neste tipo encontramos padrões de essência de criação ao tramar os fios em cipós como o arumã, a fibra de tucum ou o capim dourado. Existe um tipo específico de trançar diferentes cestas, e as cestas com mais cor, as tiras são pintadas antes de sua tecelagem. Na simetria de translação, uma figura está do lado do outro, formando uma sequência de desenhos, corresponde ao outro na combinação de cores e formas.

O povo ribeirinho, que desenvolveu uma técnica para tecelagem de cestas, em maior quantidade de motivos, com maior proporção, o estilo "de tala" bicromo, que propicia a elaboração de uma infinidade de desenhos geométricos realçados pelo claro e escuro das talas.

Há grafismos que representam figuras mitológicas, como os tamakós, ou então onças, cobras, jabutis, além de outros seres considerados mágicos pelos indígenas como, por exemplo, serpentes e onças sobrenaturais.

A serpente sobrenatural, na cultura wayana e aparai, tem um mito da lagarta grande, no qual dois povos indígenas viviam no alto de um rio, sempre tentavam se encontrar, mas não conseguiam, muitos dos seus povos morriam durante a luta para esse encontro e assim naturalmente uma tribo culpava a outra.

Na lenda um ser sobrenatural em forma de uma lagarta ou cobra gigante era quem atacava as canoas. Até que dois guerreiros descobriram a verdade e resolveram se unir para acabar com esse monstro. Esticado na beira do rio, os guerreiros viram tal beleza do couro do animal, e passaram a usar os desenhos em tudo o que faziam. Assim vemos de forma clara o nascimento de mais um grafismo indígena.



Desenho de grafismo de cestaria dos Wayana e Aparai,
representando uma serpente sobrenatural.

A diversidade gráfica e sua riqueza estética dos indígenas, proporciona a aplicação, destas imagens nos mais diferentes seguimentos comerciais. Quando esses grafismo são apropriados e aplicado em alguns suportes que não são de origem indígenas pode ocorrer um processo de aculturação, se perde automaticamente a essência e identidade originária de uma cultura tão rica e cheias de mistérios.

REFERÊNCIAS

DONISETE, Luís (Org.). Índios no Brasi.l Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

LAGROU, Els. 2009. Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/ Arte. 127p.

OSTOWER, Fayga. Criatividade e processos de criação . 9 ed . Petropolis : Vozes , 1993, 187p.

INTERNET

http://www.pindorama.art.br/indigena/grafismo-suzane.pdf

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kadiw%C3%A9u

A REVOLUÇÃO CUBANA: A HISTÓRIA DE UMA ILHA GLORIOSA

Washington Barros

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na Revolução Cubana, é inevitável pensar em Fidel Castro. Sua coragem e seu governo fechado lhe dão prerrogativas mil, dentro de inúmeros cenários, porém quando refletimos mais profundamente, é preciso não apenas pensar em Fidel e seus companheiros, e sim, em muitos antecessores anônimos, que impulsionaram a Revolução muito antes de 1959, que começaram com essa luta pela liberdade como José Martí e Rafael Trajano dentre tantos outros.

Faz parte desse processo, analisar todo um movimento de independência, dentro de um retrospecto como forma de romper com as amarras ideológicas de um poderoso explorador, os Estados Unidos da América. No entanto, ao longo desse artigo, veremos que esse processo não se deu de uma hora para outra, ou ainda de forma pouco arquitetado, foi algo meticulosamente planejado e articulado.

A Revolução Cubana vai abrir os olhos do mundo para essa pequena ilha ao sul do Imperialista Estados Unida da América. Tendo Fidel inclinado-se a um socialismo-comunista, a ilha há cento e cinquenta quilômetros de Miami seria um marco na História dos oprimidos, sob a implantação de um regime socialista, em seus processos e acontecimentos históricos mais significativos e suas possíveis contribuições para contemporaneidade, ao que se refere à História como Ciência Humana. Podemos descrever os aspectos e características que refletem sobre as condições as quais transformaram a política em Cuba, e todo o processo revolucionário que permanece até os dias atuais.

Palavra-chave: Revolução; Política; Sociedade cubana; Democracia; Liberdade.

INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en la Revolución Cubana, es inevitable pensar en Fidel Castro. Su coraje y su gobierno cerrado le dan mil prerrogativas, en innumerables escenarios, pero cuando reflexionamos más profundamente, es necesario no solo pensar en Fidel y sus camaradas, sino también en los muchos anónimos o no predecesores que impulsaron la Revolución mucho antes de 1959, quien comenzó esta lucha por la libertad como Martí, Trajano tantos otros.

Es parte de este proceso, analizar todo un movimiento de independencia, dentro de una retrospectiva, como una forma de romper con los lazos ideológicos de un poderoso explorador, los Estados Unidos de América. Sin embargo, a lo largo de este artículo, veremos que este proceso no ocurrió de la noche a la mañana, o incluso de una manera mal diseñada, fue meticulosamente planificado y articulado.

La Revolución Cubana, abrirá los ojos del mun-

do a esta pequeña isla al sur de los Estados Unidos imperialistas de América. Con Fidel inclinándose hacia el socialismo comunista, la isla ha sido ciento sobre la implantación de un régimen socialista, en sus procesos y eventos históricos más significativos y sus posibles contribuciones a los tiempos contemporáneos, con respecto a la Historia como Ciencia Humana.

Podemos describir los aspectos y características que se reflejan en las condiciones que transformaron la política en Cuba, y todo el proceso revolucionario que permanece hasta nuestros días.

Palabra clave: Revolución; Política; Sociedad cubana; Democracia; Libertad.

A Ilha de Cuba, sempre foi um território cobiçado pelos Estados Unidos, pela sua posição político/ geográfica. No entanto, a História da luta cubana, começa muito antes, quando Cuba, ainda era colônia da Espanha, o então presidente Estadunidense, Thomas Jefferson já cogitava a intervenção sob a ilha, que está na desembocadura do Rio Mississipi, Tendo esse ponto em vista, podemos então concluir que a tomada de Cuba seria apenas uma questão de tempo.

Dentre outros fatores, podemos destacar Cuba, além de seus exemplos de luta, pela conscientização de toda uma população, de acordo autores consultados para elaboração desse artigo: "esse foi um modelo que não poderia ser exportado", pois tratava-se de um território com particularidades muito próprias, sendo muito próximo dos Estados Unidos, um gigante que acabara de vencer duas grandes guerras, imperialista e com uma mesa de sobremesa montada como forma de exploração econômica.

Muitos grupos revolucionários vão surgir em Cuba, porém o primeiro grupo surgiu em 1894, criado por José Marti, o Partido Revolucionário Cubano (PRC), que já tinha em mente um plano de independência da Espanha. No entanto, num dos grandes embates, nomeado de Batalha dos Rios, seu idealizador José Marti, cubano, filho de espanhóis, nascido em Havana em 1853, acabou sendo morto.

Podemos observar nesse momento um interesse muito grande dos Estados Unidos em prover condições para o fim das amarras espanholas sobre Cuba, no entanto José Martí, já visionário, via esse desenho com grande preocupação, pois segundo ele, tal ensejo seria o "gatilho" para a introdução do imperialismo norte-americano em Cuba.

Os presságios de Marti confirmaram-se apenas quatro anos após sua morte, quando em 1898, os Estados Unidos, declara guerra à Espanha para "libertação de Cuba", guerra essa que se estendeu até Porto Rico. Com esse cenário, Cuba ficou sob os cuidados militares da força norte-americana, até que a mesma pudesse ter condições políticas plenas, e com esse pretexto as forças opressoras do norte ficaram na ilha até 1959.

Tendo derrotado a Espanha, os Estados Unidos, em 1901, aprovaram a Emenda Platt, apêndice constitucional à Lei cubana, nesse texto ficava definido que as bases Estadunidenses ficariam instaladas ao sul da grande potência, para "gerir" setores importantes da sociedade latino-americana, como saúde, visando que determinadas pandemias, não chegassem ao sul do país dos Yankees.

Contudo, não obstante, já numa tentativa de estender seus tentáculos, os Estados Unidos,

em 1903, firmou um tratado de arrendamento permanente de terras em Cuba, a priori, o plano seria de parceria comercial, mas como veremos doravante, os desdobramentos foram outros.

Devido a Geologia e as características do terreno, cuba chega em 1899, com a expressiva marca de 88,6% em exportação de açúcar, no entanto, os norte-americanos queriam muito mais, não somente controlar a saúde cubana, queriam sim, "americanizar Cuba", fazendo assim com que o povo perdesse sua característica de identidade.

O ditado popular separar: confundir para dominar, nunca fez tanto sentido no cotidiano do cubano desse período, trocas de líderes eram feitas constantemente para alienar o povo, por tanto, não é demagogia dizer que o povo cubano ficou jogado à própria sorte, no entanto, a luta de Marti e seus companheiros ainda não frutificara e para atingir sua fase mais épica, demoraria décadas.

Somente a partir da Revolução Russa, o povo cubano adquiriu uma nova consciência que começaria a se manifestar. Após a crise dos anos 20, Cuba, sofreu um grande golpe e chegou à bancarrota, o que era ruim na vida do trabalhador cubano, virou o caos, indo à verdadeira miséria, onde o povo cubano passou a viver com menos de um dólar diário. Diante esse cenário, surge um novo movimento, onde agora o idealizador é Júlio Antônio Mella.

Ao termos uma análise mais profunda da Revolução Cubana, cabe elencá-la sempre inserida num contexto muito atual para época, pois notem, nos anos 20 com o surgimento da Revolução Russa, se lança em sua batalha com Mella e não por acaso em 1959, com a tomada de Havana por Fidel, casa-se com as investidas dos estudantes que lutavam em toda a América Espanhola por liberdade, essas ideias tomariam uma importante nas décadas que viriam pela frente, onde os pensamentos de direita fascista tomariam todo o continente americano, esses movimentos se casam com Mella, pois esse era um idealizador de uma universidade voltada para uma formação moral e cultural fugindo de seus opressores e com esse movimento ideológico, Cuba fazia ali sua escolha político/ econômica, o socialismo.

A partir de então, ainda em 1923, os estudantes cubanos realizaram um congresso nacional contra o imperialismo americano, solidarizando-se com a Revolução Russa, esse sopro juvenil duraria até 1927, com repressão ditatorial de Machado. No entanto, diversos outros setores da sociedade cubana, despertavam esse sentimento de liberdade e revolução nomes como Haya de La Torre e Carlos Bolino, foram nomes que fizeram História na luta cubana em prol da liberdade e fim das amarras.

Ainda nesse período, ideias marxistas advindas do socialismo russo, entraram em rota de colisão com o General Geraldo Machado, que prometia uma dinamização da economia, porém na prática, seu regime truculento, autoritário, com inúmeros assassinatos, o levaram a atender um antigo desejo da burguesia americana: o fim da Emenda Platt. Machado prendeu Mella, sendo esse prisioneiro começou uma greve de fome que quase o matou, inúmeros atos pela libertação de Mella foram formados, ao perceber a formação de uma grande manifestação para a libertação de seu prisioneiro, Machado, se viu obrigado a conceder a liberdade à Mella, que foi exilado no México. No entanto, logo depois, seguiu para a União Soviética, onde participou do Congresso da Liga Anti-im-

perialista, em sua volta ao México, Mella com apenas vinte e cinco anos, foi assassinado a mando de Machado; No entanto, o legado de Mella, não foi esquecido, tornando-se assim, mártir na luta para a liberdade de Cuba.

Anos mais tarde, um de seus textos foi reconhecido como sendo o caminho para a grande Revolução, dizia ele "Cuba precisava de uma revolução nacionalista democrática", no entanto essa não viria nos curtos anos à frente. Inserida num contexto mundial, com a crise de 1929, Cuba, agitada com a morte de Mella, e inquieta com os anseios juvenil, Cuba se viu diante sua primeira manifestação contra o sistema ditatorial de Machado, esse resistiu por vinte e quatro horas, no entanto sua reação foi drástica: durante uma das manifestações mulheres foram covardemente massacradas, num desses embates sangrentos, Rafael Trajano, líder estudantil em cuba, foi morto. Sua posição extremamente tirana, o levou a ser alvo de críticas até mesmo por parte de seus apoiadores da burguesia norte-americana, numa tentativa desesperada de manter-se no poder, Machado anistiou presos políticos, mas nada seria o suficiente, em 1932, pelas mãos dos próprios burgueses seu governo chegou ao fim.

Já prevendo uma revolução o Presidente Roosevelt, nomeia Summer Welles, o objetivo era "negociar, mediar", uma melhor situação para ilha, os cubanos, então, aceitaram a " boa intenção" de Welles, que se comprometeu a atrair dos diversos grupos da sociedade cubana para conversar sobre o futuro de Cuba. Diante inúmeros desmandos. Machado foi obrigado a se retirar de Cuba e refugiar-se nas Bahamas com seus apoiadores, com sua saída Manuel Céspides, tem um curtíssimo mandato, ficando apenas três anos no poder, com sua saída veio aquele que ficaria até o grande dia da tomada pelos cubanos e Fidel, Fugêncio Batista.

Após trinta e cinco anos, a central sindical cubana, organizou uma grande greve em Havana, seguindo uma greve de professores cubanos, seu líder Guiteras, foi assassinado.

Com esse duro golpe, Cuba passa por seu pior período em se tratando de lutas libertárias. Batista, manteve um governo arbitrário, sangrento, no entanto o Partido Comunista Cubano, se coloca como oposição. Dentro dessa realidade, o povo cubano, tem um outro grande problema: além de lutar contra o imperialismo norte-americano, ainda tem que tem lutar contra um inimigo implícito que estava por trás de frases e desmandos: o Nazismo e o Fascismo. Em 1939, o Partido Comunista é chamado a integrar o governo de Batista, no entanto não teriam nenhum poder, algo meramente consultivo, figurativo. As articulações cubanas ficariam fragmentadas e desarticuladas, o futuro cubano ficava mais vez mais incerto.

Inúmeros partidos cubanos foram criados, mas observem, dentro de uma lógica, não havia uma construção de uma identidade única, cada corrente libertária, apesar de todas terem o mesmo objetivo, não havia uma identidade única, que pudesse levar Cuba a articular uma grande revolução. Por outro lado, Batista, o Partido da Ação Unitária, mas diante o êxito e popularidade do Partido Ortodoxo, esse não teria o mesmo poder, nem aceitação. No entanto, em 1942, Batista invade o Estado-Maior, no quartel de Columbia e toma definitivamente o poder para si.

"O sonho de liberdade havia morrido", disse Fidel. Cuba de fato, se torna o quintal dos Estados Unidos da América. Havana, torna-se lugar de lazer, contava-se mais prostitutas nas

ruas do que trabalhadores, meninas de doze, treze anos, que acabavam de menstruar, eram postas a servir os desejos norte-americanos, os meninos, ainda muito pequenos eram postos para trabalhar nas plantações de açúcar, a burguesia cubana, ficara escrava de si mesma, e os pobres, nada mais tinham se não o sol e a noite. As frentes revolucionárias, estavam esfaceladas, desarticuladas. Esfacelados, estudantes eram mortos sumariamente. Estudantes que antes eram contrários a Machado, agora se manifestavam contra Batista e é desse grupo que surge Fidel Castro.

Fidel, era visionário, tendo uma opinião diferente dos seus antecessores dizia "O momento não é político e sim revolucionários, caberia aos jovens cubanos salvar sua própria pátria." Logo, podemos notar que Fidel tinha uma filosofia diferenciada, onde acreditava numa revolução feita com cubanos, pelos cubanos e para os cubanos.

Estudante de Direito, Castro, sempre se destacou pela militância na conservação da memória cubana, desde muito cedo, dava sinais que seria um grande líder revolucionário. Em 1948, viaja à Venezuela, onde representou a Federação dos Estudantes Universitários (FEU), no congresso Latino Americano.

Homem arrojado de ideias realmente inovadoras, pregava que todos os setores da sociedade cubana, deveria ser ocupada não por outro se não o povo cubano, esse deveria inflamar toda sociedade.

No entanto, a revolução, sofrera alguns fortes golpes, Batista atacou sumariamente o grupo liderado por Castro, que foi preso, seu grupo foi aniquilado, ainda que preso, Fidel contava com o apoio da Igreja Católica, Fidel jamais perderia a esperança e fé na Revolução. Durante o período em que esteve preso, escreveu seu grande clássico "A História me Absolverá", sua obra, ganhava força e alimentava o sonho cubano de liberdade.

Em 1955, Fidel Castro é anistiado e é recebido nos braços do povo cubano, sabendo da popularidade de Fidel, Batista proíbe que o mesmo vá as rádios, ou que os meios divulguem qualquer tipo de informação sobre ele. Fidel saí de Cuba e vai para o México, lá encontra seu irmão Raul Castro e conhece também aquele que seria seu maior companheiro nessa jornada, o médico argentino Ernesto Guevara, que buscava técnicas de inovação da medicina, mas ficou seduzido pelo sonho de uma grande revolução, juntando-se assim ao grupo, Ernesto entraria para História.
Após rompimentos políticos com seu partido, devido táticas militares e tendo sofrido novos ataques de Batista, Fidel se refugia em Sierra Maestra, lá seria seu "quartel-general" de lá sairiam seus planos e seus soldados para o momento tão esperado por toda a sociedade cubana.

Sendo agora o comandante da Missão, Fidel, ganha a simpatia do povo cubano, dando-lhes a atenção que o governo não dava, explicava sobre como seriam suas vidas com a Revolução, o plano de reforma agrária, alfabetização, etc. Essas promessas não eram feitas por políticos, mas sim por cubanos, jovens que lutava contra o governo de Batista.

As duras investidas de Batista e o despreparo das trocas de Castro e Ernesto, levaram as tropas de Sierra Maestra a um rompimento com as tropas reacionárias que estavam em Havana, embora, o sentimento de liberdade fosse o mesmo, as ideias de defesa não "casavam"

gerando assim voz aos desmandos de Batista que chegou a dizer que Fidel estaria morto, esse boato foi desmentido pelo próprio Fidel que publicou fotos com um repórter americano para provar que estava vivo e ávido.

Com as notícias de um Fidel vivo, ressuscita o sonho cubano, com armas e gente, a Revolução seria uma questão de tempo. Agora o grupo sai do estagio de guerrilheiros e passa ao status de combatentes, soldados da maior revolução já vista no mundo contemporâneo, desde a Revolução Francesa em 1789. É nesse momento que jovens cubanos virariam homens experientes prontos para lutar. Ao final de 1957, Fidel, rompe com a burguesia cubana, que outrora apoiava Batista, mas foi posta de lado e rebelou contra ele, essa burguesia, apenas visava colher frutos da Revolução, ficou então exilada em Miami. O movimento 26 de Julho, grupo revolucionário, dos bravos soldados cubanos, estava agora em pé de igualdade com o exército de Batista. Com as mortes de seus revolucionários, os trabalhadores cubanos, organizaram uma greve geral, ao final de 1957, as tropas de Batista, estavam reclusa, isoladas, o grande momento era chegado. Começam os primeiros suspiros da Revolução.

Após mais de 50 anos, meio século, chegara o grande momento, a missão agora era se unir e resistir a Batista. Nesse momento, a tomada de decisão da burguesia cubana era crucial, essa, hora apoiava Batista, hora apoiava Fidel, a parte sensata ficou com Fidel.

Chega o grande momento, Fidel faz um manifesto declarando guerra aos norte-americanos. O governo americano, prevendo uma derrota, propõe uma eleição em meados de 1958, tentando conter a Revolução, mas a essa altura, nada conseguiria deter os jovens combatentes, a Revolução Cubana seria um caminho sem volta e sem negociações.

Durante essa batalha muitos estudantes foram mortos, mas em 11 de Abril, às exatas 11:00 horas, todas as rádios cubanas foram tomadas pelos soldados cubanos com o Hino Nacional e a frase que dizia: “CUBANOS, HOJE É O DIA DA LIBERDADE”, o movimento 26 de Julho começa nesse instante sua batalha contra a ditadura de Fugêncio Batista e todo o poder bélico norte-americano.

O que se viu depois, foram mortes, sangue e desentendimentos entre os soldados que estava na montanha e os de Havana. Com novas articulações políticas, Fidel acumula os cargos de Secretário-Geral do Exército dos Revolucionários e também de comandante, a estratégia agora seria definida da seguinte forma: Os combatentes da montanha ficariam responsáveis pela guerra propriamente dita, indo ao fronte, pegando em armas e os de Havana, ficariam responsáveis por desarticular o governo de Batista, através de carros de som, insuflando a população, articulando juntos aos sindicatos greves, pela primeira vez a Revolução tinha um norte definido, uma diretriz como jamais antes tivera, a liberdade já era vista.

Batista, tenta num ato desesperado parte com seus capangas para a montanha, mas esses seriam vencidos por Fidel e seus corajosos soldados, pois o terreno era conhecido dos mesmos, de 12 mil homens de Batista, sobraram apenas 449, por outro lado Camilo Cienfuegos e Ernesto Che Guevara saíram em direção a Havana, dividindo-se em dois grupos, para que pudessem se encontrar na capital da ilha.

A jornada não foi fácil até Havana. Inteligente em entrevistas Fidel afirmava que não era um movimento político e sim revolucionário de liberdade, um fator que ajudou muito Cuba nesse momento foi o lançando da Sputnik, pelos russos, isso ajudou os Estados Unidos a desviar o foco e até a subestimar os feitos de Castro e seus combatentes, inúmeras foram as tentativas de ludibriar Fidel e seus fiéis combatentes, mas nada foi capaz de deter o motor que entrava em combustão, dentre as estratégias eleições para distrair a atenção e passar uma falsa imagem de futura democracia. O Primeiro território a conquistar a liberdade em Cuba, foi Sierra Maestra, lá Fidel promulga a lei da reforma agrária, numa terceira linha Raul Castro saia libertando outros territórios da ilha e inaugurando escolas, no entanto os ataques eram constantes.

Numa tentativa de deter os ataques norte-americanos, Raul, sequestra técnicos americanos. Esses segundo o irmão Castro, apenas seriam libertos se os Estados Unidos da América se comprometesse o fim dos bombardeios a Havana, o então cônsul americano foi a Sierra Maestra negociar pela vida dos seus cidadãos, a proposta foi aceita, no entanto do cessar fogo por parte dos norte-americanos se deu de forma lenta e gradual. No entanto, as ruas cubanas amanheciam intransitáveis devido à quantidade de corpos de presos políticos e outros cubanos executados por Batista.

Em 31 de Dezembro de 1958, Batista assina sua demissão, sem exército ou armas, pega um avião e vai para San Domingo, realizando assim mais uma manobra, um de seus aliados, que havia sua demissão com Fidel é nomeado Presidente, Fidel, notando o golpe determina ataque imediato a Santiago, imediatamente através da rádio rebelde proclama a independência de Cuba com a frase " Cubanos, o dia da vitória chegou", convoca uma grande greve geral que deveria acontecer em 02 de janeiro de 1959. Nesse dia, a ilha parou! A multidão reage aclamando Fidel e Raul que adentraram em Santiago, rapidamente Guevara e Cienfuegos tomaram Havana, Camilo Cienfuegos, dirige-se ao quartel de Columbia, onde assume o controle da base militar.

Com a chegada do exército cubano liderada por Fidel e seus amigos, Cuba, se viu como um verdadeiro adolescente latino-americano deveria se sentir: livre! O povo naquele momento tinha força de expressão, e além disso, agora os cubanos passavam a ter ímpeto de decisão com os revolucionários no poder, sendo assim, Cuba, pode seguir seu caminho em direção ao socialismo.

Os membros que auxiliavam Batista, foram presos e alguns eram mortos pelas forças populares, cerca de quatrocentas pessoas foram condenadas à morte, os chamados "paredon", mas outros muitos apenas foram condenados à prisão.

A nova política cubana, não teria outro princípio senão os anseios da revolução: com os cubanos, pelos cubanos e para os cubanos, atender a necessidade de seu povo era o ponto de partida para a consolidação da Revolução que tinha agora fase mais delicada: sustentar com dignidade 9,5milhões de pessoas, retirando-as do analfabetismo, prostituição, jogos de corrupção e discriminação racial e assim foi feito. Inúmeras foram as tentativas do vizinho do norte em reaver a ilha perdida, mas Fidel se manteve firme.

Em 1961, Camilo Cienfuegos, morre num aci-

dente aéreo. No entanto, esse ano ficaria marcado não só por essa tragédia na História cubana, mas também como o ano onde começa uma grande batalha para alfabetização do povo cubano, abertura de hospitais, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Revolução Cubana é um tema complexo, aberto e com muitas nuances, pois foi contra todo um sistema de lógica que dominava e ainda domina não só a América Latina como o mundo até hoje: capitalismo.

Seria contraditório dizer que a Revolução começa em 1956, com Fidel e seus companheiros, ela vem desde seu primeiro indício de liberdade em 1895 com Martí, que só não teve êxito, porque não tinha o mesmo poder de articulação que Fidel e apoio de países como a Rússia e a China. Aquele foi o início de uma luta solitária que não deve jamais ser esquecida, pois naquele momento foram feitas e planejadas as bases dessa que seria a maior revolução já vista no Século XX, maior até que a própria Revolução Russa contra a Europa.

O Triunfo de Fidel, pode ser atribuído aos bons relacionamento com todas as forças que estavam na ilha, ele aglutinou ideologias que estavam dispersas numa única ideia de força pelas mãos dos cubanos, já que seu maior inimigo estava a apenas 150 quilômetros de suas terras e não poupou esforços para retomar seu poder e matar seu maior inimigo político: Fidel Castro, que escapou por inúmeras vezes de atentados contra sua vida, ganhando simpatia e proteção do povo cubano.

A população cubana aprendeu a viver com básico em todos os sentidos, mas, em contrapartida, Cuba consegue oferecer saúde e educação de ótimo nível para todos. O mesmo acesso que tem o filho do médico ou do engenheiro, tem o filho do motorista de ônibus ou do varredor de ruas, a educação de Cuba é fechada, os alunos não têm acesso a informações de outros países, somente informações sobre a ilha.

A questão do racismo é também erradicada na ilha, fortalecendo o nacionalismo e o orgulho de ser cubano. Por isso, o modelo de Revolução Cubana, não poderia ser exportado para nenhum outro país do mundo, devido ao sentimento desenvolvido pelas forças guerrilheiras.

Não cabe debater se o sistema instituído por Fidel Castro é retrógrado, afinal em uma conjuntura como era a de 1959, foram necessárias medidas drásticas que trouxesse a centralização do poder com o apoio do povo cubano.

Após 61 anos da entrada de Fidel e em Havana, tudo mudou, a América Latina, Cuba, a própria Havana não é mais a mesma, nem seus cubanos, seu destinos e suas relações com o resto do mundo são cheios de mistérios e curiosidades. Arriscar um futuro seria imaturo, porém o que pode afirmar sobre Cuba é que aqueles acontecimentos de uma manhã de reveillon transformariam o inusitado num cotidiano, ou seja, uma revolução que abalaria e abriria os olhos do mundo para a pequena grande ilha no Atlântico.

PROJETO
EMPREGABILIDADE

Foco no aluno e no seu futuro profissional

Saiba mais em faep.edu.br/projeto-empregabilidade

INEQ® INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

FAEP FACULDADE DE EDUCAÇÃO PAULISTANA

FACULDADE DE TECNOLOGIA alpha CHANNEL

Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol;

3. Palavras-chave: até cinco;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site www.abnt.org.br;

8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceita-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;

14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: educacaointegral@ineq.com.br com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**

FOCO! QUAL O SEU?

NÓS TE AJUDAMOS A DECIDIR!

- PEDAGOGIA
- ARTES VISUAIS
- MATEMÁTICA EAD
- ADMINISTRAÇÃO
- LOGÍSTICA
- MARKETING
- RECURSOS HUMANOS
- GESTÃO PÚBLICA
- GESTÃO FINANCEIRA
- REDES DE COMPUTADORES
- SISTEMAS PARA INTERNET
- COMÉRCIO EXTERIOR
- GASTRONOMIA
- TEOLOGIA
- DESIGN GRÁFICO

GRADUAÇÃO COM MENTORIA É NA FAEP

Mensalidades a partir de

R$ 99,00*

*Consulte o regulamento

INEQ® INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

FAEP FACULDADE DE EDUCAÇÃO PAULISTANA

FACULDADE DE TECNOLOGIA alpha CHANNEL